el profanador de textos

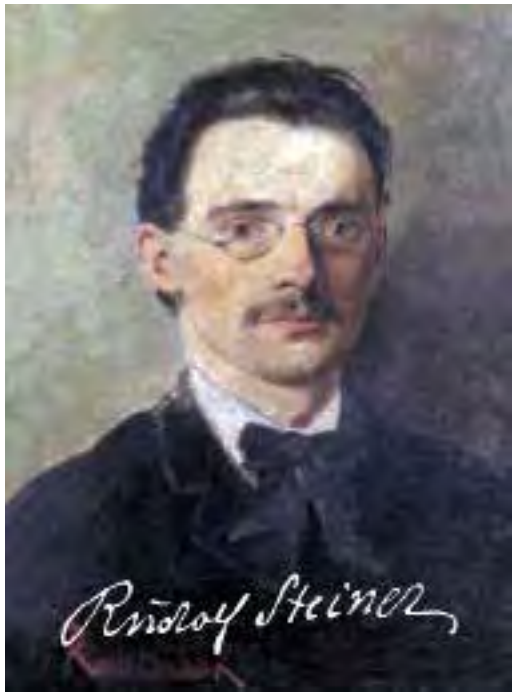
1919
2019
centenario
pedagogía
waldorf

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

[xxi

Rudolf Steiner

La educación basada en la naturaleza humana



(con material adicional en traducción del inglés)

GA311

índice

[01]	Torquai, agosto 12, 1924 (S-5863)	1
[02]	Torquai, agosto 13, 1924 (S-5866)	8
[03]	Torquai, agosto 14, 1924 (S-5868)	16
[04]	Torquai, agosto 15, 1924 (S-5871)	25
[05]	Torquai, agosto 16, 1924 (S-5873)	32
[06]	Torquai, agosto 18, 1924 (S-5875)	40
[07]	Torquai, agosto 19, 1924 (S-5877)	48
[08]	Torquai, agosto 20, 1924 (S-5880)	55

el profanador de textos

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

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

Real Academia Española ©
Todos los derechos reservados

confesiones de invierno

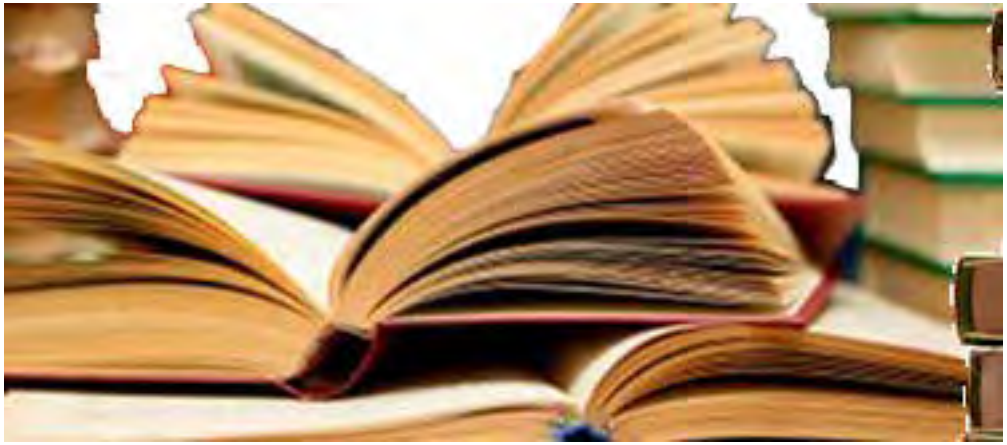
(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

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

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

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

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



con respecto a este libro

Título: 'La educación basada en la naturaleza humana'
Autor: Rudolf Steiner
ISBN: 978-987-1368-51-8

Título original: 'Die Kunstdes Erziehens aus dem Erfassen der Menshenwesenheit' [GA311]
Traducción: Juan Berlín

Editorial: Editorial Antroposófica
Fecha de impresión: Octubre 2009

primera pedeeficación:
noviembre 12, 2012

actualizaciones:
edición centenario
agosto 20, 2019

para colaborar

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

GA / S-

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

BM

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

párrafos

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

acerca de este proyecto

una nota de el profanador de textos

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

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

Aporto aquí la trancripción digital de "La educación basada en la naturaleza humana' [GA311] traduccido del alemán y publicado en papel por otros.

Se ha agregado el texto de la discusión en traducción personal del original en inglés. Las imágenes has sido tomadas de la versión alemana y de la versión en inglés, y otras creadas.

Espero disculpen mis errores.

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

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

[01] primera conferencia

Torquai, agosto 12, 1924 (S-5863)

Amigos míos:

01b Me causa realmente muy honda satisfacción el que ustedes en Inglaterra hayan llegado al punto de poder pensar en la fundación de una escuela basada en la orientación antroposófica.

01c Esto significa un punto culminante en la historia de la educación, aunque semejante afirmación puede parecer falta de modestia, pero hay algo muy especial en todo lo que hoy se emprende en pro del arte de la educación con base en la Antroposofía.

01d Y quiero expresar mi máxima alegría al darme cuenta de que el primer núcleo de maestros está dispuesto a reconocer, con toda autenticidad, que en el fundamento de la llamada pedagogía antroposófica, late algo muy singular.

02a Cuando hablamos de pedagogía y de la necesidad de una renovación educativa, no lo hacemos por algún afán reformista mal concebido, sino porque palpamos la evolución cultural de la humanidad.

02b No desconocemos que, con respecto a la educación, algunos pioneros[1] lograron mucho durante el siglo XIX, notablemente en los últimos decenios.

02c Sin embargo, todo lo conquistado —aunque fuera con las mejores intenciones— ha seguido un proceso que nos obliga a decir: muchos han sido los esfuerzos en el dominio de la educación, pero sin un verdadero conocimiento del hombre.

02d Las teorías educativas se formularon en una época en que no era posible conocer al hombre, debido al materialismo[2] reinante con sus raíces en el siglo XV.

02e De ahí que, cada vez que se expresaban ideas reformistas sobre educación, descansaban sobre terreno arenoso, o menos sólido todavía, y que las máximas educativas se postulaban en base al criterio que el innovador se formaba sobre la vida.

02f Pero entre todo no había posibilidad alguna de conocer al hombre integral, y de formularse la pregunta:

> ***¿Cómo podemos cultivar en el ser humano el don divino que en él se esconde desde que desciende de su vida preterrenal a la nuestra?'***

02g He ahí la pregunta que, por de pronto, podemos mantener en forma abstracta.

02h Pero que sólo puede contestarse concretamente si reconocemos que en el hombre existe una integración de cuerpo, alma y espíritu.

[1] A grandes rasgos, el siglo XVIII es el de la Iluminación y el siglo XIX introdujo la educación estatal obligatoria. Algunos nombres: Juan Comenio (1592-1670), fundador de la didáctica; Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), pedagogía naturalista; Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), fundador de la escuela primaria popular; Juan Federico Herbart (1776-1841), pedagogía científica; Herbert Spencer (1820-1903), pedagogía positivista. [n. del pr.]

[2] materialismo: Idea que postula que la materia es lo primario y que la conciencia existe como consecuencia de un estado altamente organizado de ésta, lo que produce un cambio cualitativo. Afirma que el mundo es material y que existe objetivamente, independientemente de la conciencia, y que la materia existe en la eternidad. [n. del pr.] [n. del pr.]

[03a] Por otro lado, en nuestra época el conocimiento del organismo humano ha alcanzado un desarrollo extraordinario —la biología, la fisiología, la anatomía, nos proporcionan de él una información acabada y perfecta—.
[03b] En cambio, las teorías actuales nos colocan en una situación muy difícil con respecto al alma —todo lo que se relaciona con ella no es más que un nombre o una palabra—.
[03c] La psicología corriente que hoy ni siquiera capta la realidad en su enfoque del pensar, el sentir y el querer.
[03d] Quedaron los términos, pero inanimados: no existe ni la intuición de lo que palpita en relación con ellos.
[03e] En verdad, lo que afirman los llamados psicólogos sobre el pensar, el sentir y el querer es pura charlatanería.
[03f] Se limitan a hablamos en generalidades, tal como lo haría un fisiólogo al referirse al hombre en general, a sus pulmones, a su hígado, sin distinguir, por ejemplo, entre su hígado infantil a uno senil.
[03g] La ciencia que estudia ese organismo se halla muy avanzada; ningún fisiólogo dejaría de tener en cuenta todo tipo de circunstancias, incluso las diferencias que existen entre el pelo de un niño y el de un anciano; las diferencias se toman en consideración.
[03h] Pero cuando entramos en el mundo anímico, como en el caso del pensar, el sentir y el querer, se pronuncian palabras que, en realidad, nada reflejan.
[03i] No se sabe, por ejemplo, que el querer, la voluntad, tal como se manifiesta en el alma, es joven mientras que el pensar es viejo.[3]
[03j] Anímicamente, el pensar es un 'querer viejo'; la voluntad, un 'pensar joven'; de modo que en todas las funciones del alma coexisten la juventud y la vejez.[4]
[04a] Efectivamente existen en el alma infantil el pensar viejo y el querer joven —ahí están simultáneamente—.
[04b] Estas son realidades que, hoy en día, nadie ha ahondado como se ha profundizado en las realidades del cuerpo material; y, como consecuencia, el educador se encuentra completamente perdido ante el niño.
[04c] Imagínense un médico que no supiera distinguir entre un pequeño y un anciano; ¡cuán desorientado estaría!
[04d] Y como no existe una ciencia del alma, el maestro no está en condiciones de referirse a ella tal como lo está el médico con respecto al cuerpo.
[04e] ¿Y el espíritu?
[04f] De él, silencio, pues ni palabras existen.
[04g] Tenemos solamente el vocablo 'espiritual,'
[04h] de tan poco significado que nos sería imposible encontrar otras palabras que a él se refieran.
[05a] De modo que no existe un conocimiento del hombre que esté a la altura de nuestra época; además, tenemos la impresión de que algo falla en la actividad educativa.
[06a] Ante esta impresión, queremos mejorar esto o aquello; pero ¿cómo hacerlo, si nada sabemos del hombre?
[06b] De ahí que todas las teorías sobre reforma educativa están animadas de la mejor buena voluntad, pero son del todo ignorantes de lo fundamental, el hombre.
[07a] Esto se hace notar hasta entre los antropósofos mismos.

¿Qué es lo que hoy puede proporcionarnos un conocimiento del hombre?: ¡La Antroposofía!

[07b] No digo esto con ánimo sectario o fanático; basta que pensemos con seriedad en el asunto para comprender que si queremos tener un conocimiento del hombre, necesitamos asimilar la Antroposofía, pues salta a la vista que, para enseñar teniendo en cuenta la naturaleza humana, es lógico que primero se adquiera ese conocimiento.
[07c] Si alguien pregunta cuál es la base de nuestra pedagogía, la respuesta no puede ser sino que su base es la Antroposofía.
[07d] Hasta entre nosotros mismos hay quienes quieren propagar la pedagogía prescindiendo de esa base, negar el hecho de que la Antroposofía inspira nuestra educación.
[08a] Hay un refrán que dice: "Lávame la piel, pero sin mojarme."
[08b] Así es como se llevan a cabo muchos esfuerzos en este dominio, sin darse cuenta que antes que nada importa hablar y pensar verídicamente.
[08c] Es por esto que a quien interroga: ¿como puedo llegar a ser un buen educador?, hay que decirle: tomar como base la Antroposofía.
[08d] No negarla sino adquirir mediante ella el conocimiento del hombre.
[09a] En nuestra civilización moderna, esto es lo que nos falta.
[09b] Tenemos teorías, pero no hay una visión vívida del mundo, ni la vida, ¡ni del hombre!
[09c] Y sólo una visión auténtica puede conducir a la práctica vital.
[09d] ¿Quiénes son las personas menos prácticas?
[09e] No los hombres de ciencia; ellos pueden ser torpes y ajenos a la vida, pero se les nota; en cambio, a

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

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

los teóricos más notorios, a los que realmente tienen menos práctica vital, se les llama 'prácticos' —como, por ejemplo, los comerciantes, los industriales, los banqueros—.

09f Ellos son los que dominan las relaciones prácticas de la vida en base de pensamientos teóricos.

09g Un banco funciona gracias a ideas enteramente teóricas; no hay nada práctico en él, sólo que la gente no se da cuenta y dice: "así es como ha de ser; así lo hacen los expertos."

09h Y nos acomodamos a la situación, sin captar el daño que esto produce en nuestra vida, simple efecto de falta de práctica.

09i En todos los dominios, la vida práctica de hoy no es práctica.

10a Pero de eso la gente sólo se dará cuenta cuando vayan penetrando en nuestra civilización más y más elementos destructores y la disuelvan.

10b Si el mundo continua así, tendremos que reconocer que la guerra mundial[5] no ha sido más que el principio, una especie de introducción —en realidad, fue el resultado de esa falta de práctica, pero sólo el introito[6]—.

10c Lo importante ahora es que no sigamos durmiendo, ante todo en el campo educativo y docente; que reconozcamos la importancia de una educación que enfoque al hombre integrado por cuerpo, alma y espíritu.

10d Esto implica adquirir primero el conocimiento de estos tres aspectos.

11a En nuestro breve curso no podemos sino destacar lo más importante del cuerpo, el alma y el espíritu, en su significado específico para la educación.

11b Esto es lo que queremos hacer.

11c Para ello el primer requisito es tratar de captar al hombre íntegro, del que hemos de tener plena conciencia desde un principio.

12a ¿Cómo se formulan hoy las máximas educativas?

12b Después de observar al niño, se afirma que es de esta o de aquella manera y que debe aprender algo.

12c Se reflexiona sobre el camino más rápido hacia el aprendizaje.

Pero, ¿qué es un niño?

12d Un niño es niño por doce años, o si quieren, por veinte años; esto no tiene importancia en este momento; pero un día dejará de serlo por haber llegado a ser adulto.

12e Por ser toda la vida una unidad, no debemos concentrarnos únicamente en una fase de ella, sino captarla en su totalidad —enfocar al hombre en su forma global—.

13a Supongamos que tenemos en un grupo a un niño paliducho.

13b Puede constituir un problema que hemos de resolver.

13c Las causas pueden ser muchas, pero quizás se trate de lo siguiente: al llegar a la escuela en la mañana, el niño todavía tenía su cara más o menos rosada, y bajo nuestra influencia ha palidecido. Lo reconocemos.

13d Entonces tenemos que averiguar por qué palideció.

13e Tal vez nos damos cuenta de que le hicimos memorizar demasiado; que le exigimos un esfuerzo excesivo.[7]

13f Si no actuamos de conformidad con este reconocimiento, si sufrimos de miopía pedagógica e insistimos en que nuestro método deba seguirse sin importar si el niño mantiene el color de sus mejillas o lo pierde, entonces en el niño persistirá su palidez.

14a Este mismo niño, al llegar a sus cincuenta años de edad, será probablemente una persona que sufre terriblemente de esclerosis, con sus arterias calcificadas sin saber por qué.[8]

14b Su origen es la sobrecarga de memoria cuando él tenía ocho o nueve años.

14c Consideremos esto pues el niño de ocho o nueve y el adulto de cincuenta años se integran en el mismo individuo.

14d Esto nos lleva a pensar en las consecuencias de nuestros actuales actos educativos cuarenta o cincuenta años más tarde —¡la vida es una!—.

14e No basta, por lo tanto, conocer al niño; hay que tratar también de conocer al hombre.

15a Otro ejemplo: supongamos que estamos batallando para dar a nuestro grupo las mejores definiciones para que los niños —con base firme en ellas— sepan distinguir exactamente un león, un gato, etcétera.

15b ¡Y luego esperamos que el niño conserve inmutables estos conceptos hasta su muerte!

15c Nos falta la noción de que también lo anímico crece.

15d Si trasmitimos al niño un concepto que ha de ser correcto de una vez por todas —al fin y al cabo, hay muchas cosas que son correctas—, un concepto que el niño ha de retener a través de toda su vida, hacemos lo mismo que si a la edad de tres años le compráramos zapatos y luego quisiéramos que todos los zapatos posteriores fuesen de ese mismo tamaño, ignorando constantemente las leyes del crecimiento.

---

5 'Gran Guerra' (1914-1918) posteriormente 'Primera Guerra Mundial.' [n. del pr.]

6 introito: 1. m. Entrada o principio, especialmente de un escrito o de una oración. 2. m. En el teatro clásico español, prólogo que explicaba el argumento de la obra y pedía indulgencia al público. Diccionario RAEL [n. del pr.]

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

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

[15e] Comprendemos esto en el caso de los zapatos: reconocemos que sería una barbaridad evitar el desarrollo de los pies en el afán de que cupieran en los zapatos que para el pequeño compramos un día, y precisamente esto es lo que hacemos con el alma: damos al niño conceptos que no crecen con él —conceptos que lo atormentan, fijos, determinados— en vez de trasmitirle afirmaciones que puedan desarrollarse.

[15f] Empequeñecemos el alma continuamente al encajarla en los conceptos que damos al niño.

[16a] Todo esto —hasta en su forma más superficial— se relaciona con la exigencia de adaptar la pedagogía, no a conceptos abstractos del hombre, sino al hombre integral, al hombre vivo en crecimiento.

[17a] Tan solo con una visión de conjunto, con la captación de que toda la vida del hombre se continúa, se descubre cuán diferentes son entre sí las diversas edades del ser humano.

[18a] El niño antes del cambio de dientes es totalmente distinto de como lo es más adelante.

[18b] Es evidente que esto no es para hacer juicios o conceptos burdos.

[18c] Si se concibe al hombre como el ser vivo que camina sobre dos pies, con cabeza sobre la parte superior y nariz en la cara, se dirá que estas características son las mismas antes y después del cambio de dientes.

[18d] Pero quien sean capaces de percibir las diferencias sutiles de la individualidad, notarán que existe un cambio esencial en el niño, según se le observe antes o después de la segunda dentición.

[19a] Se puede observar, bien diferenciadamente, que previamente a la segunda dentición, en el niño repercuten —en pleno sentido de la palabra— los hábitos vitales que tenía en el mundo espiritual antes del nacimiento o, más bien, antes de la concepción.[9]

[19b] El cuerpo infantil se porta en esa época como si fuera espíritu —espíritu que, descendido del mundo espiritual, se halla todavía en plena actividad durante el primer septenio—.

[19c] Dirán: ¡Vaya espíritu, se ha vuelto completamente maníaco!; pues el niño se alborota, se conduce torpemente, no sabe hacer nada.

[19d] ¿Es esto expresión de la vida preterrestre del espíritu?

[19e] Imaginémonos que, siendo ya adultos completamente desarrollados y hábiles, se nos condenarán de repente a vivir continuamente en un cuarto, digamos, a 62ºC. ¡No lo resistiríamos!

[19f] La adaptación resulta mucho peor en el caso del espíritu del niño que ha descendido de los mundos espirituales y debe someterse a las condiciones terrestres y actuar con arreglo a ellas.

[19g] Por encontrarse trasladado a un mundo del todo distinto, por tener que cargar de repente con un cuerpo que no tenía antes de la vida terrestre, el espíritu se manifiesta tal como se manifiestan los niños.

[19h] Y sin embargo, los que saben observar cómo la fisonomía espiritual indeterminada del recién nacido va adquiriendo facciones más definidas —cada día, cada semana, cada mes—, y cómo se va adaptando a su medio ambiente, saben también que ahí está el espíritu activo, descendido del mundo preterrenal, , tratando de moldear paulatinamente el cuerpo a su semejanza.

[19i] Observándolo de esta manera, comprendemos el modo de ser del niño.

[19j] Pero comprendemos también que es el espíritu descendido quien se manifiesta, efectivamente, a través de las primeras actividades infantiles.

[20a] De ahí que, para el iniciado en los secretos espirituales, no hay cosa más fascinante que observar al niño, porque esto conduce a conocer, no la Tierra, sino el Cielo.

[20b] En los llamados 'niños buenos,' en la mayoría de los casos, su cuerpo ha devenido como una carga aún en su infancia, y el espíritu no puede acogerlo debidamente y, por lo tanto, el niño está quieto, no grita, está sentado, sin retozar por mucho tiempo.

[20c] El espíritu no está activo en ellos debido a la gran resistencia del cuerpo material.

[20d] Así es caso de los llamado 'niños buenos.'

[21a] Los que no son tan buenos, que alborotan, que nos causan problemas, que gritan hasta lo indecible, patentizan la actividad de su espíritu, torpemente, sin duda a causa de su descenso del Cielo a la Tierra, pero sí en acción.

[21b] A veces se llega a descubrir el encanto del salvaje griterío de un niño, simplemente porque a través de ello nos damos cuenta del martirio que en el espíritu experimenta al penetrar en el cuerpo infantil, en su descenso.

[22a] Para el espíritu es fácil ser adulto —el cuerpo ya se halla perfectamente acondicionado, ya no ofrece tanta resistencia—.

[22b] Es fácil ser adulto, pero ser niño es extremadamente difícil.

[22c] Sólo que éste no se da cuenta de ello, pues su conciencia se halla todavía dormida, no ha despertado.

[22d] Si el niño tuviese en la Tierra la misma conciencia que antes de su descenso a ella, sí lo notaría; pero su existencia sería entonces aterradoramente trágica.

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

22e ¿Por qué?
22f Cuando descendemos a la Tierra, todavía nos hallamos acostumbrados a una sustancia espiritual que antes sostenía el espíritu.
22g Sabemos cómo manejar esta sustancia, acondicionada por nosotros mismos según nuestro propio karma, es decir, según los resultados de las vidas terrestres anteriores.
22h Nos sentimos como dentro de nuestra propia vestimenta espiritual y, de repente, se nos hace necesario descender a la Tierra, escoger un cuerpo físico que es el resultado de una labor de generaciones.
22i Un padre y una madre tuvieron un hijo o una hija; éstos a su vez, un hijo o una hija, y así sucesivamente.
22j De esta manera se forma el cuerpo por herencia.
22k Habitarlo, morar en este vehículo que es fruto de una concepción de generaciones, representa un cambio de realidades brusco para el espíritu.
23a Aunque sea cierto que ya desde el mundo espiritual se influye sobre el cuerpo físico para evitar tener que disponer de uno del todo inadecuado, la adecuación perfecta es difícil.
23b Si nuestros guantes se adaptaran a nuestras manos con tanta imprecisión como la que resulta de adaptar un cuerpo al alma, con toda seguridad que aventaríamos ese guante al último rincón del cielo —nunca se nos ocurriría ponérnoslo—.
23c En cambio, al descender del mundo espiritual en busca de un cuerpo, hemos de aceptar el único cuerpo que se nos ofrece y conservarlo hasta el cambio de dientes.
23d Se puede decir, en términos generales, que la materia física exterior que constituye nuestro cuerpo se renueva completamente cada siete u ocho años.
23e Esto es cierto en lo esencial, con excepciones secundarias.[10]
23f Observémoslo: los primeros dientes se cambian; los segundos permanecen para toda la vida.
23g No es así con todos los órganos del cuerpo humano; hay miembros de mayor importancia que los dientes, que se renuevan cada siete años, mientras el ser humano continúe en la Tierra.
23h Si los dientes siguieran la misma regla, tendríamos dientes nuevos a los siete, a los catorce, a los veintiún años, etcétera.[11]
24a Ciertos órganos duros subsisten, y otros más blandos se renuevan continuamente.[12]
24b Durante los primeros siete años, el niño tiene el cuerpo que le dio la naturaleza externa por medio de sus padres.
24c Este cuerpo es un modelo y el niño con su alma, se encuentra ante él como un artista ante la obra que ha de crear.
24d El segundo cuerpo, que se deriva del primero a partir de la segunda dentición —no de golpe, naturalmente, sino poco a poco, en el curso de los siete años— es modelado por nosotros mismos conforme al modelo recibido de los padres.
24e Sólo después del séptimo año de vida se dispone de un cuerpo creado por nosotros mismos.
24f Frente a la realidad, todo lo que diga la ciencia oficial sobre la herencia y demás, es pura charlatanería.
24g Lo auténtico es que se nos entrega un cuerpo modelo nuestro durante siete años, cuerpo que empieza a morir desde el primer momento, eliminando ciertos elementos, y este proceso continúa hasta llegar al cambio de dientes, cuando disponemos de un segundo cuerpo.
25a Ahora bien, existen individualidades débiles que descienden débilmente y modelan su segundo cuerpo —para después de la segunda dentición— copiando fielmente el primero.[13]
25b Decimos de estas individualidades que 'se estructuran a semejanza de sus padres,' lo que no es cierto —forman su segundo cuerpo según el modelo—.
25c El elemento heredado sólo permanece en nosotros durante los primeros siete años.
25d Por supuesto que abundan las individualidades débiles que copian mucho; pero también descienden individualidades fuertes que cargan también con toda la gravosa herencia durante los primeros siete años.
25e Basta observar los dientes: los primeros evidencian todavía la sujeción a la herencia.
25f Los segundos dientes ya chocan entre sí de manera diferente, ya tienen sus preeminencias.
25g He aquí las individualidades vigorosas que se desarrollan como es debido.
25h Luego hay niños que a los diez años se parecen a niños de cuatro, continuando todavía siendo imitación fiel de sus padres.
25i En otros, es notable el cambio a los diez años; la individualidad se singulariza y se deriva un cuerpo independiente, aunque el modelo sirva de base,.
26a Esto es lo que se debe observar.
26b De nada sirve todo lo que se diga de la herencia si no la profundizamos de esta forma.
26c La herencia propiamente dicha —tal como hoy la propugna la ciencia— sólo es válida para los primeros siete años de la vida humana.

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

[26d] Si después el hombre hereda algo, lo hereda, como si dijéramos, voluntariamente —lo copia del modelo—.
[26e] En realidad, todo lo heredado se elimina con el primer cuerpo, en el cambio de dientes.
[27a] El elemento anímico que ha descendido del mundo espiritual —que es torpe por su falta de adaptación a la naturaleza exterior— se manifiesta con enorme pujanza.
[27b] En realidad, todo en el niño, incluso sus travesuras, tiene su encanto.
[27c] Claro está que debemos ser un poco filisteos y no tolerar todo tipo de ellas.
[27d] En el niño se observan los sufrimientos del espíritu, torturado por los malos genios degenerados, los demonios del mundo.
[27e] Y nuestro pequeñuelo ha de entrar en él, aunque a menudo no esté adaptado en forma alguna.
[27f] Por eso sería una gran tragedia dar este paso plenamente consciente.
[27g] Si sabemos algo de la iniciación y vemos conscientemente cómo el alma del niño toma posesión del cuerpo, tenemos que decir: en el fondo es horrible tener que adaptarse a este laberinto de huesos, a esos fenómenos de tendones que nosotros mismo tenemos que formar primero —es algo terriblemente trágico—.
[27h] Pero el niño no lo sabe, pues el Guardián del Umbral lo protege contra ese saber, y esto es una bendición.
[28a] En cambio, el maestro sí debe saberlo y, en consecuencia, situarse ante el niño con infinita reverencia en reconocimiento de que algo divino espiritual ha descendido a la Tierra.
[28b] Saber esto, saturar nuestro corazón con una convicción semejante y, partiendo de ello, hacernos educadores: ¡he ahí lo que importa!
[29a] Hay grandes diferencias entre el modo de ser anímico-espiritual del hombre antes de descender a la Tierra, y la trayectoria que caracteriza su desarrollo terreno.
[29b] El maestro debe ser capaz de apreciar esta diferencia, y lo consigue a través del niño en el cual se manifiestan las repercusiones del mundo espiritual.
[29c] Ahora bien, hay algo que el alma no posee cuando se halla en dicho mundo, razón por la cual es de difícil asimilación para el niño.
[29d] Este algo es la curiosidad. Veamos por qué.
[30a] Durante la vida terrenal, el hombre tiene poca oportunidad de prestar atención a las funciones internas de su cuerpo.
[30b] Sólo los naturalistas y los médicos lo hacen y conocen exactamente la constitución de lo que oculta la epidermis humana.
[30c] Mucha gente ni siquiera sabe con exactitud dónde está situado el corazón, y por lo general, señalan un lugar equivocado, y si, para colmo, se exigiera a alguien, por bien considerado que fuera socialmente, que explicase la diferencia que existe entre los lóbulos pulmonares de la derecha y los de la izquierda, o que describa el duodeno, se obtendrían las respuestas más absurdas.
[30d] En cambio el hombre, antes de descender a la vida terrenal, si bien muestra muy poca atención a su mundo circundante, siente un interés inmenso por lo que podríamos llamar su interior espiritual.[14]
[30e] Durante la vida entre la muerte y el nuevo nacimiento, el interés se halla centrado, casi exclusivamente, en la vida espiritual interna, trazando las directrices, según las experiencias de vidas anteriores, de lo que ha de constituir el karma.[15]
[30f] El interés a que nos referimos dista muchísimo de cierta característica terrenal, del ansia de saber, llamada curiosidad en su forma externa.
[30g] Ansia de saber, curiosidad, sed de conocimiento; todo esto es desconocido antes del descenso a la Tierra; de ahí que tampoco exista en el niño.
[31a] En cambio, no hay separación alguna entre el niño y su ambiente, porque antes de descender a la Tierra él y su mundo constituían una unidad —el mundo exterior era el mundo interior del niño—.
[31b] No había el afuera y el adentro; por esto no hay atención alguna hacia lo exterior.
[31c] Todo es interior, y lo externo se lo lleva dentro como condición vital natural.
[32a] En el fondo, el niño, durante los primeros siete años de su vida, aprende a andar, a hablar y a pensar con la misma actitud que tenía antes de descender a la Tierra.
[32b] Y si apelan a su curiosidad por alguna palabra, notarán que destruyen en él toda ilusión de aprenderla.
[32c] Y es porque, con base en la curiosidad por alguna palabra, logramos en este caso lo contrario a lo que nos proponemos.
[32d] No tenemos que recurrir a ella sino a otra cosa: a que el niño se identifique, en forma natural, con el adulto, y así el adulto viva en el niño.
[32e] Todo lo que haya de ocasionarle goce, vida, ha de surgir como de su propio interior.

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

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

[32f] El adulto deberá producirle al niño una impresión semejante a la que causa su propio brazo; ser la continuación de su propio cuerpo infantil.
[32g] Luego, al pasar el cambio de dientes, cuando paulatinamente entra en la etapa de los siete a los catorce años de vida, podremos observar que la curiosidad empieza a despuntar, y tenemos que satisfacerla con tacto y cautela.
[33a] El párvulo es como un costal de harina, sin curiosidad, al que hay que impresionar por lo que uno mismo es.
[33b] Así como un costal de harina no tiene curiosidad por su ambiente, así tampoco la tiene el párvulo.
[33c] Del mismo modo que un costal de harina retiene todas las huellas —sobre todo sí la harina está molida finamente—, así también el niño retiene todo porque el adulto forma una unidad con él, no por curiosidad.
[34a] Después de la segunda dentición esto cambia.
[34b] Hay que prestar atención a las preguntas del niño: ¿qué es esto?, ¿con qué miran las estrellas?, ¿por qué hay estrellas en el cielo?, ¿por qué tienes tu la nariz chueca, abuelita?
[34c] El niño pregunta por todo —su curiosidad por el ambiente ha despertado—.
[34d] Necesitamos tener una delicada sensibilidad para este lento descubrimiento de la curiosidad y de la atención.
[34e] Estas interrogaciones nacen con los segundos dientes, alrededor de los siete años, y entonces hay que corresponder a ellas.
[34f] Debemos dejar que el niño juzgue lo que hace con ellas, esto es, debemos brindar nuestro vivo interés por lo que en él despierta al llegar la segunda dentición.
[35a] ¡Es mucho lo que despierta!
[35b] El niño de siete años no es curioso intelectualmente, pues el intelecto no se halla despierto todavía, y quien quisiera contar con él se equivocaría.
[35c] Lo que sí tiene es fantasía y hay que contar con ella.
[35d] Es de suma importancia que desarrollemos 'leche para el alma.'
[35e] Tengan en cuenta que, después del nacimiento, hay que darle al cuerpo leche corporal.
[35f] Un alimento que contiene la mezcla de todo lo que el niño necesita.
[35g] Asimismo, a la edad de siete años no hay que darle, psicológicamente, ingredientes separados —todo ha de ser 'leche para el alma'—.
[35h] Cuando el niño ha pasado el cambio de dientes y entra en la escuela, todo lo que les ofrecemos ha de formar una unidad, convertirse en leche anímica.
[35i] Enseñarle al niño a leer, y luego a escribir, es lo mismo que si primero separásemos la leche químicamente en dos componentes y luego le diéramos primero uno y después el otro.
[35j] El leer y el escribir han de darse dentro de una unidad. ¡Leche anímica!
[35k] He aquí el concepto que debemos desarrollar para los niños que entran en la escuela primaria.
[36a] Al llegar a la pubertad, el niño necesita 'leche espiritual.'
[36b] No se me oculta que es particularmente difícil ofrecerla a la humanidad actual, carente de espíritu, como consecuencia de la época materialista que vivimos.
[36c] Es extraordinaria la dificultad que existe para desarrollar 'leche espiritual.'
[36d] Pero sin ella dejamos a los adolescentes, en los llamados años de fechorías, abandonados totalmente a sí mismos.
[36e] Y hasta aquí lo que podemos llamar introducción. Mañana continuaremos con estas reflexiones y entraremos en los pormenores. ♣♣

[02] segunda conferencia

Torquai, agosto 13, 1924 (S-5866)

Ayer insistí en el viraje completo que nos ofrece la evolución del niño cuando entra en su segunda dentición.

[01b] La llamada herencia, o características hereditarias, sólo tiene importancia inmediata en el primer septenio de vida.

[01c] Durante este período, se estructura poco a poco un segundo organismo, un cuerpo físico, sobre el modelo del heredado, y alcanza plena formación, en mayor o menor grado, en la segunda dentición.

[01d] Si la individualidad que desciende del mundo espiritual preterrenal es débil, entonces ese segundo organismo se parecerá mucho al heredado; si la individualidad es fuerte, observamos que —durante el período comprendido entre el cambio de dientes y la pubertad, esto es, entre los siete y catorce años, aproximadamente— se pone de manifiesto una especie de victoria sobre las características heredadas.

[01e] Los niños cambian, se metamorfosean, incluso en su forma corpórea exterior.

[02a] Sobre todo, es de interés seguir de cerca las características anímicas que se manifiestan en este segundo septenio.

[02b] Durante el primer septenio, antes del cambio de dientes, el niño es todo él, como si dijéramos, un órgano sensorio.

[02c] Tomémoslo en el sentido estrictamente literal: ¡todo él, órgano sensorio!

[03a] Consideremos, por ejemplo, el ojo o el oído humano.

[03b] ¿Qué es lo característico de un sentido?

[03c] Su delicada receptividad para las impresiones del mundo exterior.

[03d] Al estudiar el ojo, podemos darnos cuenta de cuál es el proceso que en él se efectúa.

[03e] El niño, durante los primeros siete años, es, como si dijéramos, todo ojos.

[03f] Recordemos que el ojo reproduce en su interior una imagen, una imagen invertida, de cada objeto exterior.

