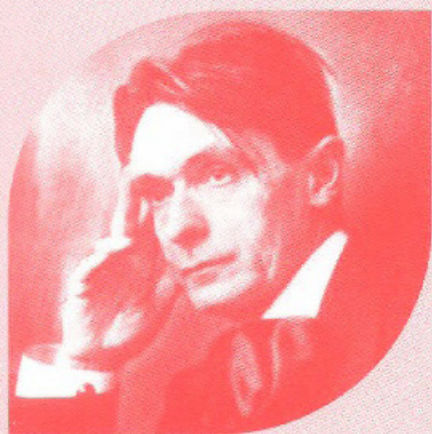


Rudolf Steiner



*FUNDAMENTOS DE LA
EDUCACIÓN WALDORF*

III

*COLOQUIOS
PEDAGÓGICOS*

Rudolf Steiner

Coloquios Pedagógicos
y
Conferencias Curriculares

Fundamentos para una
ampliación del arte de educar
Tomo III

Cursillo de quince coloquios y tres conferencias
impartidas en Stuttgart, del 21 de agosto al 6 de
septiembre de 1919, con motivo de la fundación de
la primera Escuela Waldorf

Editorial Rudolf Steiner S.L.
calle Guipúzcoa nº 11 -1º izda
28020 Madrid - España
Telf. 915531481. www.editorialrudolfsteiner.com

Título original:

*Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge.
GA295 dentro de la Obra General de Rudolf Steiner*

© Rudolf Steiner Nachlaßverwaltung, Dornach, Suiza

© 2012 Editorial Rudolf Steiner

Traducido por: *Juan Berlín con revisión de Miguel López Manresa*

Revisión: *Equipo de la Editorial*

Diseño Portada: *G. Costa*

*Todos los derechos de esta traducción quedan reservados a la
Editorial Rudolf Steiner y no podrá ser reproducida sin el previo
permiso de la misma.*

ISBN nº: 978-84-92843-29-9

Depósito legal: M-37.297-2012

Impresión: Grefol

Maquetación: *Lola López de Cuéllar*

Índice

<i>Primer coloquio: Stuttgart, 21 de agosto de 1919</i>	<i>11</i>
Los cuatro temperamentos y los miembros constitutivos del niño. Agrupamiento de los niños en clase según los temperamentos. Tratamiento pedagógico de los temperamentos. Esquema de los temperamentos. Educación recíproca de los temperamentos infantiles. Una hora y media de clase principal y luego media hora de narración. Plan de materias para la narración en las clases 1 a 8. Preguntas y respuestas: niños melancólicos, libros de texto, exámenes, profesores especialistas.	
<i>Segundo coloquio. 22 de agosto de 1919</i>	<i>29</i>
Comentarios de Rudolf Steiner a las exposiciones de los participantes sobre los temperamentos. Dibujar. Interacción mutua entre los temperamentos. Temperamentos e instrumentos de música. El flemático. Alimentación. Melancólico. Edificación del cuerpo. Colérico. Temperamentos, edades y organismo social.	
<i>Tercer coloquio. 23 de agosto de 1919</i>	<i>45</i>
Comentarios sobre el tratamiento de los temperamentos. Narraciones de cuentos. Motivos de dibujo. Narraciones de animales.	
<i>Cuarto coloquio. 25 de agosto de 1919.....</i>	<i>55</i>
La posición erguida del ser humano y la representación del espacio. Comienzos de la clase de cálculo y temperamentos. Geometría y estereometría. Motivos de dibujo.	

Narraciones de cuentos. Narraciones de animales. Los extremos en los temperamentos. Las tres “cenicientas” de clase.

Quinto coloquio. 26 de agosto de 1919 69

Tratamiento individual y grupos de temperamentos en clase. Melancólicos. Temperamento, reencarnación, herencia. Temperamento nacional y lenguaje. Temperamento de los niños y aprendizaje de la lengua. Travesuras instigadas en una clase.

Sexto coloquio. 27 de agosto de 1919 81

Ejemplo de clase: presentación de un fragmento de lectura (fábula) y de un poema. Tratamiento pedagógico de los “sabelotodos”.

Séptimo coloquio. 28 de agosto de 1919 95

Ejemplo de clase para 12 a 15 años: Historia. Lo subjetivo en el estudio de la historia: Tácito, Treischke, Hermann Grimm, Macaulay, representaciones confesionales de Lutero. Las Cruzadas: causas, objetivos, obstáculos y fracasos. Ranke, Lamprecht, Treischke, Tácito, Rotteck. Alumnos que se enamoran de un profesor.

Octavo coloquio. 29 de agosto de 1919..... 115

Medidas a tomar para ayudar a alumnos con facultades debilitadas. Alimentación. Cálculo. Geografía. Ambición. Captación de objetos naturales. Dotados y no dotados. Eúritmia. Música.

Noveno coloquio. 30 de agosto de 1919 133

Botánica: Comentarios a propuestas de los participantes. Hoja, flor y fruto en relación con el aire y el calor. Fructificación La planta como “negativo” del ser humano. Las plantas y el mundo anímico humano.

Décimo coloquio. 1 de septiembre de 1919..... 147

Las plantas como el mundo anímico de la tierra hecho visible. El ranúnculo, el árbol, las compuestas, el hongo. Verano e invierno. Axioma pitagórico.

Undécimo coloquio. 2 de septiembre de 1919..... 159

La frenología. Los sentidos humanos. "Signaturas. Elementos morfológicos de las plantas. Las plantas y vida anímica infantil hasta los 14 (16,17) años de edad.

Duodécimo coloquio. 3 de septiembre de 1919..... 173

Ilustración sexual y crecimiento vegetal. Geografía: zonas industriales. Geometría.

Decimotercer coloquio. 4 de septiembre de 1919 179

La superficie geométrica; transición al cálculo con letras (álgebra). Imaginación a la hora de representarse tareas de cálculo. Cálculo mental: Gauß. Cálculos de errores: Copérnico.

Decimocuarto coloquio. 5 de septiembre de 1919..... 187

Comienzo de la clase de música; instrumentos. Transición del cálculo numérico (cálculo de intereses) al cálculo con letras (álgebra). Números negativos e imaginarios. Adición, multiplicación, potenciación, substracción, división. Extracción de raíces. Utilización de fórmulas. Historia: Enrique I, los magyares, fundación de ciudades. Concretar el tiempo; generaciones. Estudio histórico cultural. Geografía matemática; movimiento del sol. La cultura de antiguo Egipto.

<i>Primera conferencia curricular.</i>	
<i>6 septiembre 1919, mañana</i>	203
Objetivos docentes para los primeros grados. Cursos 1° a 8°. Clase de alemán, de 1° a 8°. Dibujo. Latín de 4° a 8°, griego de 6° a 8°. Lecciones de cosas en 3°. Historia y geografía de 4° a 8°.	
 <i>Segunda conferencia curricular.</i>	
<i>6 septiembre 1919, mañana</i>	217
Estudio de la naturaleza cursos 3° a 8°. Relaciones de producción, empresa y tráfico. Física, química de 6° a 8°. Cálculo, matemáticas, geometría de 1° a 8°. Dibujo de 1° a 8°. Música.	
 <i>Tercera conferencia curricular.</i>	
<i>6 de septiembre de 1919, tarde</i>	227
Clase de música. Euritmia, Educación física.	
 <i>Decimoquinto coloquio</i>	
<i>6 de septiembre de 1919, tarde</i>	231
La curva de Cassini. Glándula pineal, corazón. Migración de los pueblos: causas económicas. Restos celtas; mantenimiento y desaparición de las tribus germánicas. Nacimiento del Estado. Cristianización de los germanos, Bonifacio. Clase de música. Alumnos rezagados. Inglés y francés, latín y griego. Pronunciación del latín. Modelado. Boletines de evaluación. Manualidades femeninas.	
 Palabras finales del curso	
	241
Bibliografía	
	245

Coloquios Pedagógicos

Primer Coloquio Pedagógico

21 de Agosto de 1919

Mis queridos amigos, por las tardes quiero hablar libremente de cuáles serán sus tareas en clase, la organización escolar, la planificación de la enseñanza, y otras cosas por el estilo. En los primeros días nuestra tarea sobre todo consistirá en ver cómo situarnos ante los niños.

Cuando estamos ante ellos, constatamos enseguida que los niños se diferencian en su modo de ser; y esa diferencia habremos de tenerla en cuenta aunque se les enseñe en grupos numerosos. Por de pronto, y con independencia de todo lo demás, debiéramos hacernos conscientes de cuál es la necesidad ideal. Que no nos preocupe demasiado que los grupos puedan ser numerosos, pues el buen maestro podrá salirse del apuro aun en el caso de que deba impartir su enseñanza en aulas llenas hasta los topes. Lo que ha de tenerse en cuenta es la diversidad de la naturaleza humana en los niños.

Ahora bien, podemos reducir esa diversidad a cuatro tipos fundamentales; y la tarea más importante del educador será conocer realmente estos cuatro tipos fundamentales que llamamos *temperamentos*. Desde la antigüedad, se distinguen los cuatro tipos fundamentales: el temperamento sanguíneo, el melancólico, el

flemático y el colérico. Constataremos siempre que la disposición caracterológica de cada niño encaja en una de estas cuatro clases. Hemos de aprender a distinguir los diversos tipos, desde un punto de vista antropológico más profundo, distinguir realmente, a los niños sanguíneos de los flemáticos, por ejemplo.

Según la ciencia espiritual, la entidad humana está constituida por *Yo*, *cuerpo astral*, *cuerpo etéreo* y *cuerpo físico*. En el hombre ideal, entre estos cuatro miembros constitutivos tendría que reinar la armonía prevista por el orden cósmico; pero en la realidad esta armonía no se produce nunca en ningún ser humano. Y de ahí podemos deducir ya, que la entidad humana no está constituida del todo cuando es entregada al plano físico, y que la educación y la enseñanza han de servir para convertir al ser humano en un ser humano completo. En cada niño predomina uno de los cuatro elementos y el objetivo de la educación y la enseñanza es provocar esa armonización entre los cuatro miembros.

Si predomina el *Yo*, es decir, si el *Yo* ya se halla muy desarrollado en el niño, nos encontramos frente a un niño con temperamento *melancólico*. Este hecho se desconoce muy fácilmente porque a menudo se considera a los niños melancólicos como seres privilegiados. En el fondo, la disposición melancólica del niño se basa en un predominio del *Yo* en los primeros años.

Cuando es el cuerpo astral quien predomina, nos encontramos ante el temperamento *colérico*. Si predomina el cuerpo etéreo, nos encontramos frente al temperamento *sanguíneo*.

Y finalmente, si es el cuerpo físico quien predomina estamos ante el temperamento *flemático*.

Esas correlaciones son distintas en el hombre adulto. Por eso encontraremos una pequeña diferencia en una conferencia que di sobre los temperamentos (04-03-1909, GA 57), enfocándolos en relación con los cuatro miembros constitutivos del adulto. Pero *en cuanto al niño*, nos formaremos un juicio acertado si consideramos la correlación tal como acabo de indicarla.

Ahora bien, cuando estemos frente al niño, mantendremos esos conocimientos en el trasfondo e intentaremos llegar a la base de su temperamento observando su comportamiento exterior, cómo se mueve y se manifiesta.

Si un niño se interesa brevemente por toda clase de objetos y abandona su interés con la misma rapidez, tenemos que designarlo como sanguíneo. Aunque debemos educar a un gran número de niños, es importante acostumbrarnos a constatar qué niños se interesan rápidamente por impresiones exteriores y dejan pasar ese interés con la misma rapidez. Estaremos ante un *temperamento sanguíneo*.

Después, tendríamos que saber exactamente qué niños tienden a cavilar interiormente: son los *niños melancólicos*. No es fácil conseguir que se interesen por impresiones del mundo exterior: cavilan silenciosamente en su interior pensándolo todo, pero nunca tenemos la impresión de que en realidad están desocupados interiormente.

Si tenemos la impresión de que los niños están inmersos en sí mismos, pero a la vez están desocupados interiormente sin mostrar tampoco interés por el exterior, es que estamos ante *niños flemáticos*.

Los niños que muestran fuertemente su voluntad con una especie de furia, son los *coléricos*.

Naturalmente, habrá muchas otras propiedades que revelan en los niños estos cuatro tipos de temperamentos. Pero en los primeros meses de nuestro trabajo en clase será necesario que nos ocupemos en examinar a los niños de acuerdo con esos cuatro indicios, y que sepamos reconocerlos en ellos. De ese modo podremos distribuir el grupo en *cuatro secciones*, y, poco a poco, ir cambiando de sitio a los niños. En las clases con ambos sexos podemos formar ocho grupos: cuatro para los chicos y cuatro para las chicas: un grupo colérico, otro sanguíneo, otro flemático y otro melancólico.

Eso tiene un propósito bien determinado. Imaginemos la situación al enseñar. En el curso de la clase hemos de tratar diferentes asuntos, decir diversas cosas, mostrar distintos objetos; y debemos tener clara la diferencia que existe entre mostrar algo que los niños deben contemplar, o emitir un juicio sobre lo que mostramos. Al emitir un juicio, nos dirigiremos a un grupo distinto de aquel al que mostramos algo. Al mostrar algo que debe producir efecto especialmente sobre los sentidos, nos dirigimos especialmente al grupo sanguíneo. Si emprendemos una reflexión cualquiera sobre lo que se ha observado, nos dirigimos a los niños melancólicos. Ya nos ocuparemos de los detalles. De todas maneras, es nece-

sario adquirir la habilidad para dirigirnos siempre a grupos distintos cuando mostramos algo y cuando comentamos lo mostrado. De ese modo conseguimos que lo que le falta a un grupo se sustituya por el otro. Mostremos a los niños melancólicos algo sobre lo que puedan formarse una idea, y a los sanguíneos algo que ellos puedan observar. De este modo se completan ambos grupos, uno aprende del otro, y habrá un interés recíproco.

Tengan ustedes paciencia consigo mismos, hasta que esa manera de tratar el mundo infantil se haga habitual. Saber a qué grupo dirigirse, hacerlo en cierto modo automáticamente, es algo que ha de acabar enraizado en el sentimiento, porque, si nos proponemos hacerlo basándonos en la reflexión, perdemos la naturalidad. Así pues, ese modo de tratar los distintos temperamentos debe considerarse como un hábito pedagógico que hay que crear.

Ahora bien, como maestros, conviene no precipitarse en la preparación, e irnos fortaleciendo para el trabajo. Por eso, no quiero decir que debemos realizar grandes resúmenes en el poco tiempo que nos queda durante el día. No obstante, sólo es posible adueñarse de estas cosas si uno las asimila anímicamente. Por lo tanto, nuestra tarea es proceder con sano criterio respecto a esa relación del maestro con las disposiciones de temperamento en los niños. **(Aquí, el Dr. Steiner asigna el estudio de cada uno de los cuatro temperamentos, a los respectivos grupos de maestros que participaron en el Coloquio).**

Les ruego que reflexionen sobre las dos *preguntas*:
¿Cómo se manifiesta en el niño el temperamento

que acabo de adjudicar a cada uno de los grupos? Eso lo analizarán ustedes mañana en la discusión informal; en primer lugar, cómo creen que se manifiesta en el niño el temperamento en cuestión; y en segundo lugar, cómo hay que tratar dicho temperamento.

Quisiera decir algo más sobre ese modo de “tratar” los temperamentos. De la conferencia que pronuncié hace unos años, ya pueden inferir que no hay peor método que querer atenuar un temperamento cultivando en el niño las cualidades opuestas. Supongamos que tenemos un niño sanguíneo. Si queremos encaminarlo haciendo lo posible para quitarle sus cualidades, estaremos haciendo mal. Lo que hemos de hacer es acoger su temperamento con comprensión, ajustarnos a él y, en el caso del niño sanguíneo, llenar lo más posible la esfera de su atención, manteniéndolo intensamente ocupado, satisfaciendo así en cierto modo su tendencia. El resultado será que esa disposición a la que está sujeto, se va calmando poco a poco y se armoniza con los demás temperamentos.

Por otra parte, en el caso del niño colérico furioso, no hemos de intentar evitar que se enfurezca, sino que procuraremos tratar su carácter fogoso de forma que nos ajustemos adecuadamente al niño desde el exterior. Aunque no es siempre fácil dejar que un niño se desfogue.

Ante el niño colérico procuremos hacernos indiferentes interiormente, presenciar su furia con sangre fría. Si, por ejemplo, tira el tintero al suelo, procuremos asistir a este arrebato con la mayor flema, con la mayor impassibilidad posible, y no sentir emoción alguna ni interior ni exteriormente. Procuremos más bien hablar lo más posible con el niño de estas cosas y hacerlo con simpatía, ¡pero no inmediatamente después! Mostrémonos exteriormente lo más sosegados posible, y digamos con la mayor tranquilidad: “pues bien, resulta que has hecho pedazos el tintero”. Al día siguiente, cuando el niño también se ha calmado, hablemos con él del asunto con interés. Hablemos de lo que ha hecho y mostremos la mayor comprensión. Obliguemos al niño a repetir después toda la escena en su memoria, a repasarla. Condenemos también tranquilamente lo sucedido, cómo ha arrojado el tintero al suelo, cómo lo ha hecho pedazos, etc. De este modo se puede alcanzar muchísimo con los niños que se enfurecen. No hay otra manera de conseguir que combatan la furia.

Hay una gran diferencia entre el niño flemático y el colérico. El niño flemático es apático y no está muy ocupado interiormente. Pues bien, procuremos prodigar mucho interés por un niño con esta disposición, interesarnos por cada palpitación vital del niño; siempre se presenta una ocasión para ello. El niño flemático, si encontramos acceso a su apatía, puede volverse muy interesante. Pero no *mostremos* ese interés, procuremos parecer indiferentes; desdoblemos nuestro propio ser, de modo que si tenemos interiormente mucha comprensión, nos mostraremos exteriormente de una manera que el niño vea

en nosotros el reflejo de su propia naturaleza flemática. Así es como podremos ejercer nuestra influencia pedagógica.

Esto puede orientar el camino para que ustedes mismos intenten tratar hasta mañana las dos preguntas que nos plantearemos. Procederemos de manera que cada uno de ustedes pueda presentar lo que cree que ha de someter a discusión. Hagan pequeñas notas sobre lo que se les ocurra y esos apuntes serán tema de discusión. Deberá quedar siempre tiempo suficiente para coloquios de ese tipo dentro del cuerpo docente. Coloquios que revestirán un carácter más bien *republicano*, de manera que cada maestro tome parte constantemente en los problemas e intereses de los demás, y que sustituirán a la dirección dictatorial que suele darse en un rectorado. Mañana empezaremos ya con ello una especie de "disputa". Como base, quisiera darles algo así como un esquema con el que podrán trabajar.

Cuando el hombre se exterioriza, cuando se manifiesta en todo su quehacer anímico, podremos distinguir si enfoca las cosas con intensidad o sin ella, o si siente intensamente lo que es exterior o lo que siente más son sus estados interiores.

Luego hemos de distinguir la tendencia a cambiar. O bien uno se aferra intensamente a un tema y cambia poco, o permanece en lo mismo con menos intensidad y cambia mucho. De este modo se diferencian los temperamentos.



Si tenemos esto en cuenta, verán que el esquema les ofrece ya cierta indicación: los temperamentos sanguíneo y flemático se encuentran a menudo el uno al lado del otro, y así lo tienen en el esquema. El temperamento flemático nunca pasa fácilmente al colérico; son polarmente opuestos. En la misma correspondencia se encuentran los temperamentos melancólico y sanguíneo; se conducen como polos opuestos. En cambio, entre los temperamentos vecinos hay transición, se confunden. De ahí resulta que conviene agrupar los temperamentos como sigue: si juntan un grupo flemático, será bueno que tenga el

colérico como polo opuesto, y entre ambos se sientan los niños de los otros dos, el melancólico y el sanguíneo.

Todo eso se basa en lo que dijimos esta mañana¹. Lo interior, lo anímico, reviste en el niño la mayor importancia. El niño se instruye y se educa de *alma a alma*. Es inmenso lo que se desenvuelve en los canales subterráneos que van de un alma a otra; y así es de la mayor importancia para el niño colérico que permanezcamos indiferentes, y que tomemos parte interiormente si se trata de un niño flemático. De ese modo ejerceremos por vía suprasensible nuestra acción educativa sobre el niño, gracias al propio estado de animo interior. La educación se realiza por lo que *somos*, es decir, en este caso, por aquello en que nos transformamos al entrar en contacto con el grupo infantil. Esto no debemos perderlo nunca de vista.

Pero así es también cómo los niños ejercen una acción mutua entre ellos. Si se reparten los niños en cuatro grupos de temperamentos iguales y se colocan juntos los niños del mismo temperamento, esas disposiciones de temperamento no interactúan reforzándose, sino neutralizándose. Por ejemplo: los niños sanguíneos reunidos en grupo, no refuerzan sus disposiciones, sino que se las liman unos a otros. Si luego en la enseñanza nos dirigimos a los niños coléricos, los sanguíneos se benefician de aquéllos y viceversa. Como maestros, hemos de procurar que nues-

1.- Véase: "El estudio del hombre como base de la pedagogía" GA 293; y "Metodología y Didáctica" GA 294.

tro propio estado de ánimo ejerza su influencia sobre los niños; en cambio, entre los niños las disposiciones anímicas de temperamentos iguales se van limando. El charlar uno con otro acusa la tendencia a suavizarse interiormente, —también la charla durante el recreo. Sin embargo, los coléricos charlarán menos entre ellos que si estuvieran sentados al lado de niños de otros temperamentos. No debemos observar ni juzgar las cosas exteriormente.

Pues bien, ya desde un principio quisiera recalcar que será muy importante estructurar la enseñanza de la forma más concentrada posible. De no ser así, no podemos tener en cuenta todo lo que acabo de exponer, particularmente sobre los temperamentos. Por esta razón, no tendremos lo que comúnmente se llama horario de clase. A este respecto haremos lo contrario de lo que constituye el ideal de la educación materialista moderna. En muchas escuelas, las clases se siguen a intervalos de 40 minutos y se pasa inmediatamente a otra cosa. Esto significa, ni más ni menos, que todo lo que precedió en los 40 minutos anteriores, se borra inmediatamente, ocasionando así una terrible confusión en las almas. Nosotros consideraremos exactamente qué materia de enseñanza corresponde a cierta edad del niño y luego seguiremos con esa asignatura (por ejemplo la lectura) durante cierto tiempo. Esto significa que *durante 6 u 8 semanas se le enseñará al niño la lectura por la mañana*, en las posteriores semanas vendrá la *escritura*, y luego la *aritmética*, de manera que durante todo el tiempo el niño se concentra cada vez en *una* materia de enseñanza. Si quisiéramos indicarlo de forma esquemática, podríamos decir que, si es posible

(pero sólo si es posible, pues se producirán toda clase de modificaciones), la enseñanza debería empezar por la mañana con la *lectura* de modo que durante unas semanas leemos; en las semanas posteriores escribimos, y en las siguientes calculamos.

A esa instrucción propiamente dicha añadiremos lo que sea necesario transmitir en forma de *narración*. En el primer año escolar contaremos sobre todo *cuentos de hadas*. En el segundo año procuraremos exponer de forma narrativa *la vida de los animales*. De la *fábula* habremos pasado a la realidad y expondremos cómo los animales se comportan entre sí. Siempre se estructurará la enseñanza de forma que durante semanas enteras la atención del niño esté concentrada sobre un mismo asunto. Luego, al final del año escolar, seguirán las clases de revisión, con lo cual se refrescará lo que se explicó al principio del año. Sólo daremos un régimen didáctico distinto a todo lo artístico, que cultivaremos de forma transversal y sin interrupción. Ese elemento *artístico* lo cultivaremos como formación especial de la voluntad, ya sea por la tarde, ya por la mañana si es que queda tiempo para ello.

Ahora bien, lo ideal sería que el niño no necesitase más de una hora y media diaria para la enseñanza concentrada que exige esfuerzo cerebral. Luego podemos todavía contar cuentos durante media hora. Fuera de esto, aún queda siempre la posibilidad de agregar lo artístico durante una hora y media. De este modo obtendríamos para los niños menores de 12 años un horario que no se prolongaría más allá de tres horas y media al día. En el día que corresponda, de estas tres horas y media tomamos lo poco que

es necesario para la enseñanza religiosa, de modo que tendríamos la posibilidad de enseñar a los niños pudiendo establecer alternancias.

Por consiguiente, si tenemos demasiados niños para una clase podemos organizar la situación de modo que de las 7 a las 10 horas enseñamos a un grupo de niños, de las 10:15 a la 13:15 al otro grupo, y así solucionaríamos el problema de los locales necesarios.

Lo ideal sería no tener ocupado a ningún niño más de tres horas y media. Así, tendremos siempre niños bien dispuestos, y sólo nos quedará resolver el problema de qué hacer con ellos durante el tiempo en que no están en clase. En verano, pueden jugar en campo libre; pero en invierno será más difícil ocuparlos. Tendríamos que organizar una hora semanal para gimnasia y otra hora para eurytmia. Será bueno que los niños puedan estar en la escuela también cuando no hay clase, que puedan jugar, etc.

Pues bien, su tarea consistirá ahora en ocuparse de diversas cosas. Poco a poco nos iremos ocupando de la distribución del trabajo, pues ello formará parte de nuestro coloquio. Sin embargo, conviene que piensen en qué ha de consistir lo que se cultivará con los niños en la hora dedicada a la *narración*. La estructuración de las horas dedicadas a la instrucción propiamente dicha, resultará después de nuestras consideraciones pedagógicas generales. Pero para las horas de narración, tendrán ustedes que reunir el material que deberá presentarse a los niños en libre tono narrativo durante todos los años escolares de los 7 a los 14 años. Entonces hará falta que

en los primeros años dispongamos de cierta provisión de cuentos. Para el período siguiente, debiéramos contar historias sacadas del mundo animal en conexión con la fábula; luego, historia sagrada como parte de la historia general (al margen de la asignatura específica de religión); luego, escenas de la historia antigua, escenas de la historia medieval y de la historia moderna. Después debemos prepararnos para contar historias sobre las diversas razas, aspectos que se relacionan más con el medio geográfico, la índole de las razas, para seguir con las relaciones entre los diversos pueblos: hindúes, chinos, americanos, y cuáles son sus particularidades, es decir, una etnología elemental. Esta es una necesidad muy particular de la época actual.

Hoy quisiera fijar estas tareas particulares. Y ya veremos luego cómo emplearemos estas horas de conversación pedagógica. Hoy se trata sólo de preparar la infraestructura.

(Mientras iba hablando, Rudolf Steiner escribía en la pizarra el sumario siguiente):

1. Cierta provisión de cuentos de hadas
2. Narraciones del mundo animal en conexión con las fábulas.
3. Historia sagrada como parte de la historia universal (Antiguo Testamento).
4. Escenas de la historia antigua.
5. Escenas de la historia medieval.
6. Escenas de la historia moderna.
7. Narraciones sobre las razas
8. Conocimiento de los pueblos (Etnología)

Preguntas y Respuestas

P.1. Se pregunta sobre las imágenes a utilizar para la pronunciación de las letras, como por ejemplo el pez para la "F" (Fisch), como se ha hablado en la primera conferencia de la mañana, dentro del curso de Metodología y Didáctica.

Rudolf Steiner: Esas imágenes ha de encontrarlas uno mismo. No hace falta recurrir a los ejemplos que se hayan usado anteriormente. Tendríamos que dejar trabajar la imaginación libre y a la vez controlada, y confiar en lo que uno mismo encuentre. Incluso para las formas de actividad, por ejemplo, para la S. ¡Lo que usted mismo elabore!

P.2- Pregunta sobre el tratamiento de los niños melancólicos.

Rudolf Steiner: El maestro se sitúa ante el niño *melancólico* del modo siguiente: la disposición melancólica se basa en un dominio insuficiente del hombre anímico-espiritual sobre el metabolismo. El sistema neuro-sensorial es la parte menos espiritual del hombre, es lo más físico en él. Lo menos físico en él es el metabolismo. En éste, el hombre espiritual se halla mucho más presente, pero es allí donde se ha realizado menos. El sistema metabólico es el que requiere el mayor trabajo. Si el metabolismo protesta demasiado, entonces la tendencia interior hacia el espíritu se manifiesta en la tendencia a reflexionar.

Al estar junto a un niño melancólico, los maestros debiéramos desarrollar un interés visible por las cosas exteriores en torno nuestro; debiéramos com-

portarnos en lo posible, como si fuésemos sanguíneos, y caracterizar de este modo el mundo exterior. Ante el niño sanguíneo, adoptaremos una actitud seria, y con gravedad interior, ofreciéndole características del mundo exterior que sean penetrantes y duraderas. En el sistema neuro-sensorio es donde el espíritu ha penetrado más en el hombre; en el metabólico, por el contrario, donde menos; allí es donde tiene la mayor tendencia a imponerse.

P.3.- Se plantea la cuestión de los libros de texto.

Rudolf Steiner: Hemos de examinar los que suelen utilizarse. Si podemos pasar *sin libros*, tanto mejor. Si los niños no tienen que someterse a *exámenes* públicos, no se necesitan libros. Tendríamos que averiguar de qué forma deseamos evaluar y comprobar la consecución de las metas docentes. Lo ideal sería que no hubiese exámenes; el ineludible examen final constituye una transacción con las autoridades. Antes de la pubertad, el miedo al examen actúa hostigando la constitución fisiológico-psicológica del hombre. Lo mejor sería la supresión de todo examen, con lo cual los niños adquirirían mucha más presencia de ánimo.

El temperamento se va limando, de modo que allá por los 10 años se han allanado las diferencias de temperamento.

Los chicos y las chicas no debieran estar separados; los separamos únicamente a causa de la opinión pública. Se esbozan amoríos que no deben inquietarnos, pero la gente los tomará a mal. Si el maestro tiene autoridad, la enseñanza no sufre ningún perjuicio con ello.

Para las artes que obran sobre la voluntad, necesitamos *maestros especialistas*, y también para los idiomas que constituyen una enseñanza aparte. El *profesor de grupo* debe actuar esencialmente como maestro unitario. Por medio de su enseñanza global, actúa particularmente sobre el intelecto y el sentimiento. Las artes obran sobre la voluntad: gimnasia, euritmia, dibujo, pintura.

El maestro asciende con los discípulos. El maestro del último grado volverá luego a empezar con el primero.

Segundo Coloquio Pedagógico

22 de Agosto de 1919

P.1.- El Dr. T. Informa sobre las preguntas: ¿Cómo se manifiesta el temperamento sanguíneo en el niño? Y ¿cómo se lo debe tratar?

Rudolf Steiner: Aquí empiezan las individualizaciones. Ya dijimos que podemos agrupar según los temperamentos. En la enseñanza *masiva*, los niños han de tomar parte en la enseñanza de dibujo en general; y luego, en los distintos grupos, podemos individualizar algunas cosas. Así por ejemplo, se cultivará muchísimo menos la imitación, y se intentará despertar en el dibujo el sentido mismo de la forma. Sólo en eso se podrá individualizar. Se podrá diferenciar entre escoger formas más bien rectilíneas, formas dinámicas, formas sencillas y de fácil alcance, o bien formas con más detalles. Para el niño de temperamento sanguíneo debieran emplearse las formas más complejas, más detalladas. Según sea el temperamento, se determinará más bien la *manera* de enseñar al uno o al otro.

P.2.- La señora K. Informa sobre el mismo tema.

Rudolf Steiner: Como ven, en estas cosas hay que tener siempre en cuenta que no hay un tratamiento único. Puede suceder que un maestro haga una cosa que

estará muy bien en un caso determinado y que otro haga otra cosa en un caso parecido y que también estará bien. Así pues, evitemos cualquier rigidez detallista, no obstante, en la práctica, deberán observarse ciertas líneas generales de orientación.

La cuestión de si el niño sanguíneo es fácil o difícil de manejar, es ya de por sí muy importante. A este respecto deberíamos formarnos una opinión y tener en cuenta, por ejemplo, lo siguiente. Puede suceder que haya que explicar algo a un niño sanguíneo B y que el niño lo haya comprendido. Después de algún tiempo, descubre uno que el niño ya no está en el asunto, pues se ha distraído hacia otra cosa, y eso perjudica su progreso. Si en clase hablamos del caballo al niño, ¿qué haríamos si notásemos que al poco tiempo el niño sanguíneo ha dirigido su atención a otro objeto totalmente distinto, de modo que todo lo que exponemos le entra por un oído y le sale por otro? ¿Qué haríamos con un niño así?

Mucho dependerá de si en un caso de este tipo se puede individualizar o no. Si hay muchos niños, no será fácil tomar ciertas medidas. Se sobreentiende que si se tienen muchos niños, los sanguíneos estarán juntos en un grupo; y entonces se deberá obrar sobre los niños sanguíneos por medio de los melancólicos, poniendo en cierto modo a éstos como modelo. Si en el grupo sanguíneo hay algo que no cuadra, nos dirigiremos a los melancólicos, dejando que este temperamento entre en juego para actuar equilibrando. Esto debe tenerse muy en cuenta en los grupos muy numerosos. A este respecto no sólo es importante conservar uno mismo la seriedad y la calma, sino hacer que la seriedad y el sosiego de los

niños melancólicos entre en acción recíproca con el grupo sanguíneo.

Supongamos que, hablando del caballo, nos damos cuenta de que algún niño del grupo sanguíneo ya no presta atención desde hace rato. Tratemos de constatar entonces esa mentalidad huidiza, preguntándole algo que ponga en evidencia que el niño ya no sigue el tema. Luego procuremos constatar el hecho de que si antes habíamos hablado del armario y ahora estamos hablando del caballo desde hace rato, dentro del grupo melancólico hay un niño que continúa pensando en el armario. Podemos decir: “mira, tú ya has olvidado el caballo desde hace rato; tu amigo todavía no se ha desprendido del armario”.

Esos hechos obran con fuerza. De ese modo los niños se van puliendo mutuamente. Ese “verse a sí mismos” de los niños es muy eficaz. El alma subconsciente siente fuertemente que con esta disparidad de reacción la vida social no sigue adelante. Es un elemento subconsciente en el alma que debemos utilizar lo más posible; entonces incluso la enseñanza en masa puede ser un medio muy bueno para avanzar, si se hace que los niños vayan limando sus particularidades mutuamente. Para destacar el contraste, se requiere una mano ligera y el humor necesario, de manera que los niños vean que uno nunca se enfada y que tampoco guarda rencor ni ridiculiza a nadie, sino que trata las cosas de tal manera que ellas se muestren por sí mismas.

P.3.- El señor B. expone en su informe, entre otras cosas, el tratamiento siguiente de los temperamentos:

Desde el punto de vista musical:

<u>Flemático</u>	<u>Sanguíneo</u>	<u>Colérico</u>	<u>Melancólico</u>
Armonio y piano	Instrumentos de viento	Instrumentos de percusión y tambor	Instrumentos de cuerda.
Armonía	Melodía	Ritmo	Contrapunto <i>(debe trabajarse más bien intelectualmente)</i>
Canto coral	Toda la orquesta	Instrumentos solos	Canto como solista

En relación con la historia sagrada

Evangelio San Mateo <i>(diversidad)</i>	Evangelio San Lucas <i>(fervor)</i>	Evangelio San Marcos <i>(vigor)</i>	Evangelio San Juan <i>(concentración espiritual)</i>
--	--	--	---

Dr. Steiner: Muchas cosas están bien, sobre todo en relación con los instrumentos y la elección de la enseñanza musical. También está muy bien el contraste del canto de solista con el melancólico, toda la orquesta con el sanguíneo y el canto coral con el flemático. Estas cosas están muy bien, y también los evangelistas. Sin embargo, las cuatro artes deberían repartirse menos entre los temperamentos, ya que es posible, precisamente gracias a la variedad de lo artístico, ejercer una acción equilibradora sobre cada temperamento. El principio es muy justo dentro de

cada arte en particular, pero yo no repartiría las artes mismas. Esto es exacto en lo que se refiere a la música. En cambio, si tenemos a un flemático, por ejemplo, en ciertas circunstancias podremos actuar sobre él con algo que le conmueva en el baile o en la pintura. Ahí no quisiera yo renunciar a lo que puede obrar en él a través de las diversas artes. Dentro de un mismo arte sí será posible repartir entre los temperamentos las direcciones y los campos de actividad, sin que sea bueno ceder demasiado a los temperamentos. Sin embargo, es necesario prepararlo todo de la manera adecuada para cada uno

P.4.- O. Informa sobre el temperamento flemático y afirma que el niño está sentado con la boca abierta.

Rudolf Steiner: aquí hay algunos errores. Se equivoca, el niño flemático no estará sentado con la boca abierta, sino con la boca cerrada. Muchas veces podemos acertar con alguna indicación de esta especie. Está muy bien que hayamos tocado este punto. Por lo general, no se dará el caso de que el niño flemático esté sentado con la boca abierta, sino al contrario. Y esto nos conduce a la pregunta siguiente: ¿Qué actitud puede uno adoptar ante un niño flemático, que nos desespera?

Lo ideal sería rogar a los padres que despierten siempre al niño por lo menos una hora más temprano de lo que está acostumbrado, y durante este tiempo, que propiamente le sustraemos (eso no le va a perjudicar, porque suele dormir mucho más de lo necesario), convendría ocuparlo con toda clase de cosas. Es decir, se le ocupará durante el intervalo

entre el momento de despertarlo y aquel en que estaba acostumbrado a despertarse. Eso sería una cura ideal. De este modo se le quitaría mucho de su flema. Pero, por lo general, no podremos hacerlo porque los padres no lo admitirían. Eso no impide afirmar que se podría hacer mucho en ese sentido.

Podría hacerse lo siguiente (que no es sino un sustituto, pero que puede ser un buen remedio): Cuando el grupo está sentado (no estará sentado con la boca abierta), ustedes, al pasar junto a ellos, y pasan a menudo, podrían hacer algo así (golpear con un manojo de llaves) provocando de este modo un pequeño choque nervioso para despertar a los niños, con lo cual éstos pasan entonces de la boca cerrada a la boca abierta. En ese momento en que les han dado una especie de susto, procuren ocuparlos durante cinco minutos. Hay que sacarlos de su letargo con algún motivo exterior. Obrando sobre lo inconsciente, hay que combatir esta compenetración irregular del cuerpo etéreo con el cuerpo físico. Habrá que encontrar cada vez un medio distinto que los sacuda, que los haga despertar de su letargo, es decir provocar precisamente lo que no hacen con gusto. Así es como debiera tratarse la situación desesperante en que los niños flemáticos le colocan a uno. Si se prosigue esto con paciencia y se sacude realmente al grupo de los flemáticos de este modo, se obtendrá mucho en este dominio.

P.5.- S.F. ¿No sería posible hacer venir a la escuela a los niños flemáticos una hora más temprano?

Rudolf Steiner: Sí, claro, estaría muy bien, y todavía mejor sería despertar a los niños con algún ruido. Iría bien colocar el grupo flemático entre los que vienen a la escuela lo más temprano. Para el flemático es importante que se absorba su atención aprovechando un cambio de su estado anímico.

P.6.- La señora K. aborda la cuestión de la alimentación de distintos temperamentos.

Dr. Steiner: En general habrá que cuidar que la digestión principal no coincida con las horas de clase; pero las pequeñas colaciones no tendrán gran importancia. Si los niños han desayunado, podrán estar más atentos que si vienen hambrientos. Naturalmente, si se les atiborra, lo que habrá que vigilar con los niños flemáticos, es que entonces no será posible darles a entender cosa alguna. A los niños sanguíneos no habría que darles demasiada carne, ni a los flemáticos demasiados huevos. En cambio, a los niños coléricos se les podrá dar muy bien una dieta mixta, pero no demasiadas raíces ni col. En cuanto a los melancólicos, la alimentación es muy individual, hay que observarlos. Con los sanguíneos y los flemáticos ya se puede generalizar.

P.7.- Exposiciones de la Srta.V.H. sobre el temperamento melancólico de los niños.

Rudolf Steiner: Sí, eso estuvo muy bien; pero para la enseñanza habrá que tener también en cuenta que los niños melancólicos se retrasan fácilmente, les cuesta seguir. Conviene que lo tengan en cuenta.

P.8.- A. habla sobre el mismo tema.

Rudolf Steiner: Excelente es la observación de que con los niños melancólicos, es muy importante cómo uno se sitúa frente a ellos. Esos niños van con retraso también en lo que se refiere al nacimiento del cuerpo etéreo, que de otro modo se emancipa con la segunda dentición. Por eso son mucho más accesibles a la imitación y retienen lo que se les enseña si le han tomado cariño al maestro. Esto hay que aprovecharlo, porque el principio de la imitación dura en ellos más tiempo.

P.9.- El Sr.H. informa sobre el temperamento melancólico.

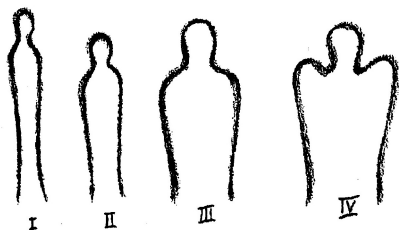
Dr. Steiner: Muy en especial les ruego que tengan en cuenta que el temperamento melancólico será muy difícil de tratar si no se considera lo que casi siempre sucede, y es que el melancólico vive en un curioso engaño de sí mismo: cree que las vivencias que él tiene las experimenta sólo él. En el momento en que se le da a entender que también otras personas tienen esas vivencias, se produce en él una especie de cura, pues constata que él solo no es una individualidad tan interesante como creía. Está sometido a la

ilusión de que él es un tipo excepcional, precisamente tal como él es. Si se le hace notar con insistencia que no es tan extraordinario, que hay muchos ejemplares de su especie que tienen esta o aquella vivencia, entonces se disminuyen fuertemente los impulsos que conducen justamente a la melancolía. Por esa razón, es bueno tratarlo con biografías de grandes personajes. Él se interesará menos por la naturaleza exterior y más por los personajes en particular. Habría que usar especialmente esas biografías para sacar a esos niños de su melancolía.

P.10.- Dos maestros informan sobre el elemento colérico: la Srta. V.M. y el Sr. M.

Dr. Steiner

(traza en la pizarra las figuras siguientes):



¿Qué es esto? Esto es también una caracterización de los cuatro temperamentos. Los niños melancólicos son, por lo general, esbeltos y delgados, los sanguíneos son los más normales; los que tienen los

hombros más bien salientes son los niños flemáticos; los cargados de espaldas, en los que la cabeza casi se hunde en el cuerpo, son los coléricos. Miguel Ángel y Beethoven muestran una mezcla de temperamento melancólico y colérico.

Tengan en cuenta, sin embargo, que no se trata de considerar los temperamentos infantiles desde el principio como un *defecto* y que haya que combatirlos. Hemos de reconocer el temperamento y preguntarnos: ¿Cómo hemos de tratarlo para alcanzar con estos niños un objetivo vital deseable, de manera que del temperamento resulte lo mejor? Precisamente con el temperamento colérico nos serviría muy poco quererlo extirpar y sustituirlo por algo distinto. En realidad, de la vida y del apasionamiento del colérico resultan muchas cosas, y en la historia universal muchas cosas habrían sido distintas si no hubiesen existido los coléricos. Pero justo con el niño hemos de procurar conducirlo a la realización de ciertos objetivos vitales, a pesar de su temperamento.

Con el colérico podemos recurrir a situaciones fingidas, situaciones construidas artificialmente que se llevan a la esfera de la atención del niño. Con un niño furibundo, por ejemplo, podemos dirigir su atención a situaciones fingidas y que uno mismo trate esta situación como si estuviese encolerizado. Así por ejemplo, al joven colérico le contaré que me he topado con un tipo feroz, y lo describo con sugestivo realismo; luego me saldría de mis casillas, describiría cómo lo trato, cómo lo juzgo, de manera que él ve la cólera en otros y ve el acto. De este modo podemos concentrar en él la energía que le permitirá comprender bien otras cosas.

P.11.- (Ruegan al Dr. Steiner que cuente la escena entre Napoleón y su secretario.)

Dr. Steiner:

[Para ello habría que sacar primero un permiso especial de la Dirección General de Edificios]

Quien exponga esta escena fingida en la conversación, debiera tratarla de modo que salte a la vista el elemento colérico. Y eso siempre concentrará energía en el niño colérico, lo que nos permitirá continuar tratándolo. El ideal sería fingir una situación ante el grupo colérico a fin de concentrar de ese modo nuevas energías. El efecto dura siempre un par de días, durante los cuales los niños podrán comprender las cosas sin impedimento alguno. De lo contrario, se enfurecen en su interior contra las cosas que debieran comprender.

Ahora bien, yo quisiera que ustedes probasen lo siguiente: de este modo de tratar los temperamentos, tendría que quedar algo, y yo rogaría a la señorita V.M. que elabore una exposición resumida, de seis páginas como máximo, sobre la peculiaridad de los temperamentos y su tratamiento, basándose en lo que he dicho. No tiene que ser para mañana mismo.

En cambio, quisiera rogar a la señora K. que se imagine que tiene ante sí a dos grupos: niños sanguíneos y niños melancólicos, y que ha de tratarlos alternativamente con una especie de clase de dibujo, con motivos sencillos, de manera que una vez sirviera a los niños sanguíneos y la otra a los melancólicos.

Además, quisiera rogar al Sr. S. que trate el mismo asunto con el dibujo para niños flemáticos y para

niños coléricos. De modo que mañana nos puedan presentar lo que han preparado.

Luego rogaría a las señoritas H. y V.H. y al Sr.G. que traten quizá los temas siguientes: imagínense que deben contar el mismo cuento dos veces seguidas, de modo que no lo cuentan exactamente igual, sino que lo revisten con frases distintas, etc. La primera vez teniendo en cuenta más a los niños sanguíneos, la segunda a los melancólicos, de manera que se beneficien ambos grupos.

Luego rogaría que los señores M. y Dr. F. se ocupasen de la difícil tarea de ofrecer la descripción individual de un animal o de una especie animal, arreglándola una vez para niños coléricos, y otra vez para niños flemáticos.

A los señores O., H., y quizá también al señor B., les rogaría que resolviesen el problema de cómo podríamos tener en cuenta los cuatro temperamentos en la enseñanza del cálculo, pero solamente en el cálculo.

Si dirigen ustedes su atención a cosas de este tipo, como son los temperamentos, a fin de organizar la enseñanza conforme a ellos, han de considerar, ante todo, que el hombre, como tal, se encuentra en un estado de evolución constante, y esto es algo que habremos de asumir cada vez más en nuestra conciencia de educadores: que el hombre evoluciona constantemente, que está sujeto a metamorfosis a lo largo de su vida, y así como reflexionamos intensamente sobre las diversas disposiciones de temperamento de los niños en particular, podemos también reflexionar sobre lo que evoluciona, y decirnos: en lo

esencial, todos los niños son sanguíneos, independientemente de si en lo particular son flemáticos o coléricos. De modo parecido, todos los adolescentes, de ambos sexos, son básicamente coléricos, y si en ese período no existe ese elemento genéricamente colérico, la situación es malsana. Como hombre o mujer adultos, el ser humano es melancólico, y en la ancianidad es flemático.

Nuevamente esto ilustra un poco la situación en lo que se refiere a los temperamentos, pues estamos viendo algo que debe tenerse muy en cuenta sobre todo en nuestra época actual. En esta época nos gusta formarnos conceptos rígidos, fijos, definidos. Pero en realidad, todo se compenetra, pues en el momento en que se ha dicho que el hombre se compone de cabeza, tronco y extremidades, hay que tener presente que todo ello se interpenetra. Así pues, el niño colérico es colérico sólo en lo que tiene de individual, mientras que en el niño sanguíneo su condición particular puede coincidir con la genérica, etc. En realidad, la ocasión para ser totalmente colérico sólo se presenta en la adolescencia. Algunos siguen siendo adolescentes durante toda su vida porque conservan su adolescencia hasta el final. Nerón y Napoleón no salieron de la adolescencia en toda su vida. De ello se desprende cómo las cosas, que en realidad cambian mutuamente en su devenir, por otra parte se van encajando una con otra, a medida que cambian.

¿En qué se basa la productividad del poeta o, en general, toda obra artística o poética? De dónde viene que uno pueda ser poeta? Pues de que uno conserva ciertas cualidades de la infancia y de la adolescencia durante toda la vida. Cuanto más se ha

permanecido “joven”, tanta más disposición se tiene para la poesía. En cierto modo es una desgracia para el hombre el no haber conservado la posibilidad de mantener ciertas cualidades de la juventud, cierto toque sanguíneo para toda la vida. Es muy importante para el maestro poder volverse sanguíneo por decisión. Es de la mayor importancia que el maestro tenga esto muy presente y que cultive, como algo muy particular, esa feliz disposición de niño.

Todas las cualidades productivas, todo aquello en lo que se basará el florecimiento de la faceta espiritual-cultural del organismo social, serán las cualidades juveniles del hombre, y las pondrán en práctica las personas que han sabido conservar algo de su temperamento juvenil.

En cambio, todo lo económico se basa en el hecho de que penetran en el hombre cualidades de la vejez, aunque seamos jóvenes, puesto que todo criterio económico se basa en la experiencia; y nada permite mejor adquirir esa experiencia que dejar que penetren en el hombre ciertas cualidades de la vejez; el anciano es flemático; el hombre de negocios prospera mejor si a los demás rasgos y cualidades del hombre les agrega cierta flema, que ya de por sí es algo senil. Este es el secreto de muchos hombres de negocios: que sean buenos para los negocios por haber agregado a sus disposiciones precisamente un elemento senil. Si en el mundo de los negocios alguien desarrollase sólo el temperamento sanguíneo, se limitaría a elaborar solamente proyectos juveniles que nunca se terminan. El colérico que ha permanecido adolescente echaría a perder ciertas disposiciones anteriores por otras posteriores. Desde luego, el

melancólico no puede hacerse hombre de negocios; en cambio, el desenvolvimiento armónico de los negocios corre paralelo a una capacidad senil.

Como ven, si se considera el futuro de la humanidad, hay que tener en cuenta estas cosas. El poeta o pintor de treinta años no es solamente un hombre de treinta años, sino que posee todavía cualidades infantiles, juveniles. Si alguien crea obras artísticas, se puede ver cómo vive en él un segundo hombre que ha permanecido más o menos infantil, en el que se ha conservado el elemento infantil.

Todas estas cosas que he mencionado han de convertirse en objeto de una nueva psicología.

Tercer Coloquio Pedagógico

23 de Agosto de 1919

P.1.- La Srta.H. cuenta el cuento “La hija de la Virgen María”, primero para niños melancólicos y luego para niños sanguíneos

Rudolf Steiner: creo que en el futuro tendrá usted que considerar el dar entonaciones distintas. Ha dado usted las dos versiones de forma muy parecida. Si expone estos detalles de un modo algo más persuasivo, no dejará de hacer impresión en los niños melancólicos, mientras que para los sanguíneos convendría contar el cuento intercalando algunos intervalos, sobre todo al principio, con el fin de obligar a reanudar la atención al niño que ha dejado de prestarla.

Pero quisiera aún preguntar: ¿Cómo aprovecharía usted esta narración si tuviera que utilizarla realmente en clase? Suponga que está ante el grupo, ¿qué haría entonces? Yo le aconsejaría que después de haber dado la versión melancólica, deje usted que se la cuente un niño sanguíneo, y viceversa.

P.2.- D.: Creo que convendría hacer que el niño sanguíneo se sentara delante nuestro y que le dirigiéramos la mirada continuamente; mientras que para los niños melancólicos habría que intentar crear un estado de ánimo placentero y apacible.

Rudolf Steiner: Muy bien observado.

P.3.- D. cuenta el cuento del macaco, primero en la versión para el niño sanguíneo y luego para el melancólico, y resalta que a los niños melancólicos no les gusta que les cuenten muchas cosas tristes.

Rudolf Steiner: Esto podrá tenerse en cuenta, pero el contraste ha estado bien.

Ahora bien, me parece que todavía debíamos pasar a cómo hay que recoger el asunto al cabo de algún tiempo. Al día siguiente, o dos días después, no sería yo quien designaría al niño que ha de contar el cuento, sino que diría (con cierta vivacidad): “¡Y ahora, atención! Podéis escoger vosotros mismos el cuento que queráis aprender para contarlo”. Y al cabo de uno o dos días pediría que me dijeran quién había escogido un cuento.

P.4.- G. cuenta el cuento del “Monte Simeli” en ambas versiones

Rudolf Steiner: ¿Verdad que tienen la impresión de que una cosa realmente puede hacerse de distintos modos? Pues bien, es sumamente importante que si queremos actuar de maestros, nos quitemos la costumbre de criticar inútilmente, que, como maestros,

desarrollemos un fuerte sentimiento y tengamos conciencia de que, en último término, no hace falta estar siempre buscando algo mejor de lo que estamos haciendo. Una misma cosa puede estar bien de distintos modos. Por esa razón me parece bien que lo que hemos dicho aquí se considere simplemente como una modalidad que se presta perfectamente para ser ejecutado de la manera que acaban de exponer.

Pero quisiera decir otra cosa al respecto. En las tres narraciones creo haber notado que la primera versión siempre ha sido la mejor, también en su enfoque. ¿Qué es lo que ha cultivado usted primero en su alma, señorita H.? ¿Cuál de las dos versiones sentía usted que le saldría mejor?

P.5.- Se hace constar que la versión formada en primer lugar por la señorita H., era la versión para el temperamento melancólico, y es la que ésta mejor.

Rudolf Steiner: Aún quisiera recomendar otra cosa: trabajen ustedes tres también la versión para el niño flemático, pues es de suma importancia para el estilo y la forma. Pero les ruego que, si es posible, elaboren provisionalmente esta versión hoy mismo, luego la duerman y decidan mañana cómo será la versión definitiva. La experiencia comprueba que cuando se quiere hacer algo así, el resultado parte de otro espíritu, si después de la preparación se consulta la almohada. Traigan el lunes una modificación adaptada al temperamento flemático, pero prepárenla primero, antes de elaborar la forma definitiva; pueden hacerla mañana domingo.

P.6.- E. muestra un dibujo, un motivo en azul-amarillo para un niño melancólico (tabla color, fig. 1). Rudolf Steiner: dibuja el mismo motivo en verde-rojo para un niño sanguíneo (tabla color, fig. 2).

Rudolf Steiner: Aquí se puede decir a los niños: “El azul-amarillo se ve mejor cuando anochece; lleváoslo vosotros en el sueño, pues éste es el color con el que podéis aparecer ante Dios. El verde-rojo podéis acogerlo por la mañana al despertar y con él podéis vivir durante el día, que así os será placentero”.

P.7.- E. muestra un dibujo para un niño sanguíneo, rojo sobre fondo blanco (tabla color, fig. 5). Rudolf Steiner: dibuja el mismo motivo para un niño melancólico, largo y delgado, azul sobre fondo negro (tabla colores, fig. 6). La atrevida forma saliente la llama él “almorta”. En el motivo melancólico la forma se encoge hacia adentro.

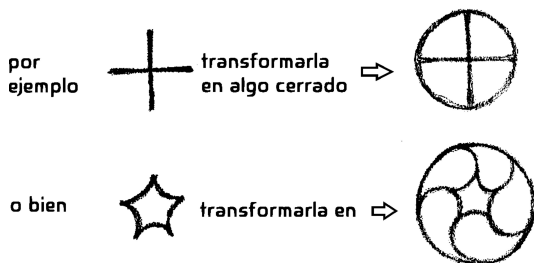
Rudolf Steiner: Como ven, esto sería un contraste donde utilizarían los colores para causar impresión sobre un niño y sobre otro. Pero tendrían que explicar por qué dibujan dos veces la misma cosa. ¿Qué les dirían a los niños?

P.8.- E. Les preguntaría cuál les gusta más.

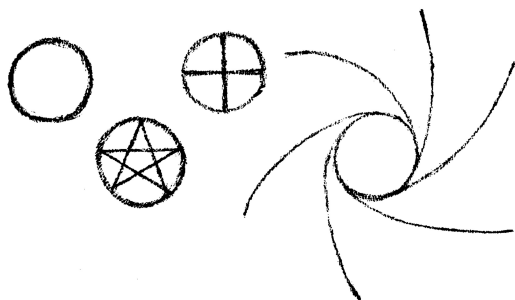
Rudolf Steiner: ¡Aquí sí que adquiriría usted sus propias experiencias! Reconocería al niño sanguíneo porque disfruta con este contraste de colores.

Claro está que no debiéramos descuidar el cultivar para los niños ese tipo de formas sencillas.

P.9.- F. recomienda para el colérico modificar formas puntiagudas centrífugas del modo siguiente:



Para el flemático recomienda el camino contrario: partir de la circunferencia y que el niño dibuje figuras en el interior de la misma, o bien cortar la circunferencia de un modo u otro.



Rudolf Steiner: Para el niño flemático, yo emplearía también lo siguiente, según este método, y le diría: "Fíjate bien, esto es un círculo: ¿Verdad que te gusta mucho?"



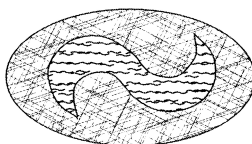
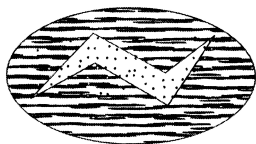
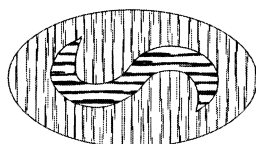
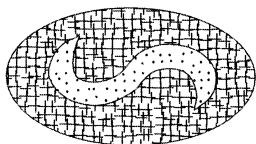
Pero te haré todavía otra cosa:



¿Ves?, ahora quito el círculo; y queda como debiera ser. Tienes que acostumbrarte a no hacer de todo un revoltijo. Intenta hacer lo mismo desde el principio". Dibujando y luego borrando (parte de) lo dibujado hay que sacar al niño flemático de su flema.



Ahora bien, les ruego que empleen el mismo método de consultar con la almohada, y a la señora E. que elabore el mismo motivo para otros temperamentos.



azul



verde



rojo jaspeado



amarillo



rojo



verde jaspeado



P.10.- M. describe un gorila en dos versiones distintas.

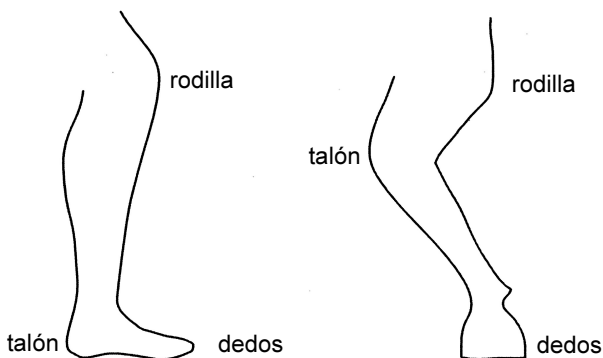
Rudolf Steiner: Naturalmente, no se puede poner reparo a que uno también invente sin el apoyo de ciertos naturalistas, aunque también podemos dejarnos estimular por ellos.

Pero, quiero insistir en que, con una narración de este tipo, habría que suscitar un mayor contacto con los alumnos. Se podría emplear también una narración extensa y generar una impresión con ella. Pero no quedarse ensimismados, sino estar más en contacto con los alumnos, de lo contrario, podríamos perder fácilmente el contacto.

P.11.- L. describe el caballo para niños flemáticos y coléricos.

Rudolf Steiner: al describir animales será de especial importancia que en cada detalle tengamos siempre presente que, en realidad, el hombre contiene todo el reino animal. El reino animal desplegado: esto es el hombre. Claro está que estas ideas no se las puede dar a entender a los niños teóricamente, ni siquiera intentarlo. Mas supongamos que alguien tuviese que exponer lo mismo que el señor L., pero haciendo la diferencia entre el grupo flemático, y el colérico. A los flemáticos no será fácil impresionarles y lo que se les exponga sobre un animal conocido no les quedará fácilmente en la memoria. Han visto el caballo a menudo y, por lo tanto, se interesan poco por él. Pero es que estas cosas tendrían que quedar grabadas. Yo les diría a los niños flemáticos: “Vamos

a ver, en el fondo ¿en qué os diferenciáis vosotros de un caballo? Tomemos algunas pequeñas diferencias. ¿Verdad que todos tenéis un pie así? Aquí están los dedos del pie, aquí está el talón, aquí está el metatarso. Esto es vuestro pie”.



“Mirad ahora el pie del caballo: esto es su pata trasera. ¿Dónde están los dedos? ¿Dónde está el talón y dónde el metatarso? En vosotros, más arriba está la rodilla. ¿Dónde está la rodilla en el caballo? Mirad ahora: Aquí están los dedos; el talón está arriba, y la rodilla está todavía más arriba. Aquí todo es distinto. Ahora ved cuán distinto es vuestro pie del de un caballo”. Esto pondrá al niño flemático en un estado de gran expectación y no cabe duda de que lo retendrá en la memoria.

En cuanto al niño colérico, le contaría una historia donde el niño encuentra un caballo muy lejos en el bosque. El caballo corre desbocado, y muy por detrás corre el hombre, y el niño tiene que detener el caballo por las riendas. Si sé que tengo un niño colérico, puedo intentar que comprenda cómo debe

hacerlo, cómo ha de asir las riendas. Es muy bueno para el niño que en su fantasía vea cómo detiene al caballo. En su fuero interno, el niño colérico tiene también cierto miedo ante estos procedimientos, pero es bueno que un temperamento colérico crea que es capaz de hacerlo. Entonces se sentirá algo avergonzado y será más modesto. Se le ha creído capaz de hacer algo que sólo puede exigirse de un niño colérico.

También quisiera hacer resaltar que deberán hacer estas cosas muy cortas, sobre todo al principio. Por esta razón quisiera rogar, en este caso al señor M., que elabore un relato también para niños sanguíneos y melancólicos, pero que en los dos casos sea muy, muy resumido. Lo mismo para el señor L., pero haciendo resaltar detalles que perduran y que sirven para poner al niño en estado de expectación.

Queda claro que el contenido de la enseñanza se da sobre todo para favorecer las facultades volitivas, emotivas y mentales del niño, y que lo que él retiene en la memoria nos importa mucho menos que el hecho de que perfeccione sus facultades anímicas.

P.11.- O. expone cómo en la aritmética, también se pueden considerar los cuatro temperamentos, pero confiesa que no ha llevado a cabo su tarea de un modo satisfactorio.

Rudolf Steiner: Eso ya lo he previsto, pues se trata de una tarea muy difícil. Deberá usted consultarlo a fondo con la almohada. Pero consideren lo siguiente como *nueva tarea*: imagínense una clase formada por niños de ocho o nueve años.

En la educación del futuro habrá que cultivar lo más posible instintos sociales, voluntad social. Pues bien, imagínense a tres niños, uno de ellos claramente flemático, el otro incuestionablemente colérico, y el tercero indudablemente melancólico. No voy a mencionar sus demás cualidades. Tres o cuatro semanas después de haber iniciado el curso, los niños se les acercan y les dicen: “Ninguno de los otros niños me puede aguantar”. Esos niños se mostrarán como “*cenicientas*” que son tratados con una actitud negativa por el resto de la clase. Les ruego que de aquí al lunes reflexionen sobre cómo el maestro tratará de remediar este inconveniente lo mejor que pueda. Les ruego que lo mediten a fondo y que lo consideren como un problema pedagógico muy importante.

Cuarto Coloquio Pedagógico

25 de Agosto de 1919

Rudolf Steiner: Continuaremos ahora con la tarea que nos propusimos realizar y pasaremos a lo que el señor N. nos diga sobre la enseñanza de la aritmética desde el punto de vista de los temperamentos de los niños. Se tratará más bien del modo de proceder en la enseñanza de la aritmética

P.1.- N. desarrolla la explicación de una fracción o quebrado rompiendo un trozo de tiza

Rudolf Steiner: En principio resaltaría que yo no emplearía tiza, pues es lástima romperla, buscaría un objeto sin valor. Bastaría con un trozo de madera o una astilla. No es bueno acostumbrar tan pronto a los niños a romper objetos útiles.

P.2.- N. pregunta: Si el niño no se mantiene en la posición totalmente vertical, si no se sostiene bien erguido, ¿se haría más difícil la comprensión de formas espaciales y geométricas?

Rudolf Steiner: No demasiado. Estas cosas dependen mucho más de las tendencias por las que está constituido el organismo humano que de la constitución del

individuo particular. Esta confusión en los conceptos se me hizo palpable después de una conferencia que di en Munich, donde expuse que para la estructura del hombre tiene cierto significado el hecho de que su espina dorsal esté en la línea de un diámetro terrestre, mientras que la espina dorsal del animal ocupa una posición horizontal. Al acabar, se dirigió a mí un erudito doctor de Karlsruhe con la objeción de que cuando el hombre duerme, su espina dorsal está en posición horizontal. Yo le respondí: "Lo importante no es que el hombre pueda colocar su espina dorsal en posiciones distintas, sino que todo el cuerpo humano esté organizado arquitectónicamente de forma que la posición normal de su espina dorsal sea vertical, aunque pueda situarla en una posición inclinada u otra cualquiera". Si no toman esto en consideración, nunca podrán comprender cómo se presentan ciertas orientaciones o polarizaciones del intelecto hacia los sentidos humanos, aún en el caso de que estos sentidos no estén activos, como por ejemplo, en los ciegos de nacimiento. El hombre, como entidad, está constituido de forma que su intelecto tiende hacia el ojo, y que hasta en los ciegos de nacimiento se pueden provocar representaciones oculares, cuando una persona está constituida como, por ejemplo la ciega Helen Keller. Lo que importa es la tendencia, las disposiciones del organismo humano en general, no lo que puedan producir ciertas situaciones causales.

Luego quisiera añadir lo siguiente a las exposiciones del señor N.: No se trata de que critiquemos estas cosas, pues esto siempre lo puede hacer uno mismo, sino que se sometan a discusión y que nosotros procuremos encontrar la justa actitud hacia ellas.

A título de ejemplo, partamos ahora de la *adición* tal como nosotros la concebimos. Supongamos que tengo unas alubias o un montón de granos de saúco. Para el caso de hoy, presupongo que los niños ya saben contar, pues primero tendrán que haberlo aprendido. El niño cuenta 27. Entonces yo digo: “27 es la suma”. *Nosotros partimos de la suma, no de los sumandos.* La importancia psicológica de este procedimiento la encontrarán expuesta en mi teoría del conocimiento². Esa suma la dividimos ahora en sumandos, en porciones o en montoncitos. Un montoncito de granos de saúco, digamos 12; luego otro montoncito, de 7; luego otro de 3; luego otro de 5 y habremos agotado los granos de saúco: $27=12+7+3+5$. Hacemos el procedimiento de cálculo partiendo de la suma 27. A continuación, dejaré que un número de niños de temperamento manifiestamente *flemático* hagan un proceso así. Poco a poco constataremos que este modo de sumar es particularmente indicado para niños flemáticos. Y puesto que el procedimiento puede hacerse al revés, llamaré a niños coléricos y les diré que amontonen de nuevo los granos de saúco, pero de modo que estén ordenados así: $5+3+7+12=27$. El niño *colérico* hace el procedimiento al revés. *La adición es particularmente la operación de los niños flemáticos.* Luego elijo a uno de los niños *melancólicos* y le digo: “Aquí está un montoncito de granos de saúco; cuéntalos”. Él cuenta, digamos, 8. “Mira, no quiero tener 8, sino solamente 3. ¿Cuántos granos tienes que quitar para que me queden solamente 3?” Y encontrará que deben quitarse 5. *La sus-*

2.- “Verdad y Ciencia” (GA 3), y “Teoría del Conocimiento basada en la Concepción Goetheana del Mundo” (GA 2), ambos publicados por Editorial Rudolf Steiner. Madrid.

tracción en esta forma es ante todo la operación de los niños melancólicos. Luego llamo a un niño *sanguíneo* y le hago hacer la cuenta al revés. Ahora le digo: “¿Qué se ha sacado?” Y dejo que me diga: si de 8 extraigo 5, me quedan 3. Al niño *sanguíneo* le hago hacer la cuenta al revés. Sólo quiero destacar que la sustracción realizada tal y como nosotros la hacemos, sirve “preferentemente” a los niños melancólicos.

Luego tomo a un niño del grupo de los *sanguíneos*. Echo de nuevo una cantidad de granos de saúco, procurando de antemano que salga un número conveniente. Es indispensable arreglarlo antes, pues de lo contrario el asunto nos conduciría demasiado pronto al cálculo de fracciones.

Así pues, le hago contar 56 granos de saúco. “Mira, aquí tengo 8 granos. Ahora debes decirme cuántas veces hay 8 granos en los 56”. Como ven, la *multiplicación* conduce a una división. El niño obtiene 7 como resultado. Luego le hago hacer al niño *melancólico* la cuenta *al revés* diciéndole: “Ahora no quiero saber cuántas veces hay 8 granos en los 56, sino cuántas veces hay 7 en los 56. ¿Cuántas veces sale el 7?” Dejo siempre que el cálculo al revés lo haga el temperamento contrario.

En principio, al colérico lo someto a la división, yendo de lo pequeño a lo más grande, y le digo: “Mira, aquí tienes el montoncito de 8. Quiero que me digas en qué número el 8 está contenido siete veces”. Y deberá encontrar que es 56, en un montoncito de 56. Luego le hago hacer al *niño flemático* lo contrario, la división habitual. La división en la forma que describí, es particularmente la operación de los niños coléricos.

Si continuamos así, para las cuatro operaciones de cálculo adquiero la posibilidad de emplearlas recurriendo a los cuatro temperamentos: *la adición tiene afinidad con el flemático, la sustracción con el melancólico, la multiplicación con el sanguíneo, la división, recurriendo al dividendo, es afín al colérico*. Esto es lo que les ruego que tengan en cuenta en relación con lo dicho por el señor N.

Es muy importante que no se continúe trabajando de una forma aburrida y monótona: nos dedicaremos sólo a sumar durante medio año, luego a restar, etc; y, en lo posible, presentemos las cuatro operaciones en sucesión rápida y luego las practicaremos *las cuatro juntas*. De este modo, no nos sujetamos al horario usual, sino que el ejercicio permitirá a los alumnos que se apropien de las cuatro operaciones casi al mismo tiempo. Ya verán que este modo de obrar es muy económico, y que con él se puede conseguir que los niños trabajen estas cosas una dentro de otra. Y es que la división está emparentada con la sustracción, y la multiplicación es en realidad sólo una adición repetida. De manera que también se puede variar y encararle la sustracción al niño colérico, por ejemplo.

P.3.- K. propone empezar con la estereometría³.

Rudolf Steiner: Para los adultos se puede partir de los cuerpos, pero tratándose de niños ¿por qué quiere usted partir del cuerpo y de allí pasar al plano? Lo

³.- Parte de la geometría que estudia los cuerpos sólidos, sus superficies y sus volúmenes, en el espacio.

espacial suele ser poco claro, sobre todo para el niño. No será fácil darle a entender al niño una representación del espacio que no sea confusa. Y si desde un principio le exigimos al niño que se imagine un cuerpo, perjudicamos incluso su fantasía.

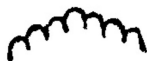
Usted se ha basado en que el cuerpo es lo concreto, y que la línea es lo abstracto; pero no es así. El triángulo, por sí mismo, ya es muy concreto, es algo en el espacio. La visión del niño es claramente de superficies, y se siente violentado si se le exige pasar a la tercera dimensión, a la dimensión de profundidad. Si el niño ha de emplear su fantasía para imaginarse el cuerpo, deberá disponer primero de los elementos que integran esta imaginación. Debe tener ya la idea de la línea y del triángulo antes de poder representarse el tetraedro, por ejemplo. Es mejor que el niño posea de antemano una verdadera representación del triángulo: el triángulo es algo en sí mismo, no es una mera abstracción del cuerpo. Yo creo que en la geometría no debiera enseñarse primero la estereometría, sino la planimetría, como enseñanza de figuras, y de superficies que se separan entre sí. Eso sería lo deseable, porque constituye una ayuda para lo que el niño quiere entender y a ello contribuye también la combinación de la geometría con la enseñanza del dibujo. El niño dibujará triángulos relativamente pronto, y no debíamos esperar demasiado para que el niño reproduzca en dibujo lo que ve geoméricamente.

P.4.- E. da el motivo de dibujo de ayer para el niño colérico y el niño flemático (figuras a colores página 46)

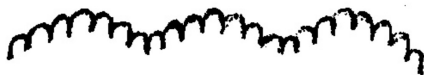
Rudolf Steiner: Para el niño colérico éste es un excelente motivo. Para el niño flemático sería mejor con cuadritos (tabla de colores). El dibujo de usted sí es una posibilidad, pero atrae muy poco la atención del niño flemático.

P.5.- F. presenta dibujos para el niño melancólico y el sanguíneo.

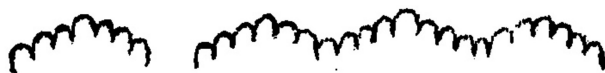
Rudolf Steiner: Con este método habrá que considerar que al niño sanguíneo y al melancólico se les podría ayudar de la forma siguiente: al niño *sanguíneo* dando mucha importancia a la repetición, a la *repetición variada*. Se le puede hacer dibujar un motivo así:



Luego otras tres veces lo mismo:

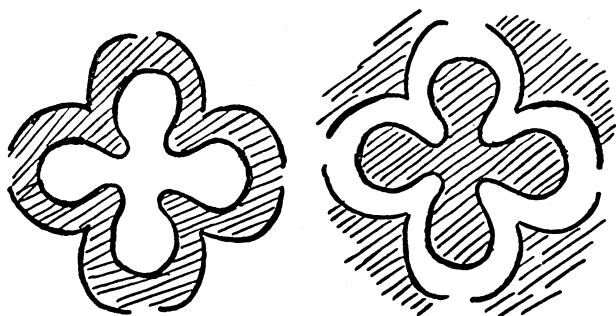


Y todavía una vez más:



De modo que después del cuarto ya entre la repetición.

En el niño *melancólico*, convendría observar hacia dónde entra un poco en juego la *reflexión*. Supongamos que el niño melancólico deba desarrollar primero una forma así (fig. a) y luego la forma contraria (fig. b) de modo que se complementen:



Así se le aviva la imaginación. Quiero sombrear lo que es la forma original (a), y la forma contraria (b) así. Lo que aquí (a) está sombreado, estaría aquí (b) vacío. Si nos imaginamos lleno lo vacío, obtenemos de nuevo esta forma (a). De esa manera las formas exteriores (b) son formas opuestas a las interiores (a). Tenemos así lo contrario a los dibujos anteriores, donde se producía la repetición. Tenemos algo mental-reflexivo, asociado con la percepción, para el niño melancólico. Y donde haya repetición, zarcillos, etc., tenemos algo para el niño sanguíneo.

P.6.- A. cuenta el “cuento de María” en la versión para niños flemáticos.

Rudolf Steiner: sería importante acostumbrarnos a una dicción bien articulada, que permitiría a los niños salirse del dialecto. Rogaría a la Sra. Steiner que volviera a contar este cuento con la entonación correcta.

P.7.- D. relata el “cuento del macaco” en la versión para niños flemáticos.

Rudolf Steiner: En un caso así recomendaría que empleasen también recursos secundarios para mejorar la narración. Frente al niño flemático me detendría a menudo en medio de la frase, y miraría a los niños, aprovechando la circunstancia de que su fantasía continúa trabajando. Avivaría la curiosidad en pasajes importantes, a fin de que continuasen pensando un poco y que ellos mismos se imaginasen: “la hija del rey - era - muy bella - pero - era menos buena”. Este modo de sacar provecho es precisamente el más eficaz para niños flemáticos.

P.8.- R. cuenta el cuento del “ábrete sésamo” para flemáticos.

Rudolf Steiner: Aproveche el factor sorpresa y curiosidad.

P.9.- L. cuenta para niños sanguíneos un cuento de animales donde aparecen un caballo, un asno y un camello. ¿Cuál os cae más simpático, el caballo o el asno?

Rudolf Steiner: Algunos melancólicos preferirán el asno. En estas descripciones de animales yo les rogaría que presten la mayor atención a conducir al niño a la observación de los animales, de manera que en esas descripciones haya verdadera historia natural.

P.10.- M. da la descripción, para niños sanguíneos y melancólicos, de un mono que se escapó trepando al entramado del tejado.

Rudolf Steiner: En ciertos casos eso causaría una impresión muy buena en el melancólico, pero aquí habría que perfeccionarlo un poco alentando la observación misma de animales.

Quisiera mencionar sólo que no debiéramos descuidar el temperamento del niño, que las tres o cinco primeras semanas se empleen tranquilamente en observar los temperamentos de los alumnos, para luego repartirlos en grupos como hemos señalado aquí.

También convendría tener en cuenta los *extremos de los temperamentos*. Goethe, partiendo de su concepción del mundo, ya expresó el bello pensamiento de que en lo anormal se puede estudiar lo normal. Goethe contemplaba una planta anormal, deformada, y por el modo de deformación aprendía a conocer lo normal. Así también pueden establecerse líneas de conexión que van de lo absolutamente normal a las deformaciones del ser anímico-corporal, y uste-

des mismos encontrarán la línea que va de los temperamentos al ser anímico anormal.

Si el temperamento melancólico no se desenvuelve con normalidad y en lugar de mantenerse dentro de sus límites anímicos, invade lo corporal, se produce la demencia. La demencia es la degeneración del temperamento esencialmente melancólico. La degeneración del temperamento sanguíneo es la extravagancia. La degeneración del temperamento flemático es la idiotez o imbecilidad. La degeneración del colérico es el delirio o frenesí. Ustedes podrán comprobar que cuando una persona está "ida" a veces verán cómo suben a la superficie esos accesos de demencia, idiotez, chifladura y delirio. Es necesario acomodarse a la observación de toda la vida anímica.

Pasemos ahora a la solución de la otra *tarea*. Recordarán que les pregunté cómo enfocarían nuestros amigos la situación de alumnos de ocho a nueve años y que, a las tres o cuatro semanas de haber empezado la escuela, se encuentran entre ellos con que un niño flemático, un colérico y un melancólico que se están volviendo cenicientas de clase, que todos los evitan, que nadie quiere frecuentarlos, etc. Pues bien, si esto sucede, ¿qué actitud adoptarían los maestros?

P.11.- Varios participantes opinan al respecto.

Rudolf Steiner: nunca permitamos que los niños se denuncien mutuamente, procuremos descubrir de algún otro modo la causa de su papel de cenicienta. Los niños no tienen por qué tener la culpa de ello.

Como verán, a menudo se nos solicita que ayudemos en la educación de la infancia. Si los niños adquieren malas costumbres de todo tipo, vienen los padres y nos dicen, por ejemplo: “mi niño miente”. Pues bien, no me equivocaría demasiado si diera el consejo siguiente: Invente usted una situación ficticia, un relato donde a un niño mentiroso se le conduce al absurdo, de manera que, por su mentira desemboca en una situación que él mismo descubre que es absurda. Si se le cuenta al niño una historia de esta índole, luego otra por el estilo y luego otra, acaba curándosele de su tendencia a mentir.

De un modo parecido, encontraría remedio a las diversas cosas de las que hemos hablado hoy sobre las tres cenicientas: todo lo que puedan averiguar sobre esos niños descríbanlo en una narración que luego habrán de contar ante toda la clase, con lo cual consiguen que las tres cenicientas se consuelen un poco y que los otros se queden algo avergonzados. Si lo consiguen, ya al primer intento, y si lo repiten con toda seguridad al segundo, verán que se establecen de nuevo entre los niños condiciones sociales y simpatía mutua. Debieran ustedes componer una narración de esta índole antes de que terminemos nuestra serie de discusiones pedagógicas.

Para mañana otro caso que también se presenta, y que seguramente no podremos tratarlo con una narración con la que los unos se consuelen y los otros se avergüenzan.

Imaginemos que tenemos en clase a niños relativamente jóvenes de entre ocho y nueve años, y que a uno de estos mozalbetes se le ocurre hacer una tra-

vesura que probablemente ha aprendido fuera, y ha conseguido contaminar con ella a toda la clase, de manera que, durante el recreo, toda la clase acaba realizando la travesura en cuestión.