[03g] Esto es lo que sabemos por las nociones superficiales de la física.

[03h] Es decir, que lo que existe fuera en el mundo, se refleja en el ojo en forma de imagen.

[03i] En este punto, la física se detiene, aunque esto no sea más que el principio de lo que debiera saberse respecto del ojo, el hecho físico más exterior.

[04a] Sí la física investigara esa imagen con observación penetrante se daría cuenta de que, según la índole de la imagen, varía la circulación que tiene lugar en la coroides.[1]

[04b] La circulación sanguínea en la coroides funciona según la índole de la imagen.[2]

[04c] Todo el ojo se adapta a ello.

[04d] Se trata de procesos sutiles que la ciencia ordinaria no tiene en cuenta.

[05a] Pero el niño, durante los primeros siete años es ojo.

[05b] Tomemos un ejemplo espectacular: si cerca del niño tiene lugar un arranque de cólera, si alguien se pone furioso, el niño creará interiormente una imagen de este impulso colérico.

[05c] Lo que forma tal imagen es el cuerpo etérico, y por medio de ella se propaga algo que tiene relación con el arranque de cólera en toda la circulación, en todo el metabolismo vascular.

[06a] Es así como funciona el organismo durante los primeros siete años de la vida del niño.

[06b] Claro está que no se trata de fenómenos burdos: son funciones delicadas, pero lo que me interesa hacer constar es que, si un niño crece al lado de un padre iracundo o de una institutriz iracunda, todo el sistema vascular se adapta, se orienta hacia la ira.[3]

[06c] Y en toda la vida posterior subsistirán los efectos de esta disposición inculcada.

[07a] He ahí lo que le importa más al niño.

[07b] No le impresiona todavía lo que se le diga, o lo que se le enseñe; en este caso la impresión se reduce a repetir con sus palabras lo que se le haya comunicado.

[07c] Lo que será estimado dentro del pequeñuelo, lo que ejercerá auténtica influencia en él, es nuestro modo de ser; el que seamos buenos y lo patenticemos en nuestros gestos; o malos, y lo reflejamos en nuestra actitud externa.

[07d] ¡Esto es lo esencial!

---

1 coroides: 1. f. Anat. Membrana delgada, de color pardo más o menos oscuro, situada entre la esclerótica y la retina de los ojos de los vertebrados. Tiene una abertura posterior que da paso al nervio óptico, y otra más grande, en su parte anterior, cuyos bordes se continúan con unos repliegues que rodean la cara interna del iris. Diccionario RAEL [n. del pr.]

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

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

07e Siendo el pequeño, todo él, un órgano sensorio, reacciona a todas las impresiones que los seres humanos le suscitan.
07f No importa, por consiguiente, que se crea que el niño puede aprender lo que es bueno, o lo que es malo —lo que no hemos de olvidar es que todo lo que le circunde se transforma en él en espíritu, alma y cuerpo—.
08a La salud de su vida entera depende de nuestra conducta junto a él cuando es un infante.
08b Las inclinaciones que él va a desarrollar dependen de esa conducta, generada en el ambiente que él respira.
09a Todo lo que comúnmente se recomienda como ocupaciones en el Jardín de Infantes, no sirven para nada.[4]
09b Casi todo lo que se inventa para la enseñanza de párvulos es sumamente ingenioso.
10a Provoca, diríamos, estupor darse cuenta de todas las sutilezas inventadas durante el siglo XIX para el párvulo.
10b ¡Cuánto puede aprender!
10c Casi ya llegan a ser lectores, se les dan letras que deben colocar en moldes que tienen precisamente la forma de letras, y cosas por el estilo.
10d Todo se ve tan ingenioso que se incurre en la tentación de creer que se trata de algo útil para los niños.
10e ¡Pero no sirve para nada! ¡Para nada, realmente!
10f Al contrario, se les daña hasta físicamente, es decir, hasta en su salud, trascendiendo sus efectos a la vida posterior, pues serán hombres debilitados de cuerpo y alma.
11a En cambio, si simplemente se reunieran los niños en el Jardín de Infantes para ofrecerles ejemplos dignos de imitarse; si todo girara alrededor de algo que los niños pudieran reproducir por propio impulso, en forma semejante a cuando lo hacían en su existencia en su forma anímica, antes de nacer, entonces ellos se irían pareciendo a nosotros, y dependería de la nuestras cualidades el que valiera la pena el ser semejantes a nosotros.
12a He aquí lo que hay que considerar para el primer septenio, ya que carece de influencia lo que se manifieste a través de la palabra exterior o del concepto moral.
13a En cambio, es de gran importancia que pongamos cara hipocondríaca, que da al niño la impresión de que somos gruñones, perjudicándole para toda su vida.
13b De ahí que sea tan necesario para los párvulos que el educador se identifique, ahonde el estudio del hombre, la vida humana.
13c No tienen importancia los puntos del programa; lo que importa es qué clase de hombre somos.
13d Es fácil en nuestra época hacer programas, porque toda la gente de hoy es ingeniosa. Y no lo digo con ironía; ¡es así!
13e Si se reúne un grupo de personas con el fin de elaborar un plan de lo que ha de hacerse en la enseñanza y la educación, siempre resulta alguna cosa interesante.
13f Nunca he visto un programa educativo o docente que sea necio; siempre tiene contenido.
13g Pero lo importante no son los programas, sino las personas que hayan de actuar en la escuela; su actitud mental, considerando que todo depende de esa actitud en la época en que el niño es puro órgano sensorio.
14a Después del cambio de dientes el niño ya no sigue siendo ese órgano sensorio como era antes.
14b Ya ha disminuido a partir de los tres o cuatro años; pero hasta entonces, el niño posee peculiaridades muy especiales a menudo inadvertidas.
14c Cuando comemos algo, dulce o agrio, sentimos el sabor con la lengua y el paladar.
14d Pero si el niño toma leche, percibe su sabor con todo el cuerpo, porque es también órgano sensorio en lo que al sabor se refiere.
14e Los niños pequeños saborean, gustan, con todo su cuerpo; y esto, a veces, da lugar a las más notables experiencias.
15a Existen niños que son realmente todo sentidos.
15b No tienen una vida fácil y, por cierto, no abundan mucho en nuestro tiempo, ya que los niños suelen orientarse según los adultos, lo que significa que, por lo general, a los quince, dieciséis o veinte años se marchitan y pierden su frescura.
15c Conocí a un niño que cuando percibía que iba a gustarle lo que se le ofrecía, se acercaba a ello no sólo con los órganos que comúnmente se utilizan a este fin, sino que 'remaba' con sus manos y pies hacia el manjar —todo el niño era órgano gustativo—.
15d Lo sorprendente fue que este muchacho, a la edad de nueve o diez años, demostró facilidades e inteligencia excepcionales para la euritmia.
15e De modo que la actividad de 'remar' hacia la comida se transformó en órgano volitivo.
16a No menciono todo esto para divagación amena, sino con el fin de poner ejemplos respecto a cómo se debe obrar.
17a No es corriente que la gente se detenga en pormenores de esta índole, aunque ocurre a cada instante.
17b Se pasan por alto estas manifestaciones características y luego se teoriza sobre métodos educativos,

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

dejando al margen la observación de la ininterrumpida existencia diaria.
[18a] La vida es siempre y por doquiera interesante, desde la mañana hasta la noche.
[18b] Observemos, por ejemplo, cómo algunas personas toman una fruta del frutero.
[18c] No hay dos que lo hagan del mismo modo; todo el carácter de una persona halla su expresión en la simple manera de tomar una fruta y ponerla en su plato, o bien en llevarla directamente a la boca.
[18d] Si desarrolláramos una mayor sensibilidad, no se produciría en la escuela esa cosa desagradable que desgraciadamente se observa cada día; casi no hay un niño que no sepa tomar correctamente el lápiz o la lapicera.
[18e] Se manejan incorrectamente, porque falta la sensibilidad para observarles como es debido.
[18f] No niego que es difícil; tampoco es fácil en nuestra escuela Waldorf.
[18g] Frecuentemente se entra a un salón de clase donde lo primero que hay que hacer es lo que estoy diciendo —cómo tomar el lápiz o la lapicera—.
[18h] No hay que olvidar que el hombre constituye una unidad y que debe adquirir destreza en todas direcciones.
[18i] Observar el comportamiento del niño hasta en sus menores detalles: he aquí lo que necesita hacer el que enseña y educa.
[18j] Como consecuencia diremos que si son partidarios de expresar máximas, acepten esta como el primer principio de un genuino arte educativo —ser capaz de observar la vida en todas sus manifestaciones—.
[19a] ¡Nunca se aprende lo suficiente en esta dirección!
[19b] Fijémonos en algunos niños; hay quienes pisan con toda la planta del pie; otros, que andan en punta de pies; así como toda una gama de variaciones intermedias.[5]
[19c] Pues bien, para poder educar a un niño, hay que darse cuenta de cómo camina.[6]
[19d] Un niño que camina con sus talones, muestra, a través de ese insignificante rasgo, que en su encarnación anterior estaba firmemente metido en su cuerpo y tenía amplios intereses en aquella vida terrestre.[7]
[20a] En los niños de este tipo hay que procurar sacar a la luz todo lo que lleven dentro.
[20b] En cambio, los que corren de puntillas, cuyo tacón casi no toca el suelo, nos manifiestan que atravesaron superficialmente su vida anterior.[8]@@@@@@
[20c] Como de estos niños no se puede sacar mucho, hemos de ofrecerles múltiples oportunidades dignas de imitación.[9]
[20d] He ahí el camino a seguir —previa la observación constante— para tomar parte, acertadamente, en la transición que se produce al entrar en la segunda dentición.[10]
[20e] Entonces descubriremos que el niño desarrolla —precisamente de ese fondo de ser todo órgano sensorio— ante todo, el don de simbolizar, el don de la fantasía, claramente patentizado en el juego.[11]
[20f] ¡Nuestra época materialista peca cruelmente contra esta regla!
[20g] Así, por ejemplo, en todas partes se consiguen las llamadas 'muñecas lindas.'
[21a] ¡Qué caras tan bien modeladas, qué mejillas tan maravillosamente barnizadas! ¡Qué ojos, que se cierran al acostarlas! ¡Qué lindo pelo legítimo, y cuántas cosas más!
[21b] Con todo esto se mata la imaginación creadora del niño; nada puede agregar, con su fantasía, a esta realidad perfecta y, en consecuencia, no experimenta la alegría que le produce la muñeca inacabada.
[21c] En cambio, si nosotros mismos hacemos una muñeca con una servilleta o un pañuelo, con dos manchas de tinta como ojos, otra más para la boca y dos brazos, no importa cómo sean, el niño podrá enriquecer mentalmente lo que tiene entre manos.
[21d] Es particularmente importante que el niño pueda agregar lo más posible, desarrollar imaginativamente su actividad creadora.
[21e] Esto es lo que tenemos que hacer, ¡no darles cosas acabadas o lindas!
[21f] La hermosura de una muñeca como la que acabo de describir —con pelo legítimo y todos los pormenores de autenticidad— es únicamente una hermosura convencional; en realidad esa muñeca es fea, porque no es artística.
[22a] La médula del asunto es darse cuenta exactamente en qué forma el niño entra en la vida imaginativa, a la edad que abarca la segunda dentición.
[22b] ¡No en la vida intelectual, sino en la vida imaginativa!
[22c] Y los maestros, los educadores, han de saber desarrollarla; pero solamente lo lograrán quienes poseen un conocimiento verdadero del hombre —el conocimiento que descongela la vida anímica interior y hace surgir la sonrisa en los labios—.
[22d] El mal humor del maestro es consecuencia de la ignorancia.

5 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
6 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
7 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
8 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
9 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
10 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
11 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[22e] Claro está que uno puede tener algún órgano enfermo que trasmita a la cara alguna mueca patológica: esto no importa, el niño lo ignora.
[22f] En cambio, lo que surge de lo íntimo de un alma henchida de conocimiento del hombre, irradia en la fisonomía y capacita al maestro para llegar a ser un educador verdadero.
[23a] Imaginativamente, así es como hay que educar entre la segunda dentición y la pubertad.
[23b] Podríamos decir que, en los primeros años, la característica del niño de ser todo órgano sensorio, se interioriza y asienta en el alma.
[23c] Los órganos sensorios no piensan; perciben imágenes.
[23d] O, más bien, forman imágenes de los objetos exteriores.
[23e] Aun cuando lo que el niño produce como órgano sensorio deviene, por de pronto, anímico, no por ello se torna pensamiento —es pura imagen, imagen anímica, imagen de la fantasía—.
[23f] Por eso hay que educar a los niños por medio de imágenes.
[24a] Para seguir este camino, nada es menos idóneo que presentar al alumno algo que le sea completamente extraño.
[24b] Y, por ejemplo, algo completamente extraño es aquello que les ofrece la escritura moderna, ya sea manuscrita o impresa.
[24c] Un niño no tiene relación alguna con una 'A,' por ejemplo. ¿Por qué habría de tenerla?
[24d] ¿Por qué habría de interesarse en lo más mínimo en una 'L'?
[24e] Esas letras no le dicen nada y, sin embargo, al entrar el niño en la escuela, se le acosa para que las aprendan.
[24f] La consecuencia es la completa indiferencia del educando para lo que se le exige que haga.
[24g] Y si, para colmo, se le introduce en ese extraño mundo antes de la segunda dentición —sugiriéndole que coloque letras precortadas en moldes— se relaciona al niño con cosas completamente ajenas, que no tienen la menor afinidad con él.
[25a] En cambio, como el niño, desde un principio tiene sentido artístico, fantasía creadora, hay que apelar a ella, hay que dirigirse a ella.
[25b] Y por de pronto, dejar de lado las letras convencionales que la humanidad civilizada posee escritura manual y de imprenta, y recorrer con el niño de un modo inteligente la evolución cultural de la humanidad.
[26a] En los tiempos antiguos los hombres tenían escritura ideográfica, esto es, pintaban sobre un papiro o piedra algo que evocaba el objeto.
[26b] No hace falta que estudiemos la historia de la civilización, pero podemos presentarle al niño el significado y el espíritu de lo que pretendía lo ideográfico, y el niño se sentirá a sus anchas.
[27a] Pensemos, por ejemplo, en lo siguiente: tomemos la palabra (alemana) 'Mund'[12] ['boca,' inglés 'mouth'].
[27b] Si inducimos al niño a dibujar una boca, a dibujarla pintando, a colocar las correspondientes manchas con color azul, y luego se le pide que pronuncie la palabra entera, y luego sólo más su primera letra 'M.'
[27c] Y si transformamos el labio superior paulatinamente en esta forma, 'M,' entonces la boca ['Mund'] que pintamos en un principio, se convierte al final en una 'M.'

[12] En castellano, se puede usar 'Montaña.' [n. del pr.]



Figura 2-1

[28a] Así es como en realidad se originó la escritura, aunque hoy día sea difícil reconocer el cambio que han sufrido las letras de las palabras.
[28b] Originalmente, cada sonido tenía su imagen, y su inequívoca representación pictórica.
[29a] Ahora bien, no es necesario retroceder a esos caracteres primordiales en forma auténtica: pueden inventarse.
[29b] El maestro debe tener inventiva; crear de acuerdo con las inmanencias del objeto.
[30a] Tomemos la palabra alemana 'Fisch' ['pez,' en inglés 'fish'].
[30b] Dejemos que el niño dibuje o pinte una especie de pez, y que pronuncie el principio de la palabra, la 'F'; paulatinamente cincelará la 'F' de esta imagen.



Figura 2-2

[31a] Con inventiva, el maestro encontrará imágenes para todas las consonantes y las desarrollará del dibujar pintando o el pintar dibujando.

[32a] Comprendo que esto es menos cómodo que los métodos que hoy se aplican habitualmente.
[32b] Sobre todo, si después de estar los niños pintando por espacio de dos o tres horas, hay que retirar lo pintado, así como todos los utensilios; pero hay que hacerlo; no queda otro remedio.
[33a] Aquí se ve claramente cómo de la imagen se deriva la letra, y la imagen de la vida inmediata.
[33b] De ninguna manera debemos empezar con la lectura; hay que partir del pintar dibujando, del dibujar pintando, y avanzar hacia las letras para llegar finalmente a la lectura.
[34a] Para las consonantes encontrarán siempre algún objeto como base, basta buscarlo.
[34b] Siempre habrá algo que les permita desarrollar el sonido inicial, la letra inicial de alguna palabra.
[34c] No es tan fácil conseguirlo con las vocales.
[34d] Quizás podríamos pensar en lo siguiente.
[34e] Imaginemos que decimos al niño:

"¡Mira qué sol tan bello!
"Párate para contemplarlo y admirarlo."

[34f] Entonces el niño se para de esta manera,[13] levanta la mirada y expresa admiración:

"¡Ah!"

[34g] Luego pintamos este gesto y así tienen la 'A' hebrea, el sonido 'Ah,' el sonido de la admiración; basta después con transformar paulatinamente el signo en la 'A.'



Figura 2-3

[35a] Y así, colocando ante el niño vivencias anímicas y, sobre todo, conceptos eurítmicos, se logra que él mismo cree las vocales.
[35b] La euritmia les será de una ayuda enorme, pues los sonidos ya existen ella.
[35c] Piensen en la 'O': se abarca algo, amorosamente.



Figura 2-4

[35d] Y de este gesto desarrollamos el símbolo 'O.'
[35e] Del gesto, del ademán, podemos llegar a crear las cinco vocales.
[36a] Este es el camino: apelar a la intuición directa, a la fantasía, y lograr —poco a poco— que los niños lleguen a conocer los sonidos y las letras a partir de las cosas en sí mismas.
[36b] Debemos partir de la imagen.
[36c] La letra —como la conocemos actualmente en forma acabada— tiene detrás de sí toda una historia.
[36d] Son algo que ha sido simplificado de una imagen, pero en los signos mágicos actuales de nuestro alfabeto ya no se reconoce la imagen de antaño.
[37a] Cuando los europeos, en su calidad de 'raza superior,' llegaron a Norteamérica, encontraron allí a los indios, los 'salvajes.'
[37b] A mediados del siglo XIX se dio el caso de que les mostraron a los indios letras o documentos impresos, y los indios se echaron a correr, porque para ellos las letras eran diablillos diminutos.
[37c] Y decían: los blancos se entienden entre sí con la ayuda de esos diablillos, de demonios.
[38a] Para los niños, las letras son algo parecido.
[38b] No significan nada y, con toda razón, las ven como algo demoníaco —las letras son un hechizo, simplemente por el hecho de ser signos—.
[39a] Hay que partir, pues, de la imagen que no es signo mágico sino realidad, y con ella lanzarse al trabajo.
[40a] Pero los padres de familia se quejan diciendo: los niños aprenden muy tarde a leer y a escribir.
[40b] Este comentario implica el desconocimiento de cuán dañino es para ellos el aprendizaje temprano de la lectura y escritura.[14]
[40c] ¡Es una maldición saber escribir demasiado pronto!
[40d] La lectura y escritura, tal como se enseñan hoy en día son apropiadas para niños de una edad entre once y doce años.
[40e] Cuanto menos se le exija al niño a leer y escribir antes de esa edad, tanto mejor será para él en su vida posterior.
[40f] El niño que no ha llegado a escribir correctamente a los catorce o quince años —y aquí hablo por experiencia propia, pues yo no lo podía hacer a esa edad no tropieza —para su desarrollo espiritual posterior— con las trabas que encuentra el niño que terminó su estudio de la lectura y la escritura a la edad de siete u ocho años.[15]
[40g] Todo esto ha de tenerlo en cuenta el maestro.
[41a] Claro está que un colegio particular como el nuestro, que tiene que preparar a los niños para la vida pública, no puede permitirse el lujo de proceder como correspondería.
[41b] Pero mucho, mucho, se puede lograr con sólo tener el conocimiento correcto.

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

41c El saberlo es lo que importa; saber y comprender categóricamente, ante todo, que la enseñanza de la lectura no debe preceder a la de la escritura.
41d Con la escritura, sobre todo cuando se deriva del dibujar pintando, del pintar dibujando, entra en acción el hombre íntegro: existe la cooperación de los dedos, de la posición del cuerpo, del hombre entero.
41e En cambio, se deben posponer hasta donde se pueda, aquellas actividades en las que el niño interviene sólo con una parte de su organismo, dejando inactivo el resto.
41f Lo más importante es que primero entre en movimiento el hombre todo, y luego la parte.
42a Para este procedimiento no se pueden dar instrucciones detalladas, sino sólo la orientación, mostrar el norte.
42b De ahí que precisamente con este método de enseñanza, derivado de la Antroposofía, ha de contarse con la libertad absoluta, pero a la vez con la libre imaginación creadora del maestro o educador.
43a En la Escuela Waldorf hemos sido bendecidos con lo que podríamos llamar un éxito muy cuestionable.
43b Empezamos con ciento treinta o ciento cuarenta alumnos procedentes de la Fábrica de Cigarrillos de Emil Molt,[16] esto es, con niños que no vinieron por su libre voluntad, y unos cuantos hijos de antropósofos.
43c En los pocos años de su existencia, la escuela ha crecido, de modo que ahora tenemos ochocientos niños y entre cuarenta y cincuenta maestros[17]; un éxito de dos filos, porque cada vez podemos abarcar menos el conjunto.
43d Por la descripción de las prácticas que se siguen en la Escuela Waldorf —y a las que me referiré más adelante— se darán cuenta de las dificultades que ha de superar una institución de esta índole.
43e Ha sido posible conseguirlo por las razones de que hablaré más adelante.
43f Tuvimos que abrir grupos paralelos; tenemos tres grupos de quinto grado, y tres de sexto grado, e incluso éstos están llenos hasta su máxima capacidad, y con un número de alumnos superior a los demás grados de la escuela.
44a Imaginemos cualquier escuela donde un maestro esté enseñando en el grupo A, y otro en el grupo B.
44b Ya sabemos cómo se resuelve esto en la escuela 'racional': entramos en el grupo A y vemos que se somete a los niños al machaqueo según determinado método considerado como el mejor.
44c Luego pasamos al grupo B, con un procedimiento idéntico aunque los niños sean distintos, pues en ambos se aprende según el método reconocido como racional y correcto.
44d El sistema —que es el resultado de elucubraciones ingeniosas— ha de permanecer inalterable; el intelecto no admite dos interpretaciones divergentes; ¡así es, y así ha de ser!
45a En la Escuela Waldorf no encontramos esto.
45b Si nos detenemos en el grupo A, veremos a un maestro o maestra enseñando a escribir —para lo cual deja que los niños hagan toda clase de formas, utilizando hasta hilos, luego deja que se transformen en algo pintado, y poco a poco nacen las letras—.
45c Al visitar al grupo B observaremos a otra maestra que se inclina por otro procedimiento: veremos que los niños están bailando, porque la educadora conduce a sus alumnos a que experimenten, vivan las formas con su propio cuerpo, para luego detenerse en estas formas.
45d ¡Nunca hay igualdad de enseñanza en los diversos grupos!
45e El propósito es el mismo, pero se va hacia él de un modo del todo diferente.
45f La imaginación creadora tiene campo libre, ningún precepto la limita; sólo lo satura el espíritu de la Escuela Waldorf.
45g Es importantísimo comprender esto.
45h El maestro es autónomo, y dentro del espíritu de la escuela tiene plena libertad para hacer lo que él considere adecuado.
45i Quizás piensen: si cada uno puede hacer lo que quiera, el resultado será un caos; en el salón 5-A existe quien sabe qué trifulca; en el salón 5-B se ve un juego de ajedrez, etcétera.
45j Pero no hay este tipo de caos en la Escuela Waldorf.
45k Lo que hay es libertad, libertad por doquier, pero dentro del espíritu que corresponde a la edad particular de los niños.
46a Si estudian los 'Coloquios Pedagógicos'[18] se darán cuenta de que el maestro es libre de trabajar como quiera, pues gracias a ello le puede ofrecer a su grupo lo que éste necesita.
46b Y lo notable es la armonía que surge como consecuencia; ningún maestro se rebela; todos aceptan

[16] Emil Molt (1876-1936): Gerente de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart. Inspirado por el movimiento para la Trimembración del Organismo Social fundó la Escuela Waldorf en Stuttgart, inicialmente para los hijos de los trabajadores de su fábrica. Por su pedido, Rudolf Steiner se hizo cargo de la escuela. [n. del pr.]¸

[17] Crecimiento de la Escuela Libre Waldorf: [Año:Alumnos/Maestros/Clases] 1919:256/12-14/8; 1920:420/19/11; 1921:540/30/15; 1922:640/37/19; 1923:687/39/21; 1924:784/47/23. [n. del pr.]

[18] Steiner, Rudolf. 'Coloquios Pedagógicos.' [GA295]

por propia voluntad el espíritu único que sustenta la Escuela —nadie quiere otra cosa distinta—.

46c Al contrario, a menudo se manifiesta el deseo de discutir en las juntas de maestros,[19] lo más intensamente posible, qué es lo que debe prevalecer en el grupo.

47a ¿Por qué ningún maestro se yergue contra el plan de estudios?

47b Ya hace cinco años que lo practicamos, ¿cuál sería la razón?

47c Porque todos lo consideran razonable, nadie lo estima absurdo y todos reconocen que el elemento de libertad que caracteriza este plan es lógico, y que está basado en un conocimiento genuino y verdadero del hombre.

47d Al seguir este camino, es decir, al sugerir que las materias han de enseñarse con imaginación creadora, se descubre que la libertad ha de imperar en la escuela. ¡E impera!

48a Y todos nuestros maestros tienen el sentimiento no sólo de encontrar y crear, con fantasía autónoma, lo que es el tema de su enseñanza, sino también de olvidar, cuando están en el salón de clase, que alguna vez fue formulado un plan de estudios.

48b En el momento de impartir su enseñanza, el maestro hace suyo el plan, y éste se convierte en propia creación.

48c Esta es la convicción que saco, tanto al reunirme con los maestros en las juntas, como al visitar los grupos en sus aulas.

49a He ahí el fruto de un conocimiento verdadero del hombre.

49b Tengo que decirlo, aunque crean que es por vanidad.

49c No es por vanidad, sino para que lo sepan e imiten, y se den cuenta de que todo lo que procede del conocimiento genuino del hombre, penetra sencilla y verdaderamente en el niño.

50a Toda la enseñanza, toda la educación debe basarse en la fantasía.

50b Tengamos presente que el niño, antes de los nueve o diez años no sabe separarse a sí mismo de su medio circundante como un 'yo.'

50c Instintivamente el niño habla de él en primera persona muchísimo tiempo antes; pero en realidad el niño se siente todavía fundido con el mundo entero, vinculado con él.

50d A este respecto abundan hoy en día los conceptos más extravagantes: se dice que la concepción del mundo de los pueblos primitivos es el 'animismo,'[20] esto es, que atribuyen alma a los objetos inanimados; y se cree comprender al niño al decir que en la primera etapa se conduce igual que un salvaje primitivo.

50e Se considera que si el niño golpea a un objeto que lo ha lastimado es porque lo dota al objeto de alma.

51a ¡No es así! En realidad, el niño no dota de alma nada, simplemente no distingue todavía entre lo viviente y lo inanimado.

51b Todo lo contempla como una unidad y, por esto, se cree a sí mismo uno con su medio circundante, y no es sino hasta alrededor de los nueve o diez años cuando el niño aprende a distinguirse del medio circundante.

51c Este hecho requiere una observación estrictísima, si queremos dar a la enseñanza una orientación correcta.

52a Es importante que al disertar sobre todo lo que rodea al niño —las plantas, los animales e, incluso, sobre las piedras— hay que hacerlo en forma tal que los objetos dialoguen entre sí; que se relacionen como los seres humanos; que se comuniquen mutuamente; que se amen y se odien.

52b Hay que manejar con gran inventiva los antropomorfismos; tratarlo todo como se trata lo humano.

52c No es dotar ingeniosamente a los objetos de alma, sino referirse a lo externo tal como lo concibe el niño, que no distingue entre lo viviente y lo inanimado.

52d Él no tiene motivo para sospechar que la piedra no tiene alma y que el perro sí la tiene, por ejemplo; su primera distinción es que el perro se mueve y la piedra no, pero no atribuye el movimiento al hecho de que el perro tenga alma.

52e Por lo tanto, hay que saber tratar todo lo animado, todo lo viviente, como si fueran seres humanos que hablan, piensan y sienten —como si desarrollasen simpatías y antipatías mutuas—.

52f La mejor forma para hacerlo es verter en el molde del cuento, de la leyenda, de la narración animada, todo lo que se le imparta al niño de esa edad, y así éste recibe el mejor sustrato anímico para la fantasía instintiva de su alma. ¡Fíjense bien en esto!

53a En cambio, si en este período se sobrecarga al niño de intelectualismo —y esto es lo que sucede, a menos que todo lo que se le enseñe se traduzca primero al lenguaje imaginativo— su sistema vascular, su sistema circulatorio, quedará afectado para más adelante en la vida.

53b Vuelvo a insistir: hay que considerar al pequeñuelo en su triple aspecto de espíritu, alma y cuerpo como una unidad, en el más amplio sentido de la palabra.

[19] Steiner, Rudolf. 'Juntas con maestros.' [GA300] [n. del pr.]

[20] animismo: Creencia en que todos los objetos están dotados de alma o consciencia propia. [n. del pr.]

54a Para lograrlo, el maestro debe tener disposición y sentido artísticos; no olvidar que lo que de él fluye hacia el alumno no es sólo lo que inventa intelectualmente, lo que perfila en conceptos, sino —permítaseme la expresión— los elementos imponderables de la vida.

55a Mucho, mucho fluye inconscientemente del maestro al niño, pero el maestro debe tener conciencia de ello, sobre todo cuando narra al niño cuentos de hadas, leyendas, e historias animadas.

55b Con frecuencia abrumadora se presenta el hecho en nuestra época materialista de que el maestro considera infantil lo que él cuenta, es decir, que es algo en lo que él mismo no cree.

55c Y aquí es donde la Antroposofía —como orientadora y fuerza directriz de un verdadero conocimiento del hombre— puede hacer un aporte genuino.

55d Gracias a la Antroposofía nos damos cuenta de que las cosas hallan una expresión infinitamente más rica si se les reviste de imágenes en lugar de presentarlas en conceptos abstractos.

55e Un niño de disposición sana tiene el impulso de expresarlo todo imaginativamente, y también de recibir imágenes.

56a Aquí cabe hacer referencia a Goethe.[21]

56b De niño tuvo que aprender a tocar el piano.

56c Se le explicó cómo había de utilizar el primer dedo, el segundo, y los siguientes.

56d Pero esto no le gustaba y, como reto para su maestro enjuto y filisteo, rebautizó el dedo índice como 'el apuntador.'

56e El niño busca la imagen y quiere sentirse a sí mismo como imagen.

56f Para ello el maestro necesita fantasía, sentido artístico, y enfrentarse vívidamente al alumno, porque esta 'vivacidad' tiene un efecto imponderable sobre el niño.

57a Mediante la Antroposofía aprendemos a creer de nuevo en las leyendas, en los cuentos de hadas, en los mitos, ya que ellos expresan verdades superiores por medio de la imaginación.

57b Recuperamos nuestra facultad de tratar vívidamente el elemento mítico, de leyenda o de fábula, y esto permite que nuestras explicaciones lleguen al niño penetrada de nuestra propia fe en el tema, y que se forme una atmósfera verídica entre el maestro y el alumno, en lugar de la falsa que tantas veces reina entre maestro y alumno.

57c Reina la falsedad cuando el maestro dice o piensa: "el niño es tonto, yo soy inteligente; cree en los cuentos de hadas y por eso tengo que contárselos; es lo apropiado para él."

57d Entonces se entromete el intelecto en la narración.

58a Entre la segunda dentición y la pubertad el niño tiene una sensibilidad delicadísima y se da cuenta de si lo que gobierna la actitud del maestro es la fantasía o es el intelecto.

58b Lo importante es reconocer que la fantasía tiene un efecto vigorizante y estimulante sobre la vida de los niños, en tanto que el intelecto tiene un efecto atrofiante.

59a Hemos de apropiarnos de estas generalidades, y si bien hablaremos de ello más detenidamente en los próximos días, quiero llamar ahora su atención sobre lo siguiente:

60a El tránsito de los nueve a los diez años es de extraordinario significado para el niño, y el maestro debe tenerlo en cuenta.

60b En lenguaje abstracto podemos decir que, entre los nueve y diez años de su vida, el niño aprende a separarse de su medio circundante —a experimentarse a sí mismo como 'yo'— dándose cuenta de que el medio ambiente es exterior, es algo que no pertenece a su 'yo.'

60c Pero esto es una formulación abstracta, la realidad es distinta; lo que ocurre —y hablamos en términos siempre aproximados— es que el niño a esa edad, se acerca a su querido maestro o maestra con alguna dificultad.

60d Muchas veces ni llega a expresar qué es lo que le perturba y se desvía hacia otra cosa.

60e Entonces hay que saber que esto surge del fondo más íntimo de su alma, y encontrar la respuesta correcta, la actitud correcta, ya que esto es de importancia decisiva para toda la vida posterior del hombre.

60f Hay que tener presente que no se puede llevar a cabo una labor educativa o instructiva fructífera con niños de esa edad, si el maestro no es la autoridad natural incuestionable, si el niño no tiene el sentimiento de que algo es verídico porque él lo tiene por verídico, que algo es bello porque él le tiene por bello e insiste sobre la belleza, que algo es bueno porque él lo tiene por bueno.

60g El adulto ha de ser para el niño el representante de lo bueno, lo verdadero y lo bello, y el niño ha de sentirse atraído hacia la verdad, la bondad y la belleza por su impulso hacia él.

61a A esa edad, entre los nueve y los diez años, surge en el subconsciente infantil la interrogación instintiva:

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

"Yo lo obtengo todo de mi maestro, mi educador, y él ¿de dónde lo obtiene?
"¿Qué hay detrás de él?"