Al maestro que se basa en meros esquemas se le ocurrirá castigar a toda la clase; pero yo espero que para mañana ustedes habrán encontrado un método algo más razonable, es decir, más eficaz. En efecto, ese modo antiguo de castigar conduce a que el maestro aparezca en una situación embarazosa y siempre queda un resto. No es bueno que quede un resto.

Pienso en un caso especial que ha ocurrido realmente y donde el maestro no se condujo muy correctamente: a uno de esos rapazuelos se le ocurrió escupir al techo del aula y así lo hizo. Durante mucho tiempo, el maestro no pudo averiguar de dónde venía esa travesura, puesto que todos los demás la habían imitado y la sala entera estaba hecha un desastre.

Les ruego que, para mañana, piensen en este caso moral. De un modo general, ustedes sólo saben que toda la clase se había contaminado. Deberán partir de la suposición de que no saben de antemano quién es el promotor, y habrán de considerar que es mejor renunciar a descubrir al culpable mediante la denuncia.

¿Qué actitud adoptarían ustedes?.

Quinto Coloquio Pedagógico

26 de Agosto de 1919

Rudolf Steiner: Le pediría ahora a la señorita B. que nos exponga el tema de los temperamentos. Dado que nos proponemos orientar la enseñanza hacia el individuo, es justo que pongamos gran cuidado en la base que constituyen los temperamentos. Claro está que cuando se tiene todo un grupo, no se puede explicar la individualización para cada niño. Pero ustedes ya podrán individualizar mucho si, por un lado, tienen niños flemáticos y melancólicos; y por el otro, niños sanguíneos y coléricos, y con vivacidad hacen participar bien a unos, bien a otros, dirigiéndose ahora al grupo de este temperamento y atendiendo a los otros en las respuestas, diciendo esto a los unos y aquello a los otros. De este modo ya se produce una individualización en clase.

P.1.- B. da una exposición resumida de los temperamentos y su tratamiento.

Rudolf Steiner: Esa es su exposición. Ha llevado adelante de una manera muy bella lo que aquí se ha ido discutiendo. Sin embargo, usted se aventura demasiado cuando afirma simplemente que el temperamento melancólico tiende manifiestamente a la devoción; habría que decir "a menudo". Pero tam-

bién puede suceder que la disposición melancólica en los niños se base en un claro egoísmo y que no sea de ningún modo una tendencia religiosa. En lo que se refiere a los adultos, podrá suprimirse el "a menudo"; mientras que en el niño, el elemento melancólico es a menudo un disfraz para un marcado egoísmo. Los niños melancólicos dependen a menudo del tiempo, de las condiciones atmosféricas; y hasta diría que el tiempo se anuncia a su vez en ellos. También el niño sanguíneo depende del tiempo, pero sólo en su estado de ánimo, más bien psíquicamente, mientras que el melancólico depende del tiempo inconscientemente, por su cuerpo.

Si quisiera tratar esta cuestión detenidamente desde el punto de vista de la ciencia espiritual, tendría que mostrarles cómo el temperamento, y sobre todo el del niño, forma parte integrante del Karma, cómo en el temperamento del niño realmente aparece la consecuencia de vivencias que se tuvieron en la existencia terrenal anterior. Tomemos un caso concreto, por ejemplo un hombre que en determinada vida queda cautivado por un intenso interés por su propia persona. Por el hecho de llevar una vida solitaria, tiene que surgir este interés por sí mismo. El hecho de tener que ocuparse en sí mismo muy a menudo le obliga a amoldar su elemento anímico a la textura de su cuerpo, de modo que lleva consigo a la próxima encarnación un elemento corporal que está muy desarrollado en su relación con el mundo exterior: será un sanguíneo. De este modo puede ocurrir que si uno se vio obligado a llevar una vida solitaria y que, por esta razón, se halla rezagado, en la próxima encarnación lo compensará siendo

un sanguíneo capaz de estar atento a todo. No debemos considerar el karma desde el punto de vista moral, sino desde el punto de vista causal. El hecho de que ese hombre pueda convertirse en sanguíneo, que necesite observar el mundo exterior, puede aportar algo muy valioso para la vida si se le educa como es debido. El temperamento se relaciona muy estrechamente con los antecedentes generales del ser humano, de su vida emotiva.

P.2.- T.: ¿En qué se basa el desplazamiento de los temperamentos en el transcurso de la vida del joven al adulto?

Rudolf Steiner: En el ciclo de conferencias que pronuncié en Kassel sobre “el Evangelio de San Juan en relación con los otros tres Evangelios⁴”, encontrarán observaciones sobre las relaciones del niño con sus padres: en el cuerpo físico y en el “Yo” sigue obrando intensamente el principio paterno, mientras que en los cuerpos etéreo y astral predomina el principio materno. Goethe lo presintió en la hermosa frase: “Del padre tengo la estatura” (lo cual se refiere al cuerpo físico), “la conducta seria de la vida” (con referencia al Yo); “de mi madre tengo el genio alegre” (refiriéndose al cuerpo etéreo) “y la inclinación a inventar fábulas” (relacionándose con el cuerpo astral). Estas palabras encierran una sabiduría extraordinaria. Como ven, lo que hay realmente en el hombre constituye una mezcla muy singular. El ser humano es realmente una entidad compleja desde

4.- GA 112. Publicado por la Editorial Rudolf Steiner. Madrid; con el título “Comentarios al Evangelio de San Juan”.

todos los puntos de vista. Existe cierto parentesco entre el yo y el cuerpo físico, y entre el cuerpo etéreo y el astral. Por consiguiente, a lo largo de la vida lo uno puede pasar a lo otro. Por ejemplo, en el temperamento *melancólico* el predominio del Yo puede pasar al predominio del cuerpo *físico*. Y en el *colérico* salta incluso fuera de la transmisión hereditaria, pasa del elemento materno al elemento paterno, del predominio del cuerpo *astral* al predominio del Yo.

En el temperamento *melancólico* del niño predomina el Yo, en el del adulto el cuerpo *físico*. En el temperamento *sanguíneo* del niño domina el cuerpo *etéreo*, en el del adulto el cuerpo *astral*. En el temperamento *flemático* del niño predomina el cuerpo *físico*, en el del adulto el cuerpo *etéreo*. En el temperamento *colérico* del niño predomina el cuerpo *astral*, en el del adulto predomina el Yo.

Estas cosas sólo se apreciarán adecuadamente si tenemos en cuenta que no se pueden hacer esquemas con ellos, y menos cuanto más ascendemos en las esferas espirituales.

*P.3.- J. descubre una transición similar en la distribución de los personajes que protagonizan los dramas "El guardián del umbral" y "El despertar del alma"*⁵.

Rudolf Steiner: Allí hay una transformación que puede corresponder totalmente a los hechos. Estos Misterios deben tomarlos ustedes en la forma menos

5.- Se refiere al 3º y 4º de los *Dramas Misterio* de Rudolf Steiner GA 14. En preparación

teórica posible. Si alguien me formula preguntas teóricas sobre ellos no puedo dar información al respecto, puesto que estas cosas las he tenido ante mí de forma concreta tal como aparecen en el texto. Todos los personajes están tomados de la realidad. No hace mucho tiempo tuve ocasión de referir que Félix Balde es un personaje real que vivió en Trumau, y que aquel viejo zapatero que todavía ha conocido al prototipo de Félix Balde, se llama Scharinger, de Münchendorf. Y Félix existe allí todavía en la tradición. De modo que todos estos personajes que se encuentran en mis Misterios son personajes individuales reales.

P.4.- N. Hablando del temperamento nacional, ¿podría decirse también que el individuo particular pertenece al temperamento de su nación? Y por otra parte ¿se manifiesta en el idioma el temperamento de un pueblo?

Rudolf Steiner: lo primero es cierto, lo segundo ya no tanto. En un sentido real puede decirse que existe un *temperamento nacional*. Los pueblos tienen realmente su temperamento, pero el individuo puede muy bien salir del temperamento nacional; aunque éste no actúa sobre el individuo para predisponerlo. Hay que tener en cuenta que no hay que identificar la individualidad de una persona en particular con el temperamento de todo el pueblo. Sería desacertado identificar al individuo ruso de hoy con el temperamento del pueblo ruso. Éste sería melancólico, mientras que el individuo ruso, como tal, hoy es tal vez sanguíneo.

El modo de ser del temperamento nacional se manifiesta en los diversos *idiomas*. Podemos decir muy bien: “el idioma de este pueblo es de esta manera; el de otro es de otra”. El idioma inglés es marcadamente flemático; el griego eminentemente sanguíneo. Estas cosas pueden decirse perfectamente para designar verdaderas realidades. El idioma alemán tiene algo de intermedio, posee unos rasgos marcadamente melancólicos y otros fuertemente sanguíneos. Eso podemos verlo allí donde la lengua alemana se exterioriza en su forma básica, sobre todo en la disertación filosófica. Basta recordar el magnífico sello que posee la disertación filosófica de Fichte y algunos pasajes de la estética de Hegel. Allí se puede constatar que el carácter fundamental del idioma alemán se exterioriza de un modo muy particular.

El espíritu nacional italiano tiene un parentesco muy intenso con el aire; el francés está relacionado sobre todo con lo líquido; el anglo-americano, sobre todo el inglés, se relaciona con lo sólido, y el americano incluso con lo subterráneo, es decir, con el magnetismo terrestre y la electricidad. El espíritu nacional ruso se relaciona con la luz, pero con la luz de la tierra, es decir, con la luz reflejada por las plantas; el alemán, con el calor en su doble carácter, interior y exterior: calor de la sangre y calor atmosférico. Ahí descubrimos directamente una polaridad, incluso en la correlación con estos estados elementales. Esta polaridad, esta ambivalencia del ser alemán, se encuentra en todo.

P.5.- Se le pregunta a Rudolf Steiner si está bien que los niños sepan algo de esta clasificación de los temperamentos.

Rudolf Steiner: No. Esto es lo que uno debe guardar entre bastidores. Es muy importante que el maestro tenga el tacto suficiente para saber qué es lo que debe guardar para sí. Todo lo que aquí debatimos tiende a conferir al maestro la *autoridad*. Exteriorizarlo de manera explícita no haría más que causarle problemas.

No asignen los asientos a los alumnos según su rendimiento escolar. Y también es importante *no* acceder al deseo de un alumno que quiera estar sentado al lado de otro.

P.6.- A los alumnos de más edad ¿se les puede agrupar también según los temperamentos?

Rudolf Steiner: Sí, incluso hasta en la universidad, aunque después de los 25 años ya no es necesario; además ya tampoco les seguirían.

P.7.- L. pregunta: ¿Puede establecerse una relación entre los temperamentos y la selección de los idiomas para los diversos temperamentos?

Rudolf Steiner: En teoría sí, pero en las condiciones actuales no conviene tenerlo en cuenta. No podemos permitirnos el lujo de tener en cuenta sólo lo que es adecuado a la disposición del niño, pues también debemos considerar que el niño ha de abrirse paso en el mundo, y que hay que darle lo que le vaya a

hacer falta para su progreso. Si se manifestase que muchos niños alemanes no son aptos para aprender el inglés, sería bueno no ceder a esta debilidad, pues precisamente los que la muestran son los que más necesitarán ese idioma.

P.8.- Sigue la discusión sobre el problema planteado ayer: que toda la clase, instigada por uno solo, comete una gran travesura, por ejemplo, escupir al techo. Se expresan varias opiniones.

Rudolf Steiner (hace diversas observaciones al respecto): es muy eficaz hacer que una cosa así acabe siendo aburrida, de modo que, al final, los niños la abandonen por sí mismos. Hay que distinguir siempre si algo se hace por malicia o por travesura.

Tengan presente que ni el mejor maestro podrá evitar las travesuras. Pero si toda la clase participa, entonces la culpa la tiene casi siempre el maestro. Si no es él quien la tiene, entonces siempre una parte de los alumnos estará del lado del maestro y tomará partido por él. Sólo si él tiene la culpa, participa la clase entera.

Pero si se ha producido un daño material, entonces es justo que los alumnos deban repararlo, pero por su propia actividad, no sólo pagando por ello. Se puede emplear el domingo, o dos o tres domingos, para subsanar el deterioro.

El humor es también un medio excelente para conducir el asunto al absurdo, sobre todo si se trata de pequeñas travesuras.

He propuesto esta tarea para que se vea cómo hay que proceder cuando algo sucede por instigación.

Para que entiendan lo esencial, les contaré algo que realmente sucedió: en un grupo donde a menudo se habían producido cosas de esta índole, y ya no sabiendo los maestros qué hacer, uno de los muchachos de 10 a 12 años subió al estrado y dijo, dirigiéndose a los demás niños: "Mis queridos cabezas de chorlito, ¿no os da vergüenza hacer estas cosas una y otra vez? ¿No se os ha ocurrido pensar que seríais tontos toda la vida si los maestros no os enseñasen nada?". Eso fue muy eficaz.

De este caso podemos aprender lo siguiente: cuando una gran parte de la clase hace algo así, instigada por uno solo o por unos pocos, es de esperar que el asunto se pueda enmendar también por la influencia de unos pocos. Si hay algunos instigadores, siempre se encontrarán otros, dos o tres, que dirán a la clase su opinión contraria. En la mayoría de casos hay cabecillas. Por lo tanto, el maestro tendría que hablar con dos o tres de esos líderes que él considere apropiados para este fin. Tendría que hacerles entender cómo una cosa así imposibilita la enseñanza y cómo debieran hacer valer su influencia sobre la clase. Esos jefes tienen entonces tanta influencia como los instigadores, y pueden dárselo a entender a sus compañeros de clase. En cosas de esta índole hay que tener en cuenta cómo los niños se influyen mutuamente.

Aquí se trata ante todo de provocar sentimientos que hagan que se renuncie a continuar con la travesura. Un castigo duro por parte del maestro sólo provocaría miedo o algo parecido. Con este método no

se generan sentimientos que conduzcan a la mejora. El maestro deberá conservar la mayor serenidad posible y luego proceder objetivamente. Eso no implica que él no deba tratarse a sí mismo como autoridad. Está bien que diga: "Sin el maestro no aprenderíais nada y seríais tontos para siempre". Pero el castigo, debería dejar que lo ejecuten los condiscípulos, en el sentido de que éstos provoquen en sus compañeros el sentimiento de vergüenza. De este modo se apela al sentimiento, y no al raciocinio.

Pero si uno tiene siempre en contra a toda la clase, entonces habrá de buscar la culpa en sí mismo. Una gran parte de las travesuras tienen su origen en que los niños se aburren y no tienen ningún vínculo de afinidad con el maestro.

Si no se trata de algo grave, también es eficaz que uno mismo haga lo que hacen los alumnos. Por ejemplo, si éstos gruñen, que el maestro diga: "¡Mira qué gracia!, gruñir también sé hacerlo yo", y tratar el asunto, digamos, homeopáticamente. Ser homeopático es para la educación moral algo extraordinariamente útil. También es un buen método desviar el interés, dirigiéndolo hacia algo distinto; pero yo nunca apelaría a la ambición de los alumnos.

Por lo general, estas travesuras no nos darán demasiado motivo de queja.

Si dejamos que sean los mismos compañeros de clase los que procedan a corregir la impertinencia de la clase, se estará actuando sobre el sentimiento, y de ese modo se restablecerá la autoridad comprometida. Si otro alumno hace resaltar el agradecimiento que se debe al maestro, se implantará de nuevo la autoridad.

Para ello habría que escoger los alumnos apropiados. Hay que conocer al grupo y dar con aquellos que podrían ser aptos para una misión de esta índole. Si yo enseñase a una clase, podría arriesgarme: procuraría descubrir precisamente al cabecilla, le incitaría a quejarse de la impertinencia del grupo, y no dejaría traslucir que sé que él es el cabecilla. Luego terminaría el asunto con rapidez, de modo que quedase un resto de vaguedad. Verán entonces que precisamente bajo este resto de vaguedad se alcanzarían muchas cosas. Si obligamos a un cómplice involucrado en el asunto a que lo caracterice con exactitud y objetividad, eso no acabará en mojigatería. Considero los castigos superfluos y hasta perjudiciales. Lo importante es provocar un sentimiento del daño objetivo que se ha ocasionado y de la necesidad de subsanarlo. Y si se ha producido una pérdida de tiempo por un obstáculo en la enseñanza, es necesario recuperarlo fuera de las horas de clase, no como castigo, sino para recuperar lo perdido.

Quisiera ahora plantearles una pregunta que entra más bien en terreno psicológico: si se encuentran en la clase alumnos que se hacen los santurriones, que de diversas maneras procuran hacerse los niños mimados, que le vienen y se les apegan con toda clases de cosas, ¿cómo los trataríamos?

Claro está que podemos resolver el asunto muy fácilmente diciendo: "sencillamente no hacerles caso". Pero entonces en los niños que presentan esta disposición, la cualidad en cuestión toma otro sesgo, y esos santurriones se convierten en algo perjudicial para la clase.

Sexto Coloquio Pedagógico

27 de agosto de 1919

Rudolf Steiner: Quisiera ahora que nos ocupáramos de cierto aspecto de la enseñanza: la introducción en *párrafos de lectura*. He de prevenirles que el contenido de esos párrafos se pierde para la sensibilidad y el sentimiento de los alumnos, si empezamos por leerse o hacer que ellos lo lean, y luego damos nuestra “sabia” interpretación. El psicólogo perspicaz no actuará así, sabe que un fragmento de prosa o una poesía debe obrar en el alma de modo que ésta, una vez que lo ha vivido, derive en satisfacción por la impresión recibida. No obstante, esa satisfacción provocada por la lectura, puede aumentarse si procuramos que el educando comprenda enteramente todos los matices de lo leído, por lo menos intuitiva e instintivamente. Para lograrlo, no hace falta perderse en sutilezas o en doctos comentarios sobre lo leído, sino preparar al niño para la plena comprensión efectiva. Por esta razón, procuren siempre *aplazar hasta el final la lectura propiamente dicha*, y comiencen dando *primero* lo que se considere necesario para la comprensión del fragmento. Si los comentarios necesarios se hacen *anticipadamente*, siempre que sean relativamente acertados, no se causa la impresión de pedante erudición, sino que se contribuye a que no quede nada oscuro en esos pasajes de lectura,

y de este modo se aumenta el placer y la satisfacción del niño.

Por eso, en clase yo haría con los alumnos más o menos lo siguiente (ustedes lo harán en mayor detalle). Les diría:

“Vamos a ver, amigos, seguramente vosotros ya habéis visto perros alguna vez. ¡Cómo va a haber entre vosotros uno que nunca haya visto un perro! ¡Tendría que haberse escondido detrás de la estufa! Habéis comprobado que no todos los perros son pequeños, hay perros pequeños y otros más grandes, y algunos enormes. Algunas veces los perros muy grandes os dan miedo. A los muy pequeños, los *pequeñajos*, a éstos no los teméis; pero, quién sabe, tal vez alguno os haya mordido las pantorrillas”.

“Pues bien, hoy vamos a examinar de cerca un par de perros. Seguramente que ya habéis visto en la calle un carro con carne y tirando del carro un mastín. Si habéis observado bien, habréis notado que el mastín, cuando no le toca tirar el carro, está sentado frente a la carnicería y vigila que nadie robe la carne. Si viene alguien y se lleva la carne que no le pertenece, el perro intentará morderle, o por lo menos le ladrará. Ahora entenderéis muy bien que el perro que guarda la carne no puede ser un animalito pequeño, ha de ser un perro grande. También habréis visto que los perros muy pequeños no tiran del carro del carnicero, ni están sentados frente a la carnicería”

“Ahora bien, podemos comparar al mastín con un hombre que debe cuidar de algo. A los animales se los puede comparar a menudo con los hombres. Lo que los animales deben hacer por instinto, los hombres tienen que hacerlo por obligación. Los hombres y los animales tienen que hacer cosas parecidas, y por eso podemos compararlos”.

“Si, por ejemplo, el hombre tiene que cuidar de algo, como el mastín frente a la carnicería, tendrá que adquirir ciertos hábitos. Si alguien viene y quiere robar algo, nuestro hombre lo agarrará por la melena. Eso duele, y si quiere soltarse duele aún más, y por eso no se escapa. Asimismo, si algún individuo o un animal quiere robar la carne de la carnicería, el mastín que está vigilando le morderá, o por lo menos le ladrará. Aquí tenemos una excelente comparación entre el hombre y el perro”.

“Vosotros sabéis que existen otros perros, perros pequeños, casi siempre perezosos y holgazanes. Están tendidos sobre cojines, y a veces también sobre la falda de la dueña. En una palabra, son unos gandules. Son los que llamamos perritos falderos. No son tan útiles como el mastín. El mastín sirve para algo; los perros falderos no hacen más que jugar; en el fondo son unos inútiles. Pero si alguien hace algo que no debe hacer, el mastín se le echaría encima y lo sacudiría de mala manera. Eso servirá de algo, pues, en el futuro, el otro animal ya no se atreverá a robar carne. El perrito faldero no es útil, se limita a ladrar ruidosamente, es un chillón. Ladra a todo el mundo y si vie-

nen otros perros grandes, escurre el bulto y luego desde atrás no deja de ladrar y ladrar. Pero “perro que ladra no muerde”, dice el refrán; y así es como piensan los perros grandes cuando pasan junto a los perros falderos. Por eso se puede ver cómo los perros grandes pasan tan tranquilos al lado de los perros falderos, les dejan ladrar y piensan: “perro que ladra no muerde”. Esos *pequeñajos* no son valientes, son unos cobardes. Un mastín ha de ser siempre valiente. Los perritos falderos corren detrás de uno y le ladran, pero basta con que el otro le dirija la mirada para que huyan despavoridos. En fin, ya lo veis, esos perritos son unos gandules, sólo hacen cosas superfluas y no sirven para nada. Se parecen a aquellos hombres a los que no hay que prestar oído, aunque los hombres de ese tipo a menudo le ladren a uno”.

“Esos perritos falderos son muy pequeños, el mastín es grande. Pero hay también perros de tamaño mediano. Un perro así no es tan grande como el mastín, pero es mayor que el perro faldero. De este tamaño es el perro pastor. Ese perro pastor tiene que cuidar el ganado. En ciertas regiones esto es más difícil que en nuestro país, por ejemplo en Rusia, porque allí hay muchos lobos. Y el perro ha de cuidar que no se acerque un lobo u otro animal; tiene que correr siempre dando vueltas alrededor del rebaño. Así se ha creado la costumbre de que el perro corra alrededor del rebaño; costumbre muy buena en nuestro país, porque a menudo el pastor se duerme, y entonces podría venir alguna alimaña y matar

algún animal del rebaño. Por eso, el perro corre en torno al rebaño y lo cuida. Y aunque no haya lobos en la comarca, es bueno que el perro pastor corra alrededor del rebaño y lo cuide, y que a veces cuide también al pastor y lo despierte, no sea que al pastor le roben mientras está dormido”.

“Así pues, el perro del pastor, el perro del ganado, es una criatura conveniente, es un animal útil. Se le puede comparar con personas que son de alguna utilidad en la vida, que no son inútiles como esos perezosos perritos falderos. En la vida humana existe esta diferencia entre hombres que son como el perro del ganado y hombres que son como el perro del carnicero. Ambos son útiles, aunque los que se parecen al perro del carnicero, son a veces rudos y toscos. A veces le dicen a uno exactamente lo justo, en pocas palabras precisas; y dan la sensación de que vigilan, de que deben cuidar algo y que han de estar dispuestos a ahuyentar al enemigo. También se pueden comparar el perro del ganado y ciertas personas que hacen su trabajo más bien en silencio, pero que han de mantenerse a la expectativa hasta que se presenten las cosas difíciles que forman parte de su trabajo. El perro del pastor corre y rodea el rebaño. Pasa períodos en que no tiene nada que hacer, pero tiene que estar preparado para ser fuerte, valiente y hacerle frente al lobo o a otro animal, en el momento oportuno. Del mismo modo, muchos hombres se ven obligados a esperar, y a estar alerta hasta que se les llame para una tarea determinada. Entonces no pueden desanimarse por nimiedades, han de mantenerse preparados

hasta el momento en que hayan de hacer lo que les corresponda”.

Así es como hablaría yo con los niños, para llamar su atención sobre el mundo animal en un caso particular y hacer que dirijan sus pensamientos hacia las analogías entre animales y hombres. Si se ha hablado sobre algún tema de esta forma, luego se podrá leer el texto sin que sea necesario dar explicaciones después. Si se empezase por relatar a los niños la siguiente narración breve sin explicación previa, no tendrían la preparación necesaria, porque sus sensaciones y sus sentimientos no serían capaces de captarlo. Si se diesen las explicaciones después, podría alterarse dogmáticamente la narración y los niños tampoco la leerían correctamente.

El perro ovejero

Un viejo perro pastor que cuidaba fielmente el ganado de su dueño, volvía un día a casa por la tarde. Al pasar por la calle principal del pueblo, empezaron a ladrarle los perros falderos, y ladra que ladra, y venga a ladrar. Al pasar frente a la carnicería, el mastín le pregunta cómo puede aguantar tanto ladrido y por qué no le da una buena lección a uno de ellos.

“No” dijo el perro ovejero, “ninguno de ellos me pellizca, ni me muerde; yo tengo que reservar mis dientes para los lobos”.

Después ya no hace falta decir nada más a los niños; hay que preparar primero las cosas, para que los niños comprendan.

En otra ocasión, pueden contar a los niños lo siguiente:

“¡Queridos niños! Vosotros ya habéis ido a pasear a menudo, habéis ido a la pradera, entre los campos, también por el bosque, y a veces habéis andado por el borde, donde el bosque linda con la pradera. Si camináis por dentro del bosque, estáis completamente en la sombra; pero si vais por el linde del bosque, es posible que la luz del sol todavía brille por un lado. Y si una pradera linda con el bosque, podéis observar tranquilamente cómo crecen las flores. Siempre será bueno que escojáis pasear por los sitios colindantes entre el bosque y la pradera. Entonces podéis buscar algo siempre nuevo, ya sea en el bosque, ya sea en la pradera. Allí podéis observar siempre cómo crece la hierba, y cómo crecen las plantas y las flores entre la hierba”.

“Pero aún es más agradable y fascinante no ir solamente por el bosque y los prados, sino también por los valles entre montañas. En esos valles encontramos cosas todavía mucho más interesantes que en los prados donde el sol da con mucha intensidad. Los prados y praderas que están protegidos por las montañas tienen flores muy bellas, y esas flores también se las ve entre el musgo que crece sobre todo en los prados de los valles. Las violetas se encuentran precisamente donde el musgo está cerca”.

Luego podemos seguir hablando así con los niños sobre el musgo y las violetas, y tal vez invitar a un niño a que describa las violetas, y a otro a que nos hable del musgo. Quizá sería bueno llevar violetas y musgo a clase para activar la participación de los niños.

Después continuamos:

“Fijaos, queridos niños, si tenéis cerca un valle así, cubierto de prados, puede suceder que salgáis y sólo veáis musgo. Y ocho días después volvéis a salir: ¿Y qué veis entonces? ¡Las violetas que crecen en el musgo! Sí, es que justo acababan de crecer; antes estaban escondidas en el musgo. Guardad esto en la memoria, y cuando salgáis al año siguiente, podéis tener una alegría aún mayor. Entonces os diréis: en primavera, aquí todavía no había violetas, pues no hemos visto ninguna. - Pero entonces buscareis entre el musgo. Ah, ah, ¡la violeta está dentro!”

“Queridos niños, en la naturaleza sucede a menudo como en los hombres. Con frecuencia allí se encuentran escondidas cosas muy buenas y bellas. Algunos hombres pasan inadvertidos porque en ellos lo bueno está escondido, porque todavía no se ha descubierto. Hay que adquirir la facultad de descubrir a los hombres buenos de entre la multitud”.

“Pero es que aún podemos ir más lejos al comparar la vida humana con la naturaleza. Imaginaos un hombre así, muy, muy bueno; encontraréis también que un hombre así dice siempre palabras buenas y adecuadas. Ahora bien, existen

personas modestas y personas arrogantes. Las modestas se notan menos, mientras que las arrogantes quieren que se les vea”.

“La violeta es bastante hermosa, pero si la miráis bien, veréis cómo yergue hacia arriba sus graciosas hojas; entonces notaréis que quiere que se fijen en ella, quiere que la vean. No puedo comparar la violeta con un niño modesto que se retrae y se queda en un rincón. Podrías compararla sólo con un niño a quien le gusta mucho que lo vean. Ya sé que podrías decir: pero es que no se muestra cuando está escondida entre el musgo. Si, pero si veis la violeta así entre las hojas, cómo se abre paso hacia arriba y la flor y las hojas salen hacia fuera, entonces es como si la violeta no sólo quisiera ser vista, sino que parece que quiere que la busquen: ¡Sí, sí, sí, aquí estoy! ¡Pero tenéis que buscarme!” - Esta violeta se parece a un niño no muy modesto, que además es un pícaro”.

Es muy conveniente para los niños hablarles de estas analogías entre la naturaleza y el ser humano pues ello aviva todo lo que está cerca de él.

Sería bueno que todos esos coloquios que hacemos con los niños se consideren como preparación para hacerles disfrutar y sacar provecho de algo. No hay que dar en absoluto ninguna explicación después del fragmento de lectura.

¿Verdad que sería un disparate que yo quisiera empezar a recitarles a ustedes algo en chino? Ustedes dirían: “¡Vaya que absurdo para nosotros que no

hemos aprendido el chino!" Pero si todos nosotros supiésemos el chino y yo les hablase en este idioma, encontrarían muy aburrido que después quisiese explicarles lo dicho. Pues también así hay que proceder con un fragmento de lectura: hacer lo que haga falta para que puedan disfrutarlo.

Hablémosles así a los niños, de una forma en que se sientan partícipes intensamente, sobre la modestia de las personas, sobre la arrogancia y la coquetería, y luego leámosles lo siguiente:

*¡Eh! ¿Qué es lo que florece con tanto disimulo
ante el rayo del sol?*

*Son las pequeñas violetas que florecen
en el valle silencioso,
que florecen escondidas entre el musgo;
por eso los niños no las hemos descubierto.*

*Y ¿qué es lo que yergue su cabecita hacia arriba?
¿Qué es lo que susurra tan callado por entre el musgo?
¡Buscad y encontraréis, buscadme pues!
¡Eh, espera, espera, bella violeta,
que ya te encontraremos!*

(Hoffmann von Fallersleben)

Una vez que le hayamos enseñado al niño la entonación de la poesía, podrá participar en todos los matices, y no necesitaremos después echarle a perder la impresión con comentarios y aclaraciones pedantes. Esto es lo que yo quisiera recomendarles sobre el modo de tratar los fragmentos de lectura, porque así tienen la ocasión de hablar mucho con los

niños de lo que ha de pertenecer a la enseñanza escolar, y porque con fragmentos de lectura de este tipo pueden darle al niño grandes satisfacciones. Así pues, esto es lo que yo quisiera encargarles sobre el modo de tratar el fragmento de lectura.

Continuemos ahora con lo referente al tratamiento del alma infantil. Ayer les rogué que reflexionasen sobre el modo de tratar a los santurriones, a los sabelotodos que por su mojigatería, su fariseísmo, quieren darse importancia, pero no despliegan sus energías en provecho de la clase

P.1.- Siguen algunas explicaciones de los presentes.

Rudolf Steiner: he planteado esta cuestión principalmente porque es difícil distinguir entre los sabelotodos perjudiciales y los útiles. Habremos de ver quiénes son los que más tarde podrán desempeñar un papel importante. Existen; son halagadores útiles, aunque incómodos.

En este caso se podría contar la historia de cómo le dieron sus orejas al asno.

Podemos emplear también medios más enérgicos contra sabelotodos especiales. Pero nunca habría que desairarlos ni avergonzarlos ante la clase. Eso sería excesivo. Pero lo que sí puede hacerse es imponerle a un sabelotodo, a un halagador, tareas excesivas, por ejemplo ejercicios de varilla (en eurytmia), y luego dejar que hablen los hechos, de manera que el niño vea que no puede con la tarea y que se lo tiene que decir al maestro. Entonces se descubre si el afán es legítimo.

P.2.- Expresan su opinión otros participantes.

Rudolf Steiner resume al final con estas palabras: Está bien; en este coloquio ya hemos visto claro qué es lo que nos ocupa.

Primero habremos de averiguar escrupulosamente si estamos ante una presunción justificada de discípulos más aventajados, capaces de rendir más. Con éstos habrá que ver que su inteligencia superior no degenera en egoísmo ambicioso. Procuraremos hacer que sus talentos sean fructíferos para los demás. A un muchacho que se exceda en este tipo de buena conducta le daremos alguna tarea donde sus capacidades superiores puedan redundar en beneficio de los demás, de modo que trabaje no sólo para sí mismo, sino también para sus compañeros. Si puede calcular mejor que los demás, podemos hacerle calcular ante ellos y que éstos procuren aprender de él. Será bueno que luego el maestro le dé a entender su modo de ver, por ejemplo con estas palabras: "García es un buen muchacho, y además es muy inteligente. Las personas como él pueden ser muy útiles para los demás. Y yo os felicito a todos vosotros por haber aprendido tanto de García". Es decir, pasar el elogio de uno, al elogio de todos.

Cuando el maestro ha logrado destacar esas verdaderas aptitudes sobresalientes, y ha identificado a los que hacen la pelota, que siempre los hay, entonces ya los conoce y deberá tratarlos casi siempre combinando dos métodos distintos.

Lo primero será hablar con ellos, pero no ante la clase, sino a solas, de manera que comprendan que

hemos descubierto su juego. Hay que hablarles muy en serio, más o menos así: "Vosotros hacéis eso y aquello", y caracterizamos esas cualidades dándoles en este caso una nota personal: "Podéis hacer eso ahora y seguir haciéndolo después y siempre. Pero ¿creéis que eso me agrada, que me complacéis? Pues sabed que no, que no es eso lo que quiero, que eso me es desagradable". - No ante la clase, sino a solas. Esto es lo primero: hacerle comprender al alumno que nos hemos dado cuenta de su modo de ser.

El otro método sería el siguiente: Se le imponen tareas superiores a sus fuerzas, y se trata de hacerle entender que si debe hacer esos deberes es porque quiere darse importancia. Para él es más difícil combatir esos defectos que resolver tareas muy difíciles; pero le es *más desagradable* hacer esos deberes, y por eso se esforzará por corregirse. Hemos de decirle que se le imponen deberes de esta índole porque quiere distinguirse. Pero que, si combate esos defectos, ya no tendrá que hacer deberes distintos a los que hacen el resto de la clase.

También se pueden combinar ambas medidas: diciéndole al alumno que ya ha descubierto su juego, y que se le dan esos deberes por que quiere darse importancia. Se podrá conseguir mucho combinando ambas medidas. Y verán ustedes que, con este método, al cabo de algún tiempo el alumno se habrá curado.

Durante estos coloquios pedagógicos tendremos que resolver problemas todavía más difíciles. Pero para mañana quisiera proponerles la solución de otra tarea similar que, si bien presenta cierta analo-

gía con la última, se diferencia de ella en algunos aspectos y su tratamiento requerirá tener en cuenta la euritmia. Discúlpenme que les proponga esta tarea, pero es que forma parte de la didáctica.

¿Qué actitud adoptar si entre los alumnos o alumnas se desarrolla cierta pasión, cierta exaltación por un maestro o una maestra?

Supongo que todos ustedes me comprenden. Puede darse el caso de que un alumno ande loco por una maestra, o al revés, una alumna por un maestro, o que también lo esté una alumna por una maestra, o un alumno por un maestro. Todos estos matices son posibles. Así pues, les ruego que reflexionen sobre cómo habrá que tratar esa exaltación, ese apasionamiento que puede obstaculizar la buena marcha de la enseñanza.

Pero esa exaltación tiene que haber alcanzado un grado que sea realmente perjudicial para la enseñanza. Lógicamente, no me refiero al verdadero respeto, a la estimación que está en su sitio, ni tampoco a una inclinación fervorosa hacia la maestra o el maestro, sino precisamente a este apasionamiento malsano que obstaculiza la enseñanza y que a menudo se presenta en clase.

Séptimo Coloquio Pedagógico

28 de Agosto de 1919

(Se lee la fábula de Lessing: “El caballo y el toro”).

Sobre un fogoso corcel cabalgaba orgulloso un muchacho atrevido. Un toro salvaje le gritó al caballo:

–“¡Qué vergüenza; yo no me dejaría gobernar por un muchacho!”

– “Pero yo sí”, –le respondió el caballo–. “¿Pues qué honra sacaría yo de derribar a un muchacho?”

Rudolf Steiner (después de que la han leído en voz alta): Es probable que, después de oírlo tantas veces, tengan ustedes la sensación de que esto está escrito como se escribían las fábulas y otras cosas en el siglo XVIII. Se tiene la impresión de que no se ha terminado, como muchas cosas no se terminaban en aquel entonces.

Rudolf Steiner vuelve a leer la fábula y luego dice: Ahora, en el siglo XX, se podría continuar la fábula más o menos como sigue:

–“¡Honra de toro! Y si yo buscara la honra rehusando testarudamente a moverme, ya no sería honra de caballo, sino honra de asno”.

Así es como lo haríamos en la época actual. Entonces los niños notarían enseguida que hay tres clases de honra: honra de toro, honra de caballo y honra de asno. El toro derriba, el caballo prosigue su carrera con el muchacho encima porque es caballeresco, y el asno continúa con su testarudez porque ve en ella su honra.

Rudolf Steiner: Hoy quisiera empezar por crear material para la lección didáctica de mañana, porque abordaremos sobre todo el estudio de las diversas edades del niño entre los 7 y los 14 ó 15 años. Hoy trataremos de puntualizar algunas cosas que podrían servirles de indicación; y luego, como colofón a lo que hoy les ofrezco a modo de pauta, tomaremos un manual de los que se usan habitualmente y completaremos los hechos que forman parte de lo que hoy tratamos. Hoy veremos cómo la posesión material de conocimientos tiene mucha menos importancia que cultivar el espíritu de una enseñanza llena de futuro. Verán que lo que hoy vamos a debatir entra en consideración para los alumnos mayores (es decir, para los de 14 años aproximadamente).

Así pues, quisiera mencionar algunos aspectos del desarrollo cultural de Europa en la época que va del siglo XI al siglo XVII. No pierdan de vista que, al tratar temas históricos con niños, y hasta cierto punto también con adultos, siempre existirá un elemento *subjetivo*. Es fácil postular que, tratándose de relatos históricos, hemos de abstenernos de introducir opiniones e ideas subjetivas en la historia. Esto se puede exigir, pero no se puede cumplir. En efecto, tomemos cualquier parte de la historia en cualquier

dominio; por lo menos tendremos que agrupar los hechos nosotros mismos, o si se trata de hechos muy distantes, ya habrán sido recopilados por otros.

Supongamos que describimos el espíritu de los antiguos germanos, entonces consultarán la “*Germania*” de *Tácito*. Pero *Tácito* era un espíritu muy subjetivo, y ya ha recopilado lo que describe. No podemos prescindir de esa agrupación subjetiva de los hechos, ya sea realizada por nosotros mismos o heredada de otros autores.

Podemos comprobarlo con algunos ejemplos sacados de la literatura pertinente.

Treitschke escribió una “*Historia alemana del siglo XIX*” en varios tomos. Esta obra entusiasmó en un tiempo a *Herman Grimm*, que también era un observador perspicaz; y escandalizó a muchos partidarios de la Entente. Pero si recorremos la obra de *Treitschke*, nos dará la impresión inmediata de que sus méritos se basan precisamente en una coloración muy subjetiva a la hora de agrupar los hechos. Eso se debe a que en la historia lo esencial es formarse un *juicio* sobre las fuerzas y potencias que la impelen. Lo que ocurre es que el juicio de un historiador es más maduro, y el de otro menos; este último no tendría que emitir juicios, porque no comprende absolutamente nada de las fuerzas impulsoras. El otro, con sus juicios subjetivos, describirá el desenvolvimiento histórico adecuadamente.

Hermann Grimm describió a Federico el Grande, y también lo describió *Macaulay*; pero la imagen que uno se hace de Federico el Grande a través de *Macaulay* es totalmente distinta de la de Grimm. Y lo

curioso es que Grimm escribió su ensayo como una especie de reseña del artículo de Macaulay, y desde su punto de vista, dice: “El Federico el Grande de Macaulay es una cara curiosa de lord inglés que inhala rapé”. — La única diferencia es que Hermann Grimm es un alemán del siglo XIX y Macaulay un inglés del mismo siglo. Y si un tercero los juzga a ambos, tendrá que ser muy estrecho de miras para encontrar acertado al uno y equivocado al otro.

Podríamos encontrar ejemplos aún más drásticos. Muchos de ustedes conocen la descripción de Lutero a través de los libros habituales de historia. Pero hagan una vez el experimento de leer lo mismo en libros católicos de historia; entonces descubrirán a un Martín Lutero que no habían conocido hasta ahora y se verán en un aprieto para afirmar que la diferencia entre ambos se debe sólo a distintos puntos de vista. Ahora bien, el profesorado del porvenir habrá de sobreponerse a esos puntos de vista procedentes de un trasfondo nacional o religioso. Por eso hemos de intentar, con todas nuestras fuerzas, formar un profesorado que mantenga una concepción del mundo lo más abarcante posible. Desde este punto de vista se ofrecerá también una perspectiva libre de trabas sobre los hechos históricos, y éstos se agruparán de forma que transmitan al alumno los enigmas de la evolución de la humanidad.

Si tuviéramos que explicar a los alumnos algo sobre la cultura que se extiende del siglo XI al XVII, expondríamos en primer lugar lo que condujo a las *Cruzadas*. Expondríamos el transcurso de las tres primeras, y veríamos cómo éstas se degradaron poco a poco y no alcanzaron lo que pretendían alcanzar.

Describiríamos el espíritu del ascetismo que cundía entonces por una gran parte de Europa; y cómo, por todas partes, debido a la secularización de la Iglesia, o en relación con esa secularización, aparecieron personalidades como *Bernard de Clairvaux*, impregnadas de verdadera devoción, de una devoción que producía a su alrededor la impresión de que eran seres milagrosos. Con algún manual de historia procuraríamos averiguar la biografía de esas personas, y las presentaríamos a los alumnos de una forma llena de vida, procurando resucitar aquel espíritu que dio origen a las imponentes expediciones hacia el oriente. Tendríamos que describir cómo en aquel entonces las expediciones las llevaron a cabo *Pedro de Amiens* y *Walther von Hohenichts*; luego la expedición de *Godofredo de Bouillón* y algunas otras.

Después, describiríamos cómo esas expediciones se pusieron en marcha hacia oriente, y cómo murieron muchísimos de sus participantes, muchos de ellos antes de haber alcanzado el oriente. Podríamos describir a chicos y chicas de trece a quince años, cómo se habían formado esas expediciones, cómo se pusieron en movimiento y marcharon hacia oriente de forma desordenada; y cómo muchos hombres perecieron debido a circunstancias desfavorables, pero también porque tenían que abrirse paso a través de pueblos a veces hostiles.

Luego describiremos cómo los que llegan a oriente alcanzan algunos éxitos modestos. Describiremos luego los éxitos de *Godofredo de Bouillón*, pero después mostraremos cómo se produce un antagonismo entre los cruzados de las expediciones siguientes y la política griega. Cómo la población griega envi-

diaba a los cruzados por sus hechos heroicos, y cómo siente el antagonismo entre lo que querían los cruzados y los objetivos que los griegos perseguían en oriente. En el fondo, los griegos querían incluir en su esfera los intereses orientales, cómo los cruzados en la suya. Tendríamos que describir de forma muy expresiva cómo se moviliza el antagonismo entre los griegos y lo que se proponían los cruzados.

Opino que sería conveniente describir luego cómo, una vez en oriente, los cruzados, en vez de luchar contra los pueblos orientales de Asia Menor, combaten entre ellos mismos; cómo las naciones europeas se hostigan mutuamente; y cómo los francos y los pueblos colindantes, con sus pretensiones sobre lo que se ha conquistado, se persiguen y acuchillan entre sí. Las Cruzadas se habían realizado partiendo de un entusiasmo fervoroso, pero el espíritu de la discordia se apoderó de los participantes, y a ello se añadió el antagonismo entre griegos y cruzados.

A eso se agrega el antagonismo creciente entre la Iglesia y las potencias temporales, precisamente en la época de las Cruzadas. Quizá no estaría de más resaltar a los niños algo que es verdad, pero que los libros de historia tendenciosos han ocultado en todos los puntos esenciales: Godofredo de Bouillón, jefe de la primera Cruzada, tenía en realidad la intención de conquistar Jerusalén para crear un contrapeso frente a Roma. Eso es algo que ni él ni los que le acompañaban decían públicamente, pero en su corazón latía el grito de guerra: “¡Jerusalén contra Roma!”. Ellos se decían: “Levantemos Jerusalén, para que pueda convertirse en el punto central del cristianismo, y que ya no lo sea Roma”. Ese estado

de ánimo básico de los primeros cruzados tendríamos que transmitírselo a los niños con mucho tacto, pues es importante.

Los cruzados se habían impuesto grandes tareas y no menos grandes eran las que las mismas circunstancias les fueron imponiendo poco a poco. Con el tiempo, los hombres ya no daban la medida para poder cargar con ellas sin salir perjudicados. Y el resultado fue que, durante las luchas más encarnizadas, se fue produciendo poco a poco una gran relajación de las costumbres e inmoralidad entre los cruzados⁶.

Consultemos cualquier manual de historia para poder insertar los hechos históricos en la progresión general de los acontecimientos como ilustración. Notarán que yo, por mi parte, procuro no agrupar tendenciosamente las cosas en mi descripción de hoy. E intentaré continuar describiendo, desde el punto de vista puramente histórico-cultural, lo que ha tenido lugar en Europa desde el siglo XI al XVII.

A modo de hipótesis, porque a veces podemos comprender el curso de la historia valiéndonos de hipótesis- supongamos que los francos hubiesen conquistado Siria y hubiesen establecido en Siria una dominación franca; que se hubiesen entendido con los griegos, dejándoles cierto espacio y la dominación de la parte occidental de Asia menor. Se habrían cumplido entonces ciertas antiguas tradiciones de los griegos, y el norte de África se habría

6.- Véase el libro del escritor cristiano libanés, Amin Maaluf: "*Las Cruzadas vistas por los árabes*". Alianza editorial. Madrid (N. del Tr.)

vuelto griego. Ello habría creado un contrapeso contra todo lo que sucedió después en la realidad. Los griegos hubieran ejercido el poder en el norte de África, y los francos en Siria. De ese modo no habrían combatido entre ellos y no habrían perdido ese dominio. Entonces se habría impedido el avance hacia Europa de lo peor de los pueblos orientales: los mongoles, los mamelucos y los osmanlíes turcos. Pero la inmoralidad reinante y el hecho de que, a fin de cuentas, los cruzados no estaban a la altura de la tarea que se habían impuesto, hizo que los mongoles, los mamelucos y los turcos se extendieran precisamente por los territorios que los cruzados querían europeizar. Y así vemos cómo al gran entusiasmo que abarcaba extensos territorios de diversas nacionalidades y que condujo a las Cruzadas, se le asestó el contragolpe, es decir, el avance musulmán-mongol, que erige despotismos militares, y que durante mucho tiempo constituiría el terror de Europa y el espectro sombrío de la época de las Cruzadas.

Como verán, mientras describimos estas cosas después de habernos procurado las imágenes necesarias por medio de los manuales habituales, despertamos en los niños *imágenes duraderas* sobre el desarrollo cultural. Y esto es lo importante, que los niños reciban *imágenes*. Esas imágenes las reciben en principio gracias a una descripción expresiva. Y si de un modo u otro conseguimos presentar a los niños reproducciones pictóricas sobre la época, también como obra de arte, apoyaremos con ello la descripción oral.

Pues bien, primero hemos explicado a los niños lo que sucedió en las Cruzadas, y hemos conseguido que reciban sobre ello imágenes interiores. Ahora convendría añadir al espectro del terror mongol-musulmán la contrafigura, es decir, lo bueno que se ha desarrollado.

Describamos de forma sugerente cómo los peregrinos que se dirigieron hacia oriente llegaron a conocer cosas muy distintas y nuevas para ellos. Pues en aquel entonces la agricultura estaba muy atrasada en Europa. En oriente podía verse cómo la explotación de las tierras era mucho mejor que en Europa. Los peregrinos que llegaron a oriente y que luego volvieron a Europa — pues fueron muchos los que volvieron — trajeron consigo un conocimiento muy extenso de la explotación agrícola, y se produjo un verdadero periodo de prosperidad en la producción rural. Eso se lo debe Europa a las experiencias que trajeron consigo los peregrinos a su vuelta de oriente.

Describámoslo de un modo tan sugerente que el niño vea realmente cómo el trigo y el centeno habían crecido menos antes de las Cruzadas, y cómo, después, los campos estaban más repletos. Todo esto en imágenes. Describamos luego cómo los peregrinos llegan a conocer lo que oriente poseía entonces en el terreno industrial, algo de lo que carecía Europa. En aquel entonces occidente estaba rezagado en muchos dominios con respecto a oriente. Lo que más tarde se desarrolló de manera tan espléndida como actividad industrial en las ciudades de Italia y en poblaciones situadas más al norte, se debe a las Cruzadas. Ahí sí que podemos sugerir imágenes del progreso espiritual y cultural de aquella época.

Pero también podemos hacerles la siguiente descripción a los niños:

“Como veis, en ese proceso los europeos empezaron por conocer a los griegos; éstos se habían emancipado de Roma ya en los primeros siglos de nuestra era, pero continuaron siendo cristianos. En todos los países occidentales se creía que no se podía ser cristiano de ningún modo si no se reconocía al Papa como suprema autoridad de la Iglesia”.

Y ahora les describimos a los niños la gran sorpresa que tuvieron los cruzados al descubrir que existían también cristianos que no reconocían al Papa de Roma. Esa emancipación del lado espiritual del cristianismo de la organización temporal eclesiástica era algo totalmente nuevo en aquel entonces. Hagamos que los niños entiendan ese hecho.

Luego les explicamos que entre los musulmanes había también hombres nobles, generosos y valientes. Y de ese modo, los cruzados conocieron a hombres que, sin ser cristianos, podían ser valientes y generosos. Así pues, se podía ser un hombre bueno y valiente sin ser cristiano. Esto era una gran lección para los habitantes de Europa en aquella época, lección que los cruzados trajeron de sus expediciones.

Por lo tanto, los cruzados conquistaron muchas cosas en oriente y las trajeron a Europa para la cultura espiritual.

Digámosle a los niños lo siguiente: “Fijaos bien, los europeos no tenían ni siquiera esa especie de tela que

se llama *cotón* (algodón) y que viene de una palabra árabe. Tampoco conocían la *muselina*, palabra igualmente oriental. No podían tenderse ni apoltronarse en un *sofá*, pues éste lo trajeron los cruzados con la misma palabra *sofá*. Y tampoco conocían el colchón, que se empezó a usar a la vuelta de los cruzados. Sin olvidar la palabra *bazar*, que inmediatamente abarca toda una concepción particular en lo referente a la exhibición pública de productos. Los orientales erigían bazares a gran escala, tal como ellos lo concebían. En Europa no existía nada semejante antes de que los cruzados emprendiesen sus expediciones. Tampoco la palabra *almacén* es de origen europeo; ese modo de emplear almacenes dada la gran extensión del comercio, los europeos lo aprendieron de los orientales". Podemos decirle a los niños:

"Podemos imaginarnos cuán reducida era la vida en Europa, donde ni siquiera hacían falta almacenes. La palabra *arsenal* también pertenece a esta serie. Pero fijaos, otra cosa aprendieron también los europeos de los orientales: lo que trajeron con la palabra *tarifa*. Hasta el siglo XIII, los europeos tenían una noción muy vaga de lo que era pagar impuestos. Pero el pago de impuestos según una tarifa, el pago de toda clase de contribuciones, esto se introdujo por primera vez en Europa cuando los cruzados lo aprendieron de los orientales".

Podemos ver, pues, que muchísimas cosas cambiaron en Europa gracias a las Cruzadas. Mucho de lo que los cruzados se proponían, no llegó a realizarse. Pero se realizaron otras cosas que transformaron Europa, y que se habían aprendido en oriente. Como es natural, todo eso vino a agregarse al concepto

oriental de la institución política, es decir, del Estado; puesto que el Estado se había formado y desarrollado en oriente mucho antes que en Europa. En Europa, las instituciones administrativas eran mucho más sueltas, menos fijas antes de las Cruzadas de lo que lo fueron después. El hecho de que más tarde se reunieran vastos territorios teniendo en cuenta puntos de vista políticos en primer término debe su origen a las Cruzadas.

Presuponiendo siempre que los niños tienen la edad que he indicado, también se les puede familiarizar con lo siguiente:

“Como veis, por clases anteriores, sabréis que hubo un tiempo en que los romanos habían extendido su dominio a principios de nuestra era. Pero entonces Europa se volvió muy pobre, cada vez más pobre. ¿Cuál fue la causa de este empobrecimiento? Que tenía que dar su dinero a otros. En aquel entonces, los europeos debían entregar su dinero a los pueblos de Asia. Las masas dinerarias emigraban a las fronteras del imperio romano, y eso hizo que se generalizase cada vez más el intercambio de productos naturales. Eso podría ocurrir de nuevo, por triste que sea el decirlo, si la gente no hace un esfuerzo hacia el espíritu. De todos modos, dentro de aquella pobreza se desarrolló el espíritu ascético, abnegado, de las Cruzadas”.

“Pero luego, gracias a las Cruzadas, los europeos aprendieron a conocer muchísimas cosas nuevas en Asia, entre ellas la producción industrial y una mejor agricultura. De esa manera podían producir, a su vez, artículos que los pueblos asiáticos les podían

comprar; de modo que el dinero volvía a Europa, y ésta se hizo cada vez más rica, precisamente durante las Cruzadas. Ese enriquecimiento de Europa se debe a que aumentó su propia producción, lo que a su vez es consecuencia de las Cruzadas, que eran verdaderas migraciones al Asia, desde donde vinieron a Europa muchos conocimientos útiles. Esas nuevas capacidades permitieron que Florencia llegara a ser lo que fue; sólo así pudieron desplegarse figuras como Dante y otros”.

Como ven, sería necesario que hiciéramos pasar el aliento de esos impulsos por la exposición histórica. Al decir hoy que hemos de cultivar en mayor escala la historia cultural, la gente se imagina que hay que describir cómo una cosa sigue a otra, en un estilo muy árido. Pero es que, incluso en la enseñanza primaria, la historia debiera describirse sin dejar de ser subjetivo en la descripción, desarrollando imágenes y resucitando realmente los tiempos pasados. Describir cómo resucita la pobre Europa, cubierta de campiñas poco pobladas, en donde no había ciudades, y en donde la gente practicaba una agricultura poco abundante. Y cómo precisamente en esa pobre Europa nace el entusiasmo por las Cruzadas. Describir cómo luego la gente no está a la altura de su misión, cómo se combaten entre sí, mientras va ganando terreno la inmoralidad, y cómo luego se combaten entre ellos dentro de la misma Europa. Podemos describir cómo no se alcanza precisamente lo que se intentaba conseguir con las Cruzadas, sino que al contrario, se prepara el terreno a los musulmanes. Pero también podemos mostrar cómo los europeos aprendieron muchas cosas en oriente, cómo van

naciendo ciudades florecientes donde se desenvuelve una gran cultura espiritual. Y también cómo se incrementa la agricultura y cómo los campos son cada vez más fértiles, a la vez que florece la industria y se eleva también la cultura espiritual.

Hemos de procurar presentar todo esto a los niños en imágenes expresivas, explicándoles que, antes de las Cruzadas, la gente no se apoltronaba en sofás, ni la cursilería burguesa se pavoneaba tendiéndose en sofás en los aposentos de las casas pudientes. Procuremos describir esa historia de forma sugerente; entonces estaremos dando una historia verdadera. Mostremos cómo Europa se hizo pobre hasta el punto de tener que recurrir al trueque de productos naturales, y cómo volvió a hacerse rica gracias a lo que se había aprendido. Eso dará nueva vida a la historia.

Con frecuencia se nos pregunta: ¿Qué hay que leer, qué exposición histórica es la mejor? La única respuesta razonable es que, en el fondo, cada una de ellas es la mejor y la peor; lo mismo da que tomemos ese o aquel historiador. No leamos en las líneas, sino *entre* líneas; procuremos dejarnos inspirar y llegar así a conocer la verdadera marcha de los acontecimientos, porque la presentimos. Procuremos crear nos un sentimiento de lo que es una exposición histórica. De esa manera conoceremos qué historiador ha penetrado en la realidad, y qué historiador no lo ha conseguido.

Puede ser que leamos esto o aquello en *Ranke*. Si en la lectura de ese historiador nos compenetrarnos del espíritu de la realidad que aquí vivificamos en

nosotros, diremos que Ranke se esfuerza mucho, pero describe a los personajes de un modo que parecen ser meras sombras. Tomémoslo donde quera-
mos; sus personajes no son de carne y hueso. Y acabaremos diciendo: a mí no me gusta que me den la historia sólo como sombras chinescas.

P.1.- Uno de los participantes aconseja la lectura de Lamprecht.

Rudolf Steiner: Ante *Lamprecht* se tiene la impresión de que este autor no describe a hombres, sino figuras de cartón que luego pinta con tonos lo más subidos posible. No son hombres, sino simples láminas de cartón con una capa de pintura.

Uno se ve obligado a decir: *Treitschke* es tendencioso, pero sus personajes están en pie. Él los coloca en la vida y son de carne y hueso. No son monigotes de cartón como los de *Lamprecht*, ni tampoco son sombras chinescas como los de *Ranke*. Por desgracia, de *Treitschke* existe sólo la historia del siglo XIX.

Si queremos captar la sensación de un buen arte de escribir la historia, leamos a *Tácito*. Entonces veremos que todo se vivifica. La época, los hombres y los grupos étnicos que *Tácito* describe, se hallan presentes ante nosotros como la misma vida, siempre que dejemos que actúe sobre nuestro sentido de la realidad. Partiendo de ahí procuremos entrever cómo nos adaptamos a otra exposición histórica.

Claro está que no hay que leer algo totalmente anticuado, de lo contrario el fogoso *Rotteck* podría ser todavía aún muy bueno; pero es anticuado, no

sólo en lo referente a los hechos, sino también en su modo de verlos. Así por ejemplo, este considera como si fueran un evangelio el Liberalismo y la Constitución del Estado de Baden de aquel entonces, y los interpreta proyectándolos hacia atrás como si ya se empezaran a desarrollar en la vida persa, egipcia y griega. Pero con apasionamiento. Uno desearía que en nuestra época existieran todavía muchos historiadores como Rotteck.

Procuremos leer las exposiciones históricas habituales y esforcémonos por fijar la atención en lo que se ha omitido en ellas; entonces nos capacitaremos para presentar a los alumnos *imágenes vivientes del desenvolvimiento histórico* del siglo XI al XVII. Y por nuestra parte, pasaremos por alto mucho de lo que allí se cuenta sobre Federico Barbarroja, Ricardo Corazón de León y Federico II. Algunas de esas cosas son interesantes, pero sin importancia especial para el verdadero conocimiento de la historia. Mucho más importante es dar a comprender a los niños *los grandes impulsos de la historia*.

* * *

Y ahora pasemos a nuestra tarea de averiguar cómo nos comportaríamos con una clase donde algunos alumnos o alumnas “andan locos” por el maestro o la maestra.

Los sentimentalismos realmente peligrosos empiezan sólo entre los 12 y los 14 años. Lo que en este aspecto va más allá de esa edad escolar, ya es caso

grave. Pero antes de esa edad es de suma importancia no tomarlo todo tan en serio, y saber que mucho de ello no tarda en esfumarse.

P.2.- Sigue un diálogo en el que muchos de los participantes exponen su opinión sobre este tema.

Rudolf Steiner: Poner a un niño públicamente en ridículo ante la clase es una espada de doble filo, porque perdura demasiado y arranca al alumno de su grupo. Luego será muy difícil restablecer una relación entre los niños que uno ha ridiculizado y el resto de la clase. Normalmente, eso hace que esos niños consigan que se les saque de la escuela.

F. menciona, entre otras cosas, que el maestro podría hacer también la oración.

Rudolf Steiner: ¡No cabe duda!

P.3.- F. Hay que hablar con el niño y desviar la inclinación.

Rudolf Steiner recapitula: Los principios son buenos; desviar la facultad de entusiasmo y de entrega. Sólo que no alcanzaremos gran cosa si conversamos mucho con los niños, pues eso les encantaría, dado que ese apasionamiento se basa mucho más en el sentimiento y la pasión que en la representación, y será sumamente difícil combatirlo con eficacia si lo favorecemos con repetidos encuentros.

Lo cierto es que ese enamoramiento proviene de un entusiasmo y una entrega mal encaminados. En los niños aventajados entra más bien en juego la facultad de entusiasmo; en los niños atrasados, la disposición a la entrega.

En sí mismo, el asunto no es tan importante, pero puede llegar a serlo por sus repercusiones sobre la participación en clase.

El enamoramiento general de los niños no es algo demasiado grave, y tampoco dura mucho. Pasa pronto porque en la clase se crean representaciones e imágenes que no se realizan, eso conduce a desengaños, y el asunto se desvanece por sí mismo. Allí puede surtir muy buen efecto una narración humorística ante toda la clase. Lo peligroso es cuando esto ocurre a grupos enteros de niños.

Ha sido necesario examinar este asunto porque puede tener su importancia en la práctica escolar. Que los alumnos se *pirren* por el profesor no es de por sí lo peor, sino que ello llegue a niveles malsanos, pues entonces debilita y hace que los niños se vuelvan perezosos y letárgicos. En determinadas circunstancias se trata de estados de debilidad serios. Además, todo pende de un hilo, porque si se adoptan ciertas medidas, puede ocurrir que la exaltación se convierta en lo contrario, en odio.

También es muy eficaz decirle al niño: "Estás acalorado, sal de la clase cinco minutos", etc. Resumiendo, se trata de que en casos así se aplique un tratamiento individual. Hemos de servirnos de todo lo que el pensamiento sano nos pueda inspirar a la hora de poner remedio.

Pero hay que procurar que los niños no se den cuenta de que uno nota que están embelesados. En este aspecto habremos de aprender el arte de hacer creer que no notamos absolutamente nada. Y en las medidas que tomemos, procederemos de modo que

el niño crea que se trata de medidas que se iban a tomar de todas maneras y que no tienen nada que ver con su estado de ánimo.

Supongamos que algunos niños están locos por un maestro que es padre de cuatro, cinco o seis hijos. En este caso el medio más sencillo es invitar a los niños que padecen esa fascinación a dar un paseo con él y llevar consigo a sus propios hijos. Este será un buen remedio, pero los niños no deben sospechar que eso se ha hecho adrede. Hemos de aprovechar esas cosas concretas.

En esos casos lo importante es comportarse de un modo absolutamente correcto y tratar a los niños que se apasionan así del mismo modo que a los demás. No nos dejemos afectar por una exaltación de esta índole y veremos que no tarda en desvanecerse. Lo único delicado es que, en lugar de la exaltación quede cierta antipatía; pero esta antipatía se puede disminuir no dejando traslucir que uno se da cuenta. Si los muchachos no saben en absoluto que uno lo nota, el odio no será tan grande como si se los amonestase, o si se los pusiera en ridículo ante la clase. Contemos una historia, pero contémosla de modo que parezca que no tiene nada que ver con el caso. Si después queda cierta antipatía, eso es una consecuencia que no puede evitarse. Y si trabajamos con los niños algunos años, podremos granjearnos de nuevo una simpatía normal.

Otra consecuencia que tampoco puede impedirse, es que los niños queden algo debilitados, si esa fascinación adopta una forma crítica. Entonces hay que ayudarlos a vencer esa debilidad. Esta será todavía

la mejor terapia que se puede emplear. Los demás medios, como decirle: "Sal de la clase cinco minutos, ve a dar un paseo", etc., pueden emplearse siempre y cuando uno se coloque en la situación sana de no darse por enterado. El niño quedará algo debilitado; pero luego se le puede ayudar con cariño. Es lo que el maestro puede hacer por él.

Si el asunto adoptase un cariz muy serio, entonces el maestro, por ser él mismo el objeto, no podría hacer gran cosa, y debería solicitar la ayuda de personas que le asesoren.

* * *

Y ahora otra tarea de un contenido más didáctico, menos pedagógico. Imagínense cada uno de ustedes que cierto número de niños de ese grupo se atrasa, digamos en la aritmética, en idiomas, en historia natural, en gimnasia o en eurytmia. Si aparece en los primeros años de la escuela primaria, ¿cómo haríamos para contrarrestar, con un tratamiento especial de las facultades humanas, una calamidad de esta índole? ¿Cómo pondríamos remedio valiéndonos de los demás objetos de enseñanza?

Octavo Coloquio Pedagógico

29 de Agosto de 1919

Rudolf Steiner: Ahora otro fragmento en prosa, una fábula de Lessing:

La encina

El enfurecido viento del norte había demostrado su fuerza contra una majestuosa encina en una noche de tormenta. Ahora la encina yacía derribada en toda su longitud. Bajo ella se encontraban destrozados una multitud de arbustos. Un zorro que tenía su guarida no lejos de allí, la vio tendida a la mañana siguiente. "¿Qué árbol? - dijo el zorro, - ¡jamás hubiera creído que fuese tan grande!"

¿En qué consiste la moraleja?

P.1. F. : En que sólo después de su muerte se nota cuán grande era un hombre.

H.: Que el pequeño reconoce la grandeza del grande cuando éste ha caído.

Rudolf Steiner: Pero ¿por qué habla precisamente el zorro, que es un animal tan listo?

P.2.- H. *Porque la astucia del zorro no está a la altura de la magnificencia del árbol.*

Rudolf Steiner: ¿En dónde estaría la moraleja en lo referente a la astucia del zorro? ¡Jamás hubiera creído que fuese tan grande!

Pues nunca había mirado hacia arriba. Lo había visto con la vista siempre hacia el suelo, andando a su alrededor, y entonces el árbol ocupaba un espacio reducido. A pesar de su astucia, había visto solamente el perímetro del árbol.

Quiero resaltar que las fábulas que se desenvuelven en su mundo propio, en un mundo fabuloso, se pueden leer de forma realista; en cambio, *las poesías nunca deben leerse de forma realista.*

* * *

Vamos ahora a ocuparnos en la importante tarea que les propuse ayer: hablar sobre las medidas que hemos de tomar cuando vemos que un grupo de alumnos muestra menos disposición para tal o cual asignatura o alguna parte de ella, y que, en cambio, otro grupo está mucho más predispuesto. Para ello, les ruego que escojan, dentro del período que va de los 7 a los 15 años, qué es lo que hoy quieren enfocar mentalmente: si el grupo de alumnos que no es capaz de leer o escribir correctamente, o de aprender historia natural, o de aprender cálculo, geometría, canto, y expongan cómo procederían en clase, o en cualquier otro ámbito, para equilibrar lo más posible lo que se presente entre los alumnos.

P.3.-Varios participantes hacen extensas exposiciones al respecto.

Rudolf Steiner: las cosas que ahí van surgiendo pueden referirse en parte a una incapacidad general, pero pueden también referirse a una incapacidad especial, específica. Tal vez haya alumnos que tengan gran talento para leer y escribir, pero que tan pronto como pasamos al cálculo, se muestran incapaces. Habrá otros alumnos que todavía pueden pasar con el cálculo, pero que en el momento en que empezamos a invocar su discernimiento, o queremos que comprendan la historia natural, son incapaces de seguir. Habrá también niños que no quieren saber nada de historia. Estas incapacidades específicas tienen su importancia y habrá que tenerlas muy en cuenta.

Quizá sea conveniente tener en cuenta lo siguiente: si notamos que un niño desde un principio ya es poco apto para leer y escribir, convendría ponerse en contacto con los padres y rogarles que le den al niño lo menos posible platos de huevos y alimentos farináceos. Lo demás puede continuar igual, en lo esencial. Si los padres consienten en ello, y alimentan bien al niño durante un tiempo, aunque le priven de determinados alimentos, entonces se le podrá dar, durante ese período, una alimentación que contenga poca carne y mucha verdura. Y notaremos que, con ese cambio de régimen, el niño aumenta esencialmente su capacidad. Esto hay que aprovecharlo, ocupando al niño intensamente, justo al principio del nuevo régimen alimenticio.

Si notamos que ese cambio de dieta no aprovecha mucho por sí sólo, pongámonos de acuerdo con los padres, y durante un corto período, digamos ocho días, procuremos no darle nada de comer al niño antes de haber terminado las clases de la mañana, o por lo menos durante las primeras horas de la mañana cuando se le enseña a leer y escribir, y hagamos que aprenda con el estómago vacío o casi vacío. Ese procedimiento no deberá prolongarse mucho, pues habremos de alternarlo con una alimentación normal. Pero aprovéchese al máximo ese período en que el niño pondrá sus facultades al descubierto, es decir, sus facultades más activas, mostrándose más receptivo. Repitiendo este régimen varias veces a lo largo de un año, veremos que se transforma la capacidad de un niño en los primeros años de primaria. Tengámoslo bien presente.

Otra cosa que debiéramos tener presente es que el régimen alimenticio absurdo que muchos padres hacen seguir a sus hijos en los primeros años de la infancia, sobre todo si son niños flemáticos y sanguíneos, contribuye en alta medida a disminuir las facultades del niño. Esa eterna sobrealimentación de los niños —ahora empieza a cambiar⁷, pero hay que saberlo— ese atiborrar a los niños con platos de huevos y alimentos farináceos, de gachas y papillas, es algo que les vuelve desganados e ineptos para el aprendizaje en los primeros años de su asistencia a la escuela.

7.- A causa de la precaria situación alimenticia en Alemania en el año 1919

P.4.- Se pregunta Steiner cómo es con el cacao.

Rudolf Steiner: ¿Por qué habrían de tomar cacao los niños? No es necesario en absoluto, a menos que se trate de regularles la digestión. Para niños con una digestión demasiado rápida, es mejor emplear cacao que otros medios; pero al margen de ese caso, el niño no necesita ninguna de esas cosas. Hoy en día, se le dan a los niños muchas cosas que les perjudican.

A este respecto pueden hacerse observaciones muy curiosas. Cuando en torno a mis veinte años ejercía yo de preceptor en una familia, había allí un pequeño a quien yo no enseñaba, pues yo sólo tenía a los mayores; y él era un primo suyo. En realidad era un muchacho amable, simpático y con buenas ocurrencias, podría haber sido un alumno muy aventajado. Yo estaba presente a menudo y podía ver cuán inteligente y gracioso era aquel chiquillo. Era todavía muy pequeño, apenas tenía dos años, cuando un día, estando a la mesa, dijo lo siguiente. Tenía en su plato dos pequeñas albóndigas, dos croquetas, y era ya tan listo, que cuando la madre le dijo: "Juanito, ahora ya tienes dos albóndigas", respondió: "Y la tercera sigue ahora mismo"⁸. Eso dijo el mozalbete.

Y también le gustaba decir palabrotas. A mi no me parecía que a un niño de esa edad le perjudicara el echar pestes a su gusto, porque eso se calma más tarde. Por esa razón se había acostumbrado a insultar y decir palabrotas particularmente contra mí. Una vez, al entrar yo en la habitación, el muchacho se me

8.- Esta cita está tomada del libro de Wilhelm Busch "Max y Moritz", muy popular entre los niños de habla alemana (N. del Tr.)

plantó enfrente y, no encontrando ninguna ofensa bastante fuerte para su gusto, exclamó: “¡Aquí vienen dos borricos!” Era enormemente ingenioso, ¿no es verdad?

Pero el chiquillo estaba siempre pálido, no tenía apetito y estaba bastante flaco. Siguiendo el consejo de un médico que, por lo demás, era muy buen médico, le daban al niño un vasito de vino tinto en cada comida. Yo no tenía ninguna responsabilidad ni influencia alguna sobre ese curioso método higiénico-pedagógico, pero no por eso dejaba de preocuparme. Más tarde volví a ver a ese individuo cuando ya tenía 32 o 33 años -¡un hombre terriblemente nervioso! Sin que él estuviera presente, pregunté qué tal había sido como alumno. Pues bien, este hombre tan agitado, totalmente nervioso a los treinta años, mostraba qué calamidad había ocasionado el vasito de vino tinto en las comidas. Era un niño inteligente, tenía que serlo para decir: ¡Aquí vienen dos borricos!

P.5.- “Yo diría que era un impertinente”, exclama la Sra. Steiner.

Rudolf Steiner: Por ahora dejemos de lado la impertinencia. ¿Qué es lo que entra aquí en juego? Es sorprendente. El chiquillo no encuentra un insulto lo bastante fuerte y recurre a la cantidad. Eso demuestra capacidades extraordinarias. Pues bien, se volvió un alumno menos que mediocre y no quería aprender como es debido. A los siete años ya lo habían echado totalmente a perder con ese método pedagógico, con el vino.

Esto es algo que quisiera darles a entender al principio de nuestro coloquio de hoy. Y es que, al abor-

dar las aptitudes, el régimen alimenticio del niño no es de importancia secundaria. Por esa razón, si hay algo que les llame la atención con respecto a las capacidades del niño, procuren enterarse por los padres, discretamente, si el niño digiere con normalidad; y en caso negativo, influyan para que se le regule el metabolismo.

P.6.- F. habla sobre los niños negados para la aritmética.

Rudolf Steiner: Si descubren dotes especialmente débiles para la *aritmética*, convendría hacer lo siguiente: los demás niños harán, por lo regular, dos horas de educación física por semana, es decir, una hora de euritmia y otra de gimnasia. Juntemos a los niños que tienen dificultad con la aritmética y dejemos que hagan media hora o una hora extra de euritmia o de gimnasia. Eso no ha de suponernos un trabajo adicional; junámoslos con algún otro grupo cuando se hagan precisamente esos ejercicios. Intentaremos que esos niños aumenten sus facultades mediante la gimnasia y la euritmia.

En principio les haremos hacer ejercicios de varilla. Con la varilla en la mano: movimiento hacia delante 1, 2, 3; hacia atrás 1, 2, 3, 4. El niño deberá llevar siempre la varilla hacia delante y hacia atrás, y esforzarse para que, de un modo u otro, al contar tres, lleve la varilla hacia atrás. Luego viene el andar: 3 pasos adelante, 5 pasos atrás; 3 adelante, 4 atrás; 5 adelante, 3 atrás, etc. Mientras hacen gimnasia, o quizá también euritmia, procuren mezclar el número con los movimientos del niño, de manera que éste se vea obligado a contar mientras se mueve.

Verán que esto es sumamente eficaz; yo mismo lo he practicado repetidas veces con diversos alumnos.

Y mi pregunta ahora es: ¿Por qué es eficaz este procedimiento? Si se guían por lo que ya han aprendido, podrán formarse imágenes al respecto.

P.7.- F.: seguro que los movimientos eurítmicos han de ser un buen medio para la enseñanza de la geometría.

Rudolf Steiner: Pero yo no me he referido a la enseñanza de la geometría. Lo que he dicho se refiere a la aritmética, porque ésta se basa en el movimiento voluntario, en el sentido *cinestésico*⁹. Si se activa este sentido de la manera indicada, se estimula enormemente la capacidad en cuestión. Se hace subir del subconsciente algo que no quiere subir en un niño de está índole. De un modo general, tendrían que estimularse las capacidades deficientes para la aritmética, y también para la geometría, mediante ejercicios de movimiento. Para la *geometría*, también podremos lograr mucho con ingeniosos ejercicios de euritmia y ejercicios de varilla.

P.8.- N.: al tratarse de dificultades en la pronunciación, habría que considerar la relación del lenguaje con la música.

Rudolf Steiner: La mayoría de los casos de una mala pronunciación provienen de una mala audición.

⁹.- De entre los doce sentidos, el sentido del movimiento propio (N. del T.)

P.9.- N.: en la enseñanza de la geografía, al alumno sanguíneo le cuesta seguir; tiene representaciones confusas. Sería recomendable la enseñanza del dibujo, motivos sacados del mapa.

Rudolf Steiner: Si queremos desarrollar una *enseñanza de la geografía* de forma demostrativa, sobre todo si mostramos los países, cómo se distribuye la vegetación y los productos del suelo en esos países, mediante exposiciones gráficas, es decir, si desarrollamos la enseñanza de forma sugerente, notaremos que se evita un embotamiento general de los alumnos. Si, además de esto procuramos dar vida a la enseñanza de la geografía describiendo primero el país y luego dibujándolo, dejando que el alumno lo dibuje en la pizarra, dibujando ríos, montañas, la distribución de la vegetación, de los bosques y praderas, y luego leemos con los discípulos descripciones de viajes, veremos que en la mayoría de los casos se encuentran muy pocos alumnos incapaces para la geografía; incluso comprobaremos que se puede emplear la geografía para movilizar la vivacidad del alumno y hasta para avivar otras capacidades. Y constataremos precisamente que si podemos hacer que la geografía se vuelva interesante, se despertarán otras capacidades en los alumnos.

P.10.- G.:Yo pensaba en los tres primeros grados escolares. En el caso de la pereza actuaría con rigor, e intentaría despertar la ambición. A veces habría que advertir al niño que tal vez tenga que repetir la clase. Ahí hay que despertar también el celo y la ambición.

Rudolf Steiner: Yo no contaría demasiado con la ambición. La ambición es algo que no debiera despertarse excesivamente. En los primeros años de primaria pueden emplearse cosas como las que usted propone, pero sin acentuar demasiado la ambición, pues luego habrá que combatirla. Lo que sí habrá que tener en cuenta, y no me canso de repetirlo, es el régimen alimenticio.

Quizá los amigos que ahora sigan ocupándose de estas cosas, deberán tener en cuenta que existen muchos niños que, en una edad más avanzada, carecen del sentido para comprender y retener los objetos de la naturaleza. Hay discípulos capaces de desesperar al maestro por su incapacidad para retener, entre los minerales, lo que es una malaquita o una pecblenda, o hasta quizá una esmeralda; discípulos que carecen totalmente de la facultad para comprender y reconocer los objetos naturales. Y eso también sucede con las plantas y los animales. Conviene que lo tengamos en cuenta.

P.11.- A. Yo había pensado que entre los más pequeños hay grupos que se rezagan en la aritmética. Y prefiero hacerlo todo sugestivo, usando los dedos, trozos de papel, bolas o botones. También se podría introducir una enseñanza por secciones: sin que los niños lo sepan, se los reparte en dos grupos, los más dotados y los menos. Y entonces uno se dedica a los débiles en particular, para que los más capacitados no se retrasen a causa de los que van más atrasados.

Rudolf Steiner: En este caso Newton, Helmholtz y Julius Robert Mayer hubieran pertenecido siempre al grupo de los débiles.

P.12.- A.: *Eso nunca ha perjudicado a nadie.*

Rudolf Steiner: Sin duda alguna. Hasta el mismo Schiller hubiera estado entre los rezagados. Según consta en el diploma de profesor para Robert Hamerling¹⁰, éste tenía notas bastante buenas en todas las asignaturas excepto en la composición en alemán, con una nota inferior a la normal.

Ahora la señorita F. nos dirá ya hemos oído cómo se puede secundar con la euritmia- cómo cree que se puede ayudar a la euritmia si los niños se muestran recalcitrantes, ya que la euritmia debiera enseñarse también a niños reacios.

P.13.- F.: *Opino que los niños melancólicos se interesarán poco por los ejercicios rítmicos, ejercicios con la varilla, marcar el compás, es decir, por todos los ejercicios que exigen que uno se entregue a ellos con naturalidad y libertad de espíritu. Esos niños suelen mirar más hacia su interior y se cansan fácilmente debido a su constitución corporal. Mientras los otros hacen ejercicios de varilla, quizá podríamos hacer que esos niños acompañasen cantando o recitando versos mientras marcan el compás. De ese modo penetran en el ritmo sin esfuerzo corporal. Pero puede darse también que los niños muestren aversión contra estos ejercicios, por tener la tendencia a no penetrar nunca totalmen-*

¹⁰.- Conocido poeta y escritor austriaco del siglo XIX

te en las cosas, sino que retienen en su interior una parte de su ser. Entonces habría que hacerles saltar al son de las notas, porque en realidad éstas absorben a todo el hombre; y al mismo tiempo son objetivas. El maestro nunca debiera tener la impresión de que el niño es inepto para algo. Hay que tener presente que toda la euritmia, en su perfección, reside en el niño. La seguridad del maestro se transmitirá también al niño.