61b No hace falta elaborar este interrogante.
61c El intento de buscar definiciones o explicaciones es nocivo.
61d Lo importante es que encontremos para el niño una palabra cordial, embebida de fervor y entusiasmo, o más bien unas palabras, ya que esas dificultades subsisten, por lo general, durante semanas y hasta meses —y hay que procurar que, a pesar de ese escollo, se conserve la autoridad frente al niño—.
61e He aquí la crisis del principio de autoridad que el niño aceptaba hasta entonces.
61f Si estamos a la altura de ella, si nuestra alma se halla impregnada de una actitud que salve las dificultades propias de esta edad, si salimos al encuentro del niño con la intimidad, la confianza y la veracidad que son necesarias para mantener la autoridad del adulto, entonces no sólo se habrá ganado la perdurabilidad de la fe en la autoridad —lo que facilita la enseñanza en la etapa siguiente— sino que se mantendrá más firme aún la confianza del niño de nueve o diez años en la bondad del ser humano.
61g De lo contrario peligra toda la estabilidad y seguridad interior que ha de guiar su vida ulterior.
62a Esto tiene gran valor, y en ello hemos de fijar nuestra atención.
62b Saber qué es lo que se presenta en determinado momento de la vida infantil y cuál es la actitud que hemos de adoptar frente a ella es más importante que todas las menudencias sutiles que se enumeran en los libros de pedagogía, es.
62c Tiene gran trascendencia, ya que de esta actitud ha de irradiar la debida luz sobre la vida del niño. ♣♣

[03] tercera conferencia

Torquai, agosto 14, 1924 (S-5868)

En la conferencia de hoy ampliaremos algunos aspectos generales del arte educativo correspondientes al período entre la segunda dentición y la pubertad; mañana nos ocuparemos de la didáctica específica de algunas materias, así como de algunos aspectos específicos del desarrollo infantil.
02a Llegado a la edad entre nueve y diez años, el niño aprende a distinguirse de su derredor; empieza a darse cuenta, cabalmente, de la diferencia entre sujeto y objeto —sujeto lo propio, objeto lo ajeno—.
02b Y es entonces cuando podemos empezar a hablarle de objetos exteriores, pues antes teníamos que tratarlos como identificados con el cuerpo del niño.
02c Dije ayer que debíamos tratar esos objetos como personajes que hablan y actúan, pues de esa forma respetamos el sentimiento del niño de que el mundo exterior es simplemente una continuación de su propio ser.
03a Ahora bien, cuando el niño ha cruzado el umbral de los nueve o diez años, hay que introducirlo a algunas nociones elementales del mundo exterior —concretamente a los reinos vegetal y animal— procurando hacerlo de acuerdo con lo que pide la naturaleza humana.

03b Más adelante ya nos ocuparemos de otras materias.
04a Lo primero que hemos de hacer es descartar todos los libros de texto habituales, pues en su forma actual no contienen información sobre los reinos vegetal y animal que sea apropiada para la enseñanza a la edad en cuestión.
04b Esos libros son buenos para transmitir a personas adultas el conocimiento de las plantas y animales; pero echamos a perder la individualidad del alumno si los utilizamos en la escuela.
04c Hasta donde conozco, no existen hoy día libros de texto o manuales que describan del modo correcto de proceder en clase. ¿Por qué?
05a Si le presentamos al niño en el aula tal o cual planta separada de su centro de vida, para estudiar algún detalle particular, nos movemos fuera de la realidad —la planta aislada no tiene realidad—.
05b Si arrancamos un cabello y luego lo contemplamos como si fuera un objeto en sí, no lo presentamos en su integridad.
05c En la vida cotidiana se considera 'real' lo que ven los ojos y que tiene contornos definidos.
05d Pero no es lo mismo ver y apreciar una piedra, o ver un cabello o una rosa; después de diez años la piedra seguirá siendo lo que es hoy; en cambio la rosa, antes de transcurrir dos días ya será distinta —ella sólo tiene su realidad viva en conjunción con el rosal—.
06a Tampoco el cabello tiene realidad por sí mismo —sólo la tiene en la cabeza, como parte del hombre entero—.
06b Cuando salimos al campo y arrancamos plantas, es como si arrancásemos el cabello de la cabeza, pues las plantas pertenecen a la tierra exactamente como el cabello pertenece al organismo humano.
06c Contemplar un cabello separado como si hubiera nacido espontáneamente, carece de sentido.
07a Asimismo carece de sentido formar herbarios,[1] traer plantas a la casa, clasificarlas y estudiarlas individualmente.
07b Semejante actividad no tiene eficacia real, y con ella no se adquiere un conocimiento legítimo de la naturaleza y del hombre.
08a Miremos esta planta: ella no es sólo su parte vegetal (Figura 3-1, rojo), a ella pertenece también lo que está debajo de la tierra (Figura 3-1, azul), tal vez extendido muy lejos.
08b Hay plantas que extienden sus raíces hasta una gran distancia.
08c La unidad que existe entre la planta y el pedazo de tierra que la circunda queda puesta en evidencia por el hecho de que para que ciertas plantas se desarrollen bien hay que abonar la tierra.
08d No sólo la planta vive, sino también lo que está ahí debajo de la tierra, pues ésta convive con ella.

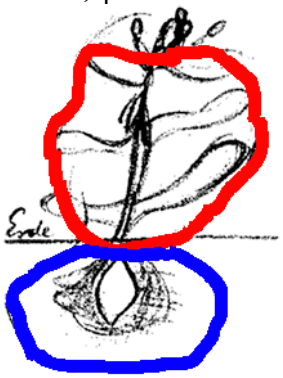


Figura 3-1

09a Hay plantas que florecen en primavera, echan sus hojas en mayo y junio, fructifican en otoño y luego se marchitan y mueren —están arraigadas a la tierra que forma parte de ellas—.
09b Pero también hay otras plantas que sacan las energías de la tierra de su medio ambiente, (Figura 3-2).
09c Y si la raíz las asimila estas fuerzas de la tierra en sí misma, gracias a esta asimilación ascienden y se convierten en un árbol.
10a ¿Qué es un árbol?
10b ¡Una colonia de muchas plantas!
10c No hay diferencia entre una colina poco vitalizada sobre la que crecen muchas plantas, y el tronco de un árbol en el que se halla concentrada la vitalidad de la tierra.

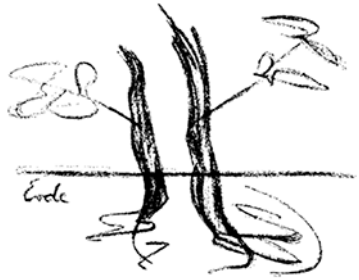


Figura 3-2

10d Una planta, pues, no puede estudiarse independientemente de donde está arraigada, si es que se quiere proceder racionalmente.
10e Si contemplamos las plantas de una determinada formación geológica, por ejemplo de capas permianas[2] arenosas, notaremos que tienen predominantemente flores amarillo rojizas.

[1] herbario, ria: 2. m. Colección de plantas secas y clasificadas, usada como material para el estudio de la botánica. [n. del pr.]

[2] En alemán: 'Rotliegendes' 'estratos rojos.' [N. del Tr. In.] — Posiblemente: Pérmico: Período en la escala temporal geológica de la Era Paleozoica; ocupa el último lugar (299 a

[10f] El suelo y la planta constituyen una unidad, al igual que la piel del cráneo humano y el cabello.

[11a] Por esta razón no hay que explicarle al niño la geografía y la geología por un lado y la botánica por el otro —separadas no tienen sentido—.
[11b] La geografía —el estudio del suelo— y el de las plantas, existen como una unidad, porque la tierra es un organismo y las plantas son, como si dijéramos, los cabellos de este organismo.
[11c] Esta es la concepción que hay que transmitirle al niño; la tierra y las plantas se pertenecen; cada pedazo de tierra está cubierto de plantas que son suyas.
[11d] Lo correcto es explicar la botánica al mismo tiempo que se estudia el suelo, y cultivar en el niño la clara sensación de que la tierra es un organismo vivo que tiene pelo: las plantas.
[12a] Como saben, se dice que la Tierra está sometida a la fuerza de gravedad, parte constitutiva de ella.
[12b] Pero también le pertenecen las plantas, con su potencia de crecimiento.
[12c] No existe una tierra y aparte las plantas, lo mismo que en la realidad no existe el cabello independiente del hombre.
[13a] Si les mostramos y explicamos al niño un manojo de flores recogidas el día anterior, y les decimos sus nombres, le transmitimos una 'irrealidad.'
[13b] Esto no deja de tener sus consecuencias, pues semejante botánica de laboratorio no generará en el niño la comprensión de cómo se labra el campo y se vivifica mediante el abono.

251 millones de años. Hubo importantes cambios climáticos a climas tropicales más secos y áridos, con contracción de los pantanos, y extinción gran cantidad de helechos arborescentes y anfibios. [n. del pr.]

[13c] Sólo conociendo la relación que existe entre el suelo y la planta, comprenderá el niño debidamente su tratamiento correcto.
[13d] Los hombres de nuestra época perdieron su sentido de la auténtica realidad, y debido a ello todo lo enfocan aisladamente.
[13e] Recuerden mi primera conferencia: se dicen prácticos quienes menos poseen el sentido de practicidad —no son sino unos teóricos—.
[14a] A esto se debe el que en muchas regiones los productos agrarios hayan decaído en los últimos cincuenta o sesenta años.
[14b] Hace poco hubo en la Europa Central un congreso agrícola, y allí los mismos agricultores confesaron que los productos han devenido tan pobres que no hay esperanza de que sigan siendo comestibles transcurridos otros cincuenta años.
[15a] ¿Por qué?
[15b] Porque la gente no comprende la revitalización del suelo mediante el abono, comprensión que no es accesible mientras en la escuela se les enseñe que las plantas son algo en sí mismas.
[15c] Si el pelo fuera algo independiente, seguiría creciendo si lo insertáramos en un pedazo de cera o de sebo, siendo en cambio que crece precisa y exclusivamente en la piel del cráneo.
[16a] Para comprender el parentesco entre la tierra y la planta hay que saber en qué clase de tierra la planta debe crecer; y para llegar al conocimiento acertado de cómo hay que abonar la tierra, es necesario concebir la tierra y el reino vegetal como una unidad —la tierra como organismo y la planta como parte del mismo—.
[17a] Así le proporcionamos al niño, desde un principio, la sensación de estar pisando suelo vivo, y esto tiene gran importancia para toda su vida.

[17b] Recuerden las teorías modernas sobre la formación de los estratos geológicos[3]; se dice que cada estrato se ha superpuesto a los anteriores.
[17c] Pero todas esas capas geológicas son, en realidad, plantas endurecidas, organismos fosilizados.[4]
[17d] No sólo el carbón deriva de las plantas que, aunque yacían más bien en el agua que en la tierra firme formaban, no obstante, parte de ésta, sino también son de origen vegetal y animal el granito, el gneis, etcétera.
[18a] También esto puede comprenderse únicamente si se estudian tierra y plantas en conjunto.
[18b] No se trata tan sólo de transmitirle al niño conocimientos, sino de despertar en él los sentimientos debidos; necesidad que sólo se capta si se reflexiona sobre el asunto desde el punto de vista de la Ciencia Espiritual.
[19a] Un caso típico de nuestra época es el siguiente: el maestro, animado del mejor propósito, quiere que el niño lo aprenda todo 'objetivamente'; por consiguiente, así es como ha de conocer la botánica.
[19b] Desde temprano le enseña a coleccionar plantas en su herbario, y se las explica como algo real.
[19c] Puesto que es 'enseñanza objetiva,' ha de ser real.
[20a] Contrariamente a lo que ese buen maestro supone, con este método se estudia precisamente lo que nada tiene de realidad y actualmente, se cometen los peores abusos con esa enseñanza objetiva, tales como: enseñarle al niño la planta, cabello de la tierra, como si no tuviera importancia el que creciera en cera o en la piel humana. ¡No crece en la cera!
[20b] Darle al niño conceptos de esta índole es darle algo que se contradice con todo lo que ha asimilado antes de su descenso del mundo espiritual.

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

[20c] Antes, el niño contempla la Tierra de un modo del todo diferente; palpitaba vívida ante su alma la unidad del reino terrenal, mineral y vegetal que deriva de aquél. ¿Por qué?

[20d] Porque el niño, para poder encarnar, debe empezar por asimilar algo que todavía no es mineral sino que se encamina hacia el mineral—esto es, lo etérico—.

[20e] El niño debe crecer en el elemento vegetal y comprender la relación de éste con la tierra.

[21a] Toda esta serie de sentimientos que el niño experimenta en su descenso desde el mundo preterrenal al terrenal, se hace confusa y caotizada si se le enseña la botánica tal como se lo hace comúnmente.

[21b] En cambio, siente regocijo interior si llega a conocer el mundo de las plantas vinculado con la tierra.

[23a] De forma similar, tenemos que revisar ahora cómo hemos de iniciar al niño en el reino animal.

[23b] Ya la observación trivial nos denuncia que el animal no forma parte de la tierra —puede estar en un lugar o en otro, situación radicalmente diferente de la de la planta—.

[23c] En el animal, en cambio, podemos hacer un descubrimiento distinto.

[24a] Si empezamos por considerar los animales según sus propiedades anímicas, distinguimos entre animales de presa crueles, corderos apacibles o animales valientes.

[24b] Entre las aves, por ejemplo, hay muchas luchadoras decididas; también encontramos animales con coraje entre los mamíferos.

[24c] Luego tenemos los animales majestuosos, tales como el león.

[24d] En síntesis, encontramos la mayor variedad de cualidades anímicas, y caracterizamos a cada especie animal con una u otra cualidad anímica que le es característica.

[24e] Decimos que el tigre es cruel porque la crueldad es su cualidad más importante y significativa; llamamos paciente la ovejo porque es la paciencia lo que lo distingue; apático al burro, pues aunque no lo son en realidad, su testarudez nos recuerda la indolencia.

[24f] Su apatía se manifiesta sobre todo cuando se trata de cambiar su manera de ser: cuando le da la gana de caminar despacio, de ningún modo se consigue que camine de prisa.

[24g] Y así, cada animal con su cualidad específica.

[25a] Este criterio no se puede aplicar al ser humano; no podemos concebir a un individuo sólo como manso y paciente, o sólo como cruel, o sólo como valiente.

[25b] Sería una consideración muy unilateral si los hombres se hallaran distribuidos en la Tierra según semejantes características.

[25c] Es verdad que también entre los seres humanos se puede observar el desarrollo unilateral de uno u otro rasgo, pero no en la misma medida que en los animales.

[25d] En el hombre, sobre todo cuando pretendemos educarlo, se trata más bien de enseñarle paciencia frente a determinadas cosas y hechos de la vida; valentía frente a otras y, para ciertas situaciones, incluso un poco de crueldad aunque ésta, por cierto, sólo debe darse en dosis homeopáticas.

[25e] Hay cosas frente a las cuales el hombre mostrará en forma natural e innata cierta crueldad.

[26a] Comparando ahora las cualidades anímicas del hombre y el animal, nos daremos cuenta de que el ser humano puede poseerlas todas —por lo menos las que encontramos repartidas entre los animales— en tanto que los animales las poseen en forma aislada.

[26b] El hombre tiene un poco de cada una —no es tan majestuoso como el león, pero tiene algo de su majestuosidad; no es tan paciente como la oveja, pero algo tiene de su paciencia; no es tan apático como el burro, excepto en algunos casos, pero algo tiene de esa indolencia—.

[26c] Todo hombre tiene pues, en su naturaleza, algo de leonino, ovejuno, felino o asnal —lo reúne todo en sí—.

[26d] Pero en él las cualidades se equilibran, se armonizan, se suavizan, porque es la síntesis armoniosa de las diversas características anímicas dispersas en los animales.

[26e] Y el hombre es verdaderamente hombre cuando manifiesta la correcta dosis de leonismo, borreguismo, tigrismo o burrismo, etcétera, cuando todo esto existe inmerso en su personalidad en la debida medida, y guarda la correcta proporción con todo lo demás.

[27a] Un antiguo proverbio griego dice acertadamente:

> *"La valentía unida a la cordura te trae provecho.*
>
> *"Si la valentía camina sola, le sigue la fatalidad."*

[27b] Un hombre que se limitase a ser valiente como ciertas aves que pelean continuamente, es decir, que sólo son valientes, no logrará en su vida nada provechoso.

[27c] Pero si la valentía humana está desarrollada en unión con la cordura —a su vez característica de algunos animales— se alcanza la actitud justa.

[28a] En el hombre tenemos pues, una unidad sintética, una armonización de todo lo que se encuentra disperso en el reino animal.
[28b] En forma esquemática, podemos circunscribir la situación como sigue:

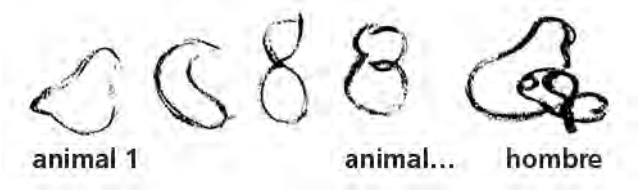


Figura 3-3

[29a] Aquí tenemos un animal, aquí el segundo, una tercera especie, una cuarta, etcétera, hasta abarcar todos los animales posibles de la Tierra.
[30a] ¿Cuál es su relación con el hombre?
[31a] El hombre tiene algo de esta primera especie animal pero menos pronunciado; no lo tiene tan intensamente; se vincula con el animal que esté representado en el segundo dibujo, pero con características también menguadas; también se relaciona en parte con el tercero y finalmente con el cuarto, de modo que el hombre incluye en sí el reino animal en toda su extensión.
[31b] Esto es un hombre diversificado; en tanto que el hombre es un reino animal concentrado, todos los animales hallan su unión sintética en el hombre.
[31c] El hombre íntegro, si se analiza, es el reino animal todo entero.
[32a] Lo mismo podemos decir de la forma.
[32b] Imaginemos un perfil humano (Figura 3-4) y luego cortémosle la porción superior y pasémosla más abajo de suerte que ya no forme la unidad armoniosa con el rostro entero, sino que la frente quede rebajada. Surge entonces la cabeza del perro.
[32c] Si hacemos la metamorfosis un poco diferente, obtenemos una cabeza de león, etcétera.



Figura 3-4

[33a] En lo que se refiere a todos los demás órganos, encontramos asimismo que el hombre, también en su forma externa posee —si bien suavizado, armonizado— lo que se halla distribuido en todos los animales.
[34a] Pensemos en un pato con su peculiar manera de andar; lo que determina esa manera de andar se encuentra también entre nuestros dedos, sólo que en forma atrofiada.
[34b] Y así existe en el reino humano todos los elementos del reino animal, inclusive las formas.
[34c] De esta manera el hombre descubre su relación con el reino animal y se da cuenta de que todos los animales juntos constituyen un hombre.
[34d] El hombre existe en la Tierra en sus seis mil millones de ejemplares de mayor o menor valía.
[34e] Pero además, existe en forma de un hombre gigante.
[34f] Todo el reino animal constituye un hombre gigante, mas no en forma sintética sino fragmentada.
[35a] Imaginemos que toda nuestra organización fuera elástica, pero que la elasticidad variara según la dirección.
[35b] Si nos extendiéramos elásticamente en un sentido, resultaría determinado animal.
[35c] Si la parte superior de nuestra cara fuera alargada unilateralmente —si fuera suficientemente elástica—, resultaría otro animal.
[35d] Así, con multitud de ejemplos, observaríamos que el hombre lleva implícito el reino animal entero.
[36a] Es así como en tiempos antiguos se enseñaba la historia natural del reino animal con base en un concepto bueno y sano, concepto que se perdió en una época posterior, si bien tardía.
[36b] Así por ejemplo, en el siglo XVIII todavía se sabía muy bien que una extensión hacia atrás del nervio olfativo, si es suficientemente fuerte, da origen al perro, en tanto que si el nervio olfativo se atrofia —mantenido un fragmento de él y el resto metamorfoseado— se genera el tipo de nervio que sustenta nuestra vida intelectual humana.[5]
[37a] Observemos al perro en el acto de olfatear; su nervio olfativo continúa de la nariz para atrás.
[37b] Huele las peculiaridades de las cosas, no las imagina mentalmente, las capta con el olfato.
[37c] El perro no tiene voluntad y representación, sino voluntad y el olor de las cosas ¡un olfato maravilloso![6]
[37d] El mundo para el perro no es menos interesante que para el hombre; el hombre puede representárselo todo, el perro puede olerlo todo.
[37e] Nosotros los hombres, percibimos unos pocos olores que nos simpatizan, y otros por los que

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

sentimos antipatía —el perro percibe múltiples olores—.

37f Detengámonos en la especialización del olfato del perro; si conducirnos aun perro policía al lugar donde se ha robado algo, el perro sigue la pista y da con el ladrón.

37g Esto es posible gracias a la enorme diferenciación, al variado mundo de olores del perro.

37h Su vehículo es el nervio olfativo que penetra en la cabeza, cráneo, hacia atrás.

38a Si queremos dibujar el nervio olfativo a través de la nariz del perro, hemos de continuarlo hacia atrás, dentro del cráneo.

38b En el hombre quedó sólo un pedacito junto a la nariz; lo demás ha quedado transformado y se halla bajo nuestra frente, como nervio olfativo metamorfoseado —nos sirve para formar nuestras representaciones—.[7]

38c Por eso no podemos oler como un perro, pero tenemos la facultad representativa.

38d Llevamos dentro de nosotros, en forma metamorfoseada, el perro que olfatea.

38e Y así reflejamos en nosotros todos los animales.

39a De lo dicho hay que suscitar una representación clara.

39b Hay un filósofo alemán, Schopenhauer,[8] que escribió un libro: 'El mundo como voluntad y representación.'[9]

39c Este libro es únicamente para seres humanos.

39d Si lo hubiera escrito un perro genial, el título hubiera sido 'El mundo como voluntad y olores,' y estoy convencido de que habría salido mucho más fascinante que el escrito por Schopenhauer.

40a Contemplemos las diferentes formas de los animales, y cuando les hablemos de ellos a los niños no lo hagamos como si cada uno de ellos fuera algo inconexo; describámoslos de manera que procuremos siempre suscitarles esta representación:

"Mira, así es como se ve el hombre.

"Si te lo imaginas modificado, simplificado o atrofiado en esta o aquella dirección, obtienes el animal.

"Si combinas un animal inferior, como la tortuga, con otro, si por ejemplo, la pones sobre un canguro, obtienes una estructura que tiene arriba algo así como una cabeza endurecida, y abajo, representados por el canguro, las extremidades humanas."

41a De este modo es posible establecer por doquiera en el vasto mundo, una relación entre el hombre y los diversos animales.

42a Quizás se rían de lo que estoy diciendo; no importa.

42b Es bueno reírse también en clase, y a veces no hay en ella nada más importante que el humor.

42c Los niños nunca deberán ver siempre al maestro con una cara tan larga que lleguen a creer que tienen que poner la suya igual porque la grave seriedad es parte de la escuela.

42d Se les debe hacer reír, con buen sentido del humor: ¡he ahí el mejor método de enseñanza!

42e Los maestros serios, mejor dicho, los demasiado serios, no logran nada de los niños.

43a Lo que hemos dicho es una presentación preliminar del reino animal; los pormenores quedan para después.

43b Lo único que he pretendido ahora es que comprendan que el reino animal se puede estudiar en clase como un hombre desplegado.

44a En esta forma se despierta en el niño otro sentimiento delicado y bello: sentir su unidad con el vasto reino terrestre.

44b Primero aprendió a conocer el mundo vegetal en su relación con la Tierra, y después el mundo animal en su relación con el hombre, podríamos decir, con el niño mismo.

44c No se apoya ya únicamente sobre el suelo muerto de la Tierra, sino sobre un suelo vivo, y paulatinamente nace en él la idea de sentir que sus pies descansan sobre un enorme organismo, como sobre una ballena, por ejemplo.

44d Esta es el sentimiento que corresponde cultivar, el único que le conduce a sentir su lugar en el Universo.

44e Y asimismo, si en la clase de zoología se sigue esta orientación, el niño llega a sentir el parentesco entre todos los animales y el hombre, y a la vez se da cuenta de que el hombre los sobrepasa porque los reúne a todos en sí.

44f Quienes hayan recibido una enseñanza en esta forma, se reirán de toda la palabrería de las ciencias naturales al afirmar que el hombre desciende del animal.

44g Se darán cuenta de que el hombre comprende sintéticamente todo el reino animal.

---

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

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

9 Schopenhauer, Arthur. 'Die Welt als Wille und Vorstellung' ['El mundo como voluntad y representación']. (1819) Su propósito último es la explicación cabal del mundo en todos los aspectos y bajo todos los puntos de vista, tarea que el filósofo aborda a través de los conceptos de voluntad y representación. Es considerada la más elaborada manifestación del pesimismo filosófico. [n. del pr.]

[45a] Dijimos que entre los nueve y diez años, el niño alcanza el punto de distinguir entre sí mismo como sujeto, y el mundo exterior, como objeto —se separa de su medio ambiente—.
[45b] Antes había que contarle cuentos y leyendas en los que piedras y plantas hablaban y actuaban como hombres; el niño formaba una unidad con su medio ambiente.
[45c] Desde el momento en que ha aprendido a independizarse, debemos volver a relacionarlo con lo que le rodea, pero en un escalón superior; presentarle el suelo que pisa en su unión natural con las plantas que brotan en él.
[45d] Y así adquirirá un sentido práctico hasta para la agricultura; sabrá que el abono sirve para transmitirle a la tierra determinado tipo de vitalidad según la planta que se cultive.
[45e] De esta manera el niño no observará aisladamente ni la planta en el herbario, ni el animal fuera de su ambiente; y verá en la totalidad del reino animal a un hombre gigante fragmentado.
[45f] Y siguiendo este camino, el ser humano apreciará su posición en la Tierra y conocerá la relación de los animales con él.
[46a] Conviene que suscitemos en el niño de diez a doce años aproximadamente, esta relación de planta-tierra y animal-hombre a fin de que se sitúe en el mundo de un modo bien preciso, con toda su vida anímica, corpórea y espiritual.
[47a] Al estimular el sentimiento intuitivo —y vuelvo a insistir en la necesidad de que se haga apelando a la sensibilidad del niño con sentido artístico— de que hay una íntima unidad entre la planta y la tierra, fomentamos la genuina inteligencia del niño, es decir, su facultad de pensar con arreglo a la naturaleza.
[47b] Si tratamos de aclararle su relación con el animal —y esto se logra con sólo intentarlo en clase— renacen en el educando los diversos tipos de lo que podríamos llamar la voluntad de todo animal, diferenciada, individualizada; y cobran vida en él todos los atributos, todo sentido de forma, manifiestos en el animal.
[47c] Y, como resultado, se impulsa la vida volitiva y el hombre se sitúa en el mundo de un modo natural y adecuado a su propio modo de ser.
[48a] ¿Por qué la gente pasa hoy día por la Tierra, como si dijéramos, sin arraigo en nada?
[48b] Se nota a simple vista que no saben caminar correctamente, no doblan el pie debidamente y arrastran sus piernas.[10]
[48c] Y si no es completamente así es gracias al deporte, pero no captado de un modo natural.
[48d] Y lo que es desconsolador ante todo es su modo de pensar —no saben enfocar con acierto los problemas de la vida—.[11]
[48e] Evidentemente no tropiezan con dificultades si se les facilita una máquina de coser o un teléfono, o si han de organizar un viaje corto o alrededor del mundo; pero no saben qué hacer consigo mismos, porque la educación no les ha preparado para encontrar su actitud justa frente a la vida.
[48f] Esta preparación no se logra con la trillada frase de la educación 'correcta' sino encontrando, en sus pormenores concretos, los elementos que permitan a cada uno realizar su condición humana.
[48g] Figuran entre estos elementos, por ejemplo, el presentar la planta en su relación con el suelo, o el animal en su relación con el hombre.
[48h] Entonces el hombre ocupará su posición justa sobre la Tierra, y asumirá la actitud acertada frente al mundo.
[48i] Es importante y fundamental que toda la enseñanza tienda a eso.
[49a] Es indispensable que sepamos lo que cada edad particular exige, y para ello precisamos de una observación y de un conocimiento auténtico de los pasos evolutivos del ser humano.
[49b] Detengámonos un momento más en los dos aspectos a que acabo de referirme.
[49c] El niño hasta los nueve o diez años exige que toda la naturaleza exterior esté animada —le contaremos pues, cuentos de hadas, leyendas y mitos—.
[49d] Incluso inventaremos nosotros mismos[12] lo que convenga al niño para satisfacer sus necesidades inmediatas —en forma de cuentos, descripciones y relatos pictóricos, trataremos de darle, artísticamente, los elementos necesarios que le permitan salir de las honduras ocultas en las que su alma se hospeda al entrar en este mundo—.
[49e] Luego, después de los nueve o diez, hasta los doce años, lo introducimos en el mundo animal y vegetal como acabo de exponerlo.
[50a] Ahora bien, hemos de comprender que el niño de diez u once años no siente todavía el deseo de recurrir, para la comprensión, al popular concepto de causalidad.
[50b] Nosotros, como resultado de una educación moderna que se apoya en las ciencias naturales, estamos acostumbrados a contemplarlo todo desde el punto de vista de causa y efecto.
[50c] Sin embargo, hablarle a un niño de causa y efecto antes de los once o doce años, como solemos hacerlo

[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[11] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[12] Ver: Fucke, Erhard. 'El cuento sugerente.' [BM012c] [n. del pr.]

en la vida diaria, es lo mismo que hablar de colores a alguien con monocromatismo[13] —no llegamos hasta el alma del niño si le hablamos de causa y efecto en el sentido usual—.

[50d] En ese período, el niño necesita de imágenes vivas, al margen de todo lo demás.

[50e] Más adelante, después de los diez años, tampoco hay que presentar las causas y efectos como tales, sino en imágenes simples.

[51a] Sólo a los doce años el niño alcanza la madurez necesaria para entender una explicación que se apoye en causa y efecto.

[51b] Por consiguiente, aquellas ramas del saber que arrancan de la causa y el efecto en el sentido en que hoy se suele hablar de ello —la física inanimada, por ejemplo— no deben introducirse en el plan de estudios sino hasta los once y doce años.

[51c] Antes de esa edad no debiera hablársele al niño de minerales, ni de nada relacionado con física o química, pues no se corresponde con su etapa biológica.

[52a] El estudio de la historia, hasta los doce años, debe desenvolverse en imágenes, estampas de personajes selectos, de acontecimientos; cuadros de conjunto de traza hermosa, que proporcionen al alma del niño una visión viva de las cosas, en lugar del método histórico, orgullo de la humanidad actual, que se limita a concebir lo posterior como efecto de lo anterior.

[52b] Esta concepción pragmatista que investiga la historia según causas y efectos, es tan ajena a la comprensión del niño como la sensación del color, tal como dije antes, lo es para el que tiene monocromatismo.

[13] monocromatismo o acromatopsia: anomalía congénita de la visión por la cual sólo son percibidos los colores blanco, negro, gris y todas sus tonalidades. [n. del pr.]

[52c] Además, el hombre desarrolla una idea completamente equivocada de esa vida, de su continua evolución, si se interpreta la vida únicamente según causas y efectos.

[52d] Para mayor claridad quiero usar una imagen. (Figura 3-5)



Figura 3-5

[53a] Imaginémonos un río: en él hay olas, digamos, 'a,' 'b,' y 'c.'

[53b] Si concebimos la ola 'c,' como resultado de la ola 'b,' y ésta, a su vez, de la ola 'a' —es decir, si explicamos 'c' como efecto de 'b,' y 'b' como efecto de 'a.'— nos exponemos a múltiples equivocaciones.

[53c] En las profundidades de la corriente palpitan toda clase de fuerzas que empujan estas olas hacia arriba.

[53d] Lo que sucedió en 1910 no es necesariamente el efecto de lo que sucedió en 1909, y así sucesivamente.

[53e] Tenemos que desarrollar en el alumno, desde temprana edad, la sensibilidad para estos efectos que, desde lo profundo de la corriente evolutiva, empujan las olas hacia arriba.

[53f] Pero esta sensibilidad sólo se desarrolla si la introducción de causa y efecto se aplaza hasta alrededor de los doce años y si, antes de esa edad, se presenta todo en imágenes.[14]

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

[53g] Obviamente, esto plantea nuevas exigencias para la inventiva del maestro, que estará en condiciones de satisfacerlas si adquiere el conocimiento del ser humano —de eso se trata—.

[54a] Para que la educación se ajuste realmente a la vida inmanente[15] de la naturaleza humana es necesario que la enseñanza, tal como acabo de describirla, vaya acompañada de la educación de las cualidades morales.

[54b] También en este caso el conocimiento de la naturaleza del niño nos enseñará el camino a cómo tratarla.

[54c] Si a un niño de siete años se le imparte el concepto de causa y efecto, se peca contra las leyes que rigen su desarrollo.

[54d] Asimismo, si se intenta castigarlo mediante determinadas medidas, también se peca frecuentemente contra las leyes de su desarrollo.

[55a] En la Escuela Waldorf tuvimos experiencias iluminadoras al respecto.

[55b] ¿Cuáles son los castigos usuales en las escuelas ordinarias?

[55c] A los niños que no cumplen bien en clase se les retiene una hora más y se les exige, por ejemplo, operaciones aritméticas.

[55d] En la Escuela Waldorf tuvimos el caso sorprendente de que a tres o cuatro niños se les dijo:

> *"Se portan mal; deberán quedarse una hora y hacer cálculos."*

[55e] Entonces sus compañeros dijeron:

[15] inmanente: 1. adj. Fil. Que es inherente a algún ser o va unido de un modo inseparable a su esencia, aunque racionalmente pueda distinguirse de ella. Diccionario RAEL [n. del pr.]

"Nosotros también queremos quedarnos, nos gusta hacer calculos."

[55f] Por su educación, ellos habían comprendido que la aritmética es buena, y no un instrumento de castigo.
[55g] Los niños no deberán tener la opinión de que los ejercicios de cálculo durante una hora extra son un castigo.
[55h] Si la vida anímica del niño ha de encauzarse correctamente, no hemos de escoger para castigo lo que por sí mismo no puede significar castigo alguno.
[56a] Otro ejemplo: un maestro de la Escuela Waldorf, el Dr. Stein,[16] improvisó momentáneamente muchas cosas buenas.
[56b] Un día se dio cuenta de que los alumnos circulaban cartitas por debajo de los pupitres.
[56c] Se escribían cartas en vez de prestar atención a las explicaciones del maestro; debajo del pupitre se daban cartitas escondidas unos a otros.
[56d] El Dr. Stein no empezó a regañar a los alumnos; pero no dijo: "Los castigaré," ni cosas por el estilo.
[56e] De repente, empezó a disertar sobre el servicio postal.
[56f] En un principio, los niños se sorprendieron; pero poco a poco cayeron en la cuenta de porqué se hablaba del servicio postal.
[56g] Y este modo discreto de relacionar una cosa con otra causó vergüenza, como siempre ocurre.
[56h] Los niños se sintieron avergonzados y dejaron de circular cartas, simplemente por las reflexiones intercaladas referentes al servicio postal.
[57a] ¡Efectivamente, se necesita inventiva para conducir un grupo!
[57b] No debemos depender ciegamente de lo tradicional, sino situarnos en la naturaleza esencial del niño y comprender que la enmienda —finalidad de todo castigo burdo— también se logra a veces con más eficacia si, sin dirigir directamente la palabra al pequeño pecador en particular, se provoca en él, con discreción, un sentimiento de vergüenza.
[57c] Con ese espíritu en clase, se logra ajustar muchas cosas que, de otra manera, sería difícil poner en equilibrio.
[58a] Antes que nada, la educación y enseñanza exigen del maestro el conocimiento de sí mismo.
[58b] Tomemos el ejemplo de un niño que, impaciente o enojado por alguna travesura de su vecino, ensucia el papel o el pupitre con manchas de tinta.
[58c] Sería malo si el maestro ante semejante situación le gritara al niño:

"Nunca debes enojarte; el enojo es un defecto que ningún hombre bueno debe tener; el hombre no debe enfurecerse, sino soportarlo todo con calma.
"Si vuelves a enfurecerte, entonces… entonces… te tiro el tintero por la cabeza."