Rudolf Steiner: Estas medidas están todas muy bien y además recomendaría todavía que, tratándose de niños que no quieren hacer euritmia, se les procurase un placer especial en este arte haciendo que no sólo contemplen la euritmia en los demás desde el exterior; sino haciendo también fotografías en posiciones diversas, que deberían simplificarse, y así suministraríamos a los niños imágenes visuales de las formas y movimientos eurítmicos que el hombre hace por sí mismo. Esas imágenes visuales del elemento eurítmico, se graban en el interior del niño y ejercen una acción vivificante sobre las facultades eurítmicas. Esa es la razón por la que yo había rogado a la señorita W. que hiciese imágenes visuales de esta índole, pero que no sean una mera reproducción de posiciones eurítmicas, sino una transformación, en forma de movimientos sencillos y esquemáticos, que obran artísticamente en el niño. Estas imágenes podrían emplearse luego para mostrar a los niños la belleza de la línea. Entonces constataremos -lo cual es psicológicamente un hecho muy interesante- que el niño puede percibir la belleza de la línea producida por él mismo en la euritmia, sin que por ello se vuelva vanidoso y presumido. Mientras que si está atento a lo que hace él mismo, se vuelve fácilmente vanidoso; lo

cual se evita precisamente con la euritmia. Por esa razón, hay que buscar también en la euritmia un paralelismo con la percepción de la línea eurítmica, que puede utilizarse para elevar el sentimiento de sí mismo sin despertar la vanidad ni la coquetería.

P.14.- M. relata cómo explicaría a los niños la máquina dinamo-eléctrica. En todos los casos intentaría resaltar aquello de lo que se desprende el fenómeno fundamental.

Rudolf Steiner: Ese es un principio esencial, que podemos aplicar también a otros objetos. Es una buena norma docente, pero también para todos los alumnos en la enseñanza de la física. No se refiere directamente a la pregunta: ¿Qué hacemos con los alumnos rezagados? Puesto que los alumnos débiles en física, particularmente las chicas, le opondrán cierta resistencia aunque usted proceda como sugiere.

P.15.- Si la alimentación desempeña un rol muy importante, rogaría al Dr. Steiner que nos dijese algo sobre el efecto que producen en el cuerpo las diversas sustancias alimenticias.

Rudolf Steiner: antes ya he dicho algo al respecto, y por otro lado pueden encontrar muchas cosas sobre este tema en distintos pasajes de mis conferencias. Tratar los detalles de este tema nos llevaría demasiado lejos. Una cosa sí es clara: se debiera evitar darle a los niños cosas como té o café.

El té hace que los pensamientos se dispersen, que no quieran permanecer juntos, que huyan. Por eso el té es la bebida ideal para los diplomáticos, que sólo

quieren hablar y hablar, y son incapaces de hacer derivar lógicamente un pensamiento de otro. Hay que evitar dar a los niños la ocasión de que sus pensamientos huyan gracias al té.

El café tampoco es bueno para los niños, porque con él corren el peligro de volverse puntillosos. El café es un medio del que suelen servirse los periodistas para hacer que un pensamiento pueda ser succionado de otro. Eso no habría que cultivarlo en los niños. En ellos, los pensamientos debieran desenvolverse de un modo natural, surgiendo el uno del otro. El café y el té son dos de las cosas que deben evitarse.

Lo que sí podemos considerar como especialmente importante para los niños es todo lo que es verde en las plantas y también la leche. Si es posible, poca carne, y como mucho carne blanca. Si es que ustedes quieren saber todas estas cosas referentes a la alimentación.

P.16.- D.: Si a un niño le cuesta comprender, hemos de ocuparnos mucho de él y ver también si puede seguir en las otras asignaturas. Pero si nos ocupamos demasiado de niños rezagados, puede surgir la dificultad de que los demás niños estén sin hacer nada durante ese tiempo.

Rudolf Steiner: Conviene no sobreestimar lo que los demás niños pierden, porque nos ocupemos de los que están en desventaja. Por lo general, no se pierde tanto si hacemos que los niños con talento dirijan su atención también hacia aquello para lo cual algunos son menos aptos, procurando formular las cosas como deben formularse para niños desaventajados.

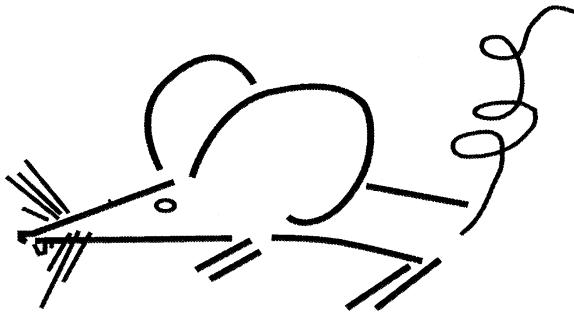
Si se procede con el tacto adecuado al exponer las cosas a los niños menos aptos, los más inteligentes también sacarán provecho de un modo u otro.

P.17.- B.: Si notase falta de interés recurriría siempre a impresiones artísticas. En cuanto a la incapacidad de retener minerales, conozco un caso en el que esta incapacidad corre pareja con la dificultad de retener formas en general y, además, esos niños tampoco retienen melodías.

Rudolf Steiner: Ya veo que ha encontrado especialmente la dificultad de los niños que no pueden captar ni retener las formas. Ahora bien, aquí debemos distinguir entre formas relacionadas con lo orgánico, y formas relacionadas con lo mineral y que realmente corren paralelas con las formas melódicas. Ahí nos encontramos con un defecto muy radical en el desarrollo del hombre, y que habría que hacer todo lo posible para curarlo de raíz.

Ahora bien, si se quiere retener las formas naturales orgánicas, de animales y vegetales, lograremos mucho haciendo resaltar en el dibujo los objetos que se quieren describir, caricaturizándolos. Al tratarse de formas animales y vegetales, hacemos que los niños retengan directamente caricaturas -no de mal gusto, sino moderadas, pero que llamen la atención- de modo que con ese rodeo en que retienen las caricaturas, retienen también lo demás. Por ejemplo, se podría retener la forma de un ratón de este modo (véase figura). Quizá todavía los dientes y los bigotes.

Pero existe aún otra posibilidad para concebir formas, y es hacer que los niños comprendan interiormente lo que no pueden comprender del exterior.



Supongamos, por ejemplo, que un niño no puede comprender desde fuera un paralelepípedo. Simplemente, no lo retiene. Entonces podemos decirle al niño: "Imagínate que eres un enano muy pequeñito y que te encuentras aquí dentro, como si fuera en una habitación". Le hacemos concebir desde dentro lo que no puede concebir desde fuera. Eso sí que es factible. Pero habrá que repetirlo con muchísima frecuencia.

Al tratarse de formas que también se presentan en los *minerales*, es relativamente fácil obtener resultados. Pero ya es más difícil con la concepción del color o de otras cualidades del mineral. En este caso facilitaremos su captación simplemente haciendo que el niño se represente en grande lo que se le muestra en pequeño. Por ejemplo, le mostramos un cristal pequeño cualquiera, de color amarillo, y hacemos que se lo represente varias veces como un cuerpo cristalizado gigante.

Pero si nos hallamos en la etapa donde no nos sirve todavía el perfeccionar la captación de formas en el espacio, y queremos abordar formas situadas en el

tiempo, como sucede con la música, el asunto ya es más difícil. Si en estos casos queremos recurrir a la caricatura, sólo podremos conseguir alguna cosa valiéndonos directamente del cálculo, y con él expandimos considerablemente los intervalos, de modo que las notas resuenen largo tiempo; y prolongando en el tiempo las relaciones entre las notas, interpretamos la melodía también muy ampliada, generando así un gran efecto. Entonces conseguiremos algún resultado. De otro modo no podremos hacer que mejore mucho la situación. Y ahora les ruego que anoten para mañana las dos preguntas siguientes:

Primera: En la historia natural ¿cómo puedo tratar las plantas superiores partiendo del mismo espíritu del que me serví ayer para los animales, cuando hablé del calamar, el ratón y el hombre?¹¹

Segunda: ¿Cómo incluir en esta enseñanza musgos, hongos y líquenes?

Es posible que estas dos preguntas se presenten al mismo tiempo.

Así pues, les agradecería que reflexionasen sobre cómo tratar las plantas desde el mismo punto de vista que expuse ayer. No se trata, pues, de una enseñanza visual concreta, sino de una enseñanza para después de los nueve años, cuando empieza el aprendizaje de la historia natural.

11.- Véase: *Metodología y didáctica*. GA 294. 7ª conferencia. Editorial Rudolf Steiner.

Noveno Coloquio Pedagógico*

30 de Agosto de 1919

Rudolf Steiner: Vamos ahora a abordar nuestra difícil tarea de hoy.

Ayer les pedí que reflexionaran sobre cómo quieren organizar las horas lectivas en las que, utilizando algún ejemplo, explicarán a los niños las plantas inferiores y las superiores, partiendo del mismo espíritu con el que ayer mostré en los ejemplos del calamar, el ratón, el caballo y el hombre, tal como hay que hacerlo para los animales. Sólo he de anticipar que en una enseñanza que responda a la realidad, el estudio de los animales deberá preceder al tratamiento de las relaciones histórico-naturales en las plantas. La razón de ello se les hará evidente cuando se esfuercen en describir la clase de botánica, cuando puedan dar ejemplos de una planta u otra.

Ahora bien, tal vez sería conveniente empezar preguntando: ¿Quién de ustedes ha enseñado ya la botánica?, y que comience la persona en cuestión. Los demás pueden luego ajustarse a su exposición.

* Para todo lo necesario con la enseñanza de la botánica (9º, 10º, 11º coloquio), consúltese el Cuaderno sobre Pedagogía de Rudolf Steiner, nº 12: Grohmann, “*La enseñanza de la botánica en la educación primaria*”.

P.1.- F.: La planta tiene una nostalgia vegetativa hacia el sol. Las flores se dirigen a él incluso cuando aún no se han abierto. Llamamos la atención sobre la diferencia entre la vida desiderativa del animal y del hombre, y la tendencia pura de la planta a dirigirse hacia el sol. Luego démosle a entender al niño el concepto de tensión polar de la planta que se yergue entre el sol y la tierra. Cada vez que se presente la ocasión, mencionaremos la relación entre la planta y su ambiente, sobre todo el contraste entre la planta y el hombre, la planta y el animal. Hablaremos de la inhalación y exhalación de la planta. Dejaremos sentir al niño que la planta, partiendo precisamente del aire “corrompido”, y gracias a la energía del sol, renueva lo que luego servirá de alimento al hombre. Al hablar de la dependencia alimentaria del hombre podríamos resaltar la importancia de una buena cosecha, etc. En cuanto al proceso de crecimiento, toda planta, y también la hoja, crece solamente en la base, no en la extremidad. El proceso de crecimiento de por sí está siempre velado.

Rudolf Steiner: ¿Qué quiere decir eso de que la hoja crece sólo en la base? Lo mismo sucede con las uñas del hombre, como con todo lo demás en él, la piel, la superficie de la mano, y las partes situadas más adentro. ¿En qué consiste en realidad el crecimiento?

P.2.- F: En que lo viviente expulsa lo que está muerto.

Rudolf Steiner: Efectivamente. Todo crecimiento es un empuje que lo viviente ejerce desde el interior, a la vez que una muerte y una exfoliación progresiva de lo exterior. Por eso nunca puede arraigar algo fuera. Lo substancial empuja siempre de dentro hacia fuera y se descama en la superficie. Esta es una ley general

del crecimiento, o mejor dicho, de la relación entre crecimiento y materia.

P.3.- F.: Lo que sucede en la hoja, que en realidad muere cuando se expone al sol, y en cierto modo se sacrifica, ocurre también en la flor en un escalón superior. La flor muere una vez fecundada, continúa viviendo y sólo lo que está escondido en su interior prosigue su desarrollo. En las plantas inferiores, resaltaría que hay plantas, como los hongos, que tienen cierto parecido con la semilla de las plantas superiores, y que otras plantas inferiores se parecen ante todo a las hojas de las plantas superiores

Rudolf Steiner: Ha dicho usted algunas cosas muy acertadas, pero sería conveniente que al hacer una exposición de ese tipo, se le diesen a conocer al alumno los diversos componentes de la planta en particular. En el fondo, nos vemos obligados a hablar continuamente de los miembros constitutivos de la planta: la hoja, la flor, etc. Pues bien, convendría dar a conocer al niño los diversos miembros de la planta según el principio que usted ha escogido con mucho acierto: considerar la planta en su relación con el sol y con la tierra. Hay que introducir vida en la observación de la planta y, partiendo de esto, tender el puente que conduce al hombre. Usted no ha conseguido tender ese puente todavía, pues lo que ha dicho son historias más o menos utilitarias, de cómo las plantas son útiles para el hombre, o también comparaciones exteriores. Para que el niño saque precisamente el mayor provecho de una observación de esta índole, lo que recalcaría es que, una vez que se ha explicado la relación del animal con el hombre, se procure dar a conocer también la relación de la planta con el hombre. En

la mayoría de los casos, sin duda alguna, los 11 años del niño constituyen el momento en que debemos empezar con este tema, en que podemos considerar que el niño de un modo u otro ya ha aprendido lo que ahora le hará falta. Y conviene no olvidarse de acercar al niño para que capte la planta misma según su estructura.

P.4.- M.: Mostramos al niño el proceso germinativo, por ejemplo, en el haba. Primero el haba, como semilla, y luego el germen en sus diversas fases, y mostraremos cómo varía la planta a través de las estaciones

Rudolf Steiner: En realidad, esto es algo que debiera emprenderse de un modo racional sólo con discípulos que ya han pasado de los 14 o 15 años. Si lo hiciéramos en la escuela elemental, descubriríamos que los niños realmente no pueden comprender todavía el proceso germinativo. Por consiguiente, sería algo prematuro exponer dicho proceso germinativo ante niños más jóvenes, la historia con el haba, etc. Interiormente, es algo ajeno a los niños.

P.-5- M.: Yo quería solamente destacar el parecido entre la planta joven y el animal joven, así como las diferencias entre ambos. Al animal lo alimenta la madre, mientras que la planta está sola en el mundo. Yo presentaría el asunto en el terreno afectivo.

Rudolf Steiner: Esas representaciones afectivas tampoco son buenas para el niño. No las entendería.

P.6.- M.: ¿Podemos comparar las diversas partes de la planta con el hombre, por ejemplo la raíz con la cabeza, etc...?

Rudolf Steiner: Hemos de situar las plantas dentro de la naturaleza en su conjunto, sol, tierra, etc., como lo hemos visto en la acertada exposición del señor F. (P.1. a P.3.), y situar la planta en su relación con el mundo. Entonces logramos una exposición que si está bien desarrollada, encontrará también cierta comprensión en el niño.

P.7.- R. Describe cómo podríamos comparar la planta con el hombre. Por ejemplo, el árbol con el hombre. En ese caso tendríamos: tronco del hombre = tronco del árbol; extremidades = ramaje; cabeza = el conjunto de las raíces. Cuando el hombre come, los alimentos descienden, mientras que en el árbol ascienden. Diferencia: el hombre y el animal pueden desplazarse libremente, pueden experimentar placer y dolor, pero la planta no. Cada especie vegetal se corresponde, aunque sólo exteriormente, con una cualidad de carácter en el hombre, encina = orgullo, etc; los líquenes y los musgos = modestia.

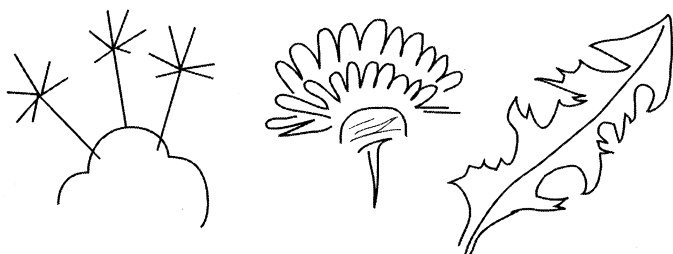
Rudolf Steiner: Con eso se han dicho muchas cosas, pero naturalmente aún no se ha intentado hacer que el niño comprenda la planta misma de acuerdo con sus formas.

¿Qué les parece por ejemplo si hicieran lo siguiente?: Preguntarle a los niños:

“¿No habéis salido nunca de paseo durante el verano? ¿No habéis visto en los campos unas flores que, cuando las soplamos, algunas de sus partes se alejan volando como pequeños abanicos voladores?”

“Pero estas flores también las habéis visto algo más temprano, cuando aún faltaba bastante para el verano. Entonces, en la parte de arriba, sólo veían

una especie de hojas amarillas. Y aún antes, hacia inicios de la primavera, sólo se veían hojas verdes dentadas y muy puntiagudas”.



“Esto que estamos examinando en tres períodos distintos es siempre la misma planta. Si bien al principio sólo es hoja verde, luego es sobre todo flor, y después es fundamentalmente fruto. Pues eso que sale volando son sólo los frutos. El conjunto es la planta que llamamos *diente de león*. En primer lugar se llena de hojas, de hojas verdes; luego echa flores, y después los frutos”.

“¿A qué se debe que esto suceda? ¿Cómo es posible que el *diente de león*, que todos conocéis, se muestre una vez sólo con hojas verdes, luego con flores, y después con frutos minúsculos?”

“La razón de ello es que cuando las hojas verdes crecen saliendo de la tierra, la estación aún no es muy calurosa; el calor todavía no ejerce una acción muy intensa. Pero ¿qué es lo que está alrededor de las hojas verdes? Vosotros lo sabéis. Es algo que notáis sólo cuando sopla el viento, pero que está siempre a vuestro alrededor: *el aire*. Vosotros ya lo conocéis, ya hemos hablado de ello. Es sobre todo

el aire el que hace brotar las hojas verdes, y cuando la estación se calienta y el calor empieza a impregnar el aire, las hojas superiores dejan de ser hojas y se convierten en flor. Pero el calor no se limita a penetrar en la planta, sino que se introduce también en la tierra y de allí vuelve a salir. Seguro que vosotros ya habéis podido observar alguna vez un trocito de hojalata. Habréis notado que la hojalata recibe primero el calor del sol y que luego lo vuelve a irradiar. En el fondo, eso es lo que hace cualquier objeto. ¿Qué hace pues, el calor? Cuando todavía irradia hacia abajo, y la tierra aún no está tan caliente, el calor forma la flor. Y cuando el calor regresa irradiando y ascendiendo desde la tierra a la planta, entonces genera el fruto. Por eso el fruto ha de esperar hasta el otoño”.

Si lo hacemos así, le presentamos al niño los órganos de la planta, pero al mismo tiempo los mostramos en su relación con las condiciones del aire y del calor. Pero todavía podemos extender las consideraciones de esta índole; procuremos desarrollar más la idea con la que hemos empezado nuestro coloquio de hoy, es decir, presentar la planta en relación con los elementos exteriores. De esa manera conseguimos que también lo morfológico, la configuración de las plantas, se ponga en contacto con el mundo exterior. Pruébenlo ustedes una vez y verán.

P.8.- D. habla sobre la enseñanza de la botánica.

Rudolf Steiner: Ha dicho usted cosas muy acertadas, pero hay que esforzarse por conseguir que los niños adquieran una visión de conjunto de las plantas; primero de las inferiores, luego de las intermedias y

después, de las superiores. Convendría evitar los despliegues de erudición. Crear una vista de conjunto no es fácil, puede convertirse en algo muy importante para la enseñanza, y eso es algo que puede desarrollarse a partir del mundo vegetal.

P.9.- Varios maestros dan extensas exposiciones; uno de ellos dice, entre otras cosas, que "la raíz sirve a la alimentación de la planta".

Rudolf Steiner: La expresión "servir" debiéramos evitarla. No puede decirse que la raíz "sirve" a la alimentación, sino que la raíz se relaciona con la vida acuosa de la tierra, con la vida de la savia, mientras que las hojas se desarrollan en el aire. Pero el alimento principal de la planta no es lo que ésta absorbe de la tierra, sino el carbono que viene de arriba, del aire.

Los niños no comprenderán de una manera inmediata la idea de la metamorfosis, pero sí la relación entre el agua y la raíz, entre el aire y las hojas, y entre el calor y las flores.

No es bueno hablar demasiado pronto del proceso de fecundación de la planta; en todo caso no a la edad en que el niño empieza con la botánica, porque realmente carece de la comprensión necesaria para este proceso de fecundación. Uno lo puede describir, pero no encuentra en el niño la comprensión íntima para ello.

Esto se relaciona con el hecho de que el proceso de la fecundación de la planta no es algo tan extraordinario como lo suponen las ciencias naturales abstractas de nuestra época. Lean ustedes las bellas disertaciones que Goethe escribió en el tercer decenio del

siglo XIX, donde habla de la “polinización” etc.; donde defiende la *metamorfosis* frente al proceso de fecundación propiamente dicho, y donde se indigna contra el hecho de que se suela considerar tan importante describir las campiñas como si fuesen un continuo tálamo nupcial. A Goethe le repugnaba que se hiciese resaltar tanto el proceso de fecundación en la planta, donde la metamorfosis es mucho más importante que el proceso de fecundación. Hoy ya no podemos compartir la creencia de Goethe de que la fecundación es algo secundario, y de que la planta crece fundamentalmente por sí misma, por metamorfosis. Los conocimientos más recientes en este dominio nos permiten considerar el proceso de fecundación como algo importante. Y aún así, sigue siendo verdad que realmente es inadecuado hacer resaltar el proceso de fecundación en la planta con la intensidad con la que hoy suele hacerse. Hemos de relegar a segundo término este proceso y resaltar las relaciones de la planta con su medio ambiente. Es mucho más importante describir cómo el aire, el calor, la luz y el agua actúan en la planta, que insistir en ese abstracto proceso de fecundación que hoy en día tanto se resalta. Quisiera que tuviéramos esto bien presente, porque es un punto crucial de la mayor importancia, quisiera que pasáramos ese Rubicón y siguiéramos investigando en esta dirección: busquen el método adecuado, el procedimiento más correcto de presentar las plantas.

Es muy fácil preguntar cuáles son las semejanzas entre el animal y el hombre. Encontraremos múltiples puntos de vista. Pero el método de comparación exterior fracasa muy pronto si buscamos semejanzas de la planta con el hombre. Sin embargo, también podemos preguntar lo siguiente: “No podría

ser quizás que estamos buscando mal cuando establecemos esas comparaciones?

Lo que más se aproxima al punto de partida del que debiéramos comenzar aquí, lo expuso el señor R., pero abandonó el asunto sin llevarlo hasta el fin.

Ahora podemos partir de algo que ustedes ya saben, y que no pueden dárselo a comprender al niño en su tierna infancia. Pero, para la próxima reunión procuren pensar cómo expresarían, con palabras comprensibles para el niño, lo que ustedes ya pueden saber muy bien en la teoría.

Así pues, tal como el hombre se nos presenta, no podemos compararlo directamente con la planta, pero existen ciertos parecidos. Ayer procuré describir el tronco del hombre como una especie de esfera incompleta¹². Lo que obtendríamos si se completase la esfera, tiene cierta semejanza con la planta en su reciprocidad con el hombre. Se podría ir todavía más lejos y decir: En el ámbito de los sentidos intermedios, del sentido del calor, de la vista, del gusto y del olfato¹³, si “rellenásemos” al hombre -y perdonen la comparación, aunque tendrán que trasladarla al lenguaje infantil-, obtendríamos toda clase de formas vegetales. Si rellenásemos al hombre con un material blanco, adoptaría formas vegetales. El mundo vegetal en cierto modo es una especie de negativo para el hombre, es su complemento¹⁴.

¹² Véase: *Metodología y didáctica*. GA 294. 7ª conferencia. Editorial Rudolf Steiner.

¹³ Véase: *El estudio del hombre como base de la pedagogía*. GA 293. 8ª conferencia

¹⁴ Véase: *El estudio del hombre como base de la pedagogía*. GA 293. 12ª conferencia.

En otras palabras: cuando dormimos, nuestro elemento anímico sale del cuerpo; cuando nos despertamos, ese elemento anímico, constituido por el yo y por el alma, vuelve a penetrar en la corporalidad. Pues bien, no podemos comparar el mundo vegetal con ese cuerpo que queda tendido en la cama, pero sí podemos compararlo con el alma misma que sale y entra. Si paseamos por campos y praderas y vemos cómo la planta luce a través de su flor, podemos preguntarnos: ¿Qué temperamento está saliendo ahí al exterior? ¡Ese es fogoso! Esa plétora de energías con que la planta se nos muestra, podemos compararla con cualidades anímicas. O podemos ir por el bosque y ver líquenes y hongos, y preguntarnos: ¿Qué temperamento sale ahí al exterior? ¿Por qué no se expone al sol? Esos hongos son unos flemáticos.

De manera que si pasamos a lo anímico, encontramos por todas partes elementos de comparación con el mundo vegetal. Intentemos desarrollarlos. Si el mundo animal lo comparamos con lo corporal del hombre, hemos de comparar el mundo vegetal con lo anímico del hombre, con aquello que lo rellena cuando despierta por la mañana. Si rellenásemos las formas, obtendríamos las formas vegetales. Y veríamos también que si lográsemos conservar el hombre como una momia y en esa operación dejásemos vacíos los trayectos de los vasos sanguíneos y de los nervios, y vertiésemos en ese espacio vacío una sustancia muy blanda, obtendríamos toda clase de estructuras a lo largo de las formas huecas del hombre.

Así es la relación del mundo vegetal con el hombre y hemos de procurar explicar a los niños cómo las raíces están emparentadas más bien con los pensa-

mientos humanos, las flores con los sentimientos, los afectos y las emociones.

Y esta es la razón por la cual las plantas más perfectas, las dotadas de flores, o fanerógamas, son las que tienen menos de animal, mientras que los hongos y las plantas inferiores son las que más se asemejan al animal, y son también las menos comparables con el alma humana.

Así pues, esforcémonos por extender a toda clase de plantas esta idea de partir de lo anímico y buscar el carácter que tiene cada planta. De ese modo, las describimos mostrando que unas desarrollan más el elemento fruto, como pasa con los hongos, etc.; otras más el elemento hoja, y ahí tenemos a los helechos, las plantas inferiores y las palmas que tienen hojas gigantescas. Aunque estos órganos se desarrollen de diversos modos. Un cactus es cactus por el hecho de que sus hojas crecen con exuberancia; su flor y fruto son simplemente algo que está esparcido por las hojas que proliferan.

Por lo tanto, tratemos de traducir en un lenguaje apropiado para la infancia, la idea que acabo de indicar. Agudicen la imaginación de aquí a nuestro próximo encuentro, para que con la máxima vivacidad, puedan describir el mundo vegetal que se extiende por la tierra, como algo que el alma de la tierra hace brotar en forma de vegetación verde y floración, como si fuera ese alma que se revela y hace visible.

Y utilicen las diversas regiones de la tierra: la zona cálida, la templada, la fría, según las plantas que crecen en ellas, de modo parecido a cómo, en el hombre,

los diversos ámbitos sensoriales aportan su contribución al alma. Procuren hacerse una imagen de cómo toda una vegetación puede compararse con el mundo sonoro que el hombre acoge en su alma. Cómo otro tipo de vegetación es comparable al mundo luminoso, otra al mundo olfativo, etc.

Luego fecunden la idea que les permitirá descubrir la diferencia entre plantas anuales y plantas perennes, entre el mundo vegetal de Europa occidental, central y oriental respectivamente. Fecunden también la idea de que en realidad la tierra duerme durante el verano y está despierta durante el invierno.

Si procedemos de este modo, despertaremos en el niño la facultad de captar el sentido de las cosas y su espiritualidad. Si al niño le mostramos la correspondencia entre cuerpo y alma en el hombre, y la comparamos con la interrelación que tiene lugar entre el mundo humano y el mundo vegetal, y la que se produce a su vez entre cuerpo y alma, más adelante, cuando sea adulto, comprenderá cuán absurdo es creer que el hombre, en su aspecto anímico, deja de existir por la noche y vuelve a existir por la mañana.

¿Cómo actúa la tierra sobre la planta? Pues del mismo modo a como el cuerpo humano actúa sobre el alma. El mundo vegetal, dondequiera que esté, es la imagen invertida del hombre, de manera que, cuando tengamos que estudiar ese mundo, habremos de comparar el cuerpo humano con la tierra, y todavía con algo más que ustedes mismos descubrirán. Hoy he querido dar solamente algunas indicaciones a fin de que agudicen al máximo su imaginación y descubran todavía algo más hasta la próxima

vez. Entonces verán cuán beneficioso es para los niños aportarles comparaciones internas y no meras comparaciones externas.

Décimo Coloquio Pedagógico

1 de Septiembre de 1919

Rudolf Steiner: Continuaremos ahora con nuestras consideraciones sobre el mundo vegetal.

P.1.- Siguen exposiciones de algunos participantes.

Rudolf Steiner hace algunas observaciones al respecto: Más adelante habrá alumnos que lleguen a conocer el mundo vegetal de acuerdo con conceptos más bien científicos, como el de musgos, líquenes, algas, monocotiledóneas, dicotiledóneas, etc. Pero quien en su juventud llegue al conocimiento de las plantas de acuerdo con principios científicos, debiera abordarlos *primero* tal como las describimos ayer, es decir, comparándolas con cualidades anímicas. Después podrá acercarse al sistema botánico más bien científico. Hay una gran diferencia entre procurar describir primero las plantas para abordarlas después científicamente, y hacerlo al revés. Para el hombre es muy perjudicial aprender desde un principio la botánica científica, si primero no adquiere conceptos como los que ahora procuramos exponer. En el discípulo debieran emerger del alma esos conceptos antes de abordar la sistematización científica.

El mundo vegetal es el mundo anímico de la tierra que se ha hecho visible. El clavel es presumido. El

girasol es verdaderamente rústico, por no decir palurdo, le gusta lucir como a un aldeano. Las hojas muy grandes en las plantas significarían, si se considera anímicamente, no acabar nunca las cosas, necesitar mucho tiempo para todo, ser algo torpe, sobre todo no poder terminar nada. Uno cree que ya ha terminado, pero ¡que va! todavía sigue y sigue. Busquemos lo anímico en las *formas vegetales*.

Cuando se acerca el verano, e incluso ya desde que se aproxima la primavera, el sueño se extiende sobre la tierra. Un sueño que se hace cada vez más espeso y que se extiende en el espacio. En otoño el sueño se disipa, las plantas han desaparecido, y el sueño se ha ido retirando de la tierra. En el hombre, los sentimientos, las pasiones, las emociones, etc. dejan de hacerse visibles al dormirmos, y se sumergen y lo acompañan en el sueño, pero allí dentro se presentan con el aspecto de plantas. Lo que tenemos en el alma, pero que no se ve, las cualidades *escondidas* de los seres humanos, como por ejemplo la coquetería, se hacen *visibles* en las plantas. Nosotros no lo vemos en el hombre despierto, pero el clarividente podría observarlo en el hombre dormido. La coquetería adopta el aspecto de un clavel. De la nariz de una dama coqueta saldrían continuamente claveles. Si como clarividentes pudiéramos ver a un hombre insípido cuando duerme, veríamos salir hojas enormes de todo el cuerpo.

Una vez expuesta la idea de que la tierra duerme, hay que ir más lejos: el mundo vegetal crece durante el verano, pero es entonces cuando la tierra duerme, mientras que está despierta durante el invierno. El mundo vegetal es el alma de la tierra. Todo lo que

en el hombre es vida anímica, desaparece en el momento en que se duerme; en la tierra, por el contrario, todo empieza a manifestarse cuando ella se duerme. Pero lo anímico no se manifiesta en el hombre cuando duerme. ¿Cómo hacer para que el niño salve esta dificultad?

P.2.- Un participante opina que hay que considerar las plantas como sueños de la tierra.

Rudolf Steiner: Pero es que el mundo vegetal *del verano* no son sueños de la tierra. Esta duerme profundamente durante el verano¹⁵. Lo único que puede llamarse sueños es lo que el mundo vegetal presenta en primavera y en otoño. Sólo en los comienzos, digamos, de la violeta de marzo, cuando todavía es verde, pero no así cuando florece; y luego la época en que caen las hojas; sólo entonces es admisible la comparación con los sueños. Partiendo de este punto de vista, procuremos hallar el tránsito hacia la verdadera comprensión de la planta.

Pongamos un ejemplo con el que podríamos empezar con el niño:

“Fíjate bien en un *ranúnculo*, o en cualquier otra planta que podamos desarraigar de la tierra. Partiendo de abajo, vemos cómo nos muestra raíces, tallo, hojas, flores, y luego estambres, pistilo, hasta llegar al fruto”.

Presentemos al niño una planta de esta especie en toda su realidad.

¹⁵.-El dormir profundo, referido a la fase en que no se sueña.(N.del T)

Luego llevemos al niño ante un árbol y digámosle lo siguiente:

“Mira, compara este árbol con la planta que hemos visto. ¿Qué pasa con el árbol? Sin duda, también tiene raíces dentro de la tierra, pero ya no tiene tallo, sino un tronco, y luego extiende en primer lugar las ramas, después es como si, sobre estas ramas, creciesen por primera vez las verdaderas plantas, como la que hemos visto, puesto que sobre las ramas vemos muchas hojas y flores; en ellas crecen pequeñas plantas, sobre las mismas ramas. De manera que, en realidad, podemos considerar el prado en una forma que puede expresarse así: allí crecen ranúnculos amarillos (botones de oro, por ejemplo) esparcidos por todo el prado. Este está cubierto de diversas plantas que tienen su raíz en la tierra y que crecen sobre todo el prado. Pero en el árbol es como si uno hubiese tomado el prado, lo hubiese levantado y doblado, y luego viéramos cómo crecen muchas flores allí arriba. El tronco es como un pedazo de la misma tierra. El árbol es como el prado sobre el que vemos crecer las plantas”.

“Pasamos luego del árbol al diente de león o a la manzanilla, que son del grupo de las compuestas. Ahí encontramos algo con naturaleza de raíz dentro de la tierra, y en el exterior crece algo parecido a tallo y hojas. Pero en la parte superior vemos una infinidad de florecillas agrupadas. Si miramos el diente de león desde arriba vemos que forma un cestito cargado de infinidad de flores pequeñas, flores completas amontonadas en ese diente de león. Pues bien, tenemos ahora el árbol,

las plantas compuestas o *compositifloras* y la planta común, la planta caular o de tallo. En el árbol es como si las plantas empezaran a crecer allá arriba. En las compuestas encontramos arriba la inflorescencia; pero lo que vemos en esa inflorescencia no son los pétalos, sino una infinidad de flores plenamente desarrolladas”.

“Imaginemos ahora que el proceso de crecimiento se desarrollara como si la tierra lo retuviese todo en su interior y no lo dejara salir. En ese caso, la planta quiere desarrollar las raíces, pero no lo consigue; quiere desarrollar las hojas, y tampoco lo consigue. Finalmente, sólo se desarrolla y brota lo que normalmente estaría en el interior de la flor: ¿Y qué vemos?, pues que ¡sale un hongo! Pero si únicamente fracasa la raíz en el interior de la tierra y sólo se desarrolla y surge lo equivalente a las hojas: entonces lo que brota son *helechos*. Tenemos así formas diversas, pero todas ellas siguen siendo plantas”.

Mostrémosle al niño un ranúnculo y veamos cómo extiende sus pequeñas raíces, cómo tiene sus cinco pétalos amarillos marcados con franjas. Mostrémosle luego el árbol, y cómo en él lo propiamente vegetal crece sólo allá arriba. Mostrémosle luego una planta compuesta, un hongo o un helecho, pero no de un modo demasiado científico, sino de manera que los niños aprendan a conocer la forma en general.

Preguntémosle luego al niño:

“¿Por qué crees que el hongo se ha mantenido como hongo? ¿Por qué el árbol se ha convertido en árbol? Comparemos el hongo con el árbol. ¿Cuál

es la diferencia? ¿No parece como si la tierra con toda su energía, se hubiera empujado a sí misma hacia fuera, hacia el espacio exterior, hacia arriba, en forma de árbol, para desarrollar allí sus flores y sus frutos? En el hongo, sin embargo, la tierra ha retenido en su interior todo lo que, en otras plantas, suele crecer por encima de la superficie y lo único que logra asomarse son los hongos. En el hongo, el árbol se encuentra *bajo* la tierra, existe tan sólo en potencia. El hongo es lo que, en el árbol, constituiría su parte más exterior. Cuando vemos dispersos muchos hongos sobre la tierra, es como si ahí abajo hubiera un árbol, sólo que dentro de la tierra. Pero en cualquier árbol que vemos ahí afuera es como si la propia tierra se hubiese erguido, se hubiese abultado a sí misma para proyectar hacia fuera lo que está en su interior?

Y ahora ya nos acercamos más a lo que en realidad ocurre:

“Ahí donde crecen hongos, la tierra retiene para sí lo que normalmente suele expulsar hacia fuera cuando deja crecer árboles, es decir, retiene en su interior la pujanza del árbol que crece. Pero cuando permite que crezcan los árboles, expelle hacia fuera esa energía arbórea”.

Existe, pues, algo que en verano no se encuentra dentro de la tierra, sino que sale fuera de ella; y en invierno desciende hacia su interior.

“En verano, la tierra, a través del dinamismo del árbol, envía su propia fuerza a las flores y deja que éstas se desplieguen, para volver a recogerla en invierno. En invierno ¿dónde está realmente la

fuerza que en verano circula por los árboles, que se manifiesta a pequeña escala en la violeta y a gran escala en los árboles? En la época invernal está dentro de la tierra. Y ¿qué hacen entonces los árboles, las plantas compuestas? Se desarrollan en la tierra, sumergidos dentro de ella y allí desarrollan la vida anímica de la tierra. Estas cosas las sabían muy bien los antiguos. Por esa razón situaron las fiestas de Navidad, que es cuando se busca la vida anímica, no en verano, sino en el invierno”.

“Cuando el hombre se duerme, su vida anímica se expande hacia el exterior, y cuando se despierta regresa hacia el interior, hacia el cuerpo, pues bien, lo mismo sucede con la tierra. En verano, cuando la tierra duerme, envía hacia fuera sus energías portadoras de savia. En invierno las vuelve a recoger en su seno, y se despierta por el hecho de que entonces tiene dentro de sí todas sus energías. ¿No es algo admirable ver cómo esta tierra lo siente todo, lo experimenta y lo vive todo? Aquello que durante el verano veis en las flores, en las hojas, lo que en verano rebosa, crece, florece en los botones de oro, en las rosas, en los claveles, en invierno está bajo tierra: sintiendo, enfadándose, alegrándose”.

Así se obtiene poco a poco el concepto de la vida que durante el invierno sigue, continúa subterránea. Con este concepto estamos en la realidad, y es bueno hacérselo comprender a los niños. No es algo que los materialistas podrían considerar fantasía ilusoria. Pero partiendo de esto, se llega a lo que realmente constituye el conjunto en la vida de la planta. De este modo logramos que los niños no se dejen absor-

ber por las plantas, y dirigimos su atención hacia aquello que en verano, con el calor, envía los jugos hacia la periferia, y que en invierno vuelve a recoger. Dirigimos su atención hacia esa especie de movimiento de flujo y reflujo.

De ese modo obtenemos, reflejándose en las plantas, lo que es verdadera vida anímica de la tierra. Los helechos, los musgos, los hongos desarrollan bajo tierra todo lo que les falta, pero lo mantienen al nivel de sustancia etérea, sin que se conviertan en sustancia física. Cuando esta planta etérea sale a la superficie la acción de las fuerzas exteriores provoca que se transforme en esos rudimentos foliares que conocemos como hongos, musgos y helechos. Debajo de una superficie cubierta de musgo o de hongos, se encuentra algo así como un árbol gigantesco, y si la tierra, ahí abajo, no puede absorberlo ni retenerlo en sí, entonces lo expelle hacia afuera.