[59a] Con este tipo de educación, frecuente en nuestros tiempos, se logra bien poco.
[59b] El maestro nunca debe perder el dominio de sí mismo; nunca incurrir en las faltas que censura en sus alumnos.
[59c] Mas para comprender esto hay que saber cómo lo inconsciente actúa sobre los niños.
[59d] El entendimiento, el ánimo, la voluntad conscientes, no son sino parte de la vida anímica; en la intimidad del niño ya palpita el cuerpo astral con su enorme inteligencia y sabiduría.[17]
[60a] Siempre me ha producido horror ver a un maestro impartiendo su materia a través de la lectura de un libro, o consultando constantemente una libreta de apuntes donde lleva anotado todo lo que quiere preguntar a sus alumnos.
[60b] La conciencia ordinaria del niño no capta que esto es un defecto; pero como hay una inteligencia que late en su subconsciente, se hace una manifestación íntima:

"¡El maestro mismo no sabe lo que yo tengo que aprender!
"¿Por qué he de aprender lo que él no sabe?"

[60c] Este es el juicio subconsciente de los niños con respecto a los maestros que enseñan en a base de libros y apuntes en clase.
[61a] Estos elementos imponderables y sutiles de la enseñanza merecen la mayor atención, porque tan pronto como el niño se da cuenta —en su subconsciente, en su astral— de que el mismo maestro no sabe lo que enseña, ya no considera necesario aprenderlo.
[61b] Y el cuerpo astral del niño no es susceptible de engaño como lo es la conciencia de vigilia.
[62a] Me ha parecido oportuno hilvanar estas observaciones en mi conferencia de hoy.
[62b] En los próximos días nos ocuparemos de materias y fases específicas de la educación del niño. ♣♣

[16] Walter Johannes Stein (1891-1957): Maestro en la Escuela Waldorf en Stuttgart hasta 1932. [n. del pr.]

[17] Steiner, Rudolf. 'La educación del niño desde el punto de vista de la Antroposofía.' [GA034:23] [n. del pr.]

[04] cuarta conferencia

Torquai, agosto 15, 1924 (S-5871)

En mi conferencia anterior razoné sobre el porqué la enseñanza entre la segunda dentición y los nueve o diez años debe ser siempre descriptiva y pictórica para que el alma del niño pueda asimilarla, así como para que lo asimilado mantenga su vigor de un modo natural a través de toda la vida humana.

[01b] Esto sólo es posible si en el niño se suscitan representaciones y sentimientos con vida propia en lugar de muertos y fijos.

[02a] Para lograrlo, es necesario que los maestros adquieran por si mismos primero un sentimiento por la vida interior del alma.

[02b] Los maestros tienen que autoeducarse pacientemente y cultivar aquello que realmente puede germinar y crecer en el alma.

[02c] A este respecto, cada uno puede lograr los descubrimientos más satisfactorios en sí mismo, mas para alcanzar la meta no hay que desanimarse en el primer intento.

[03a] El hombre que se dispone a emprender alguna actividad relacionada con el espíritu, debe estar preparado para no asustarse ante su propia torpeza.

[03b] Quien no acepte ser torpe, quien no tolere actuar, en un principio, sin inteligencia ni perfección, nunca desarrollará la capacidad de hacerlas de un modo perfecto a partir de su interioridad.

[03c] Sobre todo en la educación y la docencia, debemos empezar por encender en nuestra propia alma lo que hemos de llevar a la práctica.

[03d] ¡Encender, realmente!

[03e] Si tan sólo acertamos una o dos veces en inventar descripciones pictóricas que hagan resuenen en los niños, haremos el descubrimiento sorprendente de nuestra capacidad; notaremos que la creación de esas imágenes nos es cada vez más fácil y que podemos desarrollar una inventiva antes insospechada.

[04a] Mas para ello se necesita el valor de aceptar el desacierto inicial.

[04b] No faltará quien diga:

> *"Mejor no me hago educador si mi primer encuentro con los niños ha de ser torpe."*

[04c] Aquí es donde les ha de ayudar la cosmovisión antroposófica.

[04d] Tendrán que decirse:

> *"Existe una fuerza kármica1 que me conduce hacia los niños de modo que, aun siendo un educador torpe, pueda estar con ellos por algún tiempo.*
>
> *"Y con aquellos niños con que aparezco torpe, el karma me reunirá en años posteriores."*

[05a] Acometer la vida valientemente: he aquí lo que necesita el maestro.

[05b] Al fin y al cabo, el asunto educativo no es problema de maestros, sino de niños.[2]

[06a] Comprendido esto, quiero darles un ejemplo de algo que puede sembrarse en el alma del niño para que allí crezca y, más adelante, partiendo de ello, podamos desarrollar sentimientos posteriores a partir de los transmitidos al principio.

[07a] Nada más útil y fecundo en clase que ofrecerle al niño entre los siete y ocho años, imágenes con las que en alguna forma pueda relacionarse en años posteriores, a los trece o catorce años, por ejemplo.

[07b] Esta es precisamente la razón por la cual en la Escuela Waldorf concedemos tanta importancia a que los niños continúen el mayor tiempo posible a cargo de un mismo maestro.[3]

[07c] Cuando los niños entran a la escuela a los siete años, quedan bajo la responsabilidad de un maestro que prosigue con ellos hasta donde le es posible.

[07d] Esto tiene la ventaja de que lo que se le da al niño como germen, puede servir más tarde, una y otra vez, como medio de educación.

[08a] Supongamos ahora que a un niño de siete u ocho años le damos un cuento que contiene imágenes.

[08b] No hace falta la comprensión completa e inmediata del niño.

[08c] Más tarde les daré la razón de ello.

[08d] Lo importante es que el alumno se sienta impresionado agradablemente por la gracia con que el maestro presenta el tema.

[09a] He aquí un ejemplo; empezamos contándole a los niños:

> *"Una vez en un bosque, donde el sol penetraba entre los árboles, crecía una violeta, una modesta violeta debajo de un árbol de hojas grandes.*

---

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

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

3 En Argentina, típicamente, el mismo maestro acompaña al grupo de alumnos durante todo el ciclo primario. [n. del pr.]

”Y había en el bosque una gran ventana formada por las copas de los árboles.

”A través de ella, la violeta podía ver el cielo azul.

”La pequeña violeta vio el cielo azul por primera vez, pues en esa misma mañana había nacido.

”Entonces ella se asustó al ver el azul y le entró un gran miedo. Pero no sabía aún por qué sentía ese gran miedo.

”En ese momento pasó por allí un perro, que no tenía cara de bueno; parecía mordaz y malo.

”La violeta le preguntó:

‘Dime ¿qué es lo que hay allí arriba, tan azul como yo?’

”Pues el cielo era tan azul como la violeta.

”Y el perro, con maldad, le respondió:

‘Es una violeta igual que tú; pero gigante, y por eso puede pegarte fuertemente.’

”Y la violeta sintió más miedo todavía porque creía que la violeta allí arriba había crecido tanto para pegarle a ella, la pequeña violeta.

”Y en su temor, contrajo sus pétalos y ya no quiso levantar sus ojos hacia la gran violeta.

”En ese momento cayó cerca de ella, arrastrada por el viento, la hoja de un árbol bajo la cual se escondió.

”Y así permaneció oculta durante todo el día, por el miedo que sentía hacia la enorme violeta celeste.

”Al despuntar la mañana, la violeta no había dormido en toda la noche, pues siempre estuvo pensando en los golpes que le daría la violeta celeste.

”Finalmente decidió asomarse tras la hoja.

”No estaba cansada, a pesar de que toda la noche había estado despierta, y se sentía fresca y sin fatiga.

”Ya saben que las violetas se cansan cuando duermen y no se cansan cuando no duermen.

”Lo primero que vio la violeta fue el sol naciente y la aurora.

”Y al ver la aurora, la violeta ya no tuvo más miedo.

”Por el contrario, sintió alegría y gozo.

”Poco a poco, al desvanecerse la aurora, el cielo blanquecino azuloso volvió a sobresalir; se volvió más y más azul.

”Y la violeta volvió a pensar en lo que le había dicho el perro: que aquello era una violeta grande que pegaría a la violeta pequeña.

”Y he aquí que pasó un corderito.

”Y una vez más la violeta preguntó:

‘¿Qué es eso que allí se ve?’

”Y el corderito le respondió:

‘Es una violeta grande, tan azul como tú.’

”Y volvió a ponerse miedosa temiendo que el corderito le dijera lo mismo que el perro malo.

”Pero el corderito era bueno y piadoso.

”Y porque así lo sentía la violeta insistió:

‘Ay, mi querido corderito, ¿esa violeta grande de allí arriba me pegará?’

‘Ah, no’ —dijo el corderito— ‘no te pegará, es una violeta grande y su amor es tantas veces mayor que el tuyo, cuanto más azul es que tú, con tu pequeña forma.’

”Entonces la pequeña violeta comprendió que aquello era una violeta grande, que no le pegaría, sino que tenía tanto azul porque tenía más amor, y por ese amor la protegería a ella, la pequeña, contra todo lo que le fuera dañino.

”Y desde ese momento, la pequeña violeta se sintió bien porque todo lo azul que veía en la gran violeta celeste se le antojaba como el amor de Dios que se vertía sobre ella por todos lados.

”Y miró hacia arriba, como si quisiera rezar al dios de las violetas.

10a Si se les contamos a los niños de esta manera, no cabe duda de que estarán atentos, porque siempre les cautiva un tema como este.

10b Sólo que, para contarlo, hay que empezar por crear en el aula un estado de ánimo que genere en los niños el deseo de elaborar interiormente el cuento después de haberlo escuchado.

10c Esto es muy importante, y depende de si somos capaces de mantener la disciplina mediante nuestro propio modo de sentir.

11a Por esta razón, un tema como el que acabo de presentar implica siempre el mantenimiento simultáneo de la disciplina.

11b Tuvimos una vez una maestra en la Escuela Waldorf que tenía un don excepcional para contar cuentos, pero no daba a los niños una impresión que se tradujera en un amor espontáneo de ellos hacia ella.

11c Y ¿cuál fue el resultado?

11d Que al terminar un cuento apasionante, los niños quisieron otro, y la maestra que ya lo tenía preparado, cedió.

11e Luego quisieron el tercero; la maestra cedió también.

11f Pero llegó un momento en que la maestra ya no recordaba ningún otro.

11g No debemos hartar al niño con cuentos como si los infláramos con una bomba de vapor; lo que importa es darle la oportunidad de que pregunten tras

el cuento; saber leer en sus rostros, en sus expresiones, si quieren preguntar algo, y dejar que lo hagan.
[11h] Y luego conversamos con los niños sobre sus preguntas, relacionándolas con el cuento acabado de escuchar.
[12a] El pequeñuelo, por ejemplo, preguntará:

"¿Por qué el perro respondió tan feo?"

[12b] Esto nos da la oportunidad de explicarle al niño en términos que estén a su alcance:

"El perro está para hacer vigilancia; su tarea es asustar a la gente, y está acostumbrado a que la gente lo tema."

[12c] Y así podremos explicar al niño porqué el perro contestó en esa forma.
[13a] Asimismo podemos explicarle porqué el corderito dio una respuesta distinta.
[13b] Notaremos que el cuento desata una larga conversación con los niños, y que cada pregunta engendra otra.
[13c] Finalmente los niños pasan de la ceca a la meca,[4] y entonces es cuando tenemos que introducir en el aula esa autoridad natural, espontánea, de la que hablaremos más extensamente en las próximas conferencias.
[13d] De lo contrario sucedería que, mientras estamos conversando con alguno de los niños, los demás empiezan a armar desorden con toda clase de travesuras.
[13e] Y si entonces nos vemos precisados a voltearnos hacia ellos y regañarlos, ya habremos perdido el control de la situación.
[13f] Particularmente en presencia de niños pequeños, necesitamos el don de pasar por alto muchas cosas.
[14a] A este respecto tuve ocasión de admirar a uno de los maestros de la Escuela Waldorf.
[14b] En su grupo hubo un genuino pilluelo, si bien dejó de serlo años después.
[14c] Ese muchacho, mientras el maestro se ocupaba de un niño de la primera fila se escapaba de su pupitre y rápidamente le daba al maestro un golpe por atrás.
[14d] Si el maestro hubiera hecho una escena, el muchacho habría quedado malcriado para siempre.
[14e] ¡Pero el maestro se hacía el desentendido!
[14f] Hay ciertas cosas que conviene que pasen inadvertidas; en estos casos el resultado se logra mejor mediante el acento sobre lo positivo, por la manera de presentar lo positivo al niño.
[14g] Por lo general, es contraproducente registrar lo negativo.
[15a] Si el maestro no sabe mantener la disciplina, si no posee esa autoridad espontánea —ya diremos cómo adquirirla—, resulta lo que le pasó a la maestra que debía ensartar cuento tras cuento; los niños estaban siempre en suspenso, pero no eran capaces de salir de ese estado.
[15b] Cuando la maestra quiso finalmente aflojar la tensión —cosa absolutamente necesaria para que los niños no acaben por convertirse en puros manojos de nervios— uno de ellos dejó su pupitre y empezó a jugar, otro intentó prácticas de solfeo, otro movimientos eurítmicos, dos se pelearon, el siguiente dejó el aula, y pronto se había armado un desorden que hizo imposible reorganizar a los niños para continuar el cuento a pesar de ser sugestivo.
[16a] También para tratar lo bueno hay que crear la atmósfera apropiada en el aula, y de ello se pueden derivar las más extrañas experiencias.
[16b] Siempre es de mucha importancia el que el maestro tenga o no la suficiente confianza en sí mismo.
[17a] El maestro debe entrar en el aula con un estado de ánimo, un temple mental, que le permita penetrar por completo en el alma de los niños.
[17b] ¿Cómo lograrlo? ¡Conociéndolos!
[17c] Podemos adquirir la práctica necesaria en un lapso de tiempo comparativamente corto, aun cuando tengamos cincuenta o más niños en el aula.
[17d] Hemos de aprender a conocerlos, a representárnoslos, a darnos cuenta de sus temperamentos, de sus talentos, de sus fisonomías particulares.
[18a] En nuestras juntas de maestros,[5] médula de toda enseñanza, estudiamos con gran esmero lo peculiar de cada individualidad infantil, estudio que constituye lo esencial de lo que los propios maestros aprenden gracias a las juntas.
[18b] El niño le pone al maestro continuamente acertijos; su resolución conduce a desarrollar los sentimientos que el maestro debe llevar consigo cuando entra en el aula.
[19a] De ahí la experiencia ocasional de que cuando un maestro no está saturado de lo que palpita en los niños, éstos ya pelean en el salón cinco minutos después de haber dado comienzo la clase, no prestan atención, se dedican a las bromas.
[19b] Hay casos en que el maestro simplemente no logra imponerse —hay que sustituirlo por otro—.
[19c] Y con el otro el grupo se porta de un modo ejemplar desde el primer día.
[20a] Ya tropezarán con estas cosas, porque todo depende de la disposición anímica del maestro; de si está realmente dispuesto a dejar desfilar ante su alma, meditativamente, cada mañana a toda el grupo de niños con sus peculiaridades características.

[4] de la ceca a la meca: Significa 'ir de acá para allá, algo alocadamente.' Es sólo un juego sonoro. Ni 'ceca' es 'reverso de la moneda" ni 'meca' es La Meca. [n. del pr.]

[5] Steiner, Rudolf. 'Juntas con maestros.' [GA300] [n. del pr.]

21a Me dirán que para esto se necesita una hora entera, pero no es así.
21b Si alguien necesita una hora, demuestra que no sabe hacerlo.
21c El que lo hace en diez o en quince minutos sí sabe hacerlo.
21d Claro que en un principio habrá dificultades, pero poco a poco se adquiere ese acierto psicológico que permite captar las cosas rápidamente.
22a Para poder generar el ambiente anímico que propicia la introducción del elemento pictórico narrativo se necesita, ante todo, la mirada que capte el temperamento de cada niño.
22b De ahí que, desde un principio, importa tanto tratar adecuadamente los temperamentos —sentar juntos a los niños de un mismo temperamento—.
22c Agrupados así, el maestro tendrá una visión clara del grupo completo —en este rincón están los coléricos; en el otro, los flemáticos; en aquél, los melancólicos y allí, los sanguíneos—, firme punto de apoyo para el reconocimiento de todo el grupo.
23a Simplemente por estudiar los niños según su temperamento, por asignarle su pupitre de acuerdo con él, el maestro habrá realizado cierto trabajo para sí mismo que le ayuda a mantener en clase la necesaria autoridad espontánea.
23b A menudo los resultados proceden de las fuentes más inesperadas.
23c El maestro no puede esquivar la necesidad de trabajar en su superación interna constante.
24a Al agrupar juntos a los flemáticos, habrá entre ellos una mutua autocorrección; y es que, en compañía de otros niños del mismo temperamento se aburren tanto que, con el tiempo, desarrollan antipatía contra la 'flema' —de ahí en adelante, todo va mejorando—.
24b Los coléricos se llevan a codazos y bofetadas hasta que se cansan de los codazos y bofetadas de los otros coléricos.
24c De esta manera los temperamentos se desbastan magníficamente bien, precisamente cuándo están juntos.
25a Pero también el maestro mismo que conversa con los niños sobre algún tema —por ejemplo, el cuento que acabo de narrar— deberá desarrollar la facultad de tratarlos según su temperamento, natural e instintivamente.
26a Si queremos hablar con un flemático sobre algo relacionado con el cuento de referencia, lo tratamos con una flema aún superior a la que es propia del niño.
26b En presencia de un niño sanguíneo, que salta de impresión a impresión sin detenerse en ninguna, tratamos de cambiar las impresiones aún más aprisa de lo que haría el niño mismo.
26c Al colérico le transmitimos las cosas a empujones, desarrollando en nosotros algo del temperamento colérico, y verán que el niño poco a poco desbasta su propio temperamento colérico al roce con el elemento colérico artificial del maestro.
26d Lo igual debe tratarse con lo igual,[6] pero sin alcanzar lo ridículo.[7]
26e Así, poco a poco, se llega a crear una atmósfera que permita además de narrar un cuento como el tantas veces repetido convertirlo también en tema posterior de conversación.

27a Siempre hay que conversar sobre el cuento antes de pedirle al niño que lo repita.
27b El peor método sería contarlo y luego decir:

"María, narra ahora el cuento que acabas de escuchar."

27c ¡Esto no tiene sentido!; sólo lo adquiere cuando el asunto ha sido tema de conversación por algún tiempo, no importando que el diálogo haya sido inteligente o tonta.
27d No todas las conversaciones en clase han de ser inteligentes; en un principio las carentes de sentido abundarán más.
27e Así el niño hace suyo el asunto y después, en ciertos casos, puede ser provechoso que el propio niño lo repita.
28a No tiene mucha importancia esa repetición, pues esa incorporación a la memoria todavía no es esencial entre la segunda dentición y los nueve o diez años; más vale partir del supuesto de que el niño sólo retendrá lo que se le quede espontáneamente, y olvidará lo que no le interese.
28b La memoria se cultivará en otras asignaturas, no con cuentos.[8]
28c Ya se hablará sobre esto en conferencias posteriores.
29a Dediquemos ahora unas palabras a la pregunta:

¿Por qué escogí aquel cuento con aquel contenido tan peculiar?

29b Lo escogí porque las imágenes que contiene pueden crecer con el niño.
29c El cuento ofrece multitud de facetas susceptibles de elaboración posterior.
29d La violeta se pone miedosa al ver la gran violeta celeste.

6 'similia similibus curentur' ['lo similar cura lo similar']: Principio curativo de la homeopatía, sistema de medicina creado por Samuel Hahnemann en 1796. Sostiene que una sustancia que causa los síntomas de una enfermedad en personas sanas curará lo similar en personas enfermas. [n. del pr.]
7 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
8 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

29e No comentamos esto con el niño pequeño, pero años después, al tener que tratar temas más complicados, cuando en alguna ocasión se presenta el fenómeno del miedo, podemos referirnos a ese episodio anterior.

29f Continuemos: en el cuento se presenta lo grande y lo pequeño, contraste que observamos una y otra vez en la vida, dentro de una acción mutua, y a lo que podemos referirnos años más tarde.

29g Y finalmente lo sobresaliente del cuento es el consejo cínico del perro, seguido por el benévolo y cariñoso del corderito.

29h ¡Cuántas reflexiones sobre lo bueno y lo malo, sobre los sentimientos opuestos que radican en el alma, se pueden ligar con este tema, al resucitarlo en grados posteriores, cuando ya el niño se haya encariñado con él y haya adquirido la madurez requerida!

29i Hasta con un niño muy maduro se puede volver sobre este sencillo cuento infantil; puede explicársele que, a menudo, el miedo no es otra cosa que una mala interpretación o mala representación.

29j Ese concepto de la dualidad de la vida emotiva —que quizás habrá que analizar más adelante a través de otras asignaturas— puede desarrollarse maravillosamente si en alguna oportunidad posterior evocamos de nuevo dicho relato.

30a Y en la clase de religión, ¡cuán bellamente se puede aprovechar este cuento, mostrando que el niño desarrolla sus sentimientos religiosos cuando siente lo grande como protector de lo pequeño, y cuando redescubre dentro de sí mismo ese elemento protector!

30b La pequeña violeta es un pequeño ser azul; el cielo es un gran ser azul.

30c Por eso, el cielo es el dios azul de la violeta.

31a Podemos utilizar este mismo motivo en varias etapas de la enseñanza religiosa.

31b ¡Se ofrecen bellísimas relaciones y comparaciones para mostrar que el hombre en su interior participa de la divinidad!

31c Entonces podemos decirle al niño:

"Mira, la gran violeta celeste, el dios-violeta, es todo azul en su inmensa extensión.

"Ahora imagínate un pequeño pedazo recortado; entonces tienes la violeta pequeña.

"Así es Dios: grande como el océano universal.

"Tu alma es una gota de Dios.

"Pero lo mismo que el agua del mar, aislada en forma de gota, continúa siendo igual que el mar, así también tu alma es lo mismo que el gran Dios, sólo que como gota pequeña."

32a Así es como el maestro puede encontrar las imágenes apropiadas para cada la edad infantil y volver sobre ellas cuando el niño haya alcanzado mayor madurez.

32b Pero es importante que el maestro mismo sienta afecto y simpatía por este elemento imaginativo.

32c Una vez que hayan creado una docena de cuentos semejantes ya no podrán evitarlos; les acosarán doquiera se encuentren; ya se darán cuenta.

32d El alma es un manantial inagotable tan pronto como hemos realizado venturosamente el primer intento de descubrirlo.

33a Lo malo es que el hombre es tan indolente que esquiva los primeros intentos indispensables para que brote del alma lo que en ella palpita.

34a Ocupémonos ahora de otro aspecto de la enseñanza e instrucción pictóricas.

35a Advertimos que en el párvulo no hemos de cultivar el intelecto —que ejerce en el alma una acción dispersiva— sino que todo pensamiento ha de desenrollarse con base en lo gráfico o pictórico.

36a Ahora bien, con niños de ocho años podemos hacer ejercicios como el siguiente, sin importar que al principio se hagan torpemente.

36b Coloquemos ante el niño, por ejemplo, esta figura (Figura 4-1a).

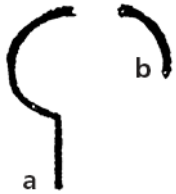


Figura 4-1a

36c Y ahora tratemos por todos los medios de conducirlo a que surja de él mismo el sentimiento: 'esto no está terminado; aquí falta algo.'

36d Para producir esta sentimiento de imperfección hemos de proceder de manera diferente teniendo en cuenta la individualidad de cada niño.

36e A un niño le diremos, por ejemplo:

"Mira, la mitad izquierda desciende hasta aquí ('a'), y la derecha únicamente hasta aquí ('b').

"No es bello si de un lado llegamos hasta aquí ('a') y del otro sólo hasta aquí ('b')."

36f Y poco a poco llevamos al niño a completar la figura y a sentir realmente:

"Esta figura está incompleta; ¡necesito completarla."

36g Logramos que el niño agregue ('b-c') a la figura, no importa cuál sea el color.

[36h] En un principio el niño lo hará torpemente, pero poco a poco desarrollará en esa actividad completadora una intuición pensante, un pensar intuitivo.
[36i] El pensamiento se moverá enteramente en el campo de la imagen.

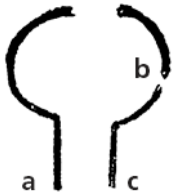


Figura 4-1b

[37a] Y una vez que hayamos logrado que unos cuantos niños del grupo completen las cosas de ese modo simple, podremos avanzar un paso más.
[37b] Dibujaremos, por ejemplo, esta otra figura (Figura 4-2, izquierda) y provocaremos en el niño el mismo sentimiento de que está incompleta, y le induciremos a que la termine. (Figura 4-2, derecha)
[37c] De esta manera desarrollamos en él un sentido de forma y éste, a su vez, da lugar a su inteligencia de equilibrio y armonía.



Figura 4-2

[38a] De ahí podemos avanzar a otras elaboraciones.
[38b] Podemos, por ejemplo, generar en el niño una visión interior de las leyes formativas inherentes a esta otra figura. (Figura 4-3)



Figura 4-3

[38c] Se la presentamos, y el niño se da cuenta de que una línea es convergente, y la otra divergente.
[38d] Ese elemento de cerrar y abrir es algo que el niño comprende muy bien.
[39a] Y ahora pasamos a dibujar la siguiente figura. (Figura 4-4, izquierda)
[39b] En vez de las líneas curvas de la figura anterior las hacemos rectas con ángulos, y sugerimos al niño que él mismo agregue la línea interior (en forma de 'Y') y de la manera que corresponda. (Figura 4-4, derecha)
[39c] Con los niños de ocho años tendremos bastantes dificultades; pero precisamente con ellos el éxito será enorme si logramos que apliquen esta técnica —después de habernos visto aplicarla a nosotros— a otras figuras sin nuestra ayuda.
[39d] Deben aprender a agregar los dibujos interiores (Figura 4-4) manteniendo el mismo tipo (Figura 4-3), sólo que con ángulos en vez de curvos.

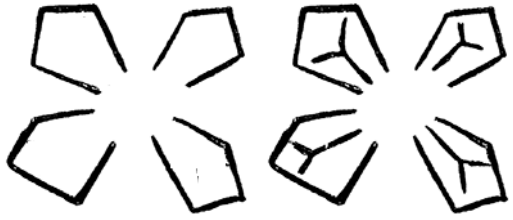


Figura 4-4

[40a] Así es como educamos al niño para que tenga un genuino sentido de la forma, una inteligencia de armonía, de simetría, de correspondencia.
[40b] Y de ahí se puede pasar a suscitar una idea de lo que sucede cuando algo se refleja en un espejo.
[40c] Tenemos aquí una superficie de agua (línea horizontal) y tenemos por encima un objeto —no importa qué objeto— (Figura 4-5izquierda), suscitamos la representación en el niño y le mostramos cómo se refleja. (Figura 4-5, derecha)
[40d] Así introducimos a los niños paulatinamente en las armonías que gobiernan el mundo por doquiera.

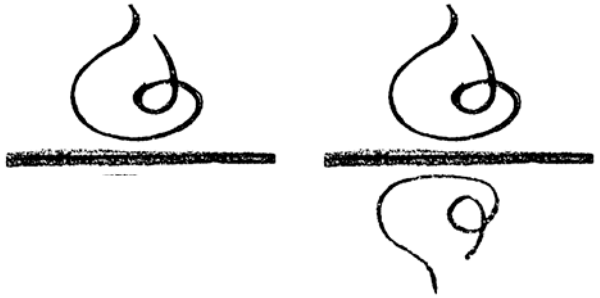


Figura 4-5

[41a] Luego podemos pasar a cultivar en el niño su propia destreza en el pensar gráfico imaginativo.

"¡Tócate tu ojo derecho con tu mano izquierda!

"¡Tócate tu ojo derecho con tu mano derecha!

"¡Tócate tu ojo izquierdo con tu mano derecha!

"¡Tócate tu hombro izquierdo con tu mano derecha por detrás!

"¡Tócate tu hombro derecho con tu mano izquierda!

"¡Tócate tu dedo gordo de tu pie derecho con tu mano izquierda!"

41b Y así siguiendo.
41c Podemos pedirle al niño que haga sobre sí mismo los ejercicios más curiosos.
41d También estos otros:

"¡Describe con tu mano izquierda un círculo en torno a tu mano derecha!
"¡Con la derecha, uno en torno a la izquierda!
"¡Describe con dos manos dos círculos, uno dentro del otro!
"¡Describe dos círculos con una mano hacia un lado, con la otra en sentido inverso!"

41e Luego hay que acelerar más y más estos ejercicios.

"¡Mueve rápidamente el dedo mayor de tu mano derecha!
"¡Rápidamente, el pulgar derecho!
"¡Rápidamente, el meñique!"

42a Así procuramos que el niño, con presencia de ánimo ágil, haga toda clase de ejercicios.
42b ¿Y el resultado?
42c El niño que los haga a la edad aproximada de ocho años mediante ellos aprenderá a pensar, a pensar concretamente.
42d El aprendizaje del pensar puramente cerebral no es concreto, y produce cansancio mental.
42e En cambio, si hacemos estos movimientos rápidos que requieren reflexión —con nuestro propio cuerpo en presencia de ánimo ágil— llegamos con el tiempo a una inteligencia vital.
42f Existe, efectivamente, una relación entre esa inteligencia vital de un hombre a la edad de treinta y cinco o treinta y seis años y la destreza adquirida con esos ejercicios a los siete u ocho años.[9]
42g Así es como se relacionan las diferentes épocas de la vida.[10]
43a Este conocimiento del hombre, esta antropología, nos ha de servir de base para planear la enseñanza.
43b En forma similar podemos realizar ciertas armonías de colores.
43c Supongamos un ejercicio que consiste en enseñarle al niño una pintura como la mostrada. (Figura 4-6a)



Figura 4-6a

43d Ahora estimulamos su sensibilidad para que aprecie que una superficie roja se puede contrastar con otra verde y producir una sensación agradable.

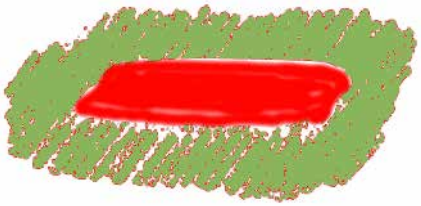


Figura 4-6b

43e Luego le explicamos al niño:

"Ahora vamos a invertir los colores.
"Mira, voy a poner el verde aquí en el centro. (Figura 4-7)
"¿Qué vas a pintar en torno a ese verde?"

43f ¡Y el niño pinta el rojo en derredor!



Figura 4-7

43g Con estos ejercicios despertamos la sensibilidad para la armonía de colores.
43h El niño se dará cuenta:

"Si tengo una superficie roja en el centro, circundada de verde, cuando lo rojo lo sustituyo por lo verde, tengo que pintar rojo alrededor."

43i Esta correspondencia de color y forma en su acción sobre el niño es de enorme importancia justamente a la edad cercana a los ocho años.
44a Para que prospere este tipo de enseñanza que requiere una sólida estructura interna, se necesita, permítaseme el término negativo, la falta de un horario.
44b En la Escuela Waldorf tenemos la 'enseñanza por períodos';[11] no tenemos horario.
44c El estudio de una materia se prolonga de cuatro a seis semanas consecutivas.
44d No tenemos aritmética de 8:00 a 9:00, lectura de 9:00 a 10:00 y escritura de 10:00 a 11:00, sino que una sola materia nos ocupa en la clase principal con-

[9] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[11] En Argentina se las llama 'épocas,' en Estados Unidos, 'bloques.' [n. del pr.]

tinuamente, mañana tras mañana durante, digamos, cuatro semanas.
[44e] Cuando los niños han alcanzado cierta meta, cambiamos de asignatura.
[44f] Nunca alternamos entre aritmética de las 8:00 a 9:00 y lectura de 9:00 a las 10:00, sino que nos dedicamos a la aritmética durante cuatro o seis semanas y luego a otra materia, cuatro o seis semanas según de lo que se trate.
[45a] Sólo tenemos horarios para determinados casos, que serán tratados en conferencias posteriores.
[45b] En lo fundamental, en la llamada clase principal, nos ceñimos rigurosamente a la enseñanza por períodos.
[45c] Cada período es homogéneo en sí, dejando que cada tema, cada aspecto, surja naturalmente del precedente.
[46a] Así evitamos en el alma del niño ese terrible estorbo interior de exponerlo durante una hora a un tema que luego tiene que borrar para la clase siguiente.
[46b] La mejor manera de evitarlo es dicha enseñanza por períodos.
[47a] A menudo se objeta contra este método, que los niños olvidan mucho.
[47b] Sin embargo, este 'peligro' es válido sólo para ciertas materias, como por ejemplo la aritmética, y se puede enmendar mediante pequeñas repeticiones.
[47c] Para la mayoría de las materias, ese olvidar no tiene importancia alguna, por lo menos no la tiene en relación con la enorme ganancia que significa para el niño el poder concentrarse en una sola materia durante determinado período. ♣♣

[05] quinta conferencia

Torquai, agosto 16, 1924 (S-5873)

Cuando queremos enseñarle un tema al niño, es necesario haber comprendido algo de la verdadera esencia del asunto, para evitar que la enseñanza y la educación se muevan dentro de un ambiente que no guarde relación con la vida.
[01b] Todo lo que se relaciona con la vida se comprende; inversamente podríamos decir: todo lo que realmente comprendemos ha de guardar relación con la vida, lo que no sucede con las abstracciones.
[02a] Hoy en día el maestro posee —desde el principio— tan sólo la abstracción de ciertos temas; no los vincula con lo vital, y esto le causa las mayores dificultades.
[02b] Reflexionemos, por ejemplo, sobre lo siguiente: ¿cómo hemos llegado a contar los objetos?, ¿qué hacemos contándolos?
[02c] En algún momento el hilo de nuestra disquisición se interrumpe; advertimos efectivamente que hemos aprendido a contar, pero no sabemos bien qué hacemos contando.
[03a] Luego se elaboran toda clase de teorías pedagógicas sobre el método para explicarle al niño el concepto del número, cómo se enseña a contar, y —generalmente— esas teorías se aplican en el aula.
[03b] Aunque de esta manera se pueden obtener algunos resultados superficiales, no alcanzamos con ese procedimiento a llegar al hombre íntegro, es decir con este divorcio de la vida.
[03c] La introducción de la calculadora en el aula pone en evidencia hasta qué punto se vive hoy día en la abstracción.
[03d] Nada digo sobre el uso de máquinas calculadoras en las oficinas pero en la enseñanza, la máquina calculadora, por dirigirse exclusivamente al cerebro, impide que establezcamos un vínculo entre el número y el niño que corresponda a su naturaleza esencial.
[04a] Lo importante es que derivemos las operaciones de contar de la vida misma.
[04b] A este respecto hemos de tener presente, de antemano, que la meta no ha de ser que el niño comprenda absolutamente todo lo que se le enseña; mucho ha de aceptar por autoridad, pero de modo natural y efectivo.
[04c] Por esta razón es posible que consideren difícil para el niño lo que voy a exponer relativo a la enseñanza del contar; pero no importa.
[04d] Algunas personas, tal vez a los treinta o cuarenta años, suelen decirse:

> *"Ahora comprendo algo que acepté por autoridad a los ocho o nueve años, o aún antes."*

[04e] Una experiencia de este tipo tiene un efecto vivificante.
[04f] En cambio, desespera ver con qué trivialidad se introducen los conocimientos en la llamada enseñanza objetiva, dicen que para adaptarlos a la comprensión del niño.
[05a] Imaginémonos un párvulo, muy torpe todavía, al que le decimos:

"Mira, tú estas ahí, y aquí tengo un trozo de pan y un cuchillo.

"Puedo partir este trozo de leña; pero ¿crees que podría hacer lo mismo contigo?"

05b Claro que el niño mismo advertirá que esto no se puede hacer con él.
05c Y continuamos:

"Pues bien, si puedo partir el pan es porque es distinta de ti; tú no eres como el pan; a ti no te puedo partir.

"Hay una diferencia entre tú y el pan; tú eres una unidad y el pan no lo es.

"Lo que tú eres, por el hecho de que no puedo cortarte, es lo que llamo unidad."

06a De ahí pasamos paulatinamente a darle al niño un símbolo para esta unidad.
06b Hacemos una raya: 'I.'
06c Le hacemos sentir que es una unidad y la representamos por la raya.
07a Ha llegado el momento en que podemos dejar el pan y su comparación con el niño, y pasar a decirle:

"Mira, aquí tienes tu mano derecha; pero también tienes tu mano izquierda.

"Si tuvieras únicamente una mano, la podrías mover en todas las direcciones, lo mismo que tú te mueves.

"Pero si tu mano sólo pudiera seguir el movimiento de tu cuerpo nunca te podrías tocar a ti mismo en la forma en que tus dos manos se tocan una a la otra.

"Porque cuando una mano se mueve y la otra mano se mueve al mismo tiempo, entonces se pueden tomar una a la otra, se pueden juntar.

"Por caminar solo eres una unidad; en cambio una mano puede tropezar con la otra.

"Esto es diferente de cuando caminas solo.

"Cuando caminas solo tú eres una unidad.

"Pero una mano puede tocar a la otra mano.

"Esto ya es más una unidad; tiene la cualidad de 'dos.'

"Tú eres uno, pero tienes dos manos.

"Esto lo indicamos así: 'II.' "@@

07b Así desarrollamos del niño mismo los conceptos de unidad y de dualidad.
08a Pero sigamos.
08b Llamamos a un segundo niño y le decimos:

"Si ustedes dos caminan pueden encontrarse, pueden tocarse. Son dos.

"Pero puede venir otro más para juntarse con ustedes.

"Esto no es posible en el caso de las manos."

08c Así encontramos para el niño el pasar de la dualidad a la trinidad: 'III.'
08d Así podemos derivar el número de lo que el hombre es; por el hombre llegamos al número.
08e El hombre es un ente vivo, no abstracto.
08f Luego podemos decirle al niño:

"Mira, en ti existe otro dos."

08g Estimulamos su imaginación hasta que llegue a advertir sus dos piernas y pies.
08h Luego decimos:

"Seguramente ya has visto el perro del vecino, ¿camina también sobre dos pies?"

08i Y el niño llegará a reconocer en la manera de apoyarse el perro del vecino las cuatro rayas: 'IIII.'

08j Así, poco a poco, aprenderá a elaborar el número partiendo de la vida misma.
09a Para ello es útil que el maestro tenga sus ojos siempre abiertos y que lo contemple todo con comprensión.
09b Acabamos de ver que es natural comenzar por escribir los llamados números romanos, que corresponden a la captación inmediata del niño.
09c Y de ahí es fácil encontrar, con ayuda de la mano, el pasaje del cuatro al cinco: 'V.'
09d Diremos al niño:

"Si retienes esto, el pulgar, puedes utilizar estos cuatro dedos como el perro: 'IIII.'

"Y si ahora viene el pulgar, y tenemos: 'V.'"

10a Una vez encontré un maestro que en la explicación de los números romanos había llegado hasta cuatro, pero no logró explicarse por qué a los romanos se les ocurrió hacer el signo V para cinco, en vez de poner cinco rayas.
10b El llegó perfectamente hasta 'IIII.'
10c Entonces le dije:

"¿Por qué no desplegamos los cinco dedos en dos direcciones?"

10d ¡Así descubrimos que tenemos el cinco romano en la mano!
10e He aquí el origen del cinco romano; está contenido en la mano.
11a Claro está que en un curso como éste no puedo explicar más que el principio, pero de esta manera aprenderemos a hallar el número en la vida misma, en cosas concretas.
11b Y sólo después de haber desarrollado así el número, obteniéndolo de la vida inmediata, tratamos

de practicar la operación de contar —recitamos los números en su orden—.
11c Pero hemos de tratar esta práctica de manera que los niños no permanezcan indiferentes.
11d Antes de decirles:

"Reciten los números en su orden: 1, 2, 8, 4, 5, 6, 7, 8, 9…"

hemos de interesarlos en el ritmo.
11e Por ejemplo, al ir de uno a dos: '1, 2; 1, 2; 1, 2;' hacemos que el niño pise más fuerte en el dos; luego pasamos al tres y lo golpea también el tres: '1, 2, 3; 1, 2, 3.'
11f Así introducimos el ritmo en la sucesión de los números y fundamentamos en el alumno la facultad de sintetizar, de agrupar.
11g De esta manera llegamos a enseñarle al niño —de un modo verdaderamente natural— los números de acuerdo con la naturaleza intrínseca de éstos.
12a Por lo común se suele creer que el hombre ha inventado los números agregando siempre uno al otro.
12b Pero esto no es cierto; la cabeza no cuenta, no hace la operación de contar.[1]
12c Desde el punto de vista de la vida ordinaria, casi nos es difícil captar cuán raro e inútil es el órgano llamado cabeza para la vida terrestre.[2]
12d Sirve a la belleza; pues es grato contemplar un rostro.
12e Tiene además otras virtudes; pero sirve bien poco para las actividades propiamente espirituales, pues lo que lleva en sí de espiritual siempre nos retrotrae a la vida terrestre anterior —la cabeza es nuestra anterior vida terrestre transformada—.[3]

12f Para darse cuenta del verdadero significado que tiene le posesión de una cabeza, el hombre ha de saber algo de sus vidas terrestres anteriores.
12g Todo lo demás, lo que no proviene de vidas anteriores, no tiene su asiento en la cabeza.[4]
12h En realidad contamos con los dedos, aunque inconscientemente.[5]
12i Contamos con ellos de '1' a '10,' y seguimos '11,' '12,' '13,' '14' con los dedos de los pies.
12j Así es como contamos hasta veinte sin ser conscientes de ello.
12k Esta actividad corporal no tiene en la cabeza más que su reflejo.
12l En todo, la cabeza es mero espectador, un aparato que refleja lo que hace el cuerpo.
12m Es el cuerpo el que piensa y cuenta; la cabeza sólo es espectador.[6]
13a La cabeza tiene una sorprendente semejanza con otra cosa; imagínense sentados cómodamente en un automóvil.
13b Como pasajeros no hacen nada y el chofer en el asiento delantero es quien trabaja, llevándoles por el mundo.
13c Esto es lo que sucede con la cabeza; ella no se molesta; sólo se mece sobre el cuerpo, se deja llevar a todas partes y lo contempla todo.[7]
13d Lo que se realiza en la vida espiritual es obra del cuerpo.
13e Calcular, pensar, sentir, todo esto tiene su origen en el cuerpo.[8]
13f El contador en la escuela se basa en el error de creer que el hombre calcula con la cabeza.

13g Se le enseñan al niño las operaciones aritméticas con el contador, esto es, se le exige mentalmente un esfuerzo al cerebro y éste, a su vez, exige un esfuerzo al cuerpo, pues todo cálculo es corporal.
13h No se toma en cuenta que es el organismo físico el que calcula.
13i Esto es importante.
13j De ahí que sea apropiado permitir que el niño cuente con sus dedos, tanto de las manos como de los pies; esto último es una de tantas habilidades que sería bueno cultivar.
13k No hay mejor cosa para el hombre que fomentar su habilidad en todos los aspectos de la vida.
13l Esto no se logra con el deporte, cuyo resultado no es propiamente la destreza.
13m En cambio, la destreza se cultiva si le ponemos al niño un lápiz entre el primero y segundo dedos del pie y así le enseñamos a escribir números, por ejemplo.
13n Tiene esto valor porque el cuerpo, en su totalidad, se halla impregnado de alma, de espíritu.
13o La cabeza es el pasajero recostado e inactivo, en tanto que el cuerpo con papel de chofer tiene que hacerlo todo.
14a Tenemos que tratar de organizar lo que el niño debe aprender como operación de contar de los más diversos lados.
14b Así, por ejemplo, después de haber trabajado algún tiempo de la manera descrita, hemos de pasar a no considerar ya el contar como la agregación puramente aditiva de un elemento a otro —lo que menos importa—, sino enseñarle:

"He ahí la unidad." (Figuara 5-1a)



Figura 5-1a

[1] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[2] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[3] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[4] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[5] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[6] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[7] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[8] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[14c] Ahora la dividimos (Figura 5-1b):

"He aquí el dos."

[14d] No hemos colocado aditivamente una unidad al lado de otra unidad, sino que la dualidad ha nacido de la unidad.
[14e] Volvemos de nuevo a la unidad… ahora el tres…
[14f] Así logramos que en el niño nazca la idea de que la unidad es lo que lo abarca todo, que la unidad comprende en sí lo binario, lo ternario, lo cuaternario, etcétera.

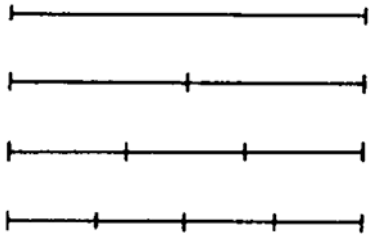


Figura 5-1b

[14g] Si se aprende a contar de esta manera, los conceptos del niño cobran vida, y él se compenetra íntimamente con el elemento numérico.
[15a] Hubo épocas en la antigüedad, cuando no se conocía nuestro modo de contar —que consiste en colocar un garbanzo al lado del otro o en correr una bola en el contador hacia la otra— sino que se decía: la unidad es lo más grande, dos no es más que su mitad, etcétera.
[15b] Así nos internamos en lo que realmente es contar, de un modo plástico, con apoyo en el objeto exterior.
[15c] Hay que desarrollar el pensamiento del niño siempre con base en ese objeto, en lo gráfico, y evitar la abstracción hasta donde se pueda.
[16a] De esta manera, el niño se apropia paulatinamente de toda la serie numérica, primero hasta '20,' luego hasta '100,' etcétera.
[16b] Procediendo de esta manera en forma viva, sí sabrá entonces contar.
[16c] Precisamente esto es lo que debe aprender primero, y no comenzar con las operaciones aritméticas hasta que sepa contar.
[17a] Una vez dado el primer paso —contar—, pondremos al niño en contacto con la aritmética, derivándola también de la vida.
[17b] Lo viviente es siempre un todo y, como tal, lo inicialmente dado.
[17c] Lo educamos a contemplar el todo primero y a dividirlo en partes después; mal servicio le hacemos al alumno al inducirle a integrar el todo a partir de sus partes.
[17d] Si inducimos al niño a ver el todo, a estructurarlo y después a dividirlo, lo conducimos hacia lo viviente.
[18a] Muchos de los estragos que nuestra época materialista ha causado a la cultura humana pasan inadvertidos.
[18b] Nadie se opone, hoy día —por considerarlo la cosa más natural del mundo— a poner al alcance del niño un estuche de construcción con sus piezas aisladas, para que con ellas levante un edificio.
[18c] ¡Así alejamos al niño de lo viviente!
[18d] De acuerdo con su naturaleza, el niño no tiene ningún deseo de edificar un todo con las partes.
[18e] Tiene muchos otros deseos, ciertamente menos cómodos para los adultos.
[18f] Cuando se le da un reloj, siente la necesidad de desarmarlo, de dividirlo en sus partes, en correspondencia con la naturaleza esencial del hombre que quiere averiguar cómo se fragmenta el todo.
[19a] Todo esto debemos tenerlo en cuenta en la enseñanza de la aritmética.
[19b] Voy a poner un ejemplo que ilustra la influencia que este enfoque ejerce sobre la cultura toda.
[20a] Hasta el siglo XIII o XIV, aproximadamente, la humanidad no se interesaba especialmente en sintetizar, mediante una operación mental, un todo a partir de sus partes.
[20b] Esto no cobró interés hasta más tarde.
[20c] El arquitecto levantaba el edificio más bien a base de su visión de conjunto, y de allí partía a la concepción de las partes, en vez de integrarlo partiendo de ellas.
[20d] La combinación de elementos se introdujo posteriormente en la civilización, lo que condujo a que la humanidad empezara a concebir el todo integrado por partículas.
[20e] He aquí el origen de la teoría atómica[9] en la física, teoría que debe su existencia a la educación.[10]
[20f] Nuestros sabios eruditos no hablarían de esas caricaturas diminutas de demonios —pues esto es lo que son los átomos— si en la educación no se les hubiera acostumbrado a integrar el todo de sus partes.
[20g] Así es como nació el atomismo.[11]
[20h] Hoy en día lo criticamos, pero no tiene mucho caso el que lo critiquemos, ya que la humanidad

[9] teoría atómica: Teoría científica que sostiene que la materia está compuesta de unidades discretas llamadas átomos. Empezó como concepto filosófico en la Antigua Grecia y logró amplia aceptación científica a principios del siglo XIX. La palabra átomo significa 'indivisible.' [n. del pr.]
[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[11] atomismo: Teoría filosófica que surgió en la Antigua Grecia en el siglo V aC y en la India hacia el siglo II aC, según el cual el universo está constituido por combinaciones de pequeñas partículas indivisibles denominadas átomos ('que no se puede cortar,' 'indivisible'). [n. del pr.]

no puede liberarse de los hábitos mentales erróneos adquiridos desde hace cuatro o cinco siglos —en vez de pensar partiendo del todo hacia las partes, se piensa partiendo de las partes hacia el todo—.

[21a] Esto hay que tenerlo presente sobre todo en la enseñanza de la aritmética.

[21b] Si caminan desde lejos hacia un bosque, lo primero que ven es el bosque y sólo después, al acercarse más, lo descomponen en árboles individuales.

[21c] He ahí el mismo camino para la aritmética.

[21d] En su monedero nunca tienen una, dos o cinco monedas, sino siempre tienen 'un montón' de monedas: tienen las cinco juntas como un todo.

[21e] Esto es lo que tienen primero.

[21f] Del mismo modo, si preparan una sopa de garbanzos, no tienen uno, dos hasta cuarenta garbanzos, sino un montón de garbanzos.

[21g] En su canasta de manzanas no tienen una, dos… siete… sino un montón de manzanas, un todo.

[22a] ¿Qué nos importa, en un principio, cuántas son?

[22b] Tenemos un montón de manzanas. (Figura 5-2)

[22c] Llegamos con el montón de manzanas a la casa. Ahí están tres niños.

[22d] No nos ocupamos por el momento de conseguir que el reparto se haga por partes iguales.

[22e] Puede que un niño sea pequeño y otro grande.

[22f] Metemos la mano en la canasta y le damos al niño mayor un montón más grande, y al más pequeño un montón más pequeño.

[22g] Así dividimos nuestro montón en tres partes.

[23a] El tema de la división no deja de ser curioso.

[23b] Recuerden que hubo una vez una madre que tenía un gran pedazo de pan y que dijo a su hijo Enrique:

"Tú lo dividirás cristianamente."12

[23c] A lo cual respondió Enrique:

"¿Qué quiere decir dividir cristianamente?"

"Quiere decir" —dijo la madre— "que deberás cortar el pan en un pedazo más grande y otro más chico, y luego darle el más grande a tu hermana Ana y quedarte con el más pequeño."

[23d] Y Enrique agregó:

"Siendo así, mejor que Ana divida cristianamente."

[24a] Tenemos que ocuparnos de otros conceptos todavía.

[24b] Por ejemplo, le damos a un niño este montón (línea divisoria en la Figura 5-2), al segundo le damos este otro, y al tercero el otro.



Figura 5-2

[24c] Para tener una visión clara, empezamos por contar el montón entero, pues el niño ya sabe contar: son 18 manzanas.

[24d] Y ahora contamos:

"¿Cuántas manzanas tiene el primer niño?" —cinco.
"¿Cuántas tiene el segundo?" —cinco.
"¿Cuántas tiene el tercero?" —ocho.

[24e] Así hemos partido del todo, el montón de manzanas. Y lo hemos dividido en tres partes.

[25a] Frecuentemente, en clase se procede de manera completamente inversa y se dice:

"Tienes cinco, y otros cinco y otros ocho; los sumas y obtienes 18; con lo que partimos de las partes para llegar al todo."

[25b] ¡Pero esto le da al niño conceptos muertos en vez de conceptos vivos!

[25c] Si partimos del todo, de los 18 y lo dividimos en los sumandos, obtenemos la adición.

[26a] En clase pues, no deberán partir de los sumandos individuales sino de la suma, del todo, y luego descomponerlo en los sumandos individuales.

[26b] Después podrán explicar que el reparto se puede hacer también de manera distinta —podemos dividir de otra forma y obtenemos otros sumandos —¡pero el todo sigue siendo igual!—.

[26c] Si concebimos la adición de la suma a los sumandos —no en el sentido usual de ir de los sumandos a la suma—, desarrollarán conceptos móviles y vivos.

[26d] Y descubrimos también que el todo es invariable —cuando sólo se trata de números—; lo que varía son los sumandos.

[26e] Esa particularidad del número de poder imaginar diferentes agrupamientos de los sumandos, es un resultado seguro de este modo de proceder.

[27a] De ahí llegarán a decir:

"Cuando algo no es únicamente número, sino que contiene números dentro de sí —el hombre por ejemplo— ya no se puede dividir de maneras diversas."

[27b] Por ejemplo, si consideramos el cuerpo humano con todo lo que le pertenece —cabeza, brazos, pies,

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

etcétera— ya no lo podremos concebir dividirlo a nuestro antojo; ya no podremos decir:

"Mentalmente corto este pie así y esta mano así, etcétera,"

sino que tenemos que respetar la manera como la naturaleza ha articulado el organismo de antemano.
[27c] En cambio, cuando se trata del contar puro —cuando no hay separación natural— puedo dividir a mi antojo.
[28a] Esto, en fin, es lo que da al maestro la posibilidad de introducir vida, flujo viviente en la enseñanza.
[28b] Por una parte se elimina de ella toda pedantería; por la otra se introduce en ella algo que es utilísimo para el niño: el sentido del humor en el maestro.
[28c] Necesitamos 'humor' en la enseñanza.
[29a] Así es como, de modo general, hay que proceder en clase —partir siempre del todo—.
[29b] Supongan el siguiente caso, tomado directamente de la vida.
[29c] La mamá mandó a María por manzanas.
[29d] Le dieron a María 25 manzanas, según lo que la vendedora apuntó en un papelito; pero María llega a casa con sólo 10 manzanas.
[29e] Es un caso típico del vivir cotidiano: María recibió 25 manzanas y sólo entregó 10 en casa.
[29f] María es honrada y no cabe duda de que ella no se comió ni una sola manzana por el camino; pero la realidad es que sólo entregó 10 manzanas en lugar de 25.
[29g] He aquí que viene alguien corriendo tras ella —alguien que también es honrado— y le trae el otro paquete de manzanas que perdió en el camino.
[29h] Ahora surge la pregunta:

¿Cuántas traerá?

[29i] Se le ve acercándose desde lejos y se quiere saber de antemano cuántas manzanas trae.
[29j] Ya sabemos que María llegó con 10 manzanas de las 25 que había recibido según la anotación de la señora de la tienda.
[29k] Por lo tanto, le faltan 15.
[30a] Ahora es cuando hemos realizado la operación aritmética.
[30b] Por lo común, se procede de manera distinta: una cantidad es dada, se debe sustraer algo de ella, y luego queda el resto.
[30c] Pero si observamos la vida, notamos que es mucho más frecuente el caso de que se conozca la cantidad originalmente recibida y la cantidad restante, y que haya que buscar la cantidad faltante.
[30d] Para que la clase tenga vida hay que partir, en la substracción, del minuendo y del resto, y buscar el sustraendo.
[30e] Partir del minuendo y sustraendo para determinar el resto es algo muerto —partir del minuendo y del resto para buscar el sustraendo es algo vivo—.
[30f] Así es como se vitaliza la clase.
[31a] Se darán cuenta de ello reflexionando sobre el ejemplo de María, su mamá y la persona que viene corriendo tras ella con el sustraendo.
[31b] María perdió, del minuendo el sustraendo, lo que justifica que queremos saber cuánto trae el que viene corriendo.
[31c] Así la vida, la vida palpitante, se introduce en la sustracción.
[31d] Si la pregunta es únicamente: ¿cuánto queda?, introducimos un elemento muerto en el alma del niño.
[31e] Siempre hemos de esforzarnos en acercar al niño lo vivo, no lo muerto.
[32a] Y de ahí podemos avanzar.
[32b] Podemos estudiar la multiplicación diciendo:

"Existe el todo, el producto.
"¿Cómo podemos determinar cuántas veces algo está contenido en ese producto?"

[32c] Nuevamente llegamos a lo vivo.
[32d] Por otra parte, sería muerto decir: divido todo este grupo de personas en grupos de 3; aquí hay tres, aquí otros 3, etcétera, y luego preguntar: ¿cuántas veces existe el tres?
[32e] ¡Esto es muerto, sin vida!
[33a] Inversamente, si partimos del todo y preguntamos cuántas veces algún grupo está contenido en el todo, entonces sí podemos darle vida al asunto.
[33b] Puedo decirle a los niños por ejemplo:

"Contemos cuántos son en esta clase.
"Son 45.
"Ahora voy a sacar 5… 1, 2, 3, 4, 5; pónganse aquí al lado."

[33c] Entonces les hacemos contar cuántas veces los 5 niños están contenidos en el total de 45.
[33d] Nuevamente enfocamos el todo, no la parte.

"¿Cuántos grupos más de 5 podemos formar?

[33e] Y descubriremos que todavía hay 8 grupos contenidos en ese todo.
[33f] Así pues, seguimos un procedimiento inverso al usual en las escuelas —partimos del todo, del producto, y determinamos cuántas veces cierto factor está contenido en él—.
[33g] Así les damos vida a las operaciones aritméticas y, sobre todo, partimos de un elemento visual.
[33h] Lo importante es que nunca, ¡nunca!, separemos la actividad pensante de lo visual, de lo concreto, pues caeríamos en el peligro de que el niño se vea

prematuramente embargado por el intelectualismo, por la abstracción, que le echan a perder por completo.

[33i] Lo desecamos y, además, favorecemos la deshidratación de su cuerpo físico, origen de la esclerosis.[13]

[33j] Oportunamente hablaremos de la educación en su aspecto ternario, en el sentido espiritual, anímico y físico.[14]

[34a] Mucho depende de que enseñemos la aritmética tal como acabamos de explicar, para que el hombre siga siendo móvil y ágil hasta en su vejez.

[34b] Hemos de desarrollar las operaciones de contar con base en el cuerpo humano, tal como acabo de describir.

[34c] Primero, del 1 al 10 con los dedos de las manos; luego, hasta 20 con los dedos de los pies.

[34d] Es mucho mejor que los niños aprendan a contar hasta 20 con los dedos de las manos y los pies que con el contador.

[34e] Para el niño constituye una meditación; al contar tiene que pensar en los dedos de las manos y de los pies, lo que representa una meditación sobre su propio cuerpo, meditación sana, que lo vitaliza.

[34f] La agilidad se conserva hasta la vejez si el contar se aprendió con el cuerpo entero.[15]

[34g] Quien sólo piensa con el cerebro —no con los miembros y el resto del organismo— no podrá conservar la destreza de sus miembros y caerá víctima de la gota.[16]

[35a] Quiero darles ahora un ejemplo concreto, de mucha importancia en la enseñanza práctica, de cómo hay que enraizar toda la educación e instrucción en lo pictórico, que no es lo mismo que lo que hoy día suele llamarse 'enseñanza objetiva.'

[35b] Tomemos el teorema de Pitágoras,[17] probablemente conocido por todos.

[35c] Este teorema tiene tanto significado, que puede servir de meta a la enseñanza de la geometría, ser su culminación.

[35d] Recordemos el teorema: el cuadrado de la hipotenusa de un triángulo rectángulo es igual a la suma de los cuadrados de los dos catetos.

[35e] Esto es realmente grandioso si se visualiza debidamente.

[36a] En una ocasión tuve que enseñar geometría a una señora interesada en ello, si bien ya avanzada en años. Sospecho que poco había aprendido en los institutos donde se educan señoritas.

[36b] No sé si había olvidado todo lo relativo a la geometría, lo cierto es que nada sabía de la materia.

[36c] Comencé a trabajar e hice culminar toda mi enseñanza en el teorema de Pitágoras.

[36d] En su ignorancia, este teorema le sorprendió extraordinariamente; en cambio, estamos nosotros tan acostumbrados a él que, por lo general, no nos produce impresión alguna.

[36e] Básicamente se trata de entender que, si aquí dibujo un triángulo rectángulo (Figura 5-3), el área correspondiente al cuadrado levantado sobre la hipotenusa es igual a la suma de las áreas correspondientes a los cuadrados que se levantan sobre los dos catetos.

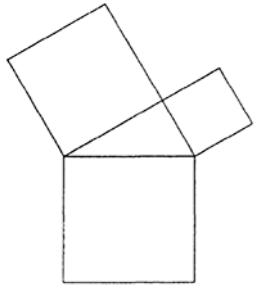


Figura 5-3

[37a] Por lo tanto, si siembro papas a igual distancia unas de otras en estos dos cuadros, sembraré exactamente tantas papas como dentro de este otro cuadro.

[37b] Esto es sorprendente, totalmente inesperado, y a simple vista no se puede captar racionalmente.

[38a] Precisamente este hecho tan maravilloso y, sin embargo, nada fácil de captar, debiera aprovecharse para vivificar el elemento anímico de la enseñanza —hacer referencia a él y reconocer que se trata de algo que se sustrae a la captación evidente—.

[38b] Podríamos decir que se puede 'creer' en el teorema de Pitágoras, pero que también conviene que la creencia se desvanezca continuamente.

[38c] Cada vez comienza siendo un acto de fe que el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos.

[39a] Ahora bien, podemos encontrar toda clase de demostraciones, pero en todo caso la demostración debe hacerse en forma pictórica.

[39b] La demostración es fácil si el triángulo es isósceles: En este triángulo rectángulo isósceles (Figura 5-4), tenemos dos catetos iguales (a y b) y la hipotenusa (c).

[39c] Lo que ahora dibujo de color naranja (1, 2, 3, 4), es el cuadrado sobre la hipotenusa.

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

[17] Pitágoras (ca. 569 aC-ca. 475 aC): Filósofo y matemático griego, el primer matemático puro. Contribuyó a la matemática, la geometría, la aritmética, la teoría de la música, y a la astronomía. Fundó la Escuela pitagórica, que influyó en Platón, en Aristóteles, y en la filosofía racional en Occidente. [n. del pr.]

[39d] Lo que dibujo azul, son los cuadrados sobre los dos catetos (2, 5; 4, 6).

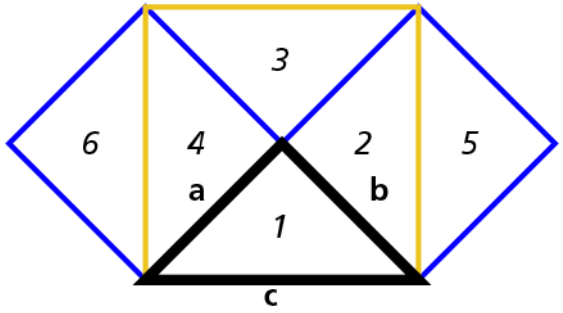


Figura 5-4

[40a] Si planto papas en estos dos campos azules (2, 5; 4, 6), obtengo igual cantidad que si las planto en el campo naranja (1, 2, 3, 4).

[40b] Este campo naranja es el cuadrado de la hipotenusa; los dos campos azules (2, 5; 4, 6) son los cuadrados de los dos catetos.

[41a] Ahora podemos hacer la demostración fácilmente diciendo: los dos fragmentos (2, 4) de los cuadrados azules quedan incluidos dentro del cuadrado de la hipotenusa: el fragmento 5 puede sobreponerse sobre 3.

[41b] Si recortamos el dibujo, podemos colocar el fragmento 6 sobre el 1, y la demostración está completa.

[41c] Todo es evidente, cuando tenemos un triángulo rectángulo isósceles.

[41d] Cuando no es el caso, sino que sus lados son distintos (como la Figura 5-3), se procede de la siguiente forma:

- dibujemos nuevamente el triángulo 'ABC' (Figura 5-5a);
- dibujemos luego el cuadrado sobre la hipotenusa, 'ABDE.' Esto nos permite reproducir el triángulo original 'ABC' en la posición: 'BDF.'

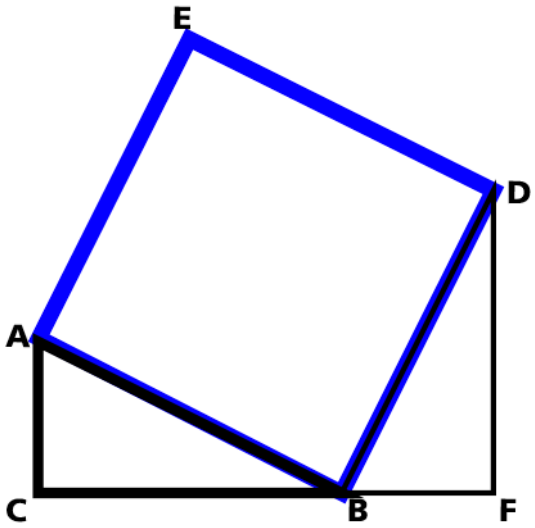


Figura 5-5a

- dibujamos este triángulo 'ABC' —o el triángulo 'BDF,' que es igual— por tercera vez más en la posición 'AEG';
- podemos dibujar el cuadrado de uno de los catetos en esta forma 'CAGH' (rojo).
- ahora podemos dibujar el triángulo original igualmente en la posición: 'DEI.'
- entonces, lo que ahora dibujo (verde) representa el cuadrado del otro cateto 'DIHF';
- así tengo dos cuadrados: el cuadrado de uno de los catetos y el cuadrado del otro cateto. Utilizo para uno de ellos el cateto 'AG,' para el otro el 'DI.' Los triángulos 'AEG' y 'DEI' son idénticos.
- ¿Dónde estaba el cuadrado de la hipotenusa? Es 'ABCE' (azul).

[42a] Ahora debemos demostrar sobre la propia figura que lo rojo (1, 2) y verde (3, 4, 5) juntos, son iguales a (2, 4; 6, 7).

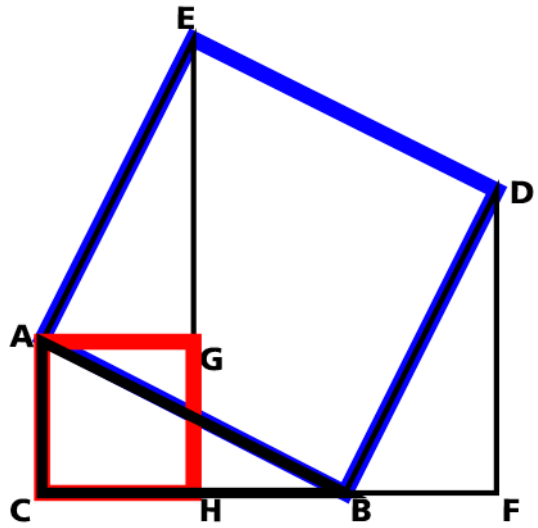


Figura 5-5b

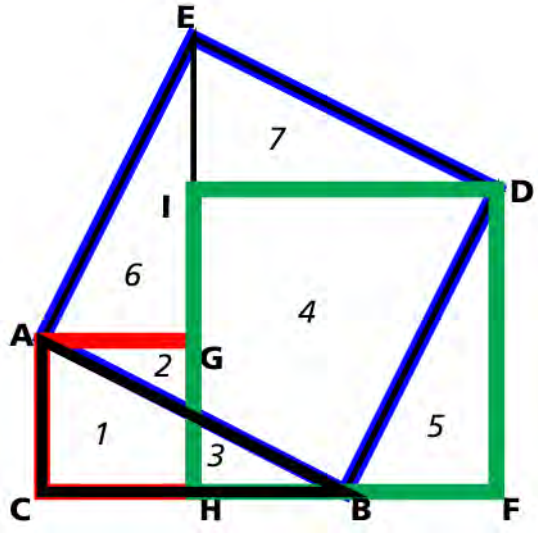


Figura 5-5c

[42b] Ahora se aprecia fácilmente: tomo este cuadrado rojo (1, 2) primero; lo que ambos cuadrados tienen de común, coincide (2); nos queda un fragmento

del cuadrado verde (4) que también cae dentro del cuadrado violeta.
42c Así es que tenemos esta figura (2, 4) que no es más que una parte del cuadrado violeta 'ABDE'; este fragmento del cuadrado violeta 'DE' contiene este fragmento (2) del cuadrado rojo; sobra todavía un pico (1) que no está contenido en el cuadrado violeta; pero esta figura contiene el pico (4) del cuadrado verde
43a Ahora sólo me queda acomodar aquello que me sobró (1, 3, 5).
43b Acá sobró el piquito (1) del cuadrado rojo, acá el piquito (3) del cuadrado verde, y aquí sobró todo este triángulo (5) que pertenece al cuadrado verde 'DIHF.'
43c Tomemos ahora lo que nos ha sobrado aquí, y acomodémoslo de esta manera: lo que sobró acá (5) lo sobreponemos así (6).
43d Todavía nos queda este pico (1, 3).
43e Si recortamos todo esto, llegaremos correctamente a la conclusión que estas dos superficies (1, 3) caben en el área (7).
43f Naturalmente que puede dibujarse más claramente, pero creo que podemos visualizar lo explicado.
43g En clase, debe explicarse en forma verbal con más detalles.
43h De esta manera habremos demostrado, por simple superposición de superficies, que el teorema de Pitágoras es exacto.
43i Si utilizamos precisamente este modo de superposición de áreas, haremos un descubrimiento: notaremos que si recortamos estas figuras en vez de dibujarlas, resulta fácil captarlo; no obstante, si posteriormente reflexionamos sobre ello, se nos escapará nuevamente.
43j Tenemos que buscarlo siempre de nuevo.
43k No se puede retener en la memoria, sino que hay que buscarlo constantemente de nuevo, lo que está muy bien, porque es una característica del teorema de Pitágoras.[18]
43l Debemos caer en la solución una y otra ver.
43m Habiéndolo comprendido debe olvidarse de nuevo para encontrar una y otra vez el elemento de sorpresa implícito en ese teorema.
43n Así se introduce la vida en este tema: no siendo fácil encontrar lo que se busca, los alumnos tienen que pensar, y así se logra lo internamente viviente de este teorema.
43o No es bueno presentarlo en forma tal que resulte obvio; es mucho mejor olvidarlo y tener que buscarlo nuevamente.
43p He ahí la sorpresa, la extrañeza que nos causa la afirmación —el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos—.
44a De esta manera se puede desarrollar la geometría para niños de once o doce años hasta el punto de explicarles el teorema de Pitágoras por medio de la comparación de superficies; los niños sentirán, cuando lo hayan comprendido, un goce extraordinario, y despertarán a mayor actividad.
44b Querrán hacerlo una y otra vez, especialmente si se les permite recortarlo.
44c Habrá únicamente unos cuantos intelectuales inútiles que lo recordarán perfectamente, y que lo reproducirán de memoria las veces que sea.
44d La mayoría de los niños, de inteligencia normal, se equivocarán de nuevo al recortar y les costará trabajo encontrar cómo debe ser.
44e Esto sin embargo, corresponde a lo maravilloso del teorema de Pitágoras, y no debe uno salirse de lo maravilloso, sino mantenerse dentro de él. ♣♣♣

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

[06] sexta conferencia

Torquai, agosto 18, 1924 (S-5875)

Creo que hoy conviene revisar algunos aspectos metodológicos, si bien en el número reducido de conferencias que puedo pronunciar aquí no me es posible entrar en los pormenores; he de limitarme a comentarlo todo en principio, nada más.
01b Seguramente estudiarán los cursos del seminario[1] de la Escuela Waldorf de Stuttgart, y si asimilan las insinuaciones hechas aquí estarán en condiciones de comprenderlos perfectamente.
02a Enfoquemos otra vez al niño entre la segunda dentición y la pubertad, y recordemos que en los años anteriores a al cambio de dientes, las características heredadas son lo determinante; el niño recibe de sus padres lo que podemos llamar un cuerpo patrón, un modelo, que se va eliminando por completo hasta el cambio de dientes, siendo sustituido por un cuerpo nuevo.
02b La segunda dentición no es sino la señal exterior de esta sustitución por un cuerpo nuevo, sobre el que empieza a trabajar lo anímico-espiritual.