El árbol es un fragmento de la misma tierra, tanto el tronco como las ramas, si bien en el árbol, lo que en los hongos y helechos todavía está bajo la tierra es expulsado hacia fuera. De manera que si introduyésemos el árbol lentamente en la tierra, todo se modificaría, si lo sumergiésemos en ella se transformaría en helechos, musgos y hongos, y para él sería entonces invierno. El árbol, sin embargo, se sustrae al invierno y, hasta cierto punto, rehúye la hibernación. Pero si pudiésemos asir un hongo o un helecho por arriba y fuéramos tirando hasta hacerlo emerger de la tierra, de manera que saliese al aire lo que es etéreo, entonces haríamos salir todo un árbol, y lo que eran hongos se convertiría en un árbol. A medio camino entre ambos, entre el árbol, por un lado, y los hongos, hele-

chos, etc., por el otro, se encuentran las plantas anuales. La planta compuesta, por ejemplo el diente de león, es una forma particular, una imagen de lo que surge entonces. Si uno mandara una planta compuesta a las regiones subterráneas, se desarrollarían ahí abajo un sinnúmero de flores separadas. La planta compuesta es algo que podríamos considerar como un árbol que ha brotado demasiado deprisa.

De manera que también en la tierra puede vivir un deseo. La tierra necesita que el deseo se sumerja en el sueño. Y esto es lo que hace en verano. El deseo sube a la superficie como planta: allí se vuelve visible como nenúfar o lirio de agua. Bajo tierra vive como deseo; por encima se convierte en planta.

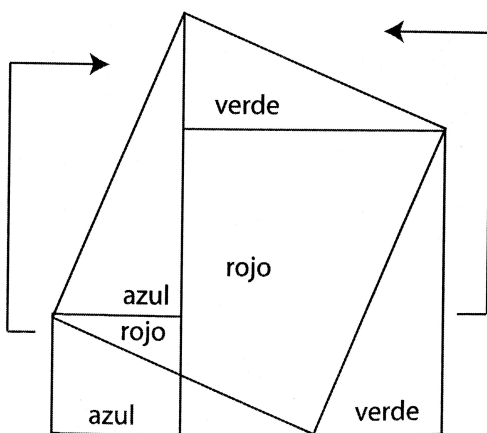
El mundo vegetal es el mundo anímico de la tierra que se ha hecho visible y, por lo tanto, si podemos compararlo con el hombre. Pero no basta con compararlo, sino que con esa comparación hemos de obtener las verdaderas formas de las plantas. Y sólo cuando partimos de la comparación global, podemos llegar a las plantas individuales.

Compararemos un sueño ligero con las plantas comunes; el duermevela lo compararemos con los hongos -un sitio donde hay muchos hongos es un lugar donde la tierra está despierta durante el verano- y el sueño profundo es comparable con los árboles. De ello se desprende que la tierra no duerme como el hombre, sino que en unos sitios duerme más, en otros está más despierta. Lo mismo sucede con el hombre, en cuyo ojo y demás órganos sensoriales coexisten al mismo tiempo el dormir, el soñar y el estar despierto.

Tarea para mañana: Hagan ustedes una tabla y coloquen a la izquierda, un registro de los atributos anímicos humanos, empezando por el pensamiento y descendiendo por toda la gama de emociones anímicas, sentimientos de placer y desagrado, emociones activas y violentas, cólera, tristeza, etc., hasta llegar a la voluntad. Determinadas formas vegetales son comparables con la estructura del mundo anímico humano.

Luego relacionen a la derecha las diversas formas vegetales correspondientes, de modo que arriba figuren las plantas que guardan afinidad con el pensamiento, abajo las más afines con la voluntad, y, entre ambas, todas las demás plantas.

Rudolf Steiner da después una interpretación sugerente del *teorema de Pitágoras* y llama la atención sobre un artículo del Dr. Ernst Müller (en los "Anales de Filosofía de la Naturaleza" de Ostwald) "Consideraciones sobre el fundamento epistemológico del teorema de Pitágoras".



En el dibujo, la parte roja de la superficie de los dos cuadrados de los catetos, se encuentra ya dentro del cuadrado de la hipotenusa. Si desplazamos los triángulos azul y verde en dirección de la flecha, la porción restante de este contenido de los cuadrados de los catetos coincidirá con las superficies todavía descubiertas que se encuentran dentro del cuadrado de la hipotenusa.

Rudolf Steiner:

Hagámoslo con recortes de cartulina; entonces se presenta de una forma sugerente.

Undécimo Coloquio Pedagógico

2 de septiembre de 1919

Rudolf Steiner: Continuemos ahora con la tarea que nos ha estado ocupando ya hace algún tiempo.

P.1.- M. da una lista de actitudes anímicas y de plantas que se corresponderían con esas disposiciones.

Rudolf Steiner: Todo lo que usted acaba de exponer me trae a la memoria la época de la frenología, en la que se seleccionaban al azar cualidades anímicas humanas y luego se buscaban toda clase de protuberancias en la cabeza, poniéndolas en relación con esas facultades del alma. Pero las cosas no son así. Si bien es verdad que la cabeza humana podría concebirse como expresión de la configuración anímica. Así, por ejemplo, si uno tiene una frente muy saliente se diría que puede ser un filósofo, y si uno cuya frente tira hacia atrás es inteligente, se dirá que puede convertirse en artista. Pero no se puede decir que el artista “tenga su asiento” en esta o aquella parte de la cabeza, aunque pueda distinguirse, con cierta facultad sensitiva, qué es lo que fluye en las diversas formas. Lo importante es considerar el alma del modo siguiente: lo que es más bien intelectual, empuja la frente hacia delante; en cambio, lo que es más bien elemento artístico, la atrae hacia atrás. Lo mismo

sucede con esa búsqueda entre las plantas. Es decir que no habría que buscar tan exteriormente, sino penetrar más bien en el interior, y describir las correspondencias tal como son en realidad.

P.2.- I. hace algunas consideraciones sobre el tema.

Rudolf Steiner: si damos excesiva importancia a los sentidos, distorsionaremos un poco el punto de vista. Es cierto que cada sentido, mediante las percepciones que transmite, enriquece nuestra alma. Por ejemplo, debemos al sentido de la vista toda una serie de vivencias anímicas; y otras a otros sentidos. Son vivencias que podemos retrotraer a esos sentidos. De ese modo, el sentido entra en relación con lo anímico. Pero no hemos de afirmar que las plantas representen directamente los sentidos de la tierra, puesto que no es así.

P.3.- S. menciona ejemplos extraídos de los escritos de Emil Schlegel, médico homeópata en Tübingen.

Rudolf Steiner: Las comparaciones de Schlegel todavía siguen demasiado el aspecto exterior. Schlegel se basa en lo que encontró en místicos como Jacob Böhme y otros, en sus llamadas "signaturas". Los místicos de la Edad Media conocían determinadas relaciones con el mundo anímico y eso les permitió adquirir profundos puntos de vista en medicina. Si se descubre que cierto grupo de plantas, por ejemplo los hongos, está en relación con la facultad anímica del reflexionar y discurrir mucho, es decir, con un tipo de vivencia que requiere poco del mundo exterior, y que lo extrae casi todo del propio interior, entonces descubrimos que esa facul-

tad anímica, que en el fondo tiene afinidad con los hongos, se relaciona de manera muy íntima con las enfermedades vinculadas con el dolor de cabeza. De ahí se deduce luego la relación entre los hongos y ese tipo de enfermedades. En la zoología ya no podemos hacer esa clase de comparaciones.

Hoy en día aún no existe un sistema racional de las plantas. Lo que han de procurar ustedes es introducir orden en esta distribución del mundo vegetal precisamente mediante las relaciones del elemento anímico humano con las plantas. Necesitamos tener orden en el reino vegetal.

Primero hemos de distinguir lo que pudiéramos llamar partes justificadas de las plantas: raíz, tallo (que puede llegar a ser tronco), hojas, flores y frutos. Las plantas se distribuyen en el mundo de forma que en un género predomina la raíz, mientras se atrofia lo demás; en otros géneros son las hojas lo más desarrollado; en otros las plantas son casi pura flor. Pero estas cosas hay que tomarlas "relativamente". Si queremos obtener una clasificación de las plantas, hemos de fijarnos qué sistema orgánico predomina en ellas, ya sea la raíz, o el tronco, o la hoja, etc. En cierto modo, así es como las plantas se diferencian unas de otras. Si descubrimos que la preponderancia de los procesos de floración pertenece a determinada cualidad anímica, del mismo modo habremos de repartir los demás sistemas orgánicos de la planta entre otras cualidades anímicas. Lo mismo da reconocer diversas partes del reino vegetal como pertenecientes a diversas cualidades anímicas, que considerar todo el reino vegetal en su conjunto. En el fondo, todo el reino vegetal, a su vez, es una sola planta.

¿Qué es lo que sucede en realidad con el dormir y el estar despierto de la tierra? Ahora, en la estación de verano, la tierra duerme en nuestro hemisferio, pero en las antípodas está despierta. Después, traslada el sueño al otro hemisferio. Como es natural, también el mundo vegetal participa en esa alteración, y esto nos ofrece la posibilidad de obtener una distribución con arreglo a esta repartición regional del sueño y la vigilia, es decir, con arreglo a verano e invierno. Ya sabemos que nuestra vegetación no es la misma que en los antípodas. Aquí tendremos en cuenta sólo el alma despierta y el alma dormida, tal como la conocemos en nosotros. Todo aquello de lo que se componen las plantas es hoja; todo es hoja transformada.

P.4.- Un participante compara los diversos grupos de plantas con los temperamentos.

Rudolf Steiner: Si comparamos directamente los temperamentos con el reino vegetal, desembocamos en un plano equivocado.

Si siguiendo nuestro programa, empezamos a enseñar el reino vegetal a niños que están en torno a los 11 años, podremos decirles:

“Fijaos que vosotros no habéis sido siempre tan grandes como sois ahora. Con el tiempo habéis aprendido muchas cosas que antes no sabíais. Cuando empezasteis a vivir, erais pequeños y algo torpes, y aún no podíais controlar vuestra vida. En aquel entonces, cuando erais unos bebés, no sabíais hablar ni andar. Hay muchas cosas que entonces no sabíais y que ahora ya

sabéis. Reflexionemos ahora todos, recordemos las facultades o cualidades que teníais cuando erais muy pequeños. ¿Podéis acordaros? ¿Podéis acordaros hoy de lo que hacíais entonces?”

Y continúa uno preguntando así hasta que todos comprenden y dicen “no”.

“Por tanto, ninguno de vosotros sabe nada de lo que hacía cuando era muy pequeño. Ahora bien, ¿no existe hoy una cosa en vosotros que no podéis recordar una vez que la habéis hecho?”

Los niños reflexionan. Quizá hay uno entre ellos que lo encuentra; si no es así, podemos conducirlos y tal vez salga entonces de uno de ellos la respuesta:

- “Cómo he dormido”.

“¡Efectivamente! Cuando estáis en la cama durmiendo ocurre con vosotros lo mismo que sucedía cuando erais muy pequeños. Así pues, dormíais cuando erais niños pequeños, y hoy dormís cuando estáis en la cama”.

“Salgamos ahora al campo y busquemos en la naturaleza algo que ahí fuera duerme como vosotros dormíais cuando erais todavía unos bebés. Ya sé que es difícil que se os ocurra por vuestra cuenta, pero quienes conocen el tema saben que los hongos y setas que hay en el bosque duermen tan profundamente como dormíais vosotros cuando erais bebés. Los hongos y las setas son almas con un sueño parecido al de los niños”.

“Después vino la época en que aprendisteis a hablar y a andar. Sabéis por vuestros hermanitos menores que primero se aprende a hablar y andar, ya sea primero el hablar y luego el andar,

o primero el andar y luego el hablar. Esta es una facultad de vuestro interior que se agrega a las anteriores; pues al principio no la teníais. Cuando sabéis hablar y andar, habéis aprendido algo nuevo, ya sabéis algo más que antes”.

“Ahora volvamos a salir al campo y busquemos en la naturaleza alguna cosa que sepa hacer algo más que hongos y setas. Vamos a ver... aquí tenemos algas y aquí tenemos musgos (y le mostramos al niño algunas algas y musgos). Aquí dentro de las algas y los musgos hay algo que es mucho más inteligente que lo que hay en los hongos”.

Luego le muestro al niño un helecho y le digo:

“¿Ves?, el helecho sabe hacer aún mucho más que el musgo, tanto que parece como si tuviera hojas; tiene algo que se parece a ellas. Tú no te acuerdas de lo que hacías cuando aprendiste a hablar y a andar, porque estabas siempre como dormido. Si miras a tus hermanitos o a otros niños pequeños, habrás visto que más tarde ya no duermen tanto como al principio. Pero hubo un momento a partir del cual empezasteis a poder recordar las cosas que os pasan, fue el momento en que despertó vuestro ser interior. ¡Pensad en ello! Ese estado interior en que estabais entonces se podría comparar con los helechos. Pues a partir de ese instante podéis acordaros cada día mejor de las cosas que os pasan, de lo que sentís, pensáis o hacéis. ¿Y cuándo llegasteis a decir “yo” por primera vez? Pues es más o menos en ese momento a partir del cual podéis recordar las cosas. El “Yo” vino poco a poco; antes de ese momento,

cuando hablabais de vosotros mismos, decíais siempre “Juanito” o “Margarita”, y no “yo”.

Entonces le pedimos entonces al niño que nos cuente algo que recuerde de su infancia, y luego le decimos:

“¿Ves?, antes estabas en un estado como si todo en ti durmiese; es como si fuera noche dentro de ti. Pero ahora has despertado. Estás más despierto que antes; si no fuera así, no serías más listo que antes. De todos modos tienes que dormir cada día. No todo está aún despierto en ti, hay muchas cosas que duermen todavía; sólo ha despertado una parte”.

“Las cualidades que tenías a los 4 o 5 años, se parecen a lo que te voy a mostrar ahora”.

Entonces le mostramos al niño algunas plantas de la familia de las gimnospermas (coníferas), que se desarrollan de una forma algo más perfecta que los helechos, y luego le decimos:

“Fíjate bien, más adelante en tu vida, cuando cumpliste los 6 o 7 años, estabas capacitado para ir a la escuela, y te encantaba asistir”.

Entonces, mientras se le muestra al niño una planta de la familia de los helechos, se le dice:

“¿Ves?, esta planta todavía no tiene flores; así eras tú en tu interior antes de que entraras en la escuela”.

“Pero ahora, que hace ya un tiempo que vienes al colegio, ha brotado dentro de ti algo que podría compararse con la planta florida. Al principio, cuando tenías 8 o 9 años, aprendías muy

poco, pero ahora que ya tienes 11 años, eres una persona muy juiciosa; ya has aprendido un montón de cosas”.

“¿Ves?, aquí hay una planta de hojas con los nervios paralelos (fig. 1); y otra con hojas ya más complejas, pues sus nervios se extienden como una red, es la nervadura que llamamos reticular (fig. 2)”.



Figura 1



Figura 2

“Y si observas las flores que salen en las plantas del primer tipo, con hojas *paralelinervias*, (fig. 1) verás que son distintas de las de las plantas que tienen estas otras (fig. 2). Las hojas de estas últimas son más complicadas, en las plantas que tienen hojas con nervadura reticulada, *retinervias*, (fig. 2) todo es más complejo que en las que tienen hojas con nervios paralelos (fig. 1)”.

Y luego le mostramos al niño algunas de las monocotiledóneas, digamos un cólquico. En estas plantas todo es sencillo y se pueden comparar con el niño de 7, 8 o 9 años.

Luego le mostramos al niño plantas con flores sencillas en su extremo superior, flores que todavía no tienen pétalos propiamente dichos. Y le decimos al niño:

“En las flores de estas plantas todavía no puedes distinguir entre hojas verdes y hojas de color; donde no puedes diferenciar las hojitas de la parte de abajo en la flor de las de la parte de arriba (los sépalos de los pétalos). ¡Les pasa como a ti. Así eres tú ahora!”

“Más adelante, cuando seas mayor, cuando tengas 12, 13 o 14 años, podrás compararte con plantas que poseen cáliz y flor. Entonces sabrás distinguir entre las hojas verdes que llamamos cáliz, y las hojas de color que llamamos pétalos. Eso llegarás a ser tú un día, está aún por venir”.

Y así deja uno que el niño distinga las plantas con perigonio simple (= niños de once años), de las plantas con perigonio doble (= niños de trece a catorce años).

Acto seguido podemos mostrarle muy bien al niño dos o tres ejemplares de musgo, helechos, gimnospermas, monocotiledóneas y dicotiledóneas. Y podemos hacer descripciones detalladas, de modo que el niño puede retenerlo en la memoria. Hacemos que Guillermo de cuatro años nos cuente algo, y le mostramos el helecho; hacemos que nos hable Alejandro, de siete años, y le mostramos la planta correspondiente; que nos hable Antonio de once años, y le mostramos la otra planta. De ese modo hacemos que el niño intente acordarse de las cualidades anímicas infantiles que se están desarrollando. Luego transferimos a la planta todo el progreso del alma que se va

transformando, recurrimos a lo que ayer dije sobre el árbol, y obtenemos entonces las cualidades anímicas equiparables a las plantas respectivas.

Aquí ya hay fundamento. Ya no estamos equiparando las cosas arbitrariamente, a medida que las vamos recogiendo. Ahí tenemos una base, una configuración. Y ¡así es como ha de ser! De este modo, logramos una descripción completa del reino vegetal, con excepción de lo que surge en la planta cuando echa frutos. Llamemos la atención del niño sobre el hecho de que las plantas superiores generan frutos de sus flores:

“Aquí la comparación con vuestro interior será válida sólo para la edad que tendréis cuando hayáis acabado la escuela”.

Todo lo que ocurre hasta que se forma la flor, es comparable con lo que sucede hasta la pubertad. El proceso de fecundación lo dejamos de lado por ahora, no es algo que convenga todavía a los niños. Pero aún puedo decir:

“Como veis, cuando erais muy pequeños vuestro ser interior estaba aún como dormido”.

Luego, según sea el caso, le recordamos al niño lo siguiente: “Vamos a ver, ¿qué es lo que te daba más placer cuando eras un bebé? Ya lo has olvidado, ¿no?, es lógico, porque entonces es como si estuvieras dormido, pero ahora puedes observarlo en tu hermanita o en tu hermanito menor. ¿Qué es lo que disfrutaban más? Primero el chupete y el biberón. ¿Verdad que entonces uno encuentra todavía la máxima satisfacción en el chupete o en el biberón? Luego viene el momento en que al hermanito o a la

hermanita ya no sólo les satisface el biberón, sino que les encanta jugar. - Pues ahora, fijaros: al principio hablé de los hongos, de las algas y los musgos: casi todo lo que tienen, les viene de la tierra. Para conocerlos, hemos de ir al bosque; pues crecen allí donde hay humedad, donde hay sombra; en realidad no se atreven a exponerse al sol. Así es como erais cuando aún no os atrevíais a salir a jugar, pues os contentabais con la leche y el biberón. Lo que ocurre con las demás plantas, es que sus hojas y flores se desarrollan cuando la planta no tiene solamente lo que recibe de la tierra, del bosque umbrío, sino cuando sale a exponerse al sol, al aire y a la luz. Estas son las facultades interiores que se desarrollan gracias a la luz y al aire”.

Mostrémosle al niño el hongo y la raíz, que viven ahí abajo donde requieren líquido, tierra y sombra, y cómo son distintos de las flores y las hojas, que necesitan aire y luz.

“Por eso, porque aman la luz y el aire, a las plantas que llevan hojas y flores las llamamos *superiores*, son como eras tú cuando tenías 5 o 6 años, cuando ya habías pasado la edad en que sólo te gustaba el biberón”.

Si vamos orientando hacia las plantas los conceptos de las cualidades anímicas, tal como se desarrollan en la edad infantil, tenemos la posibilidad de clasificarlo todo como corresponde. Por esa razón, puede decirse:

<u>Vida interior (anímica)</u>	<u>Plantas</u>
Placeres del lactante: Primeras alegrías infantiles, dolores y afectos:	Hongos, setas Algas, musgos
Vivencias en la aparición de la conciencia individual:	Helechos
Vivencias en las postrimerías de la edad preescolar con 4 o 5 años:	Gimnospermas coníferas
Primeras vivencias en la escuela, de los 7 a los 11 años:	Plantas de hojas con nervios paralelos (monocotiledóneas) plantas de perigonio simple
Vivencias de los niños de 11 años	Dicotiledóneas simples
Vivencias escolares de los 12 a los 15 años	Plantas de hojas con nervios reticulares (dicotiledóneas); plantas de cáliz verde y pétalos coloreados

“Para estas últimas vivencias que aún no conocéis y que se relacionan con el cáliz verde y la flor de color hay que alcanzar un cierto grado de maduración al que llegaréis cuando tengáis 13 o 14 años. ¡Alegraos! Vendrá un día en que tendréis tal riqueza interior, que os pareceréis a la rosa con pétalos de color y sépalos verdes. Esto es algo que todavía está por venir, pero alegraos

ya desde ahora, porque es agradable poder esperar con alegría lo que uno será en el futuro”.

Lo que importa es estimular la alegría pensando en el futuro, procurarle al niño esta satisfacción.

Así pues, las cualidades anímicas que se van desplegando hasta la pubertad pueden compararse con el reino vegetal. Mas ahí se acaba la comparación, puesto que entonces es cuando el niño desarrolla el cuerpo astral, que la planta ya no tiene. Pero si la planta se desarrolla, por decirlo así, “más allá de sí misma”, hasta la fecundación, se la puede comparar con cualidades anímicas propias de los 16 o 17 años. No obstante, de ningún modo hace falta llamar la atención sobre el proceso de fecundación, sino sobre el proceso de crecimiento, porque eso es lo que corresponde a la realidad. Los niños pueden aprender el proceso de fecundación sin entenderlo realmente, pero pueden comprender perfectamente el proceso de crecimiento, porque éste es comparable con el proceso de crecimiento del alma. Y si el alma del niño se diferencia en los diversos años de su vida, las plantas también se diferencian entre ellas partiendo de los hongos hasta el ranúnculo, que suele ocupar el rango de las plantas más desarrolladas, las ranunculáceas. En realidad cuando los botones amarillos brotan en primavera en los prados llenos de savia, eso evoca en nosotros la disposición anímica, el estado de ánimo de chicos y chicas de catorce a quince años.

Si algún día un botánico que verdaderamente quiera sistematizar procede de esta forma, obtendrá también un sistema botánico que corresponderá a los hechos. Pero a los niños se les puede presentar

realmente todo el mundo vegetal exterior como una *imagen* del alma infantil en su desarrollo.

Lo que no conviene hacer es establecer las diferencias de la forma fragmentada, habitual entre los antiguos frenólogos, pues el sistema debe contener un punto de vista que sea de validez general. Entonces constataremos que no es del todo exacto equiparar, sin más ni más, el pensamiento con todo lo que es “raíz”. En el niño, lo espiritual en la cabeza está todavía durmiendo. Por consiguiente, lo que puede orientarse hacia la raíz no es el pensamiento en general, sino aquello que piensa en el niño y que está todavía durmiendo. De ese modo, obtenemos del pensamiento que duerme, tanto en los hongos como en el niño, una imagen de cómo el elemento pensante infantil, todavía durmiente, está dirigido más bien hacia todo lo que es raíz.

Para terminar, Rudolf Steiner propone las *tareas* siguientes:

Primera: Preparar una sinopsis de la historia del reino vegetal hasta el presente.

Segunda: Hacer una exposición geográfica de la región del Bajo Rin, partiendo, por ejemplo, del río Lahn, de la forma en que hablé hoy sobre la enseñanza de la geografía¹⁶: montañas, ríos, ciudades, cultura y economía.

Tercera: Hacer lo mismo para la región del Missisipi.

Cuarta: ¿Cómo enseñar de la mejor manera el cálculo de superficies y el cálculo del perímetro de superficies?

¹⁶ Véase: *Metodología y didáctica*. GA 294. 11ª conferencia

Duodécimo Coloquio Pedagógico

3 de septiembre de 1919

P.1.- Varios participantes exponen de forma resumida la historia botánica de la que se ha tratado hasta ahora y que se les había propuesto como tarea.

Rudolf Steiner: ¡Den el mayor número posible de ejemplos! La idea de la metamorfosis y la de la germinación no son todavía comprensibles para niños de menos de 14 años, particularmente para niños de 9 a 11 años.

Aquí hay que resaltar todavía algo que es de gran importancia. Seguramente, han estado al tanto de cómo cada vez más se discute la cuestión de la llamada instrucción sexual, y han visto que se aducen toda clase de argumentos en pro y en contra. En esencia hay tres cuestiones que resolver.

Primero: ¿Quién debe dar la instrucción sexual? Quien considere seriamente la responsabilidad del educador en la escuela, no tardará en darse cuenta de que es muy difícil encargarse de esta tarea. Yo creo que a ninguno de ustedes les gustaría dar esta instrucción a niños y niñas de 12 a 14 años.

Segundo: ¿Cómo enseñarla? Tampoco es fácil decidir qué hay que hacer.

Tercero: ¿Dónde hay que darla? ¿En la clase de ciencias naturales?

Si la enseñanza escolar se impartiera siguiendo principios pedagógicos y didácticos acertados, el asunto se resolvería por sí mismo. Si explicamos a los niños el proceso de crecimiento en relación con la luz, el aire, el agua, la tierra, etc., entonces el niño va acogiendo conceptos que le permiten pasar poco a poco al proceso de fecundación en las plantas, luego en los animales y después en el hombre. Pero hemos de situar el tema dentro de una gran perspectiva, mostrar cómo las plantas se forman al contacto con la luz, el agua, la tierra; en resumen, preparar imágenes que básicamente predispongan al niño para representarse el complejo proceso de crecimiento y de fecundación. El hecho de que se hable tanto sobre la educación sexual, demuestra que los métodos de enseñanza cojean por algún lado; si no fuera así, se habrían creado hace ya mucho tiempo los elementos adecuados partiendo de imágenes tan puras e inocentes como son las explicaciones del proceso de crecimiento en relación con la luz, el aire, el agua, etc.

P.2.- M. ofrece algunas exposiciones geográficas sobre regiones del Medio y Bajo Rhin.

Rudolf Steiner: Al trazar mapas geográficos, las montañas debiéramos dibujarlas de color pardo, y los ríos en azul. El río habría que dibujarlo partiendo siempre de su nacimiento, siguiendo su curso, y nunca partiendo de la desembocadura. Un mapa de las condiciones de suelo y subsuelo: carbón, hierro, oro, plata; y luego un segundo mapa para las ciudades, la industria, etc.

Es importante hacer una selección y ordenarla de modo que volvamos a menudo a la región que esta-

mos tratando. También es muy importante cómo lo exponemos. Profundicen ustedes mismos en el tema, de manera que el niño tenga siempre la impresión de que uno describe las cosas identificándose totalmente con el medio. Si se describe la industria, lo haremos siempre como si trabajásemos en ella. Hagamos lo mismo con la explotación minera, etc. ¡Lo más vívido posible! Cuanto más viva sea la exposición, tanto más trabajarán los niños con el maestro.

P.4.- F. desarrolla el cálculo de superficies, a partir del cuadrado, pasando al rectángulo, al paralelogramo, al trapecio y al triángulo.

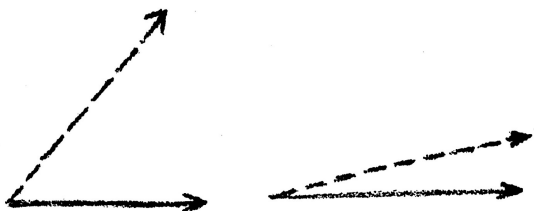
Rudolf Steiner: Cuesta hacer que el niño entienda lo que es realmente un ángulo. ¿Podríamos elaborar un método para mostrárselo? Quizá recordamos cuán difícil se nos hizo esto a nosotros mismos en nuestra época, sin tener en cuenta que tal vez entre los presentes haya quien todavía no sabe qué es realmente un ángulo.

Le haremos comprender al niño lo que es un ángulo grande o un ángulo pequeño trazando primero ángulos, una vez con lados grandes y otra vez con lados pequeños.



¿Qué ángulo es el más grande? ¡Los dos son iguales!

Luego pedimos a dos niños a que, partiendo del mismo punto, se pongan a correr al mismo tiempo y que lo hagan dos veces. Luego les damos a entender que la primera vez se han ido separando en un ángulo grande, y la segunda vez en un ángulo pequeño.



Cuando corrían separándose en un ángulo pequeño, sus caminos estaban más cerca el uno del otro; y cuando divergían en un ángulo grande estaban más lejos. Eso puede mostrarse también con el codo.

Conviene que los niños ya tengan una idea del ángulo grande y del pequeño antes de empezar a medir el ángulo con la circunferencia.

P.5.- F. habla sobre la transformación de un paralelogramo en un rectángulo, para mostrar que la superficie es igual a la base multiplicada por la altura.

Rudolf Steiner: Puede hacerlo así, si quiere, pero si usted, para mañana, reorienta su reflexión hacia un terreno distinto, quizá se plantee si no sería posible hacer que el niño comprenda de un modo racional el concepto de superficie y el área de la superficie. El niño ya conoce la figura del cuadrado, y ahora usted

quiere hacerle comprender que esto es una superficie, que podría ser mayor o menor.

Como segunda labor, piensen ustedes para mañana qué tareas les darían a los niños en las que pudieran calcular sin necesidad de escribir los números; lo que siempre se ha llamado *cálculo mental*.

Supongamos que les damos a los niños el siguiente ejercicio: Un mensajero sale de un sitio determinado y recorre a pie tantos y tantos kilómetros. Mucho más tarde, parte del mismo lugar otro mensajero, que ya no va a pie, sino en bicicleta, y recorre tantos y tantos kilómetros. ¿Cuándo habrá alcanzado el mensajero en bicicleta al mensajero que va a pie?

Eso hay que tratarlo de un modo que permita a los niños desarrollar cierta presencia de ánimo en la captación y apreciación de ciertas situaciones.

Decimotercer

Coloquio Pedagógico

4 de septiembre de 1919

P.1.- T. intenta ilustrar el concepto de superficie para niños de nueve años (recortar cuadrados que sirvan para medir otras superficies cuadradas más grandes).

Rudolf Steiner: No es difícil hacer que se entienda que, si un lado del cuadrado es de 3 metros, la superficie será de 9 m². Pero con ello nos mantenemos en la esfera del juntar trozos de fácil visualización, y seguirá siendo muy difícil provocar una verdadera representación mental de la superficie.

Mi intención era averiguar cómo hay que actuar y en qué edad hay que hacerlo para dejar patente que la superficie es superficie, y que la obtenemos multiplicando el largo por el ancho? ¿Cómo generar en el niño ese concepto de superficie? En primer lugar depende del momento que escojamos para la enseñanza de las superficies. No conviene introducirla antes de haber estudiado el cálculo con letras (álgebra); la enseñanza racional de la superficie supone la previa introducción del álgebra. Conviene, pues, esperar hasta que los niños posean nociones algebraicas.

Pero eso da lugar a otra pregunta: ¿Cómo pasamos del cálculo con números al cálculo con letras, es decir, de la aritmética al álgebra? Les daré una pista

y luego ustedes lo elaborarán en detalle. Antes de pasar al álgebra, los niños han de haber estudiado el cálculo de intereses. Los intereses equivalen a capital por rédito por tiempo, dividido entre 100.

$$\text{Interés} = \frac{\text{capital} \times \text{rédito} \times \text{tiempo}}{100}$$

O, poniendo tan sólo las iniciales:

$$i = \frac{c \cdot r \cdot t}{100}$$

Para llegar a esa fórmula, hemos partido de números ordinarios, y el niño comprende con relativa facilidad qué es el capital, qué es el rédito y qué es el tiempo, etc.

Por tanto, trataremos de explicar este proceso al niño, y asegurarnos de que los niños, en su mayoría, lo hayan comprendido. De ahí daremos el paso a la fórmula e intentaremos que se introduzca orden y reglamentación.

La letra c es capital, la r rédito, la t el tiempo y la i el interés, ese algoritmo será una mera fórmula mnemotécnica. Con ello habré dado el primer paso de tránsito al cálculo con letras (álgebra), Si el niño tiene esta fórmula, bastará con que inserte los números respectivos, y obtendrá siempre el resultado correcto. Si luego presentamos la fórmula derivada:

$$c = \frac{i \cdot 100}{r \cdot t}$$

Podremos afianzar en la memoria que las tres letras c , r , t pueden intercambiarse a voluntad, de modo que resulten estas otras posibilidades.

$$t = \frac{i \cdot 100}{c \cdot r} \quad r = \frac{i \cdot 100}{c \cdot t}$$

De ese modo habremos introducido al niño en el cálculo de capitales y podremos pasar entonces al cálculo con letras (álgebra). Se les puede decir a los niños con toda confianza: "Recordaréis que la suma 25 era igual a $8 + 7 + 5 + 5$ ($25 = 8 + 7 + 5 + 5$)". Eso, el niño ya lo trabajó y entendió en su momento. Ahora, después de habérselo recordado, podremos decirle: "Aquí (en vez de 25) puede haber otra suma; y aquí (en vez de 8, 7, 5, 5) pueden haber otros números; podemos mencionar un número 'cualquiera'. Así pues, tendríamos aquí S , que es la suma; y aquí: $a + b + d + d$. Pero si d ocupa el lugar del primer 5, también habrá de ocupar el del segundo. Lo mismo que escribo c para referirme a un capital cualquiera, pongo la letra d en este lugar".

Una vez mostrado, en un caso concreto, el paso del número a la letra, ya podremos desarrollar el concepto de multiplicación; del concreto 9×9 pueden desarrollar el " $a \times a$ ". O bien pueden proceder del $a \times 2$ al $a \times b$ etc. Éste, pues, es el camino para pasar del cálculo con números al cálculo con letras y, de éste, al cálculo de áreas: $a \times a = a^2$.

Tarea para mañana: Cálculo de intereses, haciéndolo lo más ingenioso e ilustrativo posible para niños de 11 o 12 años, con todo lo que ello implica,

además de las respectivas operaciones inversas: cálculo de rédito, tiempo y capital. Desde ahí ver cómo se esclarece el cálculo de descuento. Luego, ver cómo se enseña cálculo de descuento; y cómo se transmite el concepto y cálculo de letras de cambio. Esto forma parte de la enseñanza en niños de 12 y 13 años para que permanezca durante toda la vida; de lo contrario, se olvidará una y otra vez. Se lo puede introducir de manera sencilla, pero ésta es la edad en que hay que hacerlo. Quien sea capaz de hacer esto adecuadamente, domina la metodología de todas las operaciones de cálculo. El interés compuesto no pertenece a esa edad.

Por tanto, ir pasando orgánicamente al cálculo con letras (álgebra) hasta la multiplicación y, de ahí pasar al cálculo de áreas.

Rogaría ahora que abordáramos las otras preguntas de ayer. En todas ellas también es importante que, por la manera de plantear los problemas, estimulemos la presencia de ánimo en los niños.

P.2.- G. sugiere que se monte un tenderete de frutas, verduras, patatas, etc., donde los niños se encarguen de todo: comprar, vender, pagar, dar el cambio y tener que calcularlo todo por ellos mismos.

Rudolf Steiner: Este enfoque mercantil es muy bueno para el segundo grado. Conviene insistir en que el niño al que se asigna una tarea de cálculo, la resuelva él mismo, y que nadie lo sustituya. Siempre hay que mantener despierto el interés de todo el grupo.

P.3.- Se habla del cálculo mental, es decir, calcular sin tener que escribirlo.

Rudolf Steiner relata que cuando *Gauss* tenía seis años, llegó a la siguiente conclusión: se había planteado el problema de sumar todos los números del 1 al 100. *Gauss* reflexionó y propuso que, para obtener un resultado rápido, sería más fácil tomar otra vez los mismos números, pero disponiéndolos en orden inverso a la primera serie. La primera serie se escribiría horizontalmente de la manera habitual: 1, 2, 3, 4, 5... 100, pero debajo de ella se escribiría la segunda en sentido inverso: 100, 99, 98, 97, 96,... 1; de modo que el 100 quedaría situado debajo del 1, el 99 debajo del 2, el 98 debajo del 3, etc., en cuyo caso la suma de los dos números de una "columna" sería siempre 101. Cien sumas de éstas serían 10100, y luego -considerando que los números del 1 al 100 se han sumado dos veces, una vez hacia delante y una vez al revés- bastaría con quedarnos con la mitad: 5050. Así es cómo *Gauss* resolvió mentalmente el problema, para gran asombro de su maestro.

P.4.- T. entre otras cosas, habla de dos tipos de tareas: Primero: calcular el tiempo y las distancias, cuando se conoce la circunferencia de las ruedas de una locomotora. Segundo: llenar y vaciar receptáculos mediante tubos de diferentes diámetros.

Rudolf Steiner: Al inventar problemas de cálculo, se puede utilizar la imaginación; se puede generar la presencia de espíritu mediante problemas relacionados con el movimiento. Podemos adaptar a la práctica el ejemplo de ayer diciendo: mandé un mensajero rápido que llevara una carta urgente. Pero entre tanto el mensaje ya se ha hecho irrelevante. He de mandar otro mensajero urgente. ¿A qué velocidad

debe correr este segundo mensajero para llegar antes de que la carta haya podido causar una desgracia? Convendría que el niño pudiera calcularlo con cierta aproximación.

P.5.- Un participante menciona el cálculo de errores.

Rudolf Steiner: Esos cálculos de errores son muy habituales; y es costumbre incluir todos los errores de una vez. Hay un punto en el actual método de realizar cálculo de errores que habrá de ser corregido algún día. Cuando Copérnico estableció su “Sistema Copernicano”, formuló tres teoremas. Si se utilizaran los tres para trazar la trayectoria de la Tierra por el Universo, obtendríamos un movimiento muy distinto del que adoptan nuestros astrónomos y que luego enseñan nuestras escuelas. El conocido movimiento elíptico sólo es posible porque no se considera el tercer teorema. Si el astrónomo hace observaciones con el telescopio, descubrirá que hay desviaciones. Para compensarlas, se toman en cuenta los errores en los cálculos y cada año se ajustan los errores mediante las ecuaciones de Bessel para aquello que no concuerda con la realidad. En las ecuaciones correctivas de Bessel se esconde el tercer teorema de Copérnico.

Metodológicamente, es importante ocupar al niño, no sólo con ejemplos inventados, sino con ejemplos de la vida práctica. Todo ha de desembocar en lo práctico. Y ahí lo anterior puede ser fecundado por lo posterior, y viceversa.

¿En dónde desembocarían todos esos cálculos: la salida lenta de líquidos por tubos pequeños; la rápida, por tubos grandes; los problemas de movimiento circular en máquinas con ruedas de distintos tamaños?

Lo mejor sería que les explicásemos a los niños el reloj en sus diferentes formas: reloj de péndulo, reloj de bolsillo, etc.

Tareas para mañana:

Primero: Tratar un tema histórico siguiendo el ejemplo dado anteriormente, es decir, en su vertiente histórico-cultural.

Segundo: Tratar cualquier tema de la naturaleza en general: salida y puesta del sol, estaciones, y cosas parecidas. Algo del mundo que les motive. Lo importante es destacar el método docente.

Tercero: Leyes elementales de lo musical para el primer año escolar.

Cuarto: ¿Cómo configurar el elemento poético en las clases de inglés y francés? ¿Cómo suscitar en los niños la sensibilidad para lo poético de ambos idiomas?

Quinto: ¿Cómo transmitir al niño el concepto de elipse, hipérbola, círculo, lemniscata, y el concepto del *lugar geométrico*?: los niños han de aprender todo eso justo antes de salir de la escuela (es decir, en el 8º año).

Decimocuarto Coloquio Pedagógico

5 de septiembre de 1919

P.1.- U. desarrolla los principios de la enseñanza musical durante el primer y segundo año escolar.

Rudolf Steiner: No debería desatenderse que se escuche el elemento objetivo, lo que está separado del ser humano, el *instrumento*. Siempre hay que procurar que el niño, mucho antes de los 9 años, en la segunda mitad del segundo año escolar, se familiarice con el instrumento de solista, y más tarde se impulsaría el piano para aquellos que tengan condiciones. Pues lo esencial es que comencemos bien en esta área.