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

02c Dijimos que si lo anímico-espiritual era fuerte el niño —en la época escolar, entre la segunda dentición y la pubertad— posiblemente se transforme de manera considerable en comparación con sus características anteriores; que si la individualidad era débil la configuración resultante presentaría mucha semejanza con las características heredadas.[2]

02d En este segundo caso, durante el período de la educación primaria notaremos todavía profundas semejanzas del niño con sus padres o antepasados.

03a Ahora bien, hemos de tener presente que sólo con la segunda dentición empieza propiamente la actividad autónoma del cuerpo etérico; durante los primeros siete años, el cuerpo etérico está completamente consagrado a la modelación del segundo cuerpo físico.

03b Durante el primer septenio, el cuerpo etérico es, efectivamente, un artista notorio dentro del niño, su artífice y escultor.

03c A los siete años, cuando llega la segunda dentición, la energía plástica que el etérico encauza hacia el físico queda en libertad, se emancipa, y así puede dedicarse a una actividad relacionada con el alma.

04a De ahí que el niño siente un marcado impulso de modelar formas plásticas o pictóricas.

04b El cuerpo etérico, durante los primeros siete anos, ha estado esculpiendo y pintando el cuerpo físico, y al llegar a los siete años, quiere exteriorizar una actividad que ya no tiene poco o nada que hacer en el cuerpo físico.

04c Por consiguiente, si el maestro conoce bien los elementos estructuradores que actúan en el cuerpo humano y, de ahí, sabe qué es lo que al niño le gusta modelar en material plástico, o pintar a colores, podrá por este medio darle una buena orientación.

04d Mas para ello se necesita una especie de visión artística del organismo humano.

04e Esta es la razón por la que es tan importante que el maestro mismo trate de ejercitarse en las actividades plásticas, pues las escuelas normales de formación docente todavía no ofrecen nada en este sentido.

04f El maestro descubrirá que, por mucho que haya aprendido sobre los pulmones o el hígado, o no importa qué funciones vasculares intrincadas, con todo ello no sabe tanto como si reproduce toda la estructura del órgano en cera o en plastilina.

04g Haciéndolo, empezará de repente a tener un conocimiento del asunto cualitativamente distinto.

04h En el caso del pulmón, tendrá que modelar diferentemente los dos lóbulos, ya que no son simétricos; en uno va a distinguir dos lóbulos, en el otro tres.

04i Antes de aprenderlo, olvida una y otra vez cuál es el lado izquierdo y cuál el derecho; en cambio, una vez que reproduzca estas extrañas formas asimétricas en cera o plastilina, adquirirá un conocimiento intuitivo de que no puede pasar lo izquierdo al lado derecho, ni lo derecho al lado izquierdo, lo mismo que no puede colocar el corazón al lado derecho.

04j El maestro captará, intuitivamente, que la forma está acomodada dentro del conjunto orgánico y, si va suficientemente lejos en estos ejercicios, captará asimismo que los pulmones tienen forzosamente que erguirse al caminar.

04k Si después reproduce pulmones de animales, se dará cuenta, en forma visual o táctil, que los pulmones están en posición horizontal.

04l Y lo mismo con otros órganos.

05a El maestro deberá proceder de esta manera plástica en su enseñanza de la anatomía, para dejar que el elemento latente en el niño, que no tiene tendencia de imitar el cuerpo humano sino que es puramente formativo, se exprese a través de la actividad de modelar o de pintar.[3]

05b Entonces descubrirá que el niño tiene el impulso de crear formas que se relacionan con el interior de su organismo, y a este respecto logrará las experiencias más sorprendentes en el curso de la enseñanza.

06a Para un método como el Waldorf, es natural que el curso de antropología complete todas las demás materias, sobre todo en el cuarto, quinto, sexto y séptimo grados, que corresponden de los diez a los catorce años.

06b A partir de su ingreso a primer grado los niños pintan y, alcanzada cierta edad, también esculpen.

06c Y resulta muy interesante la observación siguiente: si se les explica algún aspecto del hombre, digamos los pulmones u otro órgano, y luego se les deja en libertad para trabajar siguiendo sus propios impulsos, empiezan espontáneamente a modelar formas que se asemejan a los órganos explicados —modelan con sujeción a su propia naturaleza humana—.

06d De ahí que sea tan necesario que el maestro se atenga a ese método plástico; que busque los medios que le permitan reproducir los órganos humanos con realismo intrínseco —en cera, plastilina o, incluso, barro, como lo hacen nuestros niños que es un material muy bueno, a falta de otro.

07a Existe el impulso interior, el ansia interior del cuerpo etérico, de ejercer una actividad plástica y pictórica.

07b Si apelamos a ese impulso, a ese ansia, es fácil desarrollar las letras derivándolas de las formas que el niño pinta o esculpe, ya que entonces damos forma a la enseñanza con base en un positivo conocimiento del hombre.

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

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

07c Esto es lo propio para este momento particular.
08a Pero continuemos.
08b Sabemos que el hombre consta de un cuerpo físico y de un cuerpo etérico —que se emancipa y libera a los siete años— así como también de un cuerpo astral y del Yo.
08c ¿Qué pasa con el cuerpo astral del niño entre los siete y los catorce años?
08d No llega a la plena actividad hasta alcanzar la adolescencia.
08e Recién entonces trabaja completamente dentro del organismo humano.
08f Y en tanto que el cuerpo etérico, entre el nacimiento y el cambio de dientes, está en cierta forma siendo sacado de su vínculo con el físico para emanciparse finalmente, el cuerpo astral está siendo paulatinamente atraído hacia dentro entre los siete y catorce años; y cuando está completamente ligado, y no sólo ligeramente conectado, con los cuerpos físico y etérico sino que el cuerpo astral los penetra íntimamente, el niño alcanza el momento de la pubertad.
09a En el muchacho, el cambio de voz denuncia que está completa la penetración del cuerpo astral en la laringe; en la mujer, el desarrollo de otros órganos, los pechos y demás, demuestra que el cuerpo astral se ha identificado con ellos.
09b El cuerpo astral se introduce lentamente en el cuerpo humano desde todas direcciones.
10a En esta penetración, el cuerpo astral sigue, desde afuera hacia adentro, las líneas y trayectorias de los haces de nervios.
10b Desde la periferia, desde la piel, empieza a introducirse al interior hasta llenar el cuerpo por completo.
10c Hasta este momento, el cuerpo astral es como una nube tenue en la que vive el niño; luego se contrae, se posesiona íntimamente de todos los órganos para ligarse, casi podríamos decir químicamente, con el organismo, con los tejidos físicos y etéricos.
11a En esto hay una particularidad.
11b Cuando el cuerpo astral avanza de la periferia del cuerpo físico hacia adentro, sigue el curso de los nervios que luego se juntan en la espina dorsal. (Figura 6-1)



Figura 6-1

11c Arriba está la cabeza; lentamente, el cuerpo astral avanza a lo largo de los nervios cerebrales, continúa hacia los órganos centrales, hacia la médula espinal, hacia el interior de la cabeza, hasta llenarlo todo.[4]
12a Ahora, la manera como la respiración trabaja en conjunto con todo el sistema nervioso es de singular interés.
12b En efecto, esta sinergia entre la respiración y el sistema nervioso es algo muy especial en el organismo humano, por lo que el maestro debiera tener una sensibilidad altamente desarrollada para poder enseñar correctamente.
12c Expliquémoslo.
12d El aire que respiramos entra en el cuerpo, se distribuye, sube a lo largo del canal de la médula espinal, se extiende en el cerebro, toca todos los haces nerviosos, desciende nuevamente y sigue los caminos por los que, finalmente, se expele en forma de dióxido de carbono.[5]
12e El sistema nervioso se halla bajo la acción continua del aire inhalado, que se distribuye por sí mismo, sube por el canal de la médula espinal, de esparce otra vez, se mezcla con el dióxido de carbono, regresa y es exhalado.
12f Todo este proceso respiratorio a lo largo de los cordones nerviosos sólo encuentra su plena penetración en el cuerpo físico, por obra del cuerpo astral durante la época de la enseñanza primaria, entre la segunda dentición y la pubertad.
12g El cuerpo astral durante esa época en que paulatinamente se va internando en el organismo con ayuda del aire respirado toca lo que, como cuerdas de un instrumento musical, se halla tendido en el centro del cuero, esto es, el canal de la médula espinal.
12h Realmente, nuestros nervios constituyen como una especie de lira, un instrumento musical interior, cuyos sonidos resuenan en la cabeza.
12i Este proceso comienza, por supuesto, antes del cambio de dientes, pero en ese tiempo el cuerpo astral está conectado ligeramente con el cuerpo físico.
12j Es entre la segunda dentición y la pubertad que el cuerpo astral comienza a actuar sobre el las fibras nerviosas individuales con el aire entrante, como el arco de un violín sobre las cuerdas.

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

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

[13a] El proceso se intensifica y estimula si ponemos al niño en contacto con el canto.
[13b] Al cantar, el niño se convierte en instrumento musical.
[13c] Fomentaremos esto si le damos al niño mucho canto.
[13d] Debemos desarrollar el sentimiento de que cuando canta el niño es un instrumento musical.
[13f] Debemos pararnos delante de la clase a la que le estamos enseñando canto o música con el sentimiento claro de cada niño es un instrumento musical y que internamente siente una forma de bienestar en el sonido.
[14a] Ese sonido es el resultado de un modo particular de la circulación; es música interior.
[14b] Mientras que durante los primeros siete años el niño aprendía todo por imitación, ahora hay que tratar que aprenda a cantar con base a esa experiencia interior que le produce el repetir melodías y ritmos.
[14c] Para mostrar la imagen interior que debemos tener en nuestra mente cuando nos encontremos ante nuestro grupo para impartir una clase de canto, me gustaría usar una comparación un poco burda, pero que servirá para aclarar el punto.
[14d] No sé si todos, aunque así lo espero, han tenido oportunidad de observar una manada de vacas cuando, después de haber comido están echadas en el prado haciendo la digestión.
[14e] El fenómeno de la digestión en una manada de vacas es realmente algo maravilloso —en ese momento existe en la vaca algo así como una imagen del mundo entero—.
[14f] En su aparato digestivo, durante el proceso en que los alimentos digeridos pasan a los vasos sanguíneos o linfáticos, en todo esto la vaca siente una especie de bienestar que es, a la vez, conocimiento.
[14g] Cada vaca tiene, al digerir, un aura maravillosa en la que se refleja todo el universo.
[14h] Realmente, una manada de vacas echadas en el prado digiriendo y, al digerir, captando todo el universo, es lo más bello que se pueda concebir.
[14i] En nosotros los seres humanos, esto ha sido desplazado hacia lo inconsciente, para que la cabeza pueda reflejar lo que el cuerpo asimila en actividad cognoscitiva.
[15a] Desgraciadamente, nosotros los seres humanos estamos privados por nuestra cabeza de las placenteras experiencias de las vacas, por ejemplo.
[15b] Sabríamos mucho más del mundo si pudiéramos experimentar nuestro proceso digestivo.[6]
[15c] Claro está que tendríamos que experimentarlo entonces con el sentimiento cognoscente, y no con el sentimiento propio de un hombre cuyo proceso digestivo permanece en lo subconsciente.
[15d] Con esto espero haber aclarado mi punto de vista.
[15e] No quiero decir que en la educación haya que elevar el proceso digestivo al nivel de la conciencia, sino sólo ilustrar que, en un escalón más elevado, debemos dar la oportunidad al niño de sentir la alegría producida por los procesos interiores que acompañan a la experiencia del sonido.
[15f] Imaginémonos la emoción de un violín si pudiera sentir lo que sucede en él; nosotros sólo escuchamos los sonidos que de él emanan; el violín está fuera de nosotros y nosotros somos ajenos a la generación del sonido; no oímos de él más que su apariencia sensorial exterior.
[15g] Si el violín pudiera sentir, en una pieza musical de categoría, cómo cada cuerda vibra en armonía con la otra, sentiría bienaventuranzas.
[15h] Así, el maestro deberá procurarle al niño la experiencia de esas pequeñas plenitudes interiores, provocar un auténtica sentimiento musical en su organismo todo, en cuyo gozo deberá participar el maestro mismo.
[15i] Naturalmente que el maestro ha de saber algo de música, y unir a su aprendizaje ese elemento artístico conforme acabo de exponer.
[16a] De ahí que sea necesario —porque así lo exige el proceso de desarrollo de la entidad humana entre la segunda dentición y la pubertad— que desde un principio tengamos clases de música en las que acostumbremos al niño a cantar pequeñas canciones, empíricamente, sin teoría alguna; pero cantarlas bien.
[16b] Y de ahí pasamos paulatinamente a los elementos más simples, para que poco a poco el niño sienta lo que es la melodía, el compás, el ritmo.
[16c] En un principio hemos de acostumbrar a los niños a tomar esas canciones sencillas como un todo, cantarlas y tocarlas lo mejor que puedan.
[16d] A menos que haya circunstancias adversas, en la Escuela Waldorf procuramos que los niños desde su primer ingreso empiecen a tocar algún instrumento; nos interesa que lo más pronto posible reciban la experiencia emotiva de que el propio ser musical trasciende hacia el instrumento objetivo.
[16e] El piano —que propiamente no debiera ser más que una especie de medio de memorización— es, desde luego, el menos apropiado para un pequeño.
[16f] Debiéramos usar otros instrumentos, de preferencia uno en que intervenga la respiración, un instrumento de viento.

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

16g Esto requiere mucho tacto artístico y también mucha personalidad.
16h Aprender a manejar un instrumento de viento sencillo y así, paulatinamente, introducirse en el elemento de la música, es lo que mejor provecho procura a los niños.
16i Conozco de sobra las terribles experiencias de los adultos cuando los niños empiezan a soplar.
16j Pero es una vivencia maravillosa para el niño tener que continuar y dirigir hacia afuera, toda la configuración de aire que normalmente lo envuelve y que él mantiene asida a lo largo de sus cordones nerviosos.
16k Entonces el niño siente su organismo ampliado.
16l Los procesos que normalmente se desenvuelven dentro del organismo trascienden al mundo exterior.
16m Algo similar ocurre también cuando el niño aprende a tocar el violín; el hombre siente que los procesos íntimos, su elemento musical interno, se transmiten directamente a él, a las cuerdas a través del arco.
17a La clase de música y canto, insisto, hay que empezarla con los niños lo antes posible.
17b Es de suma importancia que no sólo toda la enseñanza se imparta artísticamente, sino que también las asignaturas propiamente artísticas —la pintura, las labores plásticas, la música— se introduzcan desde el momento en que el niño entre en la escuela primaria, y que se procure que todo ello se vuelva posesión humana íntima.
18a Es de particular importancia que enfoquemos desde el punto de vista del aprendizaje del idioma el período crucial de desarrollo del niño entre los nueve y los diez años.
18b Ya he señalado que en ese período, entre los nueve y los diez años, el niño aprende propiamente a distinguirse de su medio circundante —hasta entonces, él se siente uno con su ambiente—.
18c La iniciación escolar se hará pues, racionalmente en la forma que he indicado; el niño no debiera entrar a la escuela antes de que empiece la segunda dentición, ya que todo aprendizaje escolar antes de ese momento es, en el fondo, bárbaro; si las leyes nos obligan, tenemos que hacerlo, pero no podemos considerarlo un arte educativo racional; la pedagogía artística y racional exige que el niño no entre en la escuela antes del cambio de dientes.
18d Entonces nos ocupamos primero, como ya expliqué, de introducir un elemento artístico, y partiendo de él elaborar la forma de las letras; plantear ese elemento artístico con plena autonomía y tratar todo lo relacionado con la naturaleza a través de cuentos, mitos y leyendas, tal como ya expuse.
18e Pero en lo que se refiere a la enseñanza del idioma materno es importante tener en cuenta esa época de la vida entre los nueve y los diez años.
19a Antes de ese período la enseñanza de idiomas no debe contener, desde ningún punto de vista, análisis intelectual; nada de gramática, ni de sintaxis, ni de todo lo que con ello se relaciona.
19b Hasta los nueve o diez años, el niño debe hablar con la misma espontaneidad con que asimila cualquier otro hábito —el habla debe asimilarse como cualquier costumbre—.
19c Sólo cuando el niño empiece a distinguirse de su medio ambiente habrá de conducírsele a observar lo que él mismo ejecuta: hablar.
19d Hasta después de esa transición no nos referiremos a los sustantivos, adjetivos, verbos, etcétera: ¡antes no!
19e Hasta ese momento, el niño debe simplemente hablar, y nosotros simplemente le mantenemos en este mundo del habla.
20a En la Escuela Waldorf tenemos la posibilidad de llevar esto a la práctica ya que el niño, al entrar en la escuela primaria, inmediatamente empieza a aprender dos idiomas extranjeros, además del materno.
20b Veamos cómo.
21a Recibimos al niño en la escuela.
21b La mañana empieza con la enseñanza por períodos, en la forma que ya les hablé, seguida del aprendizaje del inglés y francés (en el caso de niños alemanes).
21c Tratamos de impartir esa enseñanza de idiomas sin ocuparnos de las relaciones mutuas que existan entre ellos.
21d Antes del cambio entre los nueve y los diez anos, no nos detenemos en que 'mesa' en alemán se dice 'Tisch' y en inglés 'table,' o en que 'comer' en alemán es 'Essen' y en inglés es 'eat.'
21e No relacionamos las palabras de un idioma con las palabras de otro idioma, sino simplemente con los objetos inmediatos.
21f El niño aprende a designar, por ejemplo, el techo, la lámpara, la silla lo mismo en inglés que en francés.
21g De los siete a los nueve años no nos interesamos por la traducción —esto es por trasponer una palabra de un idioma a otro— sino simplemente en que el niño aprenda otros idiomas partiendo de objetos exteriores.
21h No hace falta saber, o por lo menos tener presente, al decir 'table' en inglés, que la palabra correspondiente en alemán es 'Tisch,' etcétera.
21i Esta correspondencia no existe para el niño; no se le ocurre en clase ya que no se practica con él ningu-

na comparación entre un idioma y otro, o algo por el estilo.

[22a] Así, el niño tiene la posibilidad de aprender todo idioma con base en el elemento del que procede, es decir, del elemento del sentimiento.

[22b] ¿Qué es el idioma en cuanto a sus sonidos?

[22c] Expresión de lo anímico interior, en cuyo caso tenemos la vocal; o expresión de algo exterior, en cuyo caso tenemos la consonante.

[22d] Mas esto hay que sentirlo primero.

[22e] Tomemos el caso de que el niño deba sentir lo que late en la palabra 'water' ['agua'].

[22f] No utilizarán en clase exactamente lo que ahora voy a decir; sólo procuran darle la forma debida para que el niño realmente una el sentimiento con la vocal y que sienta en la consonante la reproducción de algo exterior.

[22g] Al niño le es connatural hacerlo; debemos aprovecharnos de ello y no destruir esta posibilidad natural con una enseñanza inadecuada.

[23a] Detengámonos:

¿Qué es la vocal 'A'?

—insisto en que esto no es para la clase, sino sólo para que lo sepan aquí—.

[23b] Al salir el sol me encuentro en admiración ante el espectáculo: 'Ah.'

[23c] 'A' siempre es manifestación de maravilla, de admiración.

[23d] Una mosca se posa sobre mi frente y digo: 'E.'

[23e] 'E' es manifestación de defensa, de repeler.

[23f] En inglés, estos valores son desplazados, es decir se relacionan con nuestros sentimientos de modo diferente en comparación con el alemán, pero en todo idioma, y naturalmente también en inglés, podemos encontrar la manifestación vocal de asombro o admiración.

[24a] Tomemos ahora una palabra característica: 'Rollen,' en alemán, y en inglés: 'roll,' el rodar de una bola.

[24b] He aquí la 'R.'

[24c] ¿Quién no sentiría el movimiento de rodar reforzado por la 'L'? (Figura 6-2, a).

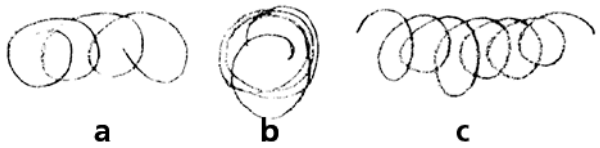


Figura 6-2

[25a] 'R' sería sólo así (Figura 6-2, b).

[25b] 'L' señala desplazamiento; representa el flujo, la corriente que avanza (Figura 6-2, c).

[25c] He aquí un proceso exterior reproducido por las consonantes.

[25d] Así todo el lenguaje es construido, por una parte, en las vocales de un sentimiento interior de asombro, de admiración, de rechazo, de auto afirmación y demás y, por la otra, a partir del sentimiento imitativo de las consonantes.

[25e] Y esto no debemos sacarlo del niño.

[25f] El niño debe desarrollar su facultad de sentir en contacto con los objetos y, a base de su relación emotiva con ellos, formar la letra.

[25g] Hay que sacarlo todo del lenguaje.

[25h] El niño que dice 'roll' ['rolar'], realmente debe sentir 'r-o-l-l.'

[25i] Y así con todas las palabras.

[26a] El hombre de la civilización moderna ha perdido este instinto —para él la palabra es lo escrito, algo completamente abstracto—.

[26b] El hombre contemporáneo ya no puede identificarse vitalmente con el lenguaje; las lenguas primitivas siguen conservando el elemento emocional —los idiomas más civilizados hacen del lenguaje una abstracción—.

[26c] Observemos tan sólo el idioma inglés para darnos cuenta de que la segunda mitad de las palabras se deja de lado con menoscabo del sentimiento real de los sonidos.[7]

[26d] Pero al niño debemos mantenerlo dentro del sentimiento del lenguaje; y debemos cultivarlo seleccionando palabras características en las que actúe el sentimiento.

[26e] En alemán, lo que cargamos sobre nuestros hombros lo llamamos 'Kopf' ['cabeza'] en inglés 'head,' en italiano 'testa.'

[26f] Ahora bien, ¿qué hace la actitud ordinaria abstracta?

[26g] Se dice: la cabeze en alemán se llama 'Kopf,' en inglés se llama 'head.' en italiano se llama 'testa.'

[26h] Pero esto no es cierto; ¡es completamente absurdo!

[27a] ¿Qué es 'Kopf'?

[27b] 'Kopf' es 'lo formado,' formado en contornos redondeados —al decir 'Kopf,' aludimos a la forma—.

[27c] Si decimos 'testa,' —pensemos en las palabras testamento, testimonio, etcétera— expresamos que la cabeza 'hace constar algo, da fe de algo.'

[27d] Expresamos pues, algo del todo diferente; nos referimos a ese órgano 'de aquí arriba' como el registrador, el testigo: 'testa.'[8]

---

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

[8] El Diccionario RAEL nos dice algo diferente: 'cabeza (Del lat. capitia): 1. f. Parte superior del cuerpo humano en la que están situados el cerebro y los principales órganos sensoriales. — testa (Del lat. testa 'teja, ladrillo,' 'concha,' en lat. tardío 'cráneo'): 1. f. Cabeza del ser humano y de los animales. — testar (Del lat. testari): 1. intr. Hacer testamento. 2. tr. Tachar, borrar. Quizás esto sea diferente en el italiano. [n. del pr.]

[27e] En inglés se tiene la opinión de que la cabeza es lo más importante del hombre, aunque ya hemos visto que esta opinión no es del todo justificada.[9]
[27f] En inglés se dice 'head,' 'lo más importante,' aquello hacia donde todo tiende, hacia donde converge todo.
[28a] No se expresa, pues, la misma cosa en los diferentes idiomas, sino que cada uno de ellos presenta algo distinto.
[28b] Si todos se refirieran a lo mismo, los ingleses y los italianos también dirían 'Kopf,'[10] pero no es así.
[28c] En el lenguaje humano primordial, la designación era uniforme por doquiera, de ahí que el lenguaje primordial era único para todos los hombres.
[28d] Luego se dividieron y empezaron a designar las cosas de maneras diferentes, y surgieron vocablos diferentes.
[28e] Si palabras diferentes se califican de 'iguales,' o 'equivalentes' se pierde el sentimiento por lo que encierran.
[28f] Y es muy necesario no cerrarse a ese sentimiento lingüístico; por el contrario ¡hay que conservarlo!
[28g] De ahí que ningún estudio analítico del lenguaje deba comenzar antes de los nueve o los diez años.
[29a] Sólo a esta edad conviene estudiar sustantivos, adjetivos, verbos, y todo lo demás.
[29b] Si lo hacemos antes, convertimos en objeto de la atención del niño algo que es parte integrante de él mismo.
[29c] Y, naturalmente, no puede captarlo porque todavía no sabe distinguirse de su medio circundante.
[29d] Recordemos pues: nada de gramática, nada de lingüística comparada antes de los nueve o diez años, para que el niño reciba del habla un beneficio similar al que recibe del canto.
[30a] Traté de ilustrar el sentimiento de bienestar interior que produce el cantar, llamando su atención sobre el beneplácito de las vacas en el prado cuando están entregadas a su digestión; debemos cultivar esa especie de plenitud interior o, por lo menos, el sentimiento del objeto que permita a los niños sentir el contenido de una palabra, el sentimiento interior de 'Rollen' ['rodar'].
[30b] Hay que vivir el lenguaje interiormente, no sólo pensarlo cerebralmente.
[30c] Hoy día, la mayoría de la gente sólo 'piensa' el lenguaje con el cerebro; por esta razón, cuando quieren saber cuál es el equivalente correcto para traducir de un idioma a otro acuden al diccionario, donde encuentran las palabras una al lado de otra; así por ejemplo 'testa' o 'Kopf,' lo que produce la sensación que las dos son lo mismo.
[30d] Pero no son para nada lo mismo; un concepto diferente se expresa en cada palabra, algo que sólo puede ser expresado a partir del sentimiento.
[30e] Esto hay que tenerlo presente en la enseñanza de idiomas.
[31a] A todo lo anterior viene a agregarse otro elemento que pertenece al espíritu.
[31b] Y es que después de la muerte o antes del nacimiento, el ser humano no tiene posibilidad de comprender lo que llamamos sustantivos, por ejemplo-
[31c] Aquellos que llamamos muertos no saben nada de sustantivos, no saben nada de nombrar objetos.
[31d] Pero todavía tienen algún conocimiento de cualidades, de modo que subsiste la posibilidad de entenderse con los muertos sobre cualidades, que expresan los adjetivos.
[31e] También esto cesa pronto en la vida después de la muerte; lo que perdura más es el entendimiento sobre los verbos, las palabras que denotan actividad, activa o pasiva.
[31f] Y, finalmente, lo que perdura más que todo son las expresiones de sensaciones: '"Oh,' 'Ah,' 'I,' 'Eh'; estas interjecciones son lo que más perdura en los muertos.
[32a] Esto les ilustra que el alma humana, so peligro de perder su nexo con la espiritualidad, depende de poder vivir realmente en las interjecciones —todas ellas son en realidad vocales—.[11]
[32b] En cambio las consonantes, que se pierden pronto después de la muerte, o bien que no existían antes del descenso a la Tierra, son imitaciones de lo exterior.[12]
[32c] Hemos de vivir esto emocionalmente; hemos de buscar su sitio real en el niño, y no privarlo de la posibilidad de este sentimiento por una enseñanza prematura de los sustantivos, los adjetivos, y demás —repito, hay que aplazar esta enseñanza hasta después de los nueve o diez años—.
[33a] En la Escuela Waldorf hemos implantado la euritmia[13, 14] a partir del ingreso en la enseñanza primaria —esa visualización del lenguaje en la que el

[9] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[10] Posiblemente, el término alemán 'Kopf' tenga más relación con el término inglés 'skull,' y con el término español 'calavera,' haciendo referencia al sistema óseo. [n. del pr.]
[11] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[12] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[13] euritmia: Rudolf Steiner la definió como el arte del movimiento que hace visible en el espacio y a través del movimiento corporal aquello que transcurre en el interior del ser humano por medio de la palabra y de la música. [n. del pr.]
[14] Steiner, Rudolf. 'La euritmia. La manifestación del alma que habla' [GA277]; 'La aparición y el desarrollo de la Euritmia' [GA277a]; 'La Euritmia como canto visible. Curso de euritmia tonal' [GA278]; 'La Euritmia, Arte del movimiento' [GA279]. [n. del pr.]

hombre, mediante gestos que ejecuta como individuo o en conjunto, se manifiesta de igual modo a como normalmente se manifiesta mediante el lenguaje—.

[33b] Y hemos podido observar que el niño cuya sentimiento por el lenguaje no ha sino pervertido —por un educador incapaz de tenerla en consideración—, el niño cuyo instinto lingüístico se ha mantenido intacto, siente la transición a la euritmia como algo perfectamente natural para él como el párvulo siente natural el aprendizaje del lenguaje hablado.

[33c] No hay dificultad alguna en poner a los niños en contacto con la euritmia.

[33d] Si son niños sanos la desean; cuando no quieren aceptar la euritmia es por alguna causa patológica que conviene investigar.[15]

[33e] El niño se siente atraído hacia la euritmia porque desea, con particular intensidad, dar expresión volitiva a sus experiencias interiores.

[33f] Esto ya se pone de manifiesto cuando el pequeñuelo empieza a reír y a llorar, a través de las muecas peculiares que corresponden a sentimientos internos.

[34a] Sólo en sentido metafórico o del símil, cabe decir que un perro, o algún otro animal, está riéndose; en todo caso, no se ríe ni llora como el hombre.

[34b] Así, de manera general, los gestos y movimientos que imprimen la experiencia interior en el elemento volitivo son del todo diferentes entre el animal y el hombre.[16]

[35a] La misma sujeción a leyes que prevalece en el habla humana, se manifiesta también en la euritmia.

[35b] Nada hay de arbitrario en el hablar.

[35c] Por ejemplo, en la palabra inglesa 'water' ['agua'] no se puede poner otra vocal en lugar de la 'a'; no se puede decir 'wuter' o algo así.

[35d] El lenguaje tiene sus leyes, y así también la euritmia.

[35e] En los gestos ordinarios del cuerpo persiste todavía cierta libertad, aunque también en ellos el hombre sigue hasta cierto punto sus instintos.

[35f] Cuando reflexionamos ponemos el dedo en la frente; cuando queremos significar que algo no es cierto, sacudimos la cabeza o la mano, como para borrarlo.

[35g] La euritmia es la trasposición de experiencias interiores y exteriores a movimientos regidos por leyes, a imágenes, del mismo modo que el habla traslada la experiencia interior a sonidos.

[35h] ¡Y el niño quiere aprender la euritmia!

[35i] El hecho de que la educación moderna todavía no incluya clases de euritmia es una prueba de que no se interesa por sacar las facultades humanas de la naturaleza esencial del hombre; si lo hiciera, llegaría por sí sola a concebir la euritmia.

[36a] Con ello no se resta importancia a la gimnasia y a los ejercicios corporales, que son cosas distintas.

[36b] En educación debe comprenderse bien esta diferencia.

[36c] La enseñanza moderna de la gimnasia o toda actividad deportiva, difieren radicalmente de la euritmia, sin perjuicio de lo cual pueden coexistir perfectamente.

[36d] El concepto de espacio a menudo se concibe de modo del todo abstracto, sin tomar en consideración su realidad concreta.

[36e] La gente, acostumbrada a imaginar la Tierra redonda, piensa que una persona, al brincar, salta 'hacia arriba'; en tanto que otra en su antípodas —que tiene sus pies 'ahí abajo' y su cabeza 'ahí arriba'— salta 'hacia abajo', o así es como la gente se lo imagina.

[36f] Pero esto nunca puede verificarse por la experiencia.

[36g] Una vez leí un libro sobre conceptos de la filosofía naturalista,[17] cuyo autor trató de ridiculizar nuestro concepto de que el cielo está 'arriba,' alegando que entonces para los que están en nuestras antípodas habría de estar 'abajo.'

[36h] Pero la verdad es mucho más rica que eso.

[36i] No hacemos juicios acerca del mundo y el espacio de forma tal que nos dejemos a nosotros mismos afuera completamente y concibiendo el espacio como una cosa abstracta.

[36j] Ciertos filósofos como Hume,[18] Mill[19] y Kant[20] lo hacen; pero todo eso no es cierto y no tiene sentido.

---

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

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

[17] Posiblemente: Filosofía de la naturaleza o filosofía natural o cosmología: Nombre que recibió la rama de la ciencia que hoy conocemos como física hasta mediados del siglo XIX. De ahí el tratado de Isaac Newton, 'Philosophiæ naturalis principia mathematica' ['Principios matemáticos de la filosofía natural']. (1687) [n. del pr.]

[18] David Hume (1711-1776): Filósofo, economista, sociólogo e historiador escocés, figura importante de la filosofía occidental y de la Ilustración escocesa. Hume afirma que todo conocimiento deriva, en última instancia, de la experiencia sensible. Obras: 'Tratado de la naturaleza humana' (1739); 'Investigación sobre el entendimiento humano.' (1748) [n. del pr.]

[19] John Stuart Mill (1806-1873): Filósofo, político y economista inglés representante de la escuela económica clásica y teórico del utilitarismo, propuesto por Jeremy Bentham, y que difundió con profusión. [n. del pr.]

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

36k El espacio es algo concreto y el hombre así lo intuye.
36l El hombre se siente dentro del espacio y con la necesidad de acomodarse a él.
36m Si el hombre busca su lugar dentro del equilibrio espacial, dentro de las diferentes posiciones espaciales, nace todo lo que es gimnasia o deporte.
36n El hombre quiere orientarse en el espacio.
37a El que, por ejemplo, hace el movimiento gimnástico de extender los brazos, tiene la sensación de colocar sus dos brazos en la dirección horizontal.
37b El que brinca, tiene la sensación de mover su cuerpo hacia arriba, por la fuerza propia.
37c Así son los ejercicios gimnásticos.
38a El que tiene la sensación de estar reflexionando sobre algo que está experimentando interiormente —es decir, el sentimiento que se expresa por el sonido 'i'— tal vez hace aquel mismo movimiento pero, en este caso, la cualidad interna del alma se expresa en el movimiento.
38b Se revela el ser propio interno.
38c Esto es lo que sucede en la euritmia, que es expresión del propio ser interior.
38d La euritmia expresa experiencia humana de la respiración y la circulación sanguínea que entran en el dominio del alma.
38e En gimnasia y deportes sentimos el espacio un sistema lleno de todo tipo de líneas y direcciones, sobre las que saltamos y seguimos, y el aparato está hecho de acuerdo a ellas.
38f Trepamos por una escalera, subimos por una soga, es decir, hacemos todo sujetándonos al espacio exterior.
39a Esta es la diferencia entre gimnasia y euritmia.
39b La euritmia deja que la vida anímica fluya hacia afuera y se convierta así en manifestación auténtica del hombre, igual como que el lenguaje —la euritmia es un lenguaje visible—.
40a Por la gimnasia, por el deporte, el hombre se articula en el espacio exterior, se adapta al mundo y busca la mejor manera de acomodarse a él.
40b Esto no es lenguaje, no es manifestación del hombre, sino satisfacción de una demanda del mundo para con el hombre —que este se haga adecuado para el mundo y sepa ocupar su debido lugar en él—.
40c Hay que percatarse de esta diferencia, diferencia que halla su expresión en que el profesor de gimnasia induce a lo niños a que hagan movimientos apropiados para adaptarse al mundo exterior.
41a El profesor de euritmia expresa lo que se halla en el interior del hombre.
41b Si se comprende esto intuitivamente, la enseñanza de la euritmia, de la gimnasia y, si quieren, de los deportes también, ocuparán su debida posición en la enseñanza.
41c De esto seguiremos hablando mañana. ♣♣

[07] séptima conferencia

Torquai, agosto 19, 1924 (S-5877)

Continuemos aún con algunos aspectos metodológicos, aunque por la brevedad del tiempo disponible no nos sea posible ofrecer más que algunos ejemplos entresacados.
02a El tiempo comprendido entre la segunda dentición y la pubertad se nos presenta articulado en tres partes y hay que tenerlas en cuenta para guiar al niño a través de la enseñanza primaria.
02b En primer lugar, está la fase que se desarrolla hasta el momento en que el niño empieza a distinguirse del medio circundante y se da cuenta de la diferencia entre él mismo, como sujeto, y las cosas exteriores, ahora objetos para él.@@@
02c Hasta ese momento hemos de procurar, en la educación, que tenga uniformidad todo lo que está dentro y todo lo que está fuera del niño.
02d Ya hablé de cómo podíamos hacer eso artísticamente.
02e En lo que se refiere a la segunda fase hemos visto —al referirnos a los reinos vegetal y animal— cómo hemos de buscar en clase el tránsito a la descripción del mundo exterior.

02f De esta manera —manteniendo la enseñanza al margen de lo técnico— llegamos más o menos hasta los doce años.

02g La edad entre los doce años y la pubertad representa la tercera fase, y es sólo entonces cuando debemos entrar en el estudio de la naturaleza inanimada, porque no es sino hasta entonces que el niño empieza a captar realmente lo inanimado.

03a De modo que podemos decir:

- Desde los siete hasta los nueve años y cuatro o seis meses, el niño lo recibe todo anímicamente: los árboles, las estrellas, las nubes, las piedras. No hay nada que pueda entrar en otra forma.
- Alrededor de los nueve años y cuatro meses hasta los once años y ocho meses, ya se da cuenta de la diferencia entre lo anímico que percibe dentro de sí mismo, y la vida puramente vegetativa; a los niños de esa edad podemos hablarles de lo vivo, de la Tierra como un ser vivo; podemos presentarles la distinción entre lo anímico y lo vivo.
- Desde los once años y ocho meses hasta los catorce años aproximadamente, el niño distingue lo anímico, lo vivo y lo muerto, esto es, todo lo que está gobernado por la relación de causa y efecto.

04a No debemos hablarle al niño de lo inanimado antes de acercarse a los doce años; sólo desde entonces le hablaremos de los minerales, de los fenómenos físicos y químicos, etcétera.

04b Hay que hacerse cargo, con toda claridad, del hecho de que en el niño entre la segunda dentición y la pubertad, no predomina todavía el intelecto, sino que lo realmente activo es la fantasía, y contar solamente con ella.

04c De ahí que tengamos que cultivar especialmente nuestra fantasía propia, como ya dije en varias ocasiones.

04d Si no hacemos esto, si entramos prematuramente en toda clase de reflexiones intelectuales, el no podremos resolver debidamente ni siquiera su desarrollo físico-corpóreo.

04e Y buen número de los síntomas patológicos de nuestra época materialista se deben precisamente al énfasis que han sufrido los niños en lo intelectual entre la segunda dentición y la pubertad.[1]

05a Cuando se acerca el niño a los once años, podemos empezar a introducir lo inanimado ya que se necesita el intelecto para captarlo.

05b Entonces es el momento oportuno para introducir los minerales, los fenómenos físicos, químicos, etcétera.

05c Pero incluso entonces, hemos de procurar tomar la vida como punto de partida —es decir, no partir de una colección de minerales sino de la tierra, de las montañas, llamando la atención a cómo las cordilleras y los macizos montañosos configuran la Tierra.

05d Luego explicaremos que las montañas en su parte inferior están cubiertas de tierra, manto vegetal que va desapareciendo a medida que se alcanza altura.

05e Entonces es cuando empezamos a hablar de la aridez de la montaña y explicamos que ahí está el elemento mineral.

05f Partiendo pues, de las montañas, llegamos a lo mineral.

05g Una vez descritas las montañas en forma pictórico-visual, mostramos algún mineral y decimos:

> *"Esto es lo que encontraríamos en el camino a determinada montaña. Allí se encuentra."*

05h Y si hemos seguido esta técnica de lo concreto con unos cuantos minerales, podemos pasar a tratar los demás directamente.

05i Pero insisto, es de suma importancia que partamos del todo, no de la parte.

05j Con el mismo criterio hemos de tratar los fenómenos físicos —tomar la vida como punto de partida—.

05k Librémonos de enseñar la física como se encuentra en los libros de texto.

05l Hagámoslo, en cambio, por ejemplo, encendiendo un fósforo y dejando que los niños contemplen cómo empieza a quemarse.

05m Hemos de llamarles la atención sobre todos los pormenores —el aspecto de la llama, la diferencia entre su parte interior y exterior, la manchita negra que queda al apagar el fósforo—.

05n Sólo después de estas observaciones, hablaremos sobre cómo se ha originado el fuego en el fósforo, la generación del calor, y los demás aspectos.

05o ¡Siempre y por doquiera la relación con la vida!@@@

06a Otro ejemplo: no hay que partir de la palanca diciendo que consiste en una barra rígida, móvil, alrededor de un punto de apoyo sobre uno de cuyos brazos opera una fuerza y sobre el otro brazo otra, y demás —he ahí la descripción clásica en los libros de física—.

06b No hay que hacerlo así, sino partir de la balanza.

06c Llevemos imaginativamente al niño a alguna tienda donde se pesa con la balanza, pasemos de allí al concepto de equilibrio, de peso, de gravedad…

06d ¡También desarrollamos la física partiendo de la vida!

06e Lo mismo vale para los fenómenos químicos.

07a He aquí lo esencial: con base en la vida estudiar los diferentes fenómenos físicos y mineralógicos.

07b Si procedemos de otra manera, si partimos de la abstracción, el niño se cansa.

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

07c Observemos pues; si deducimos la enseñanza de la vida concreta que nos rodea el niño siente interés y no se fatiga; si nos movemos en abstracciones el niño se halla apagado y se fatiga.
08a Ahora bien, la regla de oro para la enseñanza es que el niño no se canse en absoluto.
08b La pedagogía experimental de nuestra época nos muestra algo muy peculiar: mide el cansancio que siente el niño como consecuencia de alguna actividad mental y, como resultado, deduce cuánto tiempo puede exigirse al alumno determinado estudio, teniendo en cuenta el cansancio.
09a ¡Cuán equivocada, fundamentalmente equivocada, es toda esta concepción!
09b Como pueden leer, por ejemplo, en mi libro 'En torno a los enigmas del alma,'[2] el hombre está integrado de tres partes.
09c Evoquémoslas rápidamente:

- el hombre neuro-sensorio, que comprende todo lo que sirve de apoyo a toda actividad mental;
- el hombre rítmico, que comprende todo el ritmo respiratorio, la circulación sanguínea, etcétera; y finalmente
- el hombre metabólico-motor, que comprende todos los procesos relacionados con la transformación de las sustancias.

10a En el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta el cambio de dientes, opera principalmente la organización cefálica o neuro-sensoria.
10b En esta primera época el desarrollo infantil parte de la cabeza; comprendamos bien esto.
10c Observemos primero un feto.
10d Tiene una cabeza imponente, y todo lo demás es todavía rudimentario.
10e Nace el niño; la cabeza sigue siendo la parte más conspicua, y de ella parte el crecimiento y todo lo demás.
10f Entre los siete y los catorce años el niño ofrece un aspecto diferente.
10g Lo que predomina en esta etapa, entre la segunda dentición y la pubertad, es el ritmo respiratorio, el ritmo circulatorio, todo lo que es ritmo, en fin.
10h ¡Ritmo, nada más!
11a Pero ¿qué podemos decir del ritmo?
11b Sabemos que el mucho reflexionar, el mucho estudiar, nos causa fatiga cerebral.
11c El mucho andar, esto es el esfuerzo del organismo motor nos produce cansancio.
11d De ahí podemos afirmar que tanto el organismo cefálico o neuro-sensorio como el metabólico-motor son susceptibles de cansarse.
11e ¡No así el organismo rítmico!
11f Observemos que estamos respirando durante todo el día; que el corazón late día y noche —y que no puede cesar de latir durante el período entre el nacimiento y la muerte—.
11g Está sujeto al ritmo, sin tregua; el ritmo no puede sentir fatiga alguna.
12a Ahora bien, la enseñanza y la educación deben apelar al sistema que predomina en el hombre en determinada fase —por consiguiente, entre la segunda dentición y la pubertad hemos de dirigirnos al sistema rítmico valiéndonos de imágenes—.
12b Todo lo que describimos, todo lo que hacemos en clase, lo hemos de presentar en forma tal que la participación cerebral quede reducida al mínimo, y que tome parte en ello el corazón, el ritmo, todo lo artístico y rítmico
12c ¿Cuál es la consecuencia?
12d Que el niño con este procedimiento no se fatiga, ya que se apela al sistema rítmico y no al cerebral.
13a Como la gente hoy en día es formidablemente inteligente se le ha ocurrido dejar que los niños retocen entre una y otra clase.
13b Es muy bueno que retocen; lo es por lo que tiene de anímico, por el goce que les produce.
13c Pero luego se hicieron investigaciones que llevaron a descubrir que en una enseñanza bien organizada, los niños se cansan menos en clase que en estos momentos de recreo.
13d El movimiento de los miembros fatiga, mientras que el contenido de una enseñanza bien llevada a cabo no debe producir cansancio en absoluto.
13e Y podemos todavía enriquecer lo anterior diciendo que mientras más desarrollemos el elemento imaginativo en los niños, mientras menos apelemos a su intelecto, mientras demos más descripciones vivas, tanto más echamos mano del sistema rítmico y tanto menos fatigamos al alumno.
13f Cuando los psicólogos experimentales determinan el grado de cansancio del niño no hacen sino determinar cuán mala ha sido su enseñanza.
13g Si hubieran enseñado bien, no comprobarían cansancio alguno.
14a Debemos aspirar al ideal de que en la escuela primaria se apele únicamente al sistema rítmico, al sistema que no se cansa porque no está sujeto a tensiones si se le asignan actividades apropiadas, y que no se nutre de lo intelectual sino de lo imaginativo que brota de la fantasía.
14b Es indispensable que sea la fantasía la que impere en la escuela.
14c Hasta en los últimos años de la enseñanza primaria —de los once años y ocho meses a los catorce

[2] Steiner, Rudolf. 'En torno a los enigmas del alma. Antropología y Antroposofía.' [GA021] [n. del pr.]

años— hemos de vivificar lo inanimado mediante la fantasía, buscar todo tipo de relaciones con la vida.
[14d] Es perfectamente factible encontrar los vínculos entre ésta y los fenómenos físicos.
[14e] Para ello se necesita precisamente contar con la imaginación
[15a] No puede dejar tampoco de predominar la fantasía en la llamada composición, es decir en las expresiones literarias autónomas de los niños.
[15b] Lo importante aquí es que el niño escriba solamente sobre temas que hayan sido plenamente tratados, de modo que él los conozca a fondo.
[15c] El maestro debe haber explicado el tema en forma personal, usando su autoridad de educador.
[15d] Luego el niño debe hacer la composición bajo la influencia de las palabras del maestro.
[15e] Esta práctica debe mantenerse hasta en los últimos años antes de la pubertad.
[15f] Tampoco entonces debemos permitir que el niño escriba lo que se le ocurra, sino crear en él el sentimiento que le lleve a intuir que sus composiciones no han de contener nada que perturbe el estado de ánimo que le produjo el maestro al explicar el tema.
[15g] También en ello debe imperar lo vital —la vitalidad del maestro debe reflejarse en la vitalidad del niño—.@@@
[16a] De lo que antecede se deduce que toda enseñanza, toda educación ha de enraizarse en la vida misma.
[16b] Esto se pregona a menudo diciendo que la enseñanza ha de ser viva y responder a la realidad.
[16c] Pero primero hay que adquirir el tino de saber qué corresponde a ella.
[16d] A este respecto, hasta quienes se consideran exponentes de los mejores métodos educativos, tienen a veces prácticas como la que voy a mostrar como ejemplo, tomada de mi propia experiencia.
[17a] Entré en un salón de clase —no quiero decir dónde— cuando se planteaba un problema de aritmética, escogido precisamente para relacionar una operación de suma con la vida misma.
[17b] En vez de simplemente sumar en abstracto:

14 $^{2}/_{3}$, 16 $^{5}/_{8}$ y 25 $^{3}/_{5}$,

se quiso tomar algo de la vida misma.
[17c] El problema rezaba más o menos así:

”Una persona nació el 25 de marzo de 1895, la segunda el 27 de agosto de 1898, y la tercera el 3 de diciembre de 1899.

”¿Qué edad tienen las tres personas juntas?”

[17d] Así se presentaba la pregunta y luego, con toda seriedad, se procedía a la siguiente operación: de 1895 a 1924[3] son 29 $^{3}/_{4}$ años; esta es la edad de la primera persona.
[17e] La segunda tiene unos 26 $^{1}/_{2}$ años y la tercera, porque nació en diciembre tiene, digamos, 25 años.
[17f] Y luego se dijo que sumando todo esto se obtendría la edad de las tres personas juntas.
[18a] Ahora pregunto:

“”¿qué han tenido que hacer estas personas para que su edad contribuya a alguna suma común?”

[18b] Los números, claro está, arrojan una suma; pero

”¿Qué relación puede establecerse entre esta suma y la realidad?”

[18c] Todas viven al mismo tiempo. La suma nunca puede llegar a ser una experiencia común de las tres.
[18d] Este tipo de cálculo no guarda relación alguna con la vida.
[18e] Se me mostró que este problema había sido sacado de un libro de texto.
[18f] Revisé el libro y encontré muchas de esas cosas descabelladas.
[19a] Ahora bien, en ciertas lugares he podido observar que estas prácticas producen una relación contraproducente en relación con la vida, y esto debe preocuparnos.
[20a] Porque lo que hacemos en la escuela repercute en la vida ordinaria.
[20b] Si enseñamos equivocadamente, introduciendo en la aritmética lo que carece de realidad, los jóvenes adoptan estos hábitos de pensar y los llevan consigo en el quehacer cotidiano.
[20c] No sé si en Inglaterra existe el mismo sistema, pero en la Europa Central, cuando varios criminales son consignados y enjuiciados al mismo tiempo, a veces se puede leer en los periódicos que a los cinco juntos se les condenó a 75 $^{1}/_{2}$ años de prisión: a uno se le condenó a 10 años, a otro a 20, etcétera, y todo eso se suma.
[20d] Me gustaría saber qué significado puede tener una suma así para la realidad.
[20e] Para cada preso individual los 75 años de conjunto no tienen significado alguno, y todos juntos purgarán sus penas antes de que pasen 75 años.
[20f] ¿Qué realidad tiene esto?
[20g] Lo importante es siempre enfocar la realidad.
[20h] No exagero al decir que se envenena a un niño que tiene que resolver sumas como éstas, completamente carentes de significado.@@@
[21a] Debemos conducir al niño a pensar únicamente en las cosas que realmente existen en la vida.

[3] Año de esta conferencia. [n. del pr.]

[21b] Entonces la enseñanza, a su vez, sirve para introducir realidad en la vida.
[21c] Nuestra época sufre tremendamente del pensar irreal de la gente y el maestro debe tener plena conciencia de este hecho.
[22a] Existe en nuestra época una teoría postulada por sabios extraordinariamente ingeniosos: la llamada 'Teoría de la Relatividad'[4] de Albert Einstein.[5]
[22b] Hay mucho de cierto en esta teoría que no quiero impugnar[6]; pero luego se la amplía de la siguiente manera.
[22c] Tomemos el caso de que en alguna parte se dispara un cañón, y según la distancia, el ruido del estallido se oye después de un cierto tiempo.[7]
[22d] Luego se arguye: si no estamos en reposo sino que nos desplazamos en la misma dirección de la detonación, el sonido llega al oído más tarde, y se retarda conforme aumentemos nuestro desplazamiento.[8]
[22e] Inversamente, si nos movernos en dirección hacia el lugar del disparo, éste nos llega más rápido.[9]
[23a] Así discurriendo llegamos a la posibilidad, en la mente aunque no en su realización, de desplazarnos hacia la fuente del sonido con mayor velocidad que la propia del sonido, y llevando este razonamiento a un extremo se puede llegar a la conclusión de que debe existir la posibilidad de oír la detonación antes de que se haya disparado el cañón.[10]
[24a] A todo esto conducen las teorías basadas en un modo de pensar que se desenvuelve al margen de la realidad.
[24b] Quien está acostumbrado a pensar con arreglo a la realidad, sufre a veces terribles desengaños.
[24c] En los libros de Einstein, inclusive se explica qué es lo que pasa cuando se lanza un reloj al universo a la velocidad de la luz y luego regresa.
[24d] Pero quisiera yo ver qué aspecto real ofrece ese reloj que se ha movido de ida vuelta a una velocidad semejante.
[24e] Nunca hay que desviar el pensamiento fuera de la realidad.
[25a] El gran defecto de nuestra enseñanza es que en muchos aspectos seguimos el mismo camino, y lo propio sucede en nuestros jardines de infantes ejemplares.
[25b] Muchos recursos se han utilizado para estimular la actividad de los niños, cuando en realidad no deben hacer nada, ni en juegos siquiera, que no sea imitación de la vida.
[25c] Esto es de suma importancia.
[25d] Todas las actividades estilo Froebel[11] y otras, por ser tan alambicadas, son nocivas.[12]
[26a] Por lo mismo, tampoco hay que inventar juguetes 'ingeniosos' sino que tanto en las muñecas como en todo, debemos dejar el más amplio margen de acción a la fantasía infantil.
[26b] Todo ello es de mucho significado.@@@139
[27a] Para soportar esto en la Escuela Waldorf tenemos las juntas de maestros —¡cuánto se puede aprender en esas juntas!—
[27b] En la Escuela Waldorf tenemos grupos mixtos; ahora bien, aparte de las conversaciones y otro tipo de relación consciente entre alumnos de ambos sexos, se puede observar una marcada diferencia entre los grupos en que predominan las muchachas, y los otros en que el elemento masculino es mayor

4 Teoría de la relatividad: Plantea que el tiempo deja de ser absoluto. Si tenemos un observador inmóvil haciendo una medición del tiempo de un acontecimiento y otro que se mueva a velocidades cercanas a la de la luz, los dos relojes no tendrán la misma medición de tiempo. [n. del pr.]

5 Albert Einstein (1879-1955): Físico alemán, nacionalizado después suizo, austriaco y estadounidense. Describió las Teorías de la Relatividad Especial y General, el efecto fotoeléctrico y el movimiento browniano. Premio Nobel de Física 1921. Es considerado el científico más importante del siglo XX. [n. del pr.]

6 Steiner, Rudolf. 'Los enigmas de la filosofía.' "No escaparemos a la teoría de la relatividad con respecto al mundo físico, sino que nos llevará al conocimiento del espíritu. El significado de la teoría de la relatividad radica en señalar la necesidad de conocimiento espiritual que se busca por medios espirituales e independientemente de nuestras observaciones de la naturaleza. Que la teoría de la relatividad nos obligue a pensar de esta manera, establece su valor en la evolución de nuestra cosmovisión." [n. del pr.]

7 La velocidad del sonido en la atmósfera terrestre es de 343,2 m/s a 20 °C de temperatura, con 50 % de humedad y a nivel del mar. [n. del pr.]

8 A mi entender, esto no es lo que dice la teoría de la relatividad: Un evento es visto por dos observadores, uno quieto y otro en movimiento. [n. del pr.]

9 efecto Doppler: Descubierto por el físico austriaco Christian Andreas Doppler, es el cambio de frecuencia aparente de una onda producido por el movimiento relativo de la fuente respecto a su observador. Hay ejemplos cotidianos del efecto Doppler en los que la velocidad a la que se mueve el objeto que emite las ondas es comparable a la velocidad de propagación de esas ondas. [n. del pr.]

10 Charles Elwood Yeager fue el primer hombre en atravesar oficialmente la barrera del sonido (octubre 14, 1947) volando el avión experimental Bell X-1 a velocidad Mach 1. [n. del pr.]

11 Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852): Pedagogo alemán y alumno de Pestalozzi. Reconoció la importancia de la primera infancia, creó un sistema de canciones, ocupaciones y 'obras.' Fundador del jardín de infantes (Bad Blankenburg, 1840). [n. del pr.]

12 Posiblemente aquí incluya a: Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952): Educadora, pedagoga y médica italiana. Sostenía que el juego es en al niñez el principal método de aprendizaje. Creó el Método Montessori de educación, basado en los aspectos principales del sistema de Froebel. En 1907 estableció la primera 'Casa de los Niños,' en Roma. [n. del pr.]

en número; y finalmente, grupos que se hallan en equilibrio.

27c He estado observando este fenómeno por muchos años y siempre he podido comprobar que un grupo en que predominan las muchachas es notoriamente diferente.

28a En un grupo así, el maestro notará pronto que se cansa relativamente menos porque ellas captan con mayor facilidad y con mayor dedicación que los muchachos.

28b Luego hay otras varias diferencias; la facilidad de captación va en aumento en los muchachos cuando se hallan en minoría, mientras que disminuye en las muchachas si son ellas las que constituyen la minoría.

28c Y así hay múltiples diferencias que son los elementos imponderables, que no se derivan de la comunicación ni del trato mutuos.

28d Todo ello reclama la mayor atención.

28e Estos fenómenos son tema de nuestras juntas —tanto los que se relacionan con el alumno individual como los que atañen al grupo entero—, de modo que cada maestro tiene la posibilidad de prestar especial atención a tipos característicos entre los alumnos.

29a No negamos que es difícil llevar adelante el método Waldorf; el maestro ha de reflexionar sobre en qué forma hará adelantar el grupo mucho más que en otros métodos.

29b Nos hemos propuesto enseñar de manera que 'leamos' en el niño, según la edad que tenga, que deduzcamos de la edad del niño lo que éste debe recibir a esa edad.

29c ¡A ello tiende todo lo que he expuesto aquí!

30a Comprendido esto, imaginemos el problema de un niño que pertenece al grupo de alumnos que corresponde a su edad, entre nueve y diez años, y se le reprueba.

30b Al repetir el curso en el año siguiente, recibe una enseñanza que no es la adecuada a su edad.

30c Por esta razón, evitamos afanosamente que el niño se quede fuera de su grupo etario por no haber alcanzado la calificación anual.

30d Esta práctica es menos cómoda que la de hacer que repita el curso, pero nosotros nos inclinamos por ella.

30e El único correctivo aplicado en la escuela de Stuttgart es reunir en un solo grupo a los niños de muy bajo aprovechamiento, para que durante algunas horas al día reciban la enseñanza del Dr. Schubert[13] que tiene vocación y habilidad muy especiales en este campo.

31a En este grupo se concentran los niños de todas las edades, retrasados en algún sentido.

31b Claro está que el gran número de nuestros alumnos no nos permite tener, además, muchos grupos de estas características.

32a Como dije, no dejamos a los niños atrás, al margen de su grupo etario, sino que hacemos los mayores esfuerzos para llevarlos adelante, cueste lo que cueste, y así realmente mantenerlos en el ambiente que corresponde a su edad biológica.

33a A los niños que no tienen posibilidad de continuar sus estudios más allá de la pubertad[14] —es decir que han de dejar la escuela al terminar su enseñanza primaria— tratamos de cultivarles, dentro de la correspondiente planificación de la enseñanza, una sensibilidad para la vida y el mundo en dos aspectos: por una parte orientamos toda la enseñanza de las ciencias naturales y de la historia hacia un cierto conocimiento de la naturaleza humana, y una idea general de la posición que ocupa el hombre en el mundo.

33b Todas las asignaturas se polarizan hacia el estudio del hombre, y esto nos permite llevar este estudio a ciertas conclusiones con los niños del séptimo u octavo grado, cuando alcanzan la edad de trece o catorce años.

33c Todo lo aprendido hasta entonces converge para que el niño pueda formarse una idea de las leyes, de las energías y sustancias que concurren en el hombre, de su conexión con todo lo físico y anímico, con todo lo espiritual en el mundo.

33d De suerte que el niño sabe —a su manera desde luego— qué es el hombre dentro del conjunto universal. He aquí el primer aspecto.

34a Por otra parte, tratamos de fomentar en el niño una comprensión de la vida.

34b La mayoría de la gente de hoy día —sobre todo las personas que han crecido en las ciudades— no tienen idea de cómo se originan determinados artículos de consumo.

34c Muchas personas no saben de dónde sale el papel en que escriben, ni cómo se produce la tela con que se visten, o el cuero de sus zapatos.

[13] Dr. Karl Schubert (1889-1949), pionero de la educación curativa antroposófica. En la actualidad esto se practica en muchas escuelas Waldorf en forma de grupos especiales, y además en institutos para niños que requieren cuidados especiales.

[14] Durante el Imperio alemán (1871-1918) el sistema escolar se centralizó y estableció estándares. Se crearon cuatro clases de escuelas: • Gymnasium clásico, 9 años: latín, griego y una lengua moderna; • Realgymnasium, 9 años: matemáticas, ciencias naturales, latín y lenguas modernas; • Oberrealschule, 9 años: ciencias, matemáticas y lenguas modernas; • Realschule, 6 años: que no permitía la entrada a la universidad y más bien preparaba a los alumnos para una formación profesional técnica). [n. del pr.]

[35a] ¡Cuántas personas toman cerveza sin tener la menor idea de su fabricación!
[35b] No es posible que nosotros, con nuestra escuela enmendemos esta situación por completo, pero hacemos lo posible para que el niño sepa, aunque sea a grandes rasgos, cómo se trabaja en los distintos oficios, y que aprenda efectivamente a realizar trabajos que tienen un vínculo verdadero con la vida.
[36a] Por cierto que es sumamente difícil imponer una educación que tenga ese vínculo auténtico, considerando las exigencias de nuestras autoridades gubernamentales impuestas a los niños.
[36b] A este respecto hemos tenido amargas experiencias.
[36c] Por ejemplo, por razones de familia un muchacho tuvo que salir de la escuela después de haber asistido a ella durante dos años, e inscribirse en el tercer año grado de otra escuela.
[36d] Se nos hicieron los reproches más acerbos, porque el niño no había alcanzado las calificaciones que en esa escuela se fijaban para la aritmética, la escritura y la lectura.
[36e] Y se nos escribió que no sabían cuál era la utilidad de la euritmia, de la pintura y de todo lo demás que sí había aprendido el niño.
[37a] De modo que nuestra educación no puede dejar de atender las exigencias de nuestra sociedad y tiene que terminar la enseñanza de la lectura, escritura, y demás, a determinada edad.
[37b] Es mucho lo que tenemos que enseñar a los niños por la única razón de que las costumbres actuales así lo exigen, aunque sean cosas que no tienen relación alguna con el auténtico conocimiento del hombre.
[37c] Sin embargo, nos esforzamos en que el vínculo de nuestros alumnos con la realidad de la vida cotidiana sea lo más estrecho posible.
[38a] Así, por ejemplo, si hubiera sido posible me habría gustado contratar entre nuestros maestros a un zapatero.
[38b] No pudo ser, pues de acuerdo con la ley orgánica alumno no hay lugar para ello en el plan de estudios.
[38c] Menciono esto a título de ejemplo; creí útil tener desde un principio a un zapatero entre los maestros de la Escuela Waldorf, para que los niños efectivamente aprendieran a hacer zapatos; supieran, no en teoría, sino en la práctica, todo lo que se necesita para llegar a fabricar un zapato.
[38d] No pudimos lograrlo, no pudimos entendernos con las autoridades a pesar de que, precisamente así, nos hubiéramos entendido con la vida.
[38e] Pero de todas maneras seguimos empeñados en hacer de nuestros niños individuos prácticos.
[39a] Se puede ver en la Escuela Waldorf que los niños saben encuadernar bien y que hacen toda clase de cajas, y que tanto muchachos como muchachas ejecutan las labores con aguja y tejidos con positivo sentido artístico.
[39b] Naturalmente que esta clase se imparte de manera muy diferente de como se hace hoy en otros lugares.
[39c] Observen, por ejemplo, un vestido de mujer.
[39d] No se distingue entre lo que se pone como cinturón en la cintura y como ruedo en la parte baja.
[39e] No se tiene en cuenta que una aplicación en el cuello debe caracterizarse precisamente por su afinidad con el cuello.
[39f] En forma esquemática, esto queda representado por la Figura 7-1, a.
[39g] Tampoco se tiene en cuenta que un cinturón debe poner de manifiesto que existe algo arriba de él y algo abajo de él. (Figura 7-1, b)

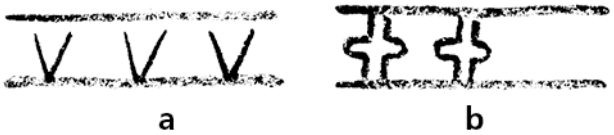


Figura 7-1

[40a] Nunca dejamos que un niño haga un cojín que sea igual en ambas caras; debe distinguirse el lado que corresponde a la cabeza.
[40b] Asimismo hay una visible diferencia entre el lado izquierdo y el derecho.
[40c] De modo que también en estas labores manuales entretejemos y entre tramamos la vida, y con ella relacionamos a los niños.[15]
[40e] ¡Así aprenden mucho!
[41a] Dentro de este mismo criterio se formulan los informes anuales.
[41b] Nunca he podido comprender la correspondencia entre las facultades de un niño y los números 2, 3 o 2 1/2 con que en las escuelas se les califica.
[41c] No sé si aquí en Inglaterra también tienen ese sistema de poner números o letras para evaluar el aprendizaje.
[41d] En la Europa Central se pone 3 o 4.
[41e] Nosotros no lo hacemos así; todo maestro conoce a sus alumnos y, con sus propias palabras, describe cuáles son sus capacidades en el informe que manda a los padres —así ellos se enteran de cuáles han sido sus verdaderos adelantos—.
[41f] Acompañamos estos informes de un pensamiento, quizás en forma de verso, que puede ser para el niño un lema en el año siguiente.[16]

[15] Consultar: Hauck, Hedwig. 'Manualidades y artesanías a partir de indicaciones de Rudolf Steiner.' [n. del pr.]
[16] Consultar: Müller, Heinz. 'Fuerzas sanadoras en la palabra y sus ritmos.' [n. del pr.]

41g El informe lo presentamos de este modo: primero el nombre del niño, luego el pensamiento; a continuación el maestro caracteriza —sin letras o números simbólicos— la disposición general del niño y su progreso en las diferentes asignaturas.
41h El informe tiene carácter de retrato psicológico, y siempre da gran gusto a los niños, así como a los padres a quienes les ofrece una verdadera estampa de su hijo durante el año escolar.
42a Nos importa mucho estar en contacto con el hogar de cada uno de nuestros niños; a través de esto procuramos conocer su ambiente familiar puesto que sólo así podemos llegar a comprenderlos; sólo así nos damos cuenta de cómo hemos de tratar determinadas peculiaridades del niño.
42b Una característica en un niño puede no tener la misma causa que una característica similar en otro; aunque iguales en apariencia, pueden tener un significado muy distinto en cada uno.
43a Tomemos el caso de un niño que muestra cierta excitación, y otro niño que presenta el mismo síntoma.
43b No basta con saber que el niño está excitado y que hemos de hacer algo para calmarlo.
43c Lo esencial es que nos demos cuenta de que un niño puede estar excitado porque imita a sus padres que fácilmente se excitan, en tanto que el otro está excitado por una causa fisiológica: ser cardíaco.
43d Siempre hay que averiguar lo que subyace en el fondo de toda manifestación especial.
44a Para esto precisamente son las Juntas de maestros[17]; en ellas realmente se estudia al alumno y este estudio fluye, cual savia medular, en corriente continua por toda la escuela.

[17] Steiner, Rudolf. 'Juntas con maestros.' [GA300] [n. del pr.]