P.2.- T. continúa el cálculo de intereses y su transición al álgebra.

Si f = capital final c = capital inicial
 i = interés r = rédito
 t = tiempo, entonces $f = c + i$

Y como quiera que entonces f será

$$i = \frac{c \cdot r \cdot t}{100} \qquad c + \frac{c \cdot r \cdot t}{100}$$

Rudolf Steiner: Hoy en día, un capital nunca podría colocarse de esta manera. Esta forma sólo tiene valor real, si es igual o menor a un año. Pues en la realidad se dan dos casos: o bien se cobran los intereses anualmente, y eso conserva siempre el capital inicial, o bien se dejan los intereses juntos con el capital, y eso requiere cálculo de intereses. Si se omite t, es decir, si se calcula para un año, entonces ya es real. Es necesario proporcionarles la realidad a los niños.

Será conveniente esforzarse a fondo para que se efectúe realmente la transición al *álgebra*. Primero, se desarrollará la transición de la suma a la multiplicación; después la de la resta a la división.

Acto seguido Rudolf Steiner explica la transición del cálculo con números al cálculo con letras (*álgebra*), dando el siguiente ejemplo:

Primero, se anota una serie de números, en la que todos los sumandos son desiguales:

$$20 = 7 + 5 + 6 + 2$$

Algunos sumandos también pueden ser iguales:

$$25 = 5 + 5 + 9 + 6$$

Y todos los sumandos pueden ser iguales:

$$18 = 6 + 6 + 6$$

Si siguiendo el método que ayer describimos, pasamos a reemplazar los números por letras, si los números son iguales:

$$S_1 = a + a + a, \text{ lo que son tres veces, } a = 3 \times a;$$

entonces $S_2 = a + a + a + a + a$, cinco veces $a = 5 \times a$;

entonces $S_3 = a + a + a + a + a + a + a$,

siete veces $a = 7 \times a$;

Lo hago continuamente; puedo hacerlo 9, 21, 25 veces. Lo hago m veces:

$$S_m = a + a + a + a + a + \dots \dots \dots m \text{ veces} = m \times a$$

Así, de la cantidad indeterminada (m) de sumandos a , obtengo uno de los factores, mientras que el sumando mismo es el otro factor. De esta manera se puede desarrollar y entender con facilidad la multiplicación desde la suma. Así se efectúa la transición de números determinados a denominaciones algebraicas, de $a \times a = a^2$, $a \times a \times a = a^3$.

Del mismo modo podemos derivar la división de la sustracción. Si quitamos b de un número a mayor, obtenemos el resto r_1

$$r_1 = a - b$$

Si volvemos a restar b , obtenemos el resto 2:

$$r_2 = a - b - b = a - 2b$$

Si restamos una tercera vez, nos da

$$r_3 = a - b - b - b = a - 3b \text{ etc.}$$

Podemos repetirlo varias veces hasta que del número a ya no le quede resto, es decir, podemos repetirlo n veces:

$$r_n = a - b - b - b - b \dots \dots n \text{ veces} = a - nb$$

Cuando ya no nos da resto, es decir, cuando el último resto es igual a 0, entonces el resultado es

$$0 = a - nb$$

Entonces a se halla totalmente repartido, pues no deja resto, $a = nb$. He quitado n veces la cantidad b ; he dividido el a en múltiples b , $a/b = n$, consumiendo totalmente el a . He comprobado que puedo hacerlo n veces, y así he pasado de la substracción a la división.

Por lo tanto, se puede decir: la multiplicación es un caso especial de adición (suma repetida), la división un caso especial de substracción, la particularidad es que no se suma o resta sólo una vez, sino repetidas veces.

P.3.- Se habla de números negativos e imaginarios.

Rudolf Steiner: Un número *negativo* es un substraendo, para el que ya no existe un minuendo; nos exhorta a realizar una operación para la que ya no existe materia y que no se puede efectuar. Eugen Dühring consideró que los números *imaginarios* eran un disparate y calificó la definición de "imaginario" de Gauss como una burrada, una irrealidad, una elucubración absurda.

Así pues, siempre hay que desarrollar el multiplicar partiendo de la adición, y luego el potenciar partiendo de la multiplicación; el dividir a partir de la substracción, y el extraer raíces a partir de la división.

<i>sumar,</i>	<i>restar,</i>
<i>multiplicar,</i>	<i>dividir,</i>
<i>potenciar</i>	<i>extraer raíces</i>

Sólo después de haber comenzado con el álgebra, desde la edad de 11 a 12 años, se pasa a la potenciación y la radicación, pues en la extracción de raíces desempeña un papel la potenciación de un polinomio algebraico.

En este contexto, hay que seguir con el cálculo del bruto, neto, tara y embalaje.

P.4.- se hace una pregunta sobre el uso de fórmulas.

Rudolf Steiner: Es la cuestión de si en muchas ocasiones sería mejor no usar las fórmulas, sino repetir siempre de nuevo la cadena de razonamientos (lo que a su vez permitiría cultivar el lenguaje) o de si sería mejor ir hacia la fórmula. Si la usamos adecuadamente, de modo que sea bien comprendida, la fórmula también es bastante útil, y hasta cierto grado permite asimismo cultivar el lenguaje.

Pero a partir de cierto momento, también es bueno convertir la fórmula en algo que el niño siente, convertirla en algo que contiene vida, por ejemplo, cuando aumenta la t en la fórmula:

$$i = \frac{c \cdot r \cdot t}{100}$$

El niño tiene la impresión de que el total crece.

Con esto, queda dicho lo que quería expresar en este punto: que en una ocasión así habría que usar los números concretos como lo haríamos en el cálculo de intereses y porcentajes ó réditos, para encontrar el acceso al álgebra, para desarrollar en este caso el

multiplicar, dividir, potenciar y extraer raíces. Son operaciones que ya habrían de hacerse con los niños.

Ahora quisiera plantear la pregunta: ¿consideran conveniente emprender la potenciación y la radicación antes de haber comenzado con el álgebra, o lo harían después?

P.5.-T. Potencias ó potenciación antes, y extraer raíces después.

Rudolf Steiner: Así pues Uds. parten, y debieran partir en el futuro, de enseñar el álgebra lo más pronto posible, desde los 11, 12 años, y sólo después el potenciar y extraer raíces. Partiendo del álgebra, es posible cuadrar, cubicar, potenciar y extraer raíces con los niños de modo muy sencillo y económico, mientras que si lo hiciéramos antes, emplearíamos un tiempo excesivo. Impartiremos nuestra enseñanza fácil y económicamente, si primero hemos explicado a los niños las operaciones con letras (álgebra).

P.6.- E. ofrece un trabajo sobre historia para alumnos de los últimos cursos sobre fundación y desarrollo de ciudades y se refiere a "Alemania" durante la época de las invasiones húngaras.

Rudolf Steiner: Yo me cuidaría mucho de no crear inconscientemente representaciones incorrectas, porque es evidente que en aquella época de Enrique, llamado "el constructor de ciudades" no existía una "Alemania". Más bien me referiría a ciudades a orillas del Rhin o junto al Danubio, en los lugares que, más tarde, llegaron a ser alemanes. Por otra parte, antes del siglo X tampoco había magiares o húngaros;

lo que había eran invasiones de hunos, ávaros, etc. Del siglo X en adelante, ya se puede hablar de "Alemania".

Como es un tema que se abarca con los alumnos de los últimos cursos de la escuela primaria, yo trataría de inculcarles a los niños el concepto de cronología. Cuando se habla superficialmente del "siglo IX o X", la imagen permanece abstracta. ¿Cómo hacer que los niños adquieran una imagen concreta del tiempo? Podemos aclararle al niño:

"Si piensas en la edad que tienes ahora, ¿qué edad tienen tu madre o tu padre? Y luego ¿qué edad tienen tu abuelo o tu abuela?"

De ese modo presentaremos el suceder de las generaciones y podremos explicarle al niño que una cadena de tres generaciones ocupa aproximadamente 100 años. Se sucederían, por lo tanto, 3 generaciones en 100 años. Eso implica que, hace 100 años, los bisabuelos eran niños. Hace nueve siglos, no eran 3, sino $9 \times 3 = 27$ generaciones. Y así le decimos:

"Imagínate que tomas la mano de tu padre, él la de tu abuelo, éste a su vez la de tu bisabuelo, y así sucesivamente. Si estuvieran así, colocados de pie y en fila, ¿qué número correspondería a Enrique I?, ¿qué número correspondería al hombre que se enfrentó entonces a los magiares en torno al año 926? Sería el hombre número 27 de la fila".

Eso, yo lo mostraría de forma muy gráfica. Y una vez transmitida a los niños la impresión concreta del tiempo transcurrido, describiría las invasiones de los húngaros. Les relataría cómo, en aquel tiempo, los magiares asaltaron Europa Central y cómo embistie-

ron con tal salvajismo que toda la gente tuvo que huir y refugiarse en las cumbres de las montañas, llevándose a los niños en sus cunas. Les narraría cómo los invasores incendiaban aldeas y bosques, y describiría la irrupción de forma bien plástica.

P.7.- E. sigue describiendo cómo Enrique, al observar la resistencia que ofreció la fortificada Goslar frente a los magiares, decidió fundar ciudades fortificadas, y cómo de esta manera se produjo la fundación de muchas ciudades.

Rudolf Steiner: ¿No podría presentar este argumento otra vez, en su aspecto histórico-cultural? Pues, que Enrique haya fundado esas ciudades es una leyenda algo maquillada monárquicamente. En realidad, todas esas ciudades del siglo X ya existían en sus fundamentos, en los mercados. Sólo se las fomentó en su construcción porque la gente que vivía en sus alrededores se acercaba para obtener mejores posibilidades de defensa contra los magiares asaltantes, y eso fortaleció estos lugares. Lo que estaba activo eran sobre todo las causas económicas y eran ellas las que llevaban a la fundación de ciudades. Enrique no tuvo demasiada implicación en ello.

Yo simplemente expondría todo esto de forma muy plástica y animada, para que los niños adquieran imágenes interiormente visibles, para que puedan captar lo expuesto en sus formas. Utilicemos nuestra imaginación y usemos procedimientos como los que expuse para producir la noción concreta del tiempo. Pues no sirve de nada saber, por ejemplo, el año en que ocurrió la batalla de Zama, etc. En cambio, si podemos figurarnos que, cogiendo las manos de una generación a otra, Carlomagno ocupa

el número 30 en la fila de los antepasados, nos hacemos una concepción real y concreta del tiempo. Aquella época se aproxima claramente si tenemos en cuenta que Carlomagno puede hallarse entre los antepasados que representan el número 30.

P.8.- T. durante estas exposiciones de carácter cultural, ¿no sería bueno señalar cómo la gente de esas épocas pensaba y sentía de un modo totalmente distinto?

Rudolf Steiner: Sí, en mis conferencias y en otras ocasiones, siempre me referí a este aspecto, y también mencioné que se debería exponer de forma especialmente plástica el gran viraje en el intuir, y pensar, que se produjo en los hombres durante el siglo XV. *Lamprecht* también lo hace, aunque al mencionarlo no es que lo esté recomendando, él se esfuerza por comprobar que el pensar, experimentar y sentir eran muy distintos antes de ese período. En este sentido, todavía no se han aprovechado los documentos existentes.

Si queremos familiarizarnos un poco con el estudio de la historia cultural, hemos de desarrollar, ante todo, un "buen olfato", y si lo poseemos para lo amplio y para lo estrecho, lo generoso y lo mezquino de lo que narran los autores, podremos hacernos impresiones más acertadas sobre lo histórico-cultural.

A raíz de una consulta, Rudolf Steiner recomienda adquirir para la biblioteca de profesores:

Buckle, Historia de la civilización en Inglaterra
Lecky, Historia del racionalismo en Europa

Son obras que sirven para educarse en el método de las reflexiones histórico-culturales. De *Lamprecht* podrían aprovecharse las partes más antiguas, pero hay muchos elementos erróneos y subjetivos.

Si no nos adueñamos de ese instinto para captar las fuerzas histórico-culturales efectivas, correremos el peligro de caer en la estupidez y en el diletantismo de Wildenbruch, que se manifiesta, por ejemplo, en sus dramas de emperadores y reyes, y esas triviales trifulcas familiares como las que tuvieron lugar entre Luís el Piadoso y sus hijos, considerándolas erróneamente como sucesos histórico-culturales de relevancia.

Las "Historias del pasado alemán" de *Gustav Freytag* son muy buenas, pero no hay que dejarse impregnar demasiado por ese ambiente cómodo de la visión histórica concebida para damas de edad avanzada. Ahora es justo el momento de desembarazarnos de la forma de pensar y sentir que imperaban entre literatos, como el "Mensajero de frontera", de mediados del siglo XIX, Gustav Freytag, Julian Schmidt, etc.

P.9.- Se hace una pregunta sobre el libro "Los fundamentos del siglo XIX" de H. St. Chamberlain.

Rudolf Steiner: Frente a *Chamberlain* hace falta desarrollar aún más el buen instinto, pues en una cuarta parte es ingenioso, y en las otras tres cuartas partes es caótico y malsano. Dice cosas muy buenas, pero uno mismo tiene que revisarlo todo y desarrollar un juicio propio. Las descripciones histórico-culturales son mejores en Buckle y Lecky. Chamberlain es más bien el tipo vestido de etiqueta. Es un personaje algo vanidoso, sin mucha autoridad, pero que, sin embargo,

observó muchas cosas de forma acertada. Su desaparición de escena tampoco fue demasiado edificante; me refiero al proceso que tuvo con el diario *Frankfurter Zeitung*.

P.10.- Se citan los escritos de Kautzky.

Rudolf Steiner: Me parecen bien, siempre que, sistemáticamente, admitamos justo lo contrario de lo que expone. De los socialistas modernos, se obtiene un buen material de datos, si no nos dejamos narcotizar por las teorías que impregnan sus descripciones.

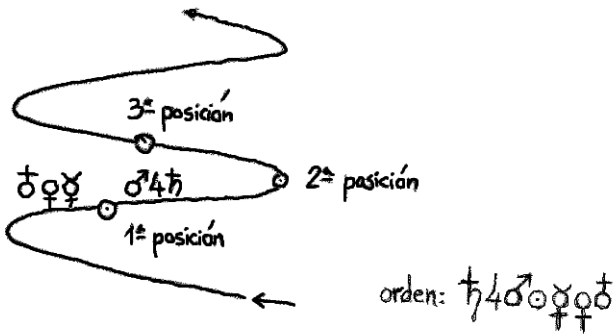
Un espectáculo curioso también lo ofrece *Mehring*, que, en su libro sobre la historia de los socialdemócratas, habla mal de ellos mientras era liberal; después, cuando se pasa a los socialdemócratas, cambia sólo para hablar igualmente mal sobre los liberales.

P.11.- M. expone una introducción a los fundamentos de la geografía matemática para alumnos de 13 años, observaciones, sobre la salida del sol y su trayectoria.

Rudolf Steiner: Si hemos llevado a los niños de excursión, podemos aprovecharlo después, para que transformen sus impresiones en dibujos y procurar que exista cierto paralelismo entre el dibujo y lo que los niños han visto en el exterior. Pero conviene no excederse en esa enseñanza de lo lineal. Es muy importante que a los niños se les enseñen estas cosas, pero si nos sobrepasamos en la materia, llega el momento en que dejan de captarla. Puede intercalarse en geografía y geometría. Como colofón de estos estudios, podría servir el desarrollo del concepto de la eclíptica y de las coordenadas.

P.12.- A. desarrolla el mismo tema, la salida y puesta del sol, para niños más pequeños, e intenta ilustrar la ruta del sol y de los planetas haciendo un dibujo esquemático

Rudolf Steiner: Pues bien, esta concepción va a perder cada vez más importancia, ya que lo aceptado hasta ahora, no es del todo exacto. En la realidad, el movimiento es el siguiente (movimiento helicoidal con trayectoria de lemniscata):



Tenemos, por ejemplo, la primera posición donde está el sol; a un lado están Saturno, Júpiter y Marte, y al otro Venus, Mercurio y la Tierra. Todos se mueven en la posición helicoidal señalada, acompañando al sol de tal manera que, cuando el Sol ha llegado a este lugar (2ª posición), todos ellos siguen alineados con él. Luego el Sol sigue girando, desplazándose hacia ese lugar (3ª. posición), y todos ellos le siguen. El hecho de que estén a su misma altura produce la apariencia de que la Tierra, por ejemplo, gira alrededor del Sol en un plano. Pero en realidad el Sol va por delante, y la Tierra siempre se arrastra detrás de él.

P.13.- B. esboza un episodio de la antigua cultura egipcia.

Rudolf Steiner: Habría que enseñar sobre todo que se trata de un principio muy diferente de representar las cosas. Los antiguos egipcios carecían aún de perspectiva; pintaban la cara de perfil y el resto del cuerpo de frente. A los niños, habría que explicarles ya esta percepción singular.

Luego habría que establecer la relación entre el dibujo y la pintura de los egipcios con el principio histórico natural que ellos poseían y por el que representaban los cuerpos humanos con cabezas de animales, etc. Ya en tiempos antiguos, se iba muy lejos en la comparación de los humanos con animales. Se podría entonces transmitir al niño lo que se halla como predisposición en toda cabeza humana, y que el niño aún parcialmente percibe hoy en día¹⁶. Los egipcios aún percibían ese parentesco de la fisonomía humana con los animales; pues se hallaban aún en esa fase infantil de percepción.

P.14.- B. Tras hablar de las pirámides, surge la pregunta sobre qué es lo que podría decirse a los niños sobre ellas.

Rudolf Steiner: Está claro que es sumamente importante tratar de reemplazar poco a poco lo falso por lo correcto. Porque, en realidad, las pirámides eran centros de Iniciación y consagración. Eso permite proporcionar a los niños el concepto de la enseñanza superior egipcia que, al mismo tiempo, servía de Iniciación. Hay que relatar algo de lo que sucedía ahí. Se efectuaban actos religiosos como los que, hoy en día, se realizan en las iglesias, pero que, a la vez,

¹⁶.- *El estudio del hombre como base de la pedagogía.*- GA 293. 12^a c.

llevaban a que se pudiera comprender el cosmos. El antiguo egipcio era instruido de un modo que le hacía captar, mediante actos solemnes, lo que sucede en el cosmos y en el desarrollo de la humanidad.

La práctica religiosa y la enseñanza eran una y la misma cosa. Enseñanza y culto se fundía en uno solo.

P.15.- B. describe el trabajo en las pirámides y obeliscos, considera que debió hacer falta emplear a varios millones de hombres para acarrear, elaborar y encajar los bloques gigantescos. Habría que preguntarse, en suma, cómo fue posible mover y apilar los grandes y pesados bloques de cal y granito con los medios técnicos de aquel entonces.

Rudolf Steiner: sí, pero sólo suscitaremos en los niños ideas correctas, si les aclaramos que si trabajasen hombres con la fuerza física de hoy, haría falta aumentar el número de individuos en dos veces y media. Y es que los egipcios poseían una fuerza física dos veces y media superior que la de la gente actual, al menos, los que trabajaban en las pirámides etc. Está claro que también habían individuos más débiles.

P.16.- B. pregunta sobre si debiera incluirse la mitología.

Rudolf Steiner: quede claro que, si no podemos presentar la mitología egipcia en su verdadera naturaleza, es mejor omitirla. En la Escuela Waldorf sería recomendable transmitir a los niños los verdaderos conceptos de la mitología egipcia, que Uds. conocen bien, siempre que se opte por abordarla.

P.17.- K. describe métodos docentes sobre conceptos como: lugar geométrico, círculo, elipse, hipérbola, lemniscata. (El tema se proseguirá al día siguiente)

Conferencias
Curriculares
y
Clausura de los
Coloquios

Primera Conferencia Curricular

6 de Septiembre de 1919, por la mañana

Mis queridos amigos:

Es evidente que habría que decir mucho más en el ámbito de la pedagogía general, pero ahora hemos de finalizar este tema. Por consiguiente, en el tiempo que nos queda, vamos a aprovechar esta mañana para esbozar nuestros objetivos docentes para los diferentes cursos, en base a lo tratado en los cursillos sobre Pedagogía general y sobre Didáctica¹⁷. Con las reflexiones pedagógicas generales y las didácticas, hemos intentado adquirir los puntos de vista necesarios para la justa estructuración de los contenidos docentes, de acuerdo con el desarrollo del ser humano. Así, en la medida de lo posible, procuraremos acoplar la enseñanza siguiendo las pautas que indiqué: derivar la geografía de la mineralogía, vincular la historia y la geografía mediante el enfoque espiritual de la historia de la civilización, basada en la descripción de los diferentes pueblos¹⁸. Conscientes de que es posible hallar el paso de un tema al otro,

¹⁷ *El estudio del hombre como base de la pedagogía*, GA 293; *Metodología y didáctica*, GA 294. ERS

¹⁸ *Metodología y didáctica*, GA 294. 11ª conferencia.

vamos a repasar las asignaturas, distribuidas según sus distintas categorías, tal como quisiéramos presentarlas a nuestros alumnos.

Cuando acogamos niños para el primer año, en primer lugar intentaremos encontrar temas apropiados para contárselos primero nosotros y dejar que los niños nos los cuenten después. Con esa narración de cuentos, mitos, y también de realidades exteriores, en la acción de hacer repetir las narraciones por los niños, cultivamos el hablar como tal. Con este procedimiento favorecemos el paso del dialecto local al lenguaje culto general de nuestra lengua. Si procuramos que el niño hable de forma correcta, estaremos creando también el fundamento para el correcto escribir.

Paralelamente a ese narrar y hacer que narren, iremos introduciendo a los niños en un determinado lenguaje de formas plásticas: les haremos dibujar sencillas formas redondas y angulares, centrándonos en la forma, es decir, sin pretender imitar algo exterior, sino prestando atención exclusiva a las formas en sí. Con esa actividad de dibujo no vacilaremos en vincular sencillos elementos pictóricos, colocando unos colores junto a otros, de modo que el niño adquiriera una sensación de lo que significa situar el rojo junto al verde, el rojo junto al amarillo, etc.

Con base en lo que hayamos conseguido de esa manera, podremos introducir al niño en el escribir, tal como lo vimos en el cursillo sobre Didáctica¹⁹. Lo ideal sería buscar el paso de las formas dibujadas a la escritura. Si podemos adelantarnos con la escritura,

¹⁹.- *Metodología y didáctica*, GA 294. Conferencias 1 y 5.

no deberíamos titubear en hacerlo. Acto seguido, cuando el niño haya aprendido a escribir y a leer grafemas sencillos, inspirados en palabras, avanzamos hacia las letras de molde, y en ese caso, nuevamente, empezaremos con las latinas y luego con las góticas.

Si en ese sentido procedemos racionalmente, en el primer año conseguiremos que el niño, de una forma sencilla, pueda llevar al papel lo que se le dicte, o lo que él mismo quiera escribir. Si nos mantenemos en un nivel sencillo lograremos que el niño pueda leer cosas sencillas. No hace falta intentar que el niño complete un programa previsto durante el primer año; eso sería incluso un error. Lo fundamental es que el niño, en el primer año, llegue a perder el sentimiento de extrañeza ante lo impreso y que adquiera por sí mismo la aptitud para anotar las cosas de forma sencilla. Eso sería lo que considero el ideal para la enseñanza del hablar y escribir.

También podría ayudarnos otro elemento que aún hemos de tratar: me refiero a la elasticidad y ductilidad que el niño adquirirá para sus órganos de expresión gracias a la clase de canto, y que le proporcionará una sensibilidad más fina para sonidos prolongados, agudos, etc. Esa no es la finalidad directa de la clase de música, sino que será el resultado natural de lo que sucede cuando se inicia al niño en la comprensión auditiva de los sonidos musicales producidos por el instrumento; al principio, de manera sencilla y "abarcable por el oído", es decir, que el niño llegue a captar la unidad en la pluralidad de las impresiones sonoras, de modo que éstas no se precipiten sobre él durante el proceso de asimilación interna.

A lo anteriormente dicho habrá que añadir algo que estimule al niño a reflexionar, y para ello se le

explicarán temas que estén cerca de él, temas que correspondan a su experiencia diaria, aquello que, más tarde, se presentará de forma más ordenada en la geografía y en la historia natural. Se le explicará y lo entenderá si se lo relaciona con entidades conocidas: animales y plantas que conozca, tipos de suelo que le sean familiares, río, colina, montaña, prado, etc. En la escuela, a esto se le llama estudio de la geografía local. El objetivo *en el primer año escolar* será que el niño despierte frente a su entorno, que su alma aprenda a unirse realmente con lo que le rodea.

Al iniciar el *segundo año*, se continuará y se perfeccionará el narrar en voz alta y el hacer que luego vuelva a explicarse la narración, y podemos conseguir que el niño poco a poco anote lo que se le cuenta. Partiendo de esas anotaciones que ha tomado sobre lo que le hemos narrado, podemos motivarlo luego a que reproduzca en pequeñas descripciones lo aprendido sobre animales, plantas, prados y bosques de los alrededores.

En el primer año escolar no es conveniente ocuparse mucho de la gramática, etc. Pero en el segundo año, habría que aportarle al niño nociones sobre lo que es un sustantivo, un adjetivo y un verbo, y a su vez explicarle la construcción de frases de forma sencilla y gráfica.

En lo que se refiere a la descripción razonada del medio ambiente, simplemente continuaremos con lo empezado en el primer año.

En lo referente al hablar, leer, escribir y muchas otras cosas, el *tercer año escolar* será esencialmente continuación del segundo. Se ampliará la aptitud para escribir sobre lo visto y lo leído, y se procurará despertar en el niño un sentido consciente de los soni-

dos cortos, largos, extendidos, etc. Esta sensibilización para la articulación del habla y, en general, de la configuración idiomática, puede ejercitarse bien a la edad de 8 y 9 años, es decir, en tercer año. Trataremos de darle al niño una idea sobre las distintas clases de palabras, las partes de la oración y la construcción de la frase, así como la intercalación de signos: coma, punto, etc.

En lo referente al narrar en voz alta y hacer que luego se reproduzca lo narrado, el *cuarto año escolar* será, a su vez, continuación del tercero. Al estudiar poemas, poesías cortas desde luego, especialmente durante los años primero y segundo, conviene procurar que el niño capte instintivamente el ritmo, la rima y el compás, mientras que en tercero y cuarto, intentaremos sensibilizarle más bien para captar la forma intrínseca de la poesía, es decir, todo lo relacionado con su belleza interna.

El próximo paso consiste en llevar al niño, de lo aprendido por sus ejercicios de relatos y descripciones por escrito, a la redacción de toda clase de cartas. En ese período, hay que conseguir que el niño comprenda bien los modos y tiempos gramaticales, es decir, todo lo que expresan las desinencias del verbo. Que el niño de entre 9 y 10 años, junto a los conceptos correspondientes, aprenda a no decir "el hombre corría", cuando debiera decir: "el hombre corrió". Que aprenda a no confundir el pretérito imperfecto con el pretérito indefinido. Que logre distinguir entre "el hombre estaba de pie" y "el hombre estuvo de pie", y otras expresiones referentes a las desinencias modificadoras del verbo. Igualmente, hay que sensibilizar al niño, apelando a su sentimiento o instinto, para que capte la relación que existe entre las

preposiciones y las palabras que ellas conectan; para que se dé cuenta de cómo en un lugar ha de usar una preposición, y en otro otra. Por ejemplo, la diferencia entre estar “en un sitio” y estar “junto a un sitio”. Articular el idioma de forma plástica, -eso es lo que ha de ejercitarse en el idioma materno hacia los 10 años de edad. ¡Sentir el idioma de forma plástica!

En el *quinto año escolar* continuaremos y recapitularemos las prácticas del cuarto, poniendo especial énfasis en la diferencia entre modos verbales activos y pasivos. Además, precisamente en ese período, hay que motivar al niño no sólo a que reproduzca libremente lo que ha visto y escuchado, sino, a que lo relate en estilo directo, es decir, a que lo exponga tal como habría de exponerlo si tuviera que escribirlo entre comillas. Con la práctica repetida hay que intentar que el niño, al hablar, tenga en cuenta cuándo da a conocer una opinión propia y cuándo transmite una opinión ajena. Igualmente, al escribir, se procurará que el niño distinga claramente entre lo que él mismo ha pensado, visto, etc., y lo que comunica por boca de otros. También es el momento de perfeccionar el empleo de los signos ortográficos que estructuran la frase. Al mismo tiempo, se sigue fomentando la redacción de cartas.

Cuando pasamos al *sexto año escolar*, como es lógico, continuaremos recapitulando la labor desplegada en quinto. Y trataremos de ampliar el estilo del niño, sensibilizándolo para el modo subjuntivo; dando ejemplos para que el niño aprenda a distinguir entre lo que se puede afirmar directamente (indicativo) y lo que habría de expresarse en el modo subjuntivo. Elegiremos ejercicios que permitan el control estricto de cualquier error que el niño pueda cometer en el uso

del subjuntivo. De modo que, cuando el niño debiera decir: "procuro que mi hermana aprenda a andar", no se le acepte decir: "procuro que mi hermana aprende a andar". Y para que de ese modo se vierta en el instinto lingüístico una fuerte sensación de esa plasticidad inherente en el idioma. Después procuremos que, de las cartas, se pase a exposiciones sencillas y claras sobre negocios que abarquen asuntos que el niño conoce de otras ocasiones. Ya en el tercer año, lo que se diga sobre el prado, el bosque, etc., puede ampliarse para abarcar también relaciones comerciales, de modo que, más adelante, ya exista un repertorio de temas para sencillas exposiciones de negocios.

En el *séptimo año escolar*, proseguiremos con lo efectuado en el sexto, tratando entonces que, en sus modos verbales, el niño desarrolle la expresión gráfica adecuada para el deseo, el asombro, la admiración, etc. Intentaremos que el niño aprenda a formar sus frases ciñéndose a esa configuración interna de sus sentimientos. No hace falta desmontar poemas u otros escritos, para mostrar cómo este o aquel autor estructura una oración desiderativa. Hagamos que el niño exprese directamente algún deseo, y que luego genere la frase respectiva. Después, procuremos que el niño exprese algo que admira, dejaremos que forme la frase, o le ayudaremos a formarla. A continuación compararemos la oración desiderativa con la admirativa, y de ese modo fomentaremos la visión de la plasticidad interna del lenguaje.

A esa edad, todo lo asimilado en ciencias naturales permitirá que, en sus composiciones, el niño describa características sencillas del lobo, el león, la abeja, etc. Junto a esas prácticas, dedicadas más bien a la cultura humana en general, conviene cultivar en ese

período los temas comerciales y prácticos. El profesor mismo debe documentarse en las cosas comerciales y prácticas, y luego podrá familiarizar a sus alumnos con ellas, de una forma sensata, naturalmente.

En el *octavo año escolar*, procuraremos provocar en el niño una comprensión coherente de exposiciones más extensas, en prosa o en verso, leyendo con los niños textos dramáticos, épicos, etc. En este sentido, hay que tener siempre en cuenta lo que he venido diciendo: todas las explicaciones e interpretaciones, deben *preceder* a la lectura, para que la lectura misma marque siempre el colofón del tema que nos haya ocupado.

Sobre todo, en este octavo año, no debe descuidarse lo comercial y lo práctico, precisamente en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna.

* * *

En cuanto a las lenguas extranjeras, sería conveniente que, cuando los niños hayan llegado al *cuarto año escolar*²⁰, podamos incorporar la lengua latina en el programa, mientras que el francés y el inglés se lo habremos presentado al niño, de manera muy sencilla, ya desde el momento de su primer ingreso en la escuela.

Iniciamos la enseñanza del latín cuando el niño está en cuarto año, primero escuchando trozos hablados, y luego repitiéndolos según se pueda; algo que sólo lograremos paulatinamente. Así pues, en la

²⁰ Más adelante, Rudolf Steiner modificó esta instrucción y tanto el latín como el griego, se introdujeron en el *quinto* año escolar.

clase de latín también empezaremos hablándoles a los niños en latín, y, por la repetición de lo que escucha el alumno, intentaremos alcanzar la meta habitualmente fijada para el primer curso de segunda enseñanza²¹. Luego continuaremos esta enseñanza del latín, siguiendo las indicaciones que di en las conferencias sobre didáctica²², para que los alumnos salgan de nuestra escuela con un dominio del latín que, a la misma edad, corresponde más o menos a lo que se imparte en el cuarto curso de segunda enseñanza en otras escuelas²³. Por consiguiente, en el latín, tenemos, en nuestro cuarto año escolar, lo que se da en el primer curso de segunda enseñanza; en nuestro quinto año, lo que se estudia en segundo; en nuestro sexto, lo que se ofrece en tercero de segunda enseñanza; y luego nos queda ya lo que se suele dar en cuarto de segunda enseñanza oficial.

Paralelamente, proseguiremos con la enseñanza del francés y del inglés, ateniéndonos especialmente a lo que hemos escuchado en las conferencias sobre didáctica (9ª conferencia).

Para los alumnos que deseen aprenderlo, ofrecemos, a partir del sexto año escolar, una introducción informal a las nociones del *griego*, también de acuerdo con lo que dije en la 9ª conferencia sobre didáctica

²¹ En 1919, la segunda enseñanza empezaba en el quinto año escolar, después de cuatro años de educación básica.

²² *Metodología y Didáctica*, GA 294, 9ª. Conferencia.

²³ Dada la complejidad y variabilidad de los diversos programas educativos en las distintas épocas y países, podemos resumir diciendo que se refiere a la enseñanza que suele darse en torno a los 14 años, tenga el nombre que tenga.

ca. Podremos cultivar la introducción de la escritura griega, apoyándonos en el Dibujo de Formas. Para los que quieran aprender el griego, también será muy provechoso repetir la actividad que años antes practicaron al desarrollar el escribir a partir del dibujo, pero esta vez con un abecedario distinto.

Como habrán constatado, aprovechamos de una manera libre lo que conocemos de la vecindad inmediata, para practicar libremente las “Lecciones de cosas”. A los 9 años de edad, es decir, en el tercer año escolar, el niño puede aprender en esa enseñanza objetiva, cómo preparar argamasa (mortero), por ejemplo, y cómo usarla en la construcción. También puede adquirir conocimientos sobre cómo abonar y cultivar la tierra, sobre cómo distinguir el centeno del trigo, etc. En resumen: dejamos que el niño penetre libremente en aquellos elementos de su entorno que sea capaz de comprender.

En el *cuarto año*, intentaremos avanzar en esa enseñanza, al hablar -todavía libremente- sobre lo que pertenece a la *historia* local o regional. Si los hechos lo justifican, le podemos contar al niño por ejemplo, cómo llegó a implantarse la viticultura en las tierras colindantes, cómo lo hizo el cultivo de árboles frutales y cómo se inició esta industria o aquella; y hechos parecidos.

Lo mismo haremos con a la *geografía* local, tal como lo expliqué en la 11ª conferencia de didáctica.

En el *quinto año escolar*, nos esforzaremos al máximo para empezar a trabajar con auténticos conceptos históricos. Durante ese período, no temamos aportarle al niño conceptos sobre la cultura de los pueblos orientales y de los antiguos griegos. El miedo a retroceder a esas épocas pretéritas surge de la gente

de nuestra época incapaz de crear los conceptos que les permitan revivirlos. Si apelamos continuamente a su sentimiento, al niño de diez a once años, podemos despertarle el interés y la comprensión sobre los pueblos orientales y los antiguos helenos.

Paralelamente, en geografía, tal como indiqué, empezamos a despertar el interés del niño por las configuraciones del suelo y las relaciones económicas que de ella se derivan, en principio, con la parte de la Tierra que le sea más cercana.

Al *sexto año escolar* corresponden imágenes históricas sobre griegos y romanos, y sobre las repercusiones de la historia grecorromana hasta principios del siglo XV.

En geografía seguimos con lo que se hizo en el quinto año escolar, enfocando ahora otras partes de la Tierra, e intentando pasar de las condiciones climáticas a las condiciones celestes, de lo que ayer por la tarde ofrecimos algunas muestras.

En el *séptimo año escolar*, procuraremos que el niño entienda la vida que amanece para la humanidad moderna en el siglo XV, y describiremos las condiciones de Europa hasta comienzos del siglo XVII. Ese es un período de suma importancia al que hay que dedicar un cuidado especial, e incluso es más importante que el que viene a continuación.

En geografía procuremos seguir con el estudio de las relaciones celestes, y empecemos con el análisis de las relaciones espirituales y culturales de los pueblos que habitan la Tierra, relacionándolo con los aspectos socio-económicos de la civilización que los niños han captado durante los dos primeros años de geografía.

En el *octavo año escolar*, procuremos continuar con el estudio histórico hasta la actualidad, resaltando especialmente la historia cultural. La mayor parte del temario de historia, como todavía se enseña actualmente, bastará con mencionarlo muy someramente. Es mucho más importante que el niño sepa cómo la máquina de vapor o el telar mecánico han cambiado el mundo. De nada le sirve escuchar prematuramente curiosidades como la enmienda al Telegrama de Ems y cosas por el estilo. Incluso Carlomagno y otros grandes de la historia, debieran estudiarse someramente. El método que ayer mencioné para transformar el concepto abstracto del tiempo en imagen concreta, debe practicarse a fondo en muchas áreas. Es necesario que se haga mucho en ese campo.

No hace falta decir que los contenidos de enseñanza que hemos mencionado hasta ahora, permiten desarrollar en el niño la conciencia de que el espíritu impregna todo lo que hay en el mundo. Que el espíritu vive en nuestro hablar; que vive en lo geográfico que cubre la Tierra; que vive en la vida de la historia. Si intentamos sentir la presencia del espíritu vivo en todas las cosas, hallaremos también el verdadero entusiasmo para transmitir ese espíritu vivo a nuestros alumnos.

Y entonces aprenderemos a curar en nuestros alumnos las heridas que las confesiones religiosas han provocado en la humanidad, desde el comienzo de la época moderna. Esas confesiones religiosas, que nunca se preocuparon de que el hombre se desarrollase con la máxima libertad, han ido generando y cultivando el materialismo desde distintas direcciones. Si no se permite utilizar todo lo que nos ofrece el

mundo para despertar en el hombre la certidumbre de que es el espíritu quien actúa en todo, entonces la enseñanza religiosa se convierte en escuela para el materialismo. Las confesiones religiosas se propusieron precisamente prohibir que en las demás ramas de la enseñanza se hablase de espíritu y alma, manteniendo así el monopolio sobre el tema. Pero el hecho es que, en esas instituciones, estos temas se han convertido en algo seco y estéril, y lo que se ofrece como enseñanza religiosa es un paquete de palabras sentimentales y frases hechas. Y lo que hoy día emerge espantosamente con la fraseología que impera en el mundo, en el fondo, es un producto de la dialéctica que procede más del púlpito, que de la cultura universal. Pues las frases más huecas son las que se pronuncian en las instituciones religiosas, y son transferidas a la vida exterior por el instinto de la humanidad. Naturalmente, la vida exterior también produce mucha palabrería hueca, pero quienes más pecan de ello son las confesiones religiosas.

Aunque no la menciono en estas discusiones, porque serán de la incumbencia de las colectividades eclesióásticas respectivas, ya veremos cómo la primera rúbrica “enseñanza religiosa” influye en las demás de nuestro curriculum Waldorf. Tengo, pues, que omitir totalmente lo que se refiere a la primera área²⁴. Dejamos entonces en blanco lo de la “enseñanza religiosa, pues esas horas se cederán sencillamente al profesor de religión designado por la iglesia respectiva. Ahí, él podrá actuar libremente, y ahí naturalmente no nos escuchará a nosotros; no nos

²⁴ La denominada “Enseñanza (cristiana) religiosa libre” se estableció sólo algunas semanas más tarde.

hará caso, pues ahí obedece a la Constitución, al boletín oficial de su autoridad o administración escolar eclesiástica. Nosotros cumpliremos con nuestras obligaciones en este sentido, pero también cumpliremos serenamente con nuestro deber de hacer que emerja ante los niños el espíritu que subyace en los demás contenidos de enseñanza.