44b Gracias a las juntas de maestros llegamos a conocer la escuela —lo demás viene por añadidura—.
44c Lo importante es darse cuenta de que las juntas de maestros constituyen un laboratorio continuo y permanente.
45a He aquí más o menos las condiciones que considero han de integrar la organización práctica de la escuela. ♣♣

[08] apéndice: de la discusión[1]

Torquai, agosto 20, 1924 (S-5880)

p1a *Pregunta: ¿Cuál es la diferencia real entre la multiplicación y la división en este método de enseñanza? ¿O no debería haber ninguna diferencia en el primer año escolar?*

p1b Rudolf Steiner: La pregunta probablemente surge de mi afirmación de que, en la multiplicación, se dan el llamado multiplicando (un factor) y el producto, y se debe encontrar el otro factor.
p1c Por supuesto, esto realmente da lo que generalmente se considera como división.
p1d Si no nos mantenemos demasiado estrictos con las palabras, entonces sobre la misma base podemos considerar la división, de la siguiente manera.
p1e Podemos decir: Si un entero se divide de cierta manera, ¿cuál es el monto de la parte?
p1f Y sólo tiene otra concepción de lo mismo que en la pregunta: ¿Por qué se debe multiplicar un número para obtener otro número determinado?
p1g Por lo tanto, si la pregunta se refiere a dividir en partes, tenemos que ver con una división; pero si la consideramos desde el punto de vista de "cuán-

[1] Las preguntas fueron entregadas a Rudolf Steiner por escrito. [n. del pr.]

tas veces…," entonces estamos tratando con una multiplicación.
p1h Y es precisamente la relación interna en el pensamiento que existe entre la multiplicación y la división que aquí aparece más claramente.
p1i Pero debemos señalar muy pronto a los niños que pueden pensar en la división de dos maneras.
p1j Una es la que acabo de indicar: aquí examinamos qué tan grande es cada parte si separamos un todo en un número definido de partes.
p1k Aquí procedo del todo para encontrar la parte —ese es un tipo de división—.
p1l En el otro tipo de división, comienzo de la parte y descubro la cantidad de veces que la parte está contenida en el todo —entonces la división no es una separación en partes, sino una medida—.
p1m Al niño se le debe enseñar esta diferencia entre la separación en partes y la medición lo antes posible, pero sin utilizar terminología pedante.
p1n Entonces, la división y la multiplicación pronto dejarán de ser algo en la naturaleza de un cálculo meramente formal, como muy a menudo es, y se conectará con la vida.
p1o Entonces, en los primeros años escolares, sólo en el modo de expresión podemos hacer una diferencia entre la multiplicación y la división; pero debemos asegurarnos de señalar que esta diferencia es fundamentalmente mucho menor que la diferencia entre la resta y la suma.
p1p Es muy importante que los niños aprendan tales cosas.
p1q Por lo tanto, no podemos decir que no se debe hacer ninguna diferencia entre la multiplicación y la división en los primeros años escolares, sino que debe hacerse de la manera que acabo de indicar.

p2a *Pregunta: ¿A qué edad y de qué manera debemos hacer la transición de lo concreto a lo abstracto en aritmética?@@@*

p2b Rudolf Steiner: Al principio, debemos esforzarnos por mantenernos enteramente en lo concreto en aritmética, y sobre todo evitar las abstracciones antes de que el niño llegue al punto de inflexión entre los nueve y diez años.
p2c Hasta este momento, debemos mantenernos en lo más concreto posible, conectando todo directamente con la vida.
p2d Cuando hayamos hecho esto durante dos o dos y medio años y realmente nos hayamos asegurado de que los cálculos no se realicen con números abstractos, sino con hechos concretos presentados en forma de sumas, entonces veremos que la transición de lo concreto a lo abstracto en aritmética es extraordinariamente fácil.
p2e Porque en este método de tratar con los números, éstos se vuelven tan vivos en el niño que podemos pasar fácilmente al tratamiento abstracto de la suma, la resta, etcétera.
p2f Trataremos, entonces, de posponer la transición de lo concreto a lo abstracto, en la medida de lo posible, hasta el momento entre los nueve y los diez años del que he hablado.
p2g Una cosa que puede ayudarnos en esta transición de lo concreto a lo abstracto es el tipo de aritmética que más se usa en la vida real, a saber, gastar dinero.
p2h Y aquí tienen una posición más favorable que nosotros en el Continente, porque nosotros tenemos el sistema decimal para todo.
p2i Aquí, con el dinero, todavía tienen un sistema más agradable que el nuestro.[2]

p2j Espero que lo encuentren así, porque entonces tienen un sentimiento correcto y saludable para ello.
p2k La base más sólida y saludable para un sistema de dinero es que debe ser lo más concreto posible.
p2l Aquí todavía se cuenta de acuerdo con el sistema de doce y veinte que ya hemos 'superado,' como se dice, en el Continente.
p2m ¿Espero que ya tengan el sistema decimal para las medidas?

[•Se respondió que no se usa para fines cotidianos, sino sólo en la ciencia.•]

p2n Bueno, aquí también, ¡tiene el sistema de medidas más agradable!
p2o Estas son cosas que realmente mantienen todo en lo concreto; sólo en los números tienen el sistema decimal.
p2p ¿Cuál es la base de este sistema decimal?
p2q Se basa en el hecho de que originalmente teníamos una medida natural.
p2r Ya he dicho que el número no está formado por la cabeza, sino por todo el cuerpo.
p2s La cabeza sólo refleja el número, y es natural que tengamos diez, o veinte como máximo, como números.
p2t Ahora tenemos el número diez en particular, porque tenemos diez dedos.
p2u Los únicos números que escribimos son del 1 al 10: después de eso comenzamos una vez más a tratar los números como cosas concretas.
p2v Sólo escribamos, por ejemplo: 2 burros.
p2w Aquí el burro es lo concreto, y el 2 es el número.
p2x Bien podría decir: 2 perros.

[2] Antes de la decimalización (1971), la libra se dividía en 20 chelines (shilling), y el chelín en 12 peniques (penny, plural pence), haciendo un total de 240 peniques en una libra. Desde la decimalización la libra está dividida en 100 peniques. [n. del pr.]

p2y Pero si escribes 20, eso es nada más que 2 por 10.
p2z Aquí, el 10 se trata como algo concreto.
p2a1 Y así, nuestro sistema de numeración se basa en el hecho de que cuando la cosa se vuelve demasiado complicada y ya no la vemos claramente, entonces comenzamos a tratar el número como algo concreto y luego lo volvemos a abstraer.
p2b1 No debemos hacer ningún progreso en el cálculo a menos que tratemos el número en sí, no importa lo que sea, como algo concreto, y luego lo volvamos abstracto.
p2c1 100 es realmente sólo 10 veces 10.
p2d1 Ahora, si tengo 10 veces 10 y lo trato como 100, o si tengo 10 veces 10 perros, es realmente lo mismo.
p2e1 En un caso los perros, y en el otro el 10 es lo concreto.
p2f1 El verdadero secreto del cálculo es que el número en sí se trata como algo concreto.
p2g1 Y si pensamos esto, descubriremos que también se produce una transición en la vida misma.
p2h1 Hablamos de 2 docenas, 2 veces 12, exactamente de la misma manera que hablamos de 2 decenas, sólo que no tenemos una alternativa como 'docena' para las diez porque el sistema decimal ha sido concebido bajo la influencia de la abstracción.
p2i1 Todos los demás sistemas aún tienen concepciones mucho más concretas de una cantidad: una docena, un chelín.
p2j1 ¿Cuánto es un chelín? Aquí, en Inglaterra, un chelín es 12 centavos.
p2k1 Pero en mi infancia tuvimos un 'chelín' que se dividió en 30 unidades, pero no unidades monetarias.
p2l1 En el pueblo donde viví durante mucho tiempo, había casas a lo largo de la calle del pueblo a ambos lados del camino.

p2m1 Había árboles de nogal por todas partes frente a las casas, y en el otoño los niños hacían caer los frutos secos y los almacenaban para el invierno.
p2n1 Y cuando fueran a la escuela se jactarían de ello.
p2o1 Uno diría:

"Ya tengo cinco chelines,"

y otro:

"Tengo diez chelines de nueces."

p2p1 ¡Hablaban de cosas concretas!
p2q1 Un chelín siempre significaba 30 nueces.
p2r1 La única preocupación de los granjeros era recolectar las nueces temprano, ¡antes de que todos los árboles ya fueran despojados!
p2s1 Un 'chelín' solíamos decir: esa era una unidad.
p2t1 Para vender estas nueces era un derecho: se hizo bastante abiertamente.
p2u1 Y así, al usar estos números con cosas concretas —una docena, dos docenas, un par, dos pares, etcétera— se puede hacer la transición de lo concreto a lo abstracto.
p2v1 No decimos 'cuatro guantes,' sino: 'dos pares de guantes,' no decimos 'cuatro zapatos,' sino 'dos pares de zapatos.'
p2w1 Usando este método podemos hacer la transición de concreto a abstracto como una preparación gradual para el tiempo entre los nueve y los diez años cuando se puede presentar un número abstracto como tal.

p3a *Pregunta: ¿Cuándo y cómo se debe enseñar el dibujo?*

p3b Rudolf Steiner: Con respecto a la enseñanza del dibujo, en realidad, se trata de ver la cuestión artísticamente.

p3c Deben recordar que dibujar es una especie de mentira.
p3d ¿Qué significa dibujar?
p3e Significa representar algo por líneas, pero en el mundo real no existe tal cosa como una línea.
p3f En el mundo real hay, por ejemplo, el mar.
p3g Está representado por el color (verde); Por encima está el cielo, también representado por el color (azul).
p3h Si se juntan estos colores, tiene el mar abajo y el cielo arriba. (Figura 8-1)



Figura 8-1[3]

p3i La línea se forma en el límite entre los dos colores.
p3j Decir que en la línea horizontal el cielo está limitado por el mar es realmente una declaración muy abstracta.
p3k Entonces, desde el punto de vista artístico, sentimos que la realidad debe ser representada por el color, o si lo deseamos, por la luz y la sombra.
p3l ¿Qué hay realmente allí cuando dibujo una cara? ¿Existe tal cosa como esto realmente existe? (Figura 8-2, a)
p3m ¿Hay algo de ese tipo?

[3] Esta imagen es una 'recreación' del texto. [n. del pr.]

p3n ¡Nada de eso existe en absoluto!
p3o Lo que existe es esto: un juego de sombras. (Figura 8-2, b)
p3p Hay ciertas superficies en la luz y ciertas en la sombra, y de ellas aparece una cara.
p3q Sacar líneas en ese juego de luces y sombras, y formar una cara a partir de ellos, es realmente una mentira —no hay tal cosa como eso—.



Figura 8-2

p3r Un sentimiento artístico le pedirá que descubra lo que realmente existe en blanco y negro o en color.
p3s Entonces aparecerán las líneas de sí mismas.
p3t Las 'líneas de dibujo' aparecen sólo cuando trazamos los límites que surgen en la luz y la sombra o en el color.
p3u Por lo tanto, la instrucción en el dibujo no debe, en ningún caso, partir del dibujo en sí, sino de pintar, trabajar con color o con luz y sombra.
p3v Y la enseñanza del dibujo, como tal, sólo tiene un valor real cuando se lleva a cabo con plena conciencia de que no nos da nada real.
p3w Se ha realizado una gran cantidad de travesuras en todo nuestro método de pensar por la importancia que se atribuye al dibujo.
p3x De esto ha surgido todo lo que encontramos en la óptica, por ejemplo, donde las personas dibujan eternamente líneas que supuestamente son rayos de luz.
p3y ¿Dónde podemos encontrar realmente estos rayos de luz?
p3z ¡No están por ninguna parte!
p3a1 Lo que tienen en realidad son las imágenes.
p3b1 Hacen un agujero en una pared, el sol brilla a través de él, y en una pantalla se forma una imagen.
p3c1 Los rayos tal vez se pueden ver, si es que se ven, en las partículas de polvo de la habitación, y cuanto más polvorienta la habitación, más se puede ver de ellas.
p3d1 Pero lo que normalmente se dibuja como líneas en conexión con esto sólo se las imagina.
p3e1 Todo, en realidad, lo que está dibujado, ha sido pensado.@@@
p3f1 Y es sólo cuando comenzamos a enseñar al niño algo como la perspectiva —en lo que ya tiene que ver con el método abstracto de explicación— que podemos comenzar a representar la alineación y la representación mediante líneas.
p3g1 Pero lo peor que pueden hacer es enseñar al niño a dibujar un caballo o un perro con líneas.
p3h1 Debería tomar un pincel y hacer una pintura del perro, pero nunca un dibujo.
p3i1 El contorno del perro no existe en absoluto: ¿dónde está?
p3j1 Por supuesto, se produce sólo si ponemos en papel lo que realmente está allí.
p3k1 Ahora nos encontramos con que no sólo los niños, sino también los maestros desean unirse a nuestra escuela.
p3l1 Puede que haya muchos maestros que estarían encantados de enseñar en la Escuela Waldorf, porque les gustaría estar mejor allí.
p3m1 Hace poco, muchas personas vinieron a mí y describieron cómo se prepararon para la profesión docente en las escuelas de formación.
p3n1 Los maestros de historia, idiomas, etcétera, son un poco impactantes, pero lo peor de todo son los maestros de dibujo, ya que están llevando a cabo un oficio que no tiene conexión alguna con el sentimiento artístico —tal sentimiento simplemente no existe—.
p3o1 Y el resultado es —no menciono ningún nombre, así que puedo hablar libremente— que casi no se puede conversar con los maestros de dibujo —son personas tan secas, tan 'no humanos.'—
p3p1 ¡No tienen idea de la realidad!
p3q1 Al tomar el dibujo como una profesión, han perdido contacto con toda la realidad.
p3r1 Es terrible tratar de hablar con ellos, aparte del hecho de que quieren enseñar dibujo en la Escuela Waldorf, donde no hemos introducido el dibujo en absoluto.
p3s1 Pero la mentalidad de estas personas que llevan el arte irreal del dibujo también es bastante notable.
p3t1 Y no tienen humedad en la lengua, sus lenguas están bastante secas.[4]
p3u1 Es trágico ver en qué se convierten gradualmente estos maestros de dibujo, simplemente porque tienen que hacer algo que es completamente irreal.
p3v1 Por lo tanto, responderé a esta pregunta diciendo que siempre que sea posible, debemos empezar por pintar y no por dibujar. ¡Eso es lo importante!
p3w1 Explicaré este asunto más claramente, para que no haya malentendidos.
p3x1 De lo contrario, podrían pensar que tengo algo personal en contra de los maestros de dibujo.
p3y1 Me gustaría decirlo así: aquí hay un grupo de niños.
p3z1 Les muestro que el sol brilla desde este lado.

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

p3a2 El sol cae sobre algo y produce todo tipo de luces —la luz se vierte sobre todo—.(Figura 8-3)
p3b2 Podemos ver manchas brillantes; podemos ver los manchas brillantes en todas partes porque el sol está brillando.
p3c2 Pero sobre ellos no veo manchas brillantes, sólo oscuridad. (Azul)
p3d2 Pero también veo la oscuridad aquí, debajo de las manchas brillantes: quizás haya sólo una pequeña luz aquí.
p3e2 Luego miro algo que, cuando la luz cae así, se ve de color verdoso; y aquí, bajo la sombra negra, también es verdoso, y hay otras cosas curiosas que se pueden ver entre los dos —aquí la luz no entra directamente—.
p3f2 Verán, he hablado de luz y sombra, y de cómo hay algo aquí sobre lo que la luz no incide: ¡y he hecho un árbol!
p3g2 Sólo he hablado de luz y color, y ¡he hecho un árbol!
p3h2 Realmente no podemos pintar el árbol: sólo podemos traer luz y sombra, y verde, o un poco de amarillo si lo desean, si las frutas resultan ser manzanas hermosas.
p3i2 Pero hay que hablar de color y luz y sombra; y así, de hecho, sólo hablaremos de lo que realmente existe —color, luz y sombra—.
p3j2 El dibujo sólo debe hacerse en geometría y todo lo que está conectado con ella.
p3k2 Ahí tenemos que ver con líneas, algo que se resuelve en el pensamiento.
p3l2 Pero las realidades, las realidades concretas, no deben dibujarse con un lápiz; un árbol, por ejemplo, debe surgir de la luz y la sombra y a partir de los colores, porque esta es la realidad de la vida misma.



Figura 8-3

p3m2 Sería bárbaro si un profesor de dibujo ortodoxo viniera y copiara en líneas este árbol, que hemos dibujado aquí en color sombreado —en realidad sólo hay parches claros y oscuros—.
p3n2 La naturaleza hace eso; di se dibujaran líneas aquí sería una mentira.

p4a *Pregunta: ¿Debería usarse el método directo, sin traducción, incluso para el latín y el griego?*

p4b Rudolf Steiner: A este caso, debe hacerse una excepción especial con respecto al latín y al griego.
p4c No es necesario conectarlos directamente con la vida práctica, porque ya no están vivos, y los tenemos sólo como lenguas muertas.
p4d Ahora, el griego y el latín —porque el griego debe preceder al latín en la enseñanza— sólo se puede enseñar cuando los niños son algo mayores, y por lo tanto, el método de traducción para estos idiomas está, de cierta manera, plenamente justificado.
p4e No hay razón para conversación en latín y griego.
p4f Nuestro objetivo es comprender a los autores antiguos, por lo que utilizamos estos idiomas, ante todo, para los propósitos de la traducción.
p4g Y, por lo tanto, no utilizamos los mismos métodos para enseñar latín y griego que usamos con los idiomas vivos.

p5a *Pregunta: ¿Cómo debe llevarse a cabo la instrucción en gimnasia y deberían enseñarse los deportes en una escuela inglesa, hockey y cricket, por ejemplo, y de ser así, de qué manera?*

p5a Rudolf Steiner: Esta pregunta se me hace cuando estoy en cualquier lugar de Inglaterra donde se discute la educación:
p5b No es el objetivo enfático del método de la escuela Waldorf suprimir estas cosas.
p5c Tienen su lugar simplemente porque desempeñan un papel importante en la vida inglesa, y los niños deben crecer y entrar en la vida.
p5d Sólo que, por favor, no caigan en la ilusión de que hay otro significado que no sea este, a saber, que no debemos hacer que los niños sean extraños a su mundo.
p5e Es un error creer que los deportes tienen un valor tremendo en el desarrollo; no son de gran valor en el desarrollo.
p5f Su único valor es como una moda muy querida por los ingleses, pero no debemos hacer que los niños sean extraños al mundo excluyendo todas las actividades populares.
p5g A los ingleses le gustan los deportes, por lo que los niños deben ser introducidos a los deportes.

p5h No debe hacerse con la oposición filistea lo que posiblemente sea filisteo propiamente.
p5i Respecto a 'cómo deberían enseñarse realmente,' hay muy poco que decir.
p5j Porque en estas cosas es más o menos que el niño imita lo que alguien hace primero.
p5k E idear métodos artificiales especiales aquí sería algo poco apropiado para el tema.
p5l En el ejercicio o la gimnasia, simplemente se aprende de la anatomía y la fisiología en qué posición debe colocarse cualquier miembro del organismo para servir a la agilidad del cuerpo.@@@
p5m Se trata de tener realmente un sentido de lo que hace que el organismo sea hábil, ligero y flexible; y cuando tenemos este sentido, entonces simplemente tenemos que demostrar.
p5n Supongamos que tiene una barra horizontal: es costumbre realizar todo tipo de ejercicios en la barra, excepto el más valioso de todos, que consiste en colgarse de la barra, engancharse, así (…), luego girar de lado, y luego agarrando la barra más hacia arriba, luego girando hacia atrás, luego agarrando la barra nuevamente.
p5o No hay saltos, pero colgamos de la barra, volamos por el aire, realizamos los diversos movimientos, agarramos la barra de esta manera y, por lo tanto, se produce una alternancia en la forma y posición de los músculos de los brazos que en realidad tiene un efecto saludable sobre todo el cuerpo.[5]
p5p Debemos estudiar qué movimientos internos de los músculos tienen un efecto saludable en el organismo, de modo que sepamos qué movimientos debemos enseñar.
p5q Entonces, sólo tenemos que hacer los ejercicios frente a los niños, ya que el método consiste simplemente en esta demostración preliminar.[6]

p6a *Pregunta: ¿Cómo se debe dar instrucción religiosa en las diferentes edades?*[7]

p6b Rudolf Steiner: Como siempre hablo desde el punto de vista de la vida práctica, debo decir que el método de la Escuela Waldorf es un método de educación y no tiene la intención de llevar a la escuela una filosofía de vida o algo sectario.
p6c Por lo tanto, sólo puedo hablar de lo que vive dentro del propio principio de la Escuela Waldorf.
p6d Fue comparativamente fácil para nosotros en Württemberg,[8] donde las leyes de educación aún eran bastante liberales: cuando se estableció la Escuela Waldorf, las autoridades nos mostraron una gran consideración.
p6e Incluso fue posible insistir en que yo mismo nombrara a los maestros sin importar que hayan aprobado o no un examen estatal.
p6f No quiero decir que todos los que hayan aprobado un examen estatal no sean adecuados como profesores. ¡Nunca diría eso!
p6g Pero aún así, no pude ver nada en un examen estatal que necesariamente calificaría a una persona para convertirse en maestra en la Escuela Waldorf.
p6h Y a este respecto las cosas realmente siempre han ido bastante bien.
p6i Pero una cosa fue necesaria cuando estábamos estableciendo la escuela, y eso hizo que nosotros definitivamente tomáramos este punto de vista: tenemos un 'método educativo'; no interferimos con la vida social como lo es en la actualidad, pero a través de la Antroposofía encontramos el mejor método de enseñanza, y la escuela es puramente un 'método educativo'.'
p6j Por lo tanto, dispuse desde el principio que la instrucción religiosa no debería incluirse en nuestro programa escolar, sino que la enseñanza religiosa católica debía delegarse en el sacerdote católico, y la enseñanza protestante en un pastor, etcétera.
p6k En los primeros años, la mayoría de nuestros alumnos provenían de una fábrica,[9] y entre ellos tenemos muchos niños 'disidentes,' niños cuyos padres no eran religiosos.
p6l Pero nuestra conciencia educativa, por supuesto, exigía que también se les diera un cierto tipo de instrucción religiosa.
p6m Por lo tanto, organizamos una 'enseñanza religiosa libre' para estos niños, y para esto tenemos un método especial.
p6n En estas 'lecciones de religión libre,' ante todo, enseñamos gratitud en la contemplación de todo en la naturaleza.
p6o Mientras que en el relato de leyendas y mitos, simplemente relacionamos lo que hacen las cosas (piedras, plantas, etcétera), en las lecciones de religión llevamos a los niños a percibir lo Divino en todas las cosas.

5 Ojalá alguien reconstruyera estos movimientos. [n. del pr.]

6 Posteriormente, Fritz Graf Bothmer, profesor de gimnasia de la Escuela de Waldorf, Stuttgart, elaboró un método de enseñanza de gimnasia en las líneas indicadas anteriormente. — Bothmer, Alheidis von. 'Gimnasia Bothmer. Posibilidades de aplicaciones pedagógicas y terapéuticas.' [n. del pr.]

7 La enseñanza religiosa era obligatoria en todas las escuelas alemanas en esta época. Se desconoce en Inglaterra. [n. del pr.]

8 Württemberg (actualmente Württemberg-Baden): Estado federado alemán donde se encuentra Stuttgart. [n. del pr.]

9 Fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, cuyo director Emil Molt fundó la escuela. [n. del pr.]

p6p Así que comenzamos con una especie de 'naturalismo religioso,' debería decir, en una forma adecuada para los niños.
p6q Nuevamente, los niños no pueden ser llevados a un entendimiento de los Evangelios antes del tiempo entre los nueve y diez años del cual ya he hablado.
p6r Sólo entonces podremos proceder a una consideración de los Evangelios en las lecciones de religión y, más adelante, del Antiguo Testamento.
p6s Hasta este momento, sólo podemos introducir a los niños a una especie de religión natural en su aspecto general, y para esto tenemos nuestro propio método.
p6t Luego debemos continuar con los Evangelios, pero no antes de los nueve o diez años, y sólo mucho más tarde, entre los doce y trece años, debemos proceder al Antiguo Testamento.[10]
p6u Así es como debemos pensar en las lecciones de religión libre.

p6v No nos interesa la instrucción católica o protestante —debemos dejar eso a los sacerdotes católicos y a los pastores protestantes—.
p6w También todos los domingos tenemos una forma especial de servicio para aquellos que asisten a las lecciones de religión libres.
p6x Se realiza un servicio y se ofrecen formas de adoración para niños de diferentes edades.
p6y Lo que se hace en estos servicios ha mostrado sus resultados en la vida práctica a lo largo de los años; contribuye de manera muy especial a la profundización del sentimiento religioso y despierta un sentimiento de gran devoción en los corazones de los niños.
p6z Permitimos que los padres asistan a estos servicios, y se ha hecho evidente que esta enseñanza religiosa libre realmente trae nueva vida al cristianismo.
p6a1 Y hay un verdadero cristianismo en la Escuela Waldorf, porque a través de esta religión naturalista durante los primeros años, los niños son conducidos gradualmente a una comprensión del Misterio de Cristo, cuando llegan a los grados más altos.
p6b1 Nuestras clases de religión libre, de hecho, gradualmente se llenan hasta desbordarse.
p6c1 Tenemos todo tipo de niños que vienen del sacerdote católico o del pastor protestante, pero no hacemos propaganda por ello.
p6d1 Es difícil encontrar suficientes maestros para las clases de religión libre, y por lo tanto es una gran carga cuando vienen muchos niños.
p6e1 Tampoco deseamos que la escuela adquiera la reputación de ser una escuela antroposófica de tipo sectario. ¡No queremos eso en absoluto!
p6f1 Sólo nuestra conciencia educativa nos ha obligado a introducir esta enseñanza religiosa libre.
p6g1 Pero los niños se alejan de la enseñanza católica y protestante y cada vez más se acercan a nosotros y quieren tener la enseñanza de la religión libre —les gusta más—.
p6h1 No es culpa nuestra que dejen a sus otros maestros: pero, como he dicho, el principio de todo esto era que, para empezar, los sacerdotes y pastores debían dar la instrucción religiosa.
p6i1 Cuando preguntan, entonces, qué tipo de enseñanza religiosa tenemos, sólo puedo hablar de lo que es nuestra propia enseñanza de religión gratuita, como acabo de describir.

p7a *Pregunta: ¿Deberían tomarse los temas de la lección de época en un orden específico?*

p7b Rudolf Steiner: Por supuesto, esto es algo que podría discutirse mucho, pero no tendría mucho valor práctico.
p7c Las primeras clases no serán muy diferentes entre sí, alternando entre las épocas para la enseñanza de la escritura, luego la transición gradual a la lectura, luego la aritmética y poco más.
p7d Encontrarán que tomar las cosas en uno u otro orden no tiene un gran significado.
p7e Hasta ahora, al menos en nuestra experiencia, no hemos encontrado ninguna razón para prestar especial atención a tal orden.

p8a *Pregunta: ¿Se debe enseñar francés y alemán desde el principio en una escuela inglesa? Si los niños asisten a una clase de jardín de infantes a los cinco o seis años, ¿deberían también tener clases de idiomas?*

p8b Rudolf Steiner: En cuanto a si se debe enseñar francés y alemán desde el principio en una escuela

[10] [Nota en el original en inglés] Este párrafo se puede malinterpretar fácilmente a menos que se tengan en cuenta otros dos aspectos de la educación. Primero: aquí, Rudolf Steiner sólo está hablando del contenido de las lecciones de religión. En la clase de enseñanza, todos los niños son introducidos a las historias del Antiguo Testamento. En segundo lugar, aparte de las lecciones de religión, los fiestas del año se celebran con todos los niños en una escuela Waldorf, en formas adaptadas a sus edades. La Navidad ocupa un lugar muy especial y está preparada durante todo el Adviento con el canto de villancicos, la apertura diaria de una ventana estelar en el 'Calendario de Adviento' y la iluminación de las velas en la corona de Adviento que cuelga en el aula. Al final del tiempo de Navidad, los maestros realizan juegos navideños tradicionales como un regalo para los niños. Todo esto es en la naturaleza de una experiencia para los niños, inspirada por el sentimiento y el ambiente navideño. Más adelante, en las lecciones de religión, sobre la base de esta experiencia, se pueden llevar a un conocimiento y comprensión más conscientes de los Evangelios. — Se desconoce la razón de esta explicación. [n. del pr.]

inglesa, primero quiero decir que creo que esto debe resolverse por completo por razones de oportunidad.
p8c Si simplemente encuentran que la vida hace que sea necesario enseñar estos idiomas, deben enseñarlos.
p8d Hemos introducido el francés y el inglés en la Escuela Waldorf, porque con el francés hay mucho que aprender de la calidad interior del idioma que no se encuentra en otras partes, es decir, cierto sentimiento por la retórica, que es muy bueno adquirir; e el inglés es se enseña porque es un lenguaje mundial universal, y se volverá cada vez más.
p8e Ahora, no quisiera decidir categóricamente si el francés y el alemán deberían enseñarse en una escuela inglesa, pero deben guiarse por las circunstancias de la vida.
p8f No es tan importante qué idioma se elige, ya que los idiomas extranjeros se enseñan en la escuela.
p8g Y si los niños de cuatro o cinco años ya asisten a la escuela —lo que no debería ser el caso—, también sería bueno hablar en idiomas con ellos; sería adecuado para esta edad.
p8h Se puede dar algún tipo de enseñanza de idiomas incluso antes de la edad del cambio de dientes, pero sólo debe enseñarse como una lección específica después de este cambio.
p8i Si tiene una clase de jardín de infantes para niños pequeños, sería correcto incluir la enseñanza de idiomas, pero todos los demás temas escolares deben posponerse lo más posible hasta después del cambio de dientes.

Conclusión

c1 Quisiera expresar, en conclusión, lo que apreciarán fácilmente, a saber, que estoy profundamente satisfecho de que estén tomando un interés tan activo en hacer que el método de la Escuela Waldorf sea fructífero aquí en Inglaterra, y que estén trabajando con tal energía para el establecimiento de una escuela aquí basada en la Antroposofía.
c2 Y quisiera expresar la esperanza de que puedan hacer uso de lo que aprendieron de nuestros cursos de capacitación en Stuttgart, de lo que han escuchado en otros cursos en Inglaterra y, por último, de lo que he podido darles aquí de una manera más aforista, para establecer una escuela realmente buena aquí en líneas antroposóficas.
c3 Deben recordar cuánto depende del éxito del primer intento.
c4 Si no tienen éxito, se pierde mucho, ya que todo lo demás será juzgado por el primer intento.
c5 Y, de hecho, depende mucho de cómo se lance su primer proyecto: de esto, el mundo debe darse cuenta de que la iniciativa no es algo que esté impregnada de planes abstractos, diletantes reformas escolares, ni nada amateur, sino algo que surge de una concepción del ser real de la humanidad, y ahora debe aplicarse al arte de la educación.
c6 Y, de hecho, es la civilización de hoy, que ahora se mueve a través de tiempos tan críticos, la que nos llama a emprender esta tarea, junto con muchos otros.
c7 En conclusión, me gustaría darles mis mejores pensamientos sobre su camino, el camino que conducirá a la fundación de una escuela aquí basada en la Antroposofía. ♣♣♣



La esencia de la consciencia —en el sentido espiritual, no la de vigilia— es dar.

Este trabajo está dado para que los 'presentes y futuros maestros Waldorf'[1] tengan de donde abrevar de la fuente.

Si alguno se siente beneficiado por recibir este material y tiene deseos de dar, por favor done a la filial de su país de UNICEF.[2]

Me hará feliz que lo hagan, pero recordemos…

"[3] Tú, en cambio, cuando hagas limosna, que no sepa tu mano izquierda lo que hace tu derecha; [4] así tu limosna quedará en secreto; y tu Padre, que ve en lo secreto, te recompensará." [Mt 6:3-4]

con cariño
el profanador de textos

[1] Sea esta cita un recuerdo y agradecimiento a la enorme tarea realizada por Juan Berlín (Johannes Berlin Neubart) como editor de los 'Boletines de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldofr.' [n. del pr.]
[2] UNICEF (1946): Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, encargado de ayudar a los niños y proteger sus derechos. Originalmente United Nations International Children's Emergency Fund ['Fondo Internacional de las Naciones Unidad pra los Niños en Emergencia']. [n. del pr.]

el profanador de textos

confesiones de invierno

(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

primera edición completa en castellano de la obra pedagógica de Rudolf Steiner

Hace más o menos tres años escribí, en un 'acerca de este proyecto'…

> *A casi 100 años de la inauguración de la primera Escuela Libre en Stuttgart en 1919 y más de 75 años de educación Waldorf en Argentina, me llama mucho la atención que no esté traducida todas las conferencias sobre pedagogía de Rudolf Steiner.*
>
> *Antes que tratar de averiguar los motivos —el universo me los dirá, si necesito saberlos—, creo que es mejor uso de mi tiempo proveer —o, al menos, intentar— alguna solución.*

Y esta es mi 'solución'…

Dedicatoria:

Este trabajo fue realizado en agradecimiento a Úrsula Vallendor, quien me enseño a amar la pedagogía Waldorf y a apreciar la obra de Rudolf Steiner.

gracias. el profanador de textos

(Aunque ella reniega —con razón— de mi nombre, la sigo queriendo.)

Y quiero agradecer especialmente a Perejil y a Rúcula, sin cuya compañía, colaboración, entusiasmo y motivación y por qué no decir profundo amor y amistad nada de esto existiría.

(Los nombres han sido cambiados para proteger a los culpables; Úrsula es Úrsula porque es inocente.)

GA	Título
i [a+i] GA293	El estudio del hombre como base de la pedagogía
ii [a] GA294	Metodología y didáctica
iii [a+i] GA295	Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares
iv [a] GA296	La educación como problema social
v [i] GA297	Idea y práctica de la Educación Waldorf
v* [i] GA297a	Educación para la vida, autoeducación y práctica educativa
vi [i] GA298	Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf
vii [i] GA299	El genio del lenguaje. Consideraciones científico-espirituales sobre el habla
viii [i] GA300	Juntas con maestros. Escuela libre Waldorf 1919 a 1924
ix [i] GA301	Renovación del arte pedagógico-didáctico
x [a] GA302	La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del ser humano. Curso de ampliación
xi [a+i] GA302a	Educación y enseñanza desde el conocimiento del hombre
xii [a] GA303	El saludable desarrollo físico-somático como fundamento del libre despliegue de lo anímico-espiritual
xiii [i] GA304	Métodos educativos y docentes en base a la Antroposofía
xiv [i] GA304a	La antropología y la pedagogía antroposófica
xv [i] GA305	Las fuerzas fundamentales anímico-espirituales del arte de educar. Valores espirituales en la educación y en la vida social
xvi [i] GA306	La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico-espiritual del hombre.
xvii [a] GA307	La educación y la vida espiritual de nuestra época
xviii [a] GA308	La metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación
xix [i] GA309	La pedagogía antroposófica y sus condiciones previas
xx [i] GA310	El valor pedagógico del conocimiento del hombre y el valor cultural de la pedagogía
xxi [a] GA311	La educación basada en la naturaleza humana
xxii [i] GA034:23++	La educación del niño y conferencias tempranas en educación
xxiii [a] GA317	Curso de pedagogía especial. Pedagogía curativa
xxiv [i] GA320	Curso de luz, color, sonido.
xxv [i] GA321	Curso de calor.
xxvi [a] GA323	Curso de astronomía
xxvii [a] GA217	Curso de pedagogía para jóvenes

[a] por otros del alemán; **[i]** personal del inglés

el profanador de textos

"Sólo aquello que por medio de mi trabajo se transforma en mí mismo, sana, nutre y libera al niño."

Rudolf Steiner