Segunda Conferencia Curricular

6 de Septiembre de 1919, por la mañana

Pasamos ahora a distribuir las restantes asignaturas en los diversos grados escolares.

Quede claro que hacia los nueve años, o sea, en el *tercer año escolar*, empezaremos a estudiar una selección de animales, relacionándolos siempre con el hombre, tal como lo indiqué con algunos ejemplos (7^a conferencia sobre didáctica, GA 294).

Eso seguiremos haciéndolo en el *cuarto año escolar*, de modo que nuestro estudio científico del mundo animal en relación con el hombre, abarcará tercero y cuarto.

En el *quinto año escolar*, agregaremos especies animales menos conocidas, pero empezaremos también con la botánica y la cultivaremos tal como dijimos en los coloquios 9 a 11.

En el *sexto año escolar*, seguimos con la botánica y pasamos al estudio de los minerales, aunque haciéndolo en conexión con la geografía.

En el *séptimo año escolar*, volvemos de nuevo al hombre, y trataremos de enseñar sobre todo lo que ayer indiqué sobre la nutrición y las condiciones de salud (14^a conferencia sobre Didáctica), convenientes para el ser humano. Por otra parte, y con ayuda de los conceptos físicos y químicos ya adquiridos,

intentemos crear una visión sinóptica de las condiciones económicas, industriales y de transporte, relacionándolas con la enseñanza de la física, química y geografía, partiendo de las ciencias naturales.

En el *octavo año escolar*, habremos de ocuparnos del hombre, señalando todo aquello que se ha incorporado a él desde fuera: la mecánica del aparato óseo, la mecánica de los músculos, la estructura interior del ojo, etc. Y luego volveremos a dar una relación sinóptica de las condiciones de industria y transporte, en conexión con la física, química y geografía.

Si logramos estructurar la enseñanza de las ciencias tal como la hemos discutido, podremos hacerla enormemente vívida, y, partiendo la historia natural, despertaremos en el alumno el interés por todo lo que se refiera al mundo y al hombre.

En el *sexto año escolar*, empezamos con la física, relacionándola con lo que los niños han aprendido de las clases de música. Comenzaremos la enseñanza de la física, haciendo que la acústica brote de la música: vinculemos la acústica con el anterior estudio de las notas musicales, y pasemos a describir la estructura físico-fisiológica de la laringe humana. El ojo humano todavía no podemos describirlo en ese período, pero sí la laringe. Como siguiente paso, trasladémonos a la óptica y a la termodinámica, aunque abarcando los aspectos más importantes. Las nociones básicas sobre electricidad y magnetismo corresponden también a este sexto año escolar.

En el *séptimo año escolar*, ampliaremos la enseñanza de la acústica, la térmica, la óptica, la electricidad y el magnetismo. Y sólo a partir de esa etapa, podremos explicar los conceptos mecánicos fundamentales, como son la palanca, la rueda en el eje, la polea,

el aparejo, la polea, el plano inclinado, el rodillo, el tornillo, etc.

Después, partamos de un proceso como la combustión, tratando de pasar de ese fenómeno cotidiano a sencillos conceptos químicos.

Durante el *octavo año escolar*, amplíemos y recapitemos lo que se trabajó en el sexto, y pasemos a la hidráulica, o sea, al estudio de la fuerza que actúa mediante el agua. Enfoquemos entonces todo lo que se refiera a conceptos como presión lateral del agua, potencia ascensional: todo lo que corresponda al principio de Arquímedes, y por tanto, a la hidráulica.

Hubiera sido fascinante poder pronunciar conferencias sobre pedagogía durante tres años e ilustrar con ejemplos adecuados todo lo que ustedes habrán de emprender ayudándose de la imaginación. Pero no pudo ser. Hemos de contentarnos con lo que hemos indicado en esta ocasión.

Concluamos luego la enseñanza de la física con la aeromecánica, la mecánica del aire, momento en que abordaremos todo lo relacionado con la climatología, barometría y meteorología.

Sigamos introduciendo los sencillos conceptos químicos, para que el niño comprenda cómo los procesos industriales están ligados a los químicos. En relación a los conceptos químicos, tratemos de explicar, por otra parte, lo relativo a las materias que componen el cuerpo orgánico: azúcar, proteína, grasa, carbohidratos.

Nos hace falta ahora distribuir en los ocho grados escolares, todo lo que se refiere a las matemáticas, la aritmética y la geometría.

Sabemos que la metodología oficial prescribe que durante el *primer año* se trabaje sobre todo con cifras

hasta el número 100. Podemos ceñirnos a este límite, pues al operar con números sencillos, poco importa hasta qué número lleguemos en el primer año. Lo principal es que, si usamos ese ámbito numérico, practiquemos las operaciones en él, del modo que he señalado estos días²⁵, derivando la adición de la suma; la substracción del resto; la multiplicación del producto y la división del cociente, es decir, precisamente lo contrario de lo que suele hacerse. Y sólo después de haber enseñado que 5 es 3 más 2, mostramos lo contrario: que la suma de 2 más 3 da 5. Pues hay que crear en el niño poderosas imágenes de que 5 es igual a 3 más 2, pero que 5 también es 4 más 1, etc. Es decir, la operación aditiva queda en segundo plano, después de la partición de la suma; y la substracción, después de haber preguntado: ¿qué debo restar de un minuendo para que quede un resto determinado? etc. Es evidente que en el primer año escolar eso lo practicaremos con números sencillos. Aprovechar el espacio numérico hasta 100, o hasta 105, o quedarse en el 95, en el fondo, no es tan importante.

Cuando el niño haya acabado con el proceso de su segunda dentición, hemos de enfrentarle con las tablas de multiplicar y, yo diría incluso también con las de sumar; al menos hasta las tablas del 6 o el 7. Es decir, procurar, lo más temprano posible, que el niño sencillamente aprenda de memoria las tablas de multiplicar y de sumar; después de haberle explicado, en sus rudimentos, qué es todo eso; y en base a la multiplicación simple que hemos enfocado según el

²⁵ *Metodología y Didáctica*, 1ª conferencia; Coloquios pedagógicos, 4º coloquio

método que indiqué. Por lo tanto, tan pronto como estemos en condiciones de familiarizar al niño con el concepto de multiplicación, intentaremos que aprenda las tablas pitagóricas de memoria.

En el *segundo año escolar*, seguiremos con las cuatro operaciones, ampliando el espacio numérico. Intentaremos solucionar mental y oralmente, problemas sencillos, sin ayuda de útiles de escritura. Procuraremos desarrollar primero los números abstractos, aunque con base en objetos tangibles. Ya señalé cómo podemos hacerlo con alubias u otra cosa cualquiera. Aún así, no debiera perderse de vista el cálculo con números concretos.

En el *tercer año escolar*, seguimos con cifras más complejas. Por otra parte, las cuatro operaciones ya ejercitadas en el segundo año, se aplicarán a ciertas situaciones sencillas de la vida práctica.

En el *cuarto año escolar*, seguiremos desarrollando lo practicado en los primeros años, pero, además, pasaremos al cálculo de fracciones, en particular a las fracciones decimales.

En el *quinto año escolar*, continuaremos con el cálculo de fracciones, ofreciéndole al niño todo lo que le permita moverse libremente en los números expresados en enteros, fraccionados y fracciones decimales.

En el *sexto año escolar*, pasamos al cálculo de interés y porcentaje, a calcular el descuento, a las sencillas cuentas de cambio, y así fundamentamos el álgebra, tal como ya indiqué.

Recordemos que, hasta el sexto año, las formas geométricas como el círculo, triángulo, etc., las habíamos deducido del dibujo, después de haberlo utilizado en los primeros años para promover la escritura. A partir de ese dibujo, que en principio usábamos

para fomentar la enseñanza de la escritura, hemos avanzado con el niño hacia formas más complejas, que se practican para mejorar el dibujo mismo, y también a practicar la pintura para mejorar lo pictórico en sí. En esta esfera llevamos la enseñanza del dibujo y la pintura en el cuarto año escolar, mostrando en la clase de dibujo lo que es un círculo, una elipse, etc. Por lo que, a partir del dibujo, llegamos a las formas geométricas. Esto lo ampliaremos llevando al niño hacia las formas plásticas, valiéndonos de plastilina - siempre que podamos conseguirla; de lo contrario, podemos usar cualquier material, aunque sea barro de la calle; ¡eso no importa! - Lo importante es despertar la percepción, el sentido de las formas.

Lo que los niños han aprendido de este modo con el dibujo, lo acoge ahora la enseñanza de la geometría. Sólo entonces pasamos a explicar, por ejemplo, lo que es un triángulo, un cuadrado, un círculo, en términos geométricos. La concepción espacial de estas formas se logra, se adquiere, pues, a partir del dibujo. Sólo en el *sexto año escolar*, se enfoca con criterio geométrico lo que los niños primero han aprendido partiendo del dibujo. Ya veremos en unos momentos que, a cambio de ello, un nuevo elemento se incorpora en la enseñanza del dibujo.

En el *séptimo año escolar*, como ya hemos llegado al álgebra, tratemos de introducir al niño en el potenciar y extraer raíces, y en el cálculo de números positivos y negativos. Y, al relacionarlo con la aplicación a la vida práctica, tratemos de introducir al niño en el estudio de las ecuaciones.

En el *octavo año escolar* sigamos con el estudio de las ecuaciones, y a medida que los niños lo vayan asumiendo, agreguémosle el cálculo de figuras y super-

ficies, y la enseñanza de los lugares geométricos, como ayer nos limitamos a esbozar. He ahí una idea de cómo enfrentar las matemáticas y la geometría.

* * *

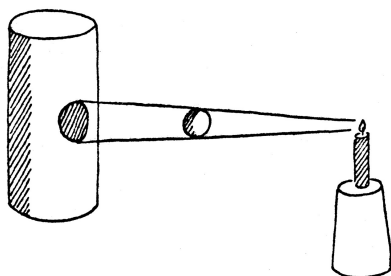
Como ya vimos, empezamos la enseñanza del dibujo en los primeros años escolares, transmitiendo a los niños cierta sensibilidad para las formas redondas, angulares, etc. De la forma misma extraemos luego lo que nos hace falta para la enseñanza de la escritura.



Al comienzo de esa enseñanza elemental del dibujo, evitamos totalmente reproducir objetos cuando el niño dibuje. Procuremos evitar, en la medida de lo posible, que el niño imite una silla, una flor o cualquier otra cosa, e insistamos, en cambio, para que genere desde sí mismo formas lineales: redondas, puntiagudas, semi-redondas, ovales, rectas, etc. Despertemos en el niño el sentido para distinguir entre una curva circular y otra elíptica. En resumen, despertemos sentido para las formas antes de que nazca el instinto de imitación. Sólo más tarde podremos hacer que se aplique a la imitación, lo que primero cultivó en las formas. Dejemos que el niño dibuje primero un ángulo, para que en la forma misma com-

prenda el ángulo. Luego mostrémosle una silla y digámosle: “¿Ves?, ahí hay un ángulo, y ahí hay otro”, etc. No dejemos que el niño se ponga a copiar objetos antes de que hayamos cultivado en él, a partir del sentimiento íntimo, la forma dotada de actividad propia, forma que, sólo después, puede servir para ser imitada. Mantengamos esa actitud cuando pasemos al tratamiento más independiente del dibujar, de lo pictórico y lo plástico.

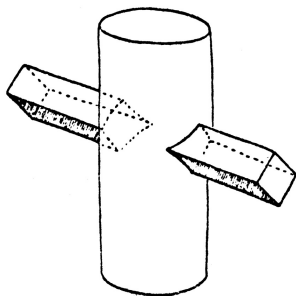
En el *sexto año escolar*, hagamos que surjan nociones sencillas de proyección y sombra, dibujándolas tanto a mano alzada, como con regla y compás. Cuando el niño dibuje aquí un cilindro, y ahí una esfera que es iluminada por un foco de luz, procuremos que comprenda bien lo que pasa y sepa copiar y organizar la forma específica que adopta la sombra sobre el cilindro como fondo. ¡Cómo proyectar sombras!



He ahí las sencillas nociones de proyección y sombra que han de tratarse en el sexto año escolar. El niño ha de adquirir una visión clara y ha de saber reproducir el modo en que los objetos más o menos planos, proyectan sus sombras sobre superficies planas o curvadas. En el sexto año escolar el niño ha de entender cómo lo técnico se une con lo bello, cómo una silla puede ser técnicamente apta para su uso y,

al mismo tiempo puede tener una hermosa forma. Esa unión de lo técnico con lo bello ha de penetrar en la interioridad del niño y llegar incluso hasta sus manos.

Luego, en el *séptimo año escolar* deberíamos cultivar en el dibujo cómo los objetos se penetran o atraviesan mutuamente. Veamos un ejemplo: aquí tenemos un cilindro, traspasado por una traviesa. Hemos de mostrar las nuevas superficies del corte de entrada y de salida que produce esa viga. Eso hay que aprenderlo con el niño. Ha de saber lo que ocurre cuando cuerpos o planos se atraviesan mutuamente, para que conozca lo que sucede cuando el tubo de la estufa asciende verticalmente y atraviesa el techo, generando un corte circular, y qué es lo que pasa cuando asciende oblicuamente, generando así una elipse al cortar el techo.



Durante el séptimo año, el niño también ha de hacerse una idea clara de la perspectiva. Y por tanto hará sencillos dibujos de perspectiva, acortamiento en la distancia, alargamiento en la proximidad, superposiciones, etc. Y de nuevo la unión entre lo técnico y lo bello, para que el niño adquiera la idea de si es bello o si es feo el hecho de que un saliente

se superponga, parcialmente, a la pared de una casa. Ese saliente puede ocultar una pared de manera agradable o desagradable. Estas observaciones tienen un gran efecto sobre el niño durante el séptimo año escolar, cuando tiene entre 13 y 14 años.

Todo esto asciende a un nivel artístico cuando se llega a *octavo*.

De modo parecido a cómo se han cultivado estas asignaturas habrán de enfocarse también las demás. Esta tarde, volveremos a tratar el tema, agregando algunas cosas a nuestro currículo docente. Tendremos que considerar sobre todo cómo puede desarrollarse lo musical en el primer año escolar, basándonos en pautas sencillas y elementales, para ir acercándonos a lo más complejo en torno al tercer año escolar. De modo que, por medio del instrumento y del canto, el niño acoja paulatinamente aquello que puede desarrollar y estructurar sus capacidades.

La gimnasia y la euritmia tendremos que derivarlas de lo musical y de todas las demás disciplinas artísticas.

Tercera

Conferencia Curricular

6 de Septiembre de 1919, por la tarde

Como ya dijimos por la mañana: si para la enseñanza de las artes plásticas sólo podemos ofrecer unas líneas generales, lo mismo haremos para la enseñanza de la música. Los detalles, naturalmente, dependerán de la libertad pedagógica. En este campo, les ruego que consideren esas líneas generales como un marco que permite abarcar todo lo que sería razonable en la enseñanza musical.

En el *primero, segundo y tercer año escolar*, nos ocuparemos esencialmente de elementos musicales sencillos. Y esos elementos han de aprovecharse de modo que la actividad pedagógica musical desarrolle la voz y el oído del niño que está creciendo. Así pues, el punto de vista es que la enseñanza musical se organice de modo que sea capaz de llevar al niño a la correcta formación de la voz, del sonido y la audición. Aquí nos entendemos.

Luego viene *cuarto, quinto y sexto año escolar*. En ese período, ya estaremos explicando signos y notas. Ya se podrán efectuar ejercicios amplios en la escala de tonos. En el quinto y sexto año escolar, podremos abordar los *modos*; por ejemplo el re-mayor, etc. Con el modo menor conviene esperar al máximo, aunque ello no implica que no podamos ofrecérselo al niño, si fuera imprescindible.

En cierta manera, se trata ahora de trabajar en sentido contrario: procurar que el niño se adapte a las demandas del mundo de la música, es decir, acentuar la parte estética de la enseñanza. En los primeros tres años, el niño ha de ser el factor principal; hay que organizarlo todo para que el niño aprenda a escuchar y cantar. Pero, después de que haya sido el centro de atención durante los primeros tres años escolares, le llega el momento de amoldarse a las exigencias artísticas del arte musical. Ese es el aspecto pedagógico que hemos de tener en cuenta.

En los últimos dos años, es decir, *séptimo y octavo*, conviene que el niño deje de tener la sensación de sentirse “amaestrado” para las cosas, y que en lugar de ello sienta que practica la música porque le gusta, porque quiere disfrutarla, que practica la música como un fin en sí mismo y le produce alegría. Hacia ahí se orientará la enseñanza de la música. De ahí que, durante esos dos años, se puede despertar y desarrollar el juicio musical. Ya se puede resaltar el carácter que tiene esta o aquella composición musical. Cuál es el carácter de una obra de Beethoven y cuál es el de una de Brahms. Así pues, llevaremos al niño a generar el juicio musical en formas sencillas. Antes, había que retener el juicio musical, pero ahora hay que cultivarlo.

Es sumamente importante que se produzca un cierto entendimiento. Recordarán que esta mañana indiqué lo mismo al referirme al arte plástico. Dije: Primero utilicemos el dibujo para que de él se derive luego la escritura; y después practiquemos el dibujo como un fin en sí mismo. A partir de ese momento, el arte mismo es lo que importa. En el momento en que el niño pasa de la práctica utilitaria

a la etapa en que desarrolla las formas artísticas libres en el dibujo y en la pintura, en ese momento –es decir, entre el tercer y cuarto año escolar– hay que dar el mismo paso en lo musical. Primero, trabajar centrándose en el aspecto fisiológico del niño; luego, trabajar de modo que el niño tenga que adaptarse a las exigencias del arte musical, Por tanto, esas transiciones en lo gráfico-pictórico y en lo musical, tendrían que correr paralelas.

* * *

El currículo escolar oficial nos ofrece una ventaja: en los primeros tres años escolares, no hay gimnasia. Y por tanto, nosotros empezamos con la *euritmia*. Sería fantástico que en el *primer año escolar* se practicara la euritmia en concordancia con la música, de modo que cultivaríamos en la euritmia la adaptación a la geometría y a la música.

Sólo en el *segundo año escolar* empezaremos con el desarrollo de las consonantes y vocales, prosiguiéndolo en el *tercer año escolar*; pero relacionándolo siempre con la música, la geometría y el dibujo.

Luego, en el *cuarto, quinto y sexto año escolar*, agregaríamos las formas eurítmicas para expresar lo concreto, lo abstracto, etc., temas que ahora están al alcance de los niños, porque en clase de gramática ya han avanzado a ese nivel.

En el *séptimo y octavo año escolar* seguiremos en la misma línea para formas más complejas.

* * *

Desde el cuarto año escolar, compartimos el arte de la euritmia, con la gimnasia, de modo que en *cuarto, quinto y sexto* practicamos “ejercicios de las extremidades” en gimnasia, y todo lo relacionado con correr, saltar y trepar, a la vez que nos limitamos a ejercicios sencillos en los aparatos.

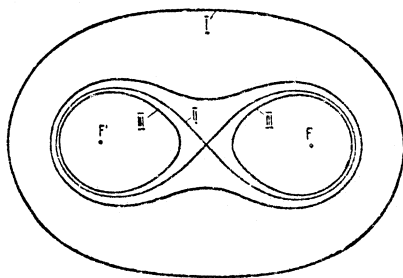
Los ejercicios más complejos en los aparatos, conviene postergarlos para *séptimo y octavo*, en que continuaremos con los ejercicios libres, pero esos ejercicios libres han de relacionarse con el correr, trepar y saltar.

Si reflexionan sobre lo que les han sugerido mis exposiciones, verán que concuerda con lo que he intentado describir.

Decimoquinto Coloquio Pedagógico

6 de Septiembre de 1919, por la tarde

P.1.- K. habla sobre elipse, hipérbola, círculo, lemniscata (curva de Cassini) y el concepto de lugar geométrico. Menciona cómo la lemniscata puede adoptar una forma III, en la que una de las ramas de la curva se sale del espacio, y vuelve a entrar en él como si fuera la otra.



Rudolf Steiner: Esto tiene una correspondencia orgánica interna: en su relación mutua, las dos ramas se comportan como la glándula pineal y el corazón. Una rama, la glándula pineal, está situada en la cabeza; la otra, es decir, el corazón, en el pecho. Si bien una de ellas, la glándula pineal, está menos desarrollada que el corazón.

P.2.- D. habla sobre un tema histórico, la migración de los pueblos.

Rudolf Steiner va intercalando varios comentarios: Lo que se alega como causas de la migración de los pueblos, con frecuencia se basa en meras elucubraciones históricas. Pero si vamos al fondo del asunto, en la migración de los pueblos, en la que avanzaban los godos, etc., lo esencial es que los romanos tenían el dinero, y los germanos no, y que allí donde había fronteras, los germanos tendían a apropiarse de un modo u otro del dinero romano. Por eso, se convierten en mercenarios. Legiones enteras de germanos se acogieron al sueldo romano (la soldada). La migración de los pueblos es una cuestión económico-financiera. Y sobre esta base pudo extenderse el Cristianismo, pero las migraciones en sí proceden de la codicia de los germanos que querían apoderarse del dinero de los romanos. ¡Y los romanos efectivamente se empobrecieron en el proceso! La marcha de los cimbrios ya fue así. A los cimbrios, que eran pobres, se les dijo: “¡los romanos poseen oro!”. Eso influyó mucho en los cimbrios. Quieren buscar oro. ¡Oro romano!

Hay diferentes estratos de población y también remanentes celtas. Aún hoy encontramos claras resonancias lingüísticas de los celtas, por ejemplo, en los ríos que forman las fuentes del Danubio, Brig y Breg, Brigach y Brege. Luego por todas partes vemos nombres de lugares que terminan en “ach”, por ejemplo, Unterach, Dornach, etc. “Ach” se deriva de Wässerchen (agüita), de *aqua*, y denota origen celta. Igualmente, “ill” y otras denominaciones parecidas recuerdan al antiguo celta. Sobre el celta se superpone luego el germano. - A continuación, *Rudolf Steiner* comenta la oposición entre arrianos y atanasianos.

Es muy importante explicarle a los niños la gran diferencia que hay entre el destino de las diversas tri-

bus germanas, que se hace patente en las migraciones: los godos se dirigieron a España e Italia, territorios ya totalmente de cultivo agrícola y donde todo tenía propietario. Cuando llegan los godos y otros pueblos, desaparecen absorbidos por las poblaciones ya establecidas. Por su parte, los francos se dirigen al oeste; llegando a territorios de propiedad agrícola incompleta, y se mantienen. Por eso no se ha conservado nada de los godos, porque emigraron a regiones cuyos suelos ya tenían dueño. De los francos se ha conservado todo, pues penetraron en territorios aún baldíos. Esa es una ley histórica de suma importancia. Más tarde, la cosa vuelve a repetirse cuando hablamos de la configuración de América del Norte, ahí hubo inmigración a regiones baldías, aunque fueron exterminados los pieles rojas.

Además, habremos de esclarecer la diferencia entre el reino de los Francos de Carlomagno, por ejemplo, y cualquier Estado posterior. Si no conocemos la diferencia, no superaremos el Rubicón del siglo XV. El reino de Carlomagno todavía no es un Estado. ¿Cómo se manejan las cosas bajo el reinado los Merovingios? En principio son simplemente grandes terratenientes, latifundistas. Entre ellos rige, en definitiva, el derecho privado. Poco a poco, lo que procede de las antiguas condiciones latifundistas de los germanos va desembocando en el derecho romano, donde, poco a poco, va adquiriendo poder el que administra los puestos funcionariales. De ese modo, la propiedad pasa paulatinamente a la administración, a los funcionarios, y cuando más tarde esa administración se convierte en el verdadero poder gobernante, nace el Estado. Así pues, el Estado emerge porque se recurre a la administración. Nace el *condado* como rival del *principado*.

“Conde” (en alemán “Graf”), tiene el mismo origen que la palabra grafólogo: se deriva de graphein = escribir. “Graf” = conde, es el escriba romano, el administrador, mientras que la nobleza del principado, como antigua nobleza guerrera, aún se relaciona con la valentía, el heroísmo y otras características afines. El “Fürst”, el príncipe, es el “primero”, es el que va delante. Así pues, con la transición que se produce desde el príncipe al conde, nace el sistema estatal. Naturalmente, todo podemos explicarlo muy bien, con estas circunstancias a la vista.

P.3.- L. explica de qué manera presentaría a los niños la expansión del Cristianismo entre los germanos.

Rudolf Steiner: El Cristianismo arriano en su objetivación práctica, se parece muchísimo al posterior protestantismo, aunque era menos abstracto, era más concreto.

En los dos primeros siglos de la era cristiana se hallaba muy difundido el culto de Mitra entre los soldados romanos establecidos a orillas del Rin y del Danubio, especialmente entre los oficiales. Hasta los siglos VI, VII y VIII, en la actual Alsacia y en otras partes, Thor, Wotan, Saxnot, se veneraban con ritos religiosos germanos, como dioses germanos populares, como los tres dioses principales²⁶.

²⁶ Véanse las conferencias del 18 al 20 de diciembre de 1904, pronunciadas por Rudolf Steiner en la escuela de formación de los trabajadores en Berlín, con el título “Historia de la Edad Media hasta los grandes inventos y descubrimientos”; incluidas en el ciclo: “Filosofía, historia y literatura” GA 51. No traducido.

Podemos describir numerosas escenas de cómo los clérigos romanos erigían pequeñas iglesias en Alsacia y en la Selva Negra. Los hombres cantaban: “Vamos a hacer esto y aquello para Wotan”. Las mujeres cantaban: “Cristo ha venido para los que no hacen nada por su cuenta.” Ese artificio de que no había necesidad de hacer algo para merecer la salvación, ya se usó durante la propagación del Cristianismo.

“Eiche” (encina en alemán), en el antiguo lenguaje ritual germano, es la designación que se utiliza para el sacerdote de Donar. En la época en que actuaba *Bonifacio*, todavía era muy importante poseer las fórmulas rituales. Bonifacio logró hacerse con algunas, conocía la palabra mágica, pero el sacerdote de Donar ya no la conocía. Bonifacio, con su mayor poder, con el “hacha” de la palabra mágica, derribó al sacerdote de Donar, la “encina de Donar”. El sacerdote murió de aflicción, pereció “por el fuego del cielo”. ¡Ahí tenemos poderosas Imaginaciones! Después de algunas generaciones, todo ello se transformó en la conocida imagen actual.

Hemos de aprender a leer esas Imaginaciones. Y así enseñaremos aprendiendo, y aprenderemos enseñando.

Bonifacio romanizó el Cristianismo germano.

La vida de Carlomagno fue descrita por Eginhard, que era un adulator.

* * *

P.4.- U. habla sobre la enseñanza musical.

Rudolf Steiner: Los niños menos avanzados en la enseñanza musical, debieran asistir al menos a los ejercicios de los más avanzados, aunque no actúen y se limiten a escuchar. Si nada de eso surte efecto, siempre estamos a tiempo para separarlos. Por otra parte, se presentarán aún muchas asignaturas en las que tropezaremos con inconvenientes similares, donde no logramos que sintonicen los más avanzados con los más rezagados. Eso será menos grave si aplicamos los métodos correctos. Actualmente, estos inconvenientes simplemente se encubren con toda clase de trucos. Si se imparte la enseñanza en la práctica siguiendo nuestros criterios, nos toparemos con dificultades que habitualmente pasan desapercibidas, no solamente en la música, sino también en otras asignaturas; por ejemplo, en dibujo y pintura. Tendremos niños que no logran avanzar en el arte, ni en lo plástico ni en lo pictórico. Ahí hemos de procurar también no separar a los niños demasiado pronto, sino sólo cuando no haya más remedio.

P.5.- N. habla sobre el modo de tratar lo poético en la enseñanza del francés e inglés.

Rudolf Steiner: Nosotros nos mantenemos firmes en la idea de tratar el inglés y el francés mesuradamente desde el principio. No como si fuéramos institutrices, sino de modo que se lleve a los niños a apreciar ambos idiomas, y que lleguen a sensibilizarse para la expresión adecuada en los dos.

Cuando un niño de segundo a cuarto se queda atascado al recitar hay que ayudarlo con cariño y suavidad.

dad, para que adquiriera confianza y no se desanime. Hay que aceptar la buena voluntad aunque no se acabe la obra.

Para los alumnos de 12 a 15 años, lo adecuado es el elemento lírico-épico, las baladas, el relato de episodios históricos destacados, la buena prosa artística y determinadas escenas dramáticas.

Comenzamos con el latín en el *cuarto año escolar*, y para los niños que quieran aprenderlo, en el *sexto año escolar* comenzamos con el *griego*, para poder practicarlo durante tres años. Si pudiéramos configurar nuestra escuela sin cortapisas, empezáramos con el latín y el griego al mismo tiempo²⁷. Tendremos que encontrar un recurso para que los niños que opten por el latín y el griego no tengan tanta carga en la clase de lengua materna. Eso puede hacerse, porque muchos temas de gramática que antes se estudiaban en alemán, pueden estudiarse en griego y latín. E incluso habrá cosas que se podrán ahorrar.

La letra C se pronunciaba como K en el latín antiguo; el latín de la Edad Media, que era un latín oral, hablado, empleaba la C. En los antiguos territorios romanos se usaban muchos dialectos. Y si podemos decir "Cicero" (como diríamos "Cecilia"), es porque así se pronunciaba en la Edad Media. Aunque aquí no procede hablar de "correcto" o "incorrecto", pues la pronunciación es algo puramente convencional.

La metodología para enseñar las lenguas clásicas ha de constituirse en la misma línea, y, si exceptuamos lo que indiqué esta mañana, podemos hacer uso del plan de enseñanza oficial en lo esencial, pues

²⁷ Eso es lo que justamente se hizo después. Véase nota 21

procede aún de los mejores tiempos pedagógicos que hubo en la Edad Media. En el método de enseñanza del griego y del latín, existen muchas cosas que aún tienen cierta validez. Los planes de hoy aún reproducen lo que se hacía antes, y siguen siendo razonables. No podemos usar la redacción de aquellos libros de texto, pues hoy en día conviene ignorar aquellas ásperas reglas mnemotécnicas. Esas reglas son algo infantil para el hombre moderno; y vertidas al alemán resultan demasiado sinuosas. Si evitamos ese inconveniente; en lo demás, el método no es tan malo.

Lo plástico, el modelado, debe comenzarse a cultivar antes de los nueve años. Ahí también habría que empezar a trabajar partiendo desde las formas.

P.6.- R. ¿es conveniente dar calificaciones?

Rudolf Steiner: mientras los niños permanecen en la misma escuela, ¿para qué dar calificaciones?

Démoslas cuando los niños abandonen la escuela. En realidad no es de profunda trascendencia pedagógica el inventarse nuevos sistemas de evaluación, Las calificaciones de trabajos sueltos tendrían que darse de forma libre, sin un esquema definido.

El *informe a los padres* en cierto aspecto es también una especie de evaluación, y eso no es algo que haya que evitar totalmente. Puede resultar necesario que un alumno se quede más tiempo en un grado; y eso naturalmente lo haremos, aunque trataríamos el tema de una manera distinta a como suele hacerse habitualmente. Pero nuestro método nos permitirá casi siempre evitarlo. Pues si seguimos fieles a nuestro principio práctico de corregir de manera que el

alumno se beneficie de la corrección; por ejemplo, si al hacer ejercicios de cálculo, en lugar de dar importancia a lo que no puede hacer, nos concentramos en conseguir que pueda llegar a hacerlo más adelante, es decir, si partimos de un principio totalmente opuesto al habitual, la incapacidad no desempeñará el papel tan destacado que representa actualmente. Esa manía del profesor de constituirse continuamente en un juez que cada día lo anota todo en su libreta, quedaría inmediatamente sustituida por el hábito de ayudar constantemente al alumno, sin recurrir a notas. El profesor debería ponerse mala nota a sí mismo cuando se la pone al alumno, pues si éste no ha captado aún algo, es porque el profesor todavía no ha logrado enseñárselo.

Como *informe a los padres*, o para cumplir ciertos requisitos oficiales, podemos preparar calificaciones; en eso, habremos de atenernos a lo que es habitual. Pero en el ámbito de la escuela misma, todos hemos de estar convencidos de que, para nosotros, las calificaciones no tienen mayor importancia. Esa actitud hemos de difundirla como una atmósfera moral.

Hasta ahora hemos revisado todo lo que consideramos válido, con excepción de una asignatura cuya incorporación técnica aún tendremos que discutir, y que hasta el momento tuvimos que ignorar, simplemente porque carecemos aún de las especialidades: me refiero a los trabajos manuales femeninos. Es algo que de alguna manera tendremos que acabar incorporando. Habremos de tenerlo en cuenta, pero por ahora nos ha faltado la persona indicada.

Ahora naturalmente hará falta hablar también sobre la organización práctica de la escuela. Conside-

rar qué curso va a trabajar cada uno de ustedes, etc., qué asignaturas irán por la mañana, y cuáles por la tarde, etc. Hemos de hablar de ello antes de empezar con las clases. Mañana tendrá lugar la solemne inauguración²⁸, y acto seguido aprovecharemos la ocasión, mañana o pasado, para discutir detalles técnicos aún pendientes. Sobre esto tendremos todavía una reunión de junta decisiva en círculo íntimo. También tendré que decir algunas cosas sobre la consagración escolar.

²⁸ Véase la alocución de Rudolf Steiner en dicho festejo de inauguración de la escuela el 7 de septiembre de 1919, en el ciclo: "Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf", GA 298

Palabras finales del curso

Hoy quisiera concluir estas reflexiones reiterando lo que me gustaría depositar en sus corazones. Y es que se mantengan fieles a los cuatro principios siguientes:

Primero: Tanto en lo general como en lo particular, el maestro dentro la escuela, en la plena espiritualización de su profesión, en el modo cómo pronuncia cada palabra, en cómo desarrolla cada idea y crea cada sentimiento, está actuando sobre sus alumnos. Recordemos que el maestro ha de ser una persona de iniciativa, nunca negligente. Ha de poner todo su ser en lo que hace en la escuela, y en cómo se comporta con los niños. La primera cosa fundamental es: *“El maestro debe ser una persona de iniciativa en lo general y en lo particular”*.

Segundo: mis queridos amigos, los maestros hemos de tener interés por todo lo que pasa en el mundo, por todo lo que concierne al ser humano. Hemos de interesarnos por todos los asuntos del mundo y del hombre. Sería lamentable mantenernos alguna vez al margen de lo que pueda afectar al ser humano. Hemos de interesarnos por las grandes inquietudes de la humanidad; y también por todos los asuntos, grandes y pequeños, que tengan que ver con cada niño. Ese es el segundo aspecto: *El maestro debe interesarse por todo lo que sucede en el mundo y en el hombre.*

Tercero: El maestro ha de ser una persona que en su interior no pacte nunca con la mentira; debe ser profunda e interiormente sincero, nunca ha de establecer compromiso con la mentira, pues si así fuera, veríamos cómo la mentira se infiltra en nuestra enseñanza, por muchos canales, especialmente a través del método. Nuestra enseñanza llevará el sello de la verdad, sólo si nos esforzamos en aspirar a ella dentro de nosotros.

Cuarto: Y, finalmente, algo que es más fácil de decir que de hacer, pero que es también una regla de oro en la profesión del maestro: El maestro no ha de agriarse ni marchitarse. Ha de tener frescura de ánimo; ni sequedad ni acritud. A eso ha de aspirar el maestro.

Yo sé, mis queridos amigos, que si ustedes acogen correctamente en su alma lo que hemos enfocado desde distintos ángulos en estas dos semanas, entonces, al impartir la enseñanza, verán que, por rodear lo que supone pasar por el mundo emotivo y volitivo, se les acerca lo que parecía lejano. En estos catorce días me he limitado a expresar aquello que será de inmediata aplicación práctica en clase, si ustedes permiten que actúe en su alma. Pero nuestra Escuela Waldorf necesita que ustedes, mis queridos amigos, muevan en su propio interior las cosas que hemos tratado, para que se conviertan en energías activas en el alma.

Piensen en algunas de las cosas que he dicho para esclarecer psicológicamente la comprensión del hombre, en particular del ser humano en crecimiento. ¡Recuérdennas! Y si ustedes no saben cómo, cuándo, o dónde hay que exponer en clase unas cosas u

otras, si recuerdan lo que hemos visto juntos en estas dos semanas, les llegarán en todo momento las ideas de cómo enfocar la enseñanza. Está claro que muchas cosas habría que repetirlas muchas veces, pero no pretendo convertirles en máquinas de enseñanza, sino en docentes libres e independientes. Este hecho ha presidido lo que les he brindado a ustedes en estos catorce días. El tiempo era tan corto que había de apelar a vuestra actitud abnegada y comprensiva.

Pero piensen una y otra vez, lo que aquí hemos expuesto para comprender al hombre, y especialmente al niño. Les podrá servir en todos los problemas de método que puedan surgirles.

Si ustedes rememoran, nuestros pensamientos van a encontrarse en los distintos impulsos impartidos durante estas dos semanas. Y puedo asegurarles que yo mismo también pensaré en ellos. Esta Escuela Waldorf pesa fuertemente sobre el ánimo de quienes participan en su iniciación y organización. ¡Esta Escuela Waldorf debe salir bien! ¡Muchas cosas dependerán del éxito que ella tenga! Su éxito constituirá una especie de demostración palpable para algunas de las cosas que sostenemos nosotros sobre el desarrollo del espíritu.

Si me lo permiten, finalizo ahora con un par de palabras personales que deseo expresar: Para mí, esta Escuela Waldorf continuará siendo la verdadera hija de mis desvelos; una y otra vez tendré que dirigir mis pensamientos a ella con toda solicitud. Pero si mantenemos la seriedad de la situación podremos colaborar muy bien. Atengámonos en especial a la convicción que anima nuestro corazón y nuestro pensamiento: que con el movimiento espi-

ritual del presente también se vinculan poderes espirituales del devenir cósmico. Si creemos en estos poderes del bien, ellos estarán presentes en nuestra existencia como fuerzas inspiradoras, y podremos impartir la enseñanza.

Publicaciones en castellano sobre
PEDAGOGÍA

- Catálogo de Exposición de la pedagogía Waldorf -
Unesco (recomendado)
Educación Waldorf. Ideas de Rudolf Steiner en práctica.
Christopher Clouder, M. Rawson ERS
El estudio del hombre como base de la pedagogía.
GA 293 *R.Steiner.* ERS
Metodología y didáctica. GA 294
R.Steiner. ERS
La clase extra. Pedagogía de apoyo.
Audrey Mcallen. ERS.
Sabiduría de los cuentos de hadas.
R.Steiner. ERS
Nacimiento e infancia.
Dr. Zur Linden EAA
Cuentos infantiles para niños de jardín de Infancia
ERS. *Varios autores. Adaptaciones.*
Cuentos para chiquitines
ERS. *Varios autores. Recopilación.*
Los tres primeros años del niño.
Karl König ERS
La Educación del niño. Metodología de la enseñanza.
GA 308 *R. Steiner.* ERS
El lenguaje gráfico de los niños.
Michaela Strauss ERS
Las etapas evolutivas del niño.
Bernard Lievegoed. ERS
El niño y los cuentos.
Udo de Haes ERS
Niños necesitados de cuidados especiales.
Thomas Weihs ERS
Pedagogía Waldorf. Educación hacia la libertad.
Frans Carlgren ERS
Los años de oro.
John Benians ERS

Juguetes hechos por los padres.
Freia Jaffke ERS
El misterio de los temperamentos.
Rudolf Steiner EAA
Los niños estrella
Georg Kühlewind ERS
Indicaciones de Pedagogía Waldorf
para niños de 3 a 9 años. ERS
Usted es el primer profesor de su hijo.
Rahima Baldwin.
La Educación y la vida espiritual de nuestra época.
Rudolf Steiner. GA 307. ERS

*GA: Gesamt Aufgabe.
Nº dentro de la obra completa de Rudolf Steiner

Editoriales:

ERS: Editorial Rudolf Steiner.
C/ Guipúzcoa, 11 1º izq. 28020 Madrid
pedidos@editorialrudolfsteiner.com
www.editorialrudolfsteiner.com

EAA: Editorial Antroposófica Argentina.
1607 Villa Adelina - Buenos Aires
antroposofica@radar.com.ar

