

*El Despertar  
de la Inteligencia*



MAGDA LISSAU

Impreso con el apoyo del Waldorf Curriculum Fund  
Publicado por:  
Waldorf Publications en la  
Research Institute for Waldorf Education  
38 Main Street  
Chatham, Nueva York 12035

Título: *El Despertar de la Inteligencia*  
Autora: Magda Lissau

Edición española (PDF)  
2015 por Waldorf Publications  
ISBN # 978-1-936367-77-1

Traducido por Claudia Borbolla  
Pasajes cortos y gráficos: Nora Hidalgo  
Arte de la cubierta: Hallie Wootan  
Ilustraciones: Magda Lissau  
Diseño y maquetación: Ann Erwin

# *El Despertar de la Inteligencia*

La Tarea del Maestro  
y  
la Imagen Clave del Proceso de Aprendizaje

Por  
Magda Lissau

Dedicado a Padres, Maestros,  
Alumnos y Exalumnos  
Waldorf en todo el Mundo

*Waldorf*  
PUBLICATIONS

## *Dedicatoria*

Debo enorme gratitud a queridos amigos y colegas que me motivaron en esta presente labor. Muchas de estas ideas fueron discutidas frecuentemente con mis colegas de Arcturus, Frances Vig, Rose Edwards y Alexander Cameron en particular. Quiero agradecer especialmente a Rose por su esencial crítica de estas páginas.

David Mitchell ha sido un vital apoyo para editar y publicar estas páginas. Tiene una profunda comprensión de mis intenciones y apoya mi intento con un delicado e incisivo escalpelo de editor.

Finalmente, agradezco igualmente a los muchos maestros y estudiantes que han escuchado e implementado estas ideas y las han encontrado de utilidad en cierta medida.

# Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>Introducción</b> .....   | 7  |
| <b>Capítulo 1</b> Ventanas al salón Waldorf .....   | 11 |
| Ciencias de la tierra en 8º Grado. Gramática en 5º Grado.<br>Introducción a los números en el Primer Grado. En conclusión   |    |
| <b>Capítulo 2</b> Preparación del maestro –<br>El trabajo con el tiempo. ....   | 29 |
| Ritmos del tiempo. La previsión anual de las materias por venir. La transformación de una idea desde su nacimiento hasta la creación de una imagen poderosa. Clases adecuadas a la edad y las tres formas de memoria: Memoria localizada, Memoria rítmica, y Memoria cognitiva. Las tres formas de memoria y los tres procesos del alma.  |    |
| <b>Capítulo 3</b> La imagen clave del proceso de<br>aprendizaje y el ritmo de tres días .....   | 53 |
| La constitución humana. La labor del primer día – Un propósito de la dramatización teatral. El segundo día – Revivir sensiblemente una experiencia: Ejemplos de matemáticas e historia. El tercer día – Conclusión cognitiva. El proceso de aprendizaje en los niños y su secuencia clave. Diagramas de flujo de la dinámica de la clase. |    |
| <b>Capítulo 4</b> El meollo del asunto – La inteligencia .....  | 69 |
| La naturaleza – El prototipo de la inteligencia humana. ¿Cómo se relacionan el ser humano y el cosmos como hecho espiritual?<br>La vida cósmica en su manifestación humana. La transformación de la vida cósmica en inteligencia humana. Correspondencia de los procesos vitales con las etapas de desarrollo racional.                   |    |

|                     |   |     |
|---------------------|---|-----|
| <b>Capítulo 5</b>   | El desarrollo de la inteligencia en los tres primeros grados –<br>Ejemplos del currículo Waldorf . . . . .  | 100 |
|                     | Inteligencia conceptual y volitiva. Inteligencia personal e impersonal. Introducción a la escritura y lectura en el Primer Grado. Introducción del valor posicional en Segundo Grado. La imaginación como herramienta de transición. Tercer Grado: Las necesidades humanas y el mundo de la naturaleza. |     |
| <b>Capítulo 6</b>   | Transiciones al presente – Grados 4º y 5º . . . . .   | 124 |
|                     | De la totalidad en mente y materia. Introducción a las fracciones en Cuarto Grado. Mitología e historia en Quinto Grado. Una clase de historia.   |     |
| <b>Capítulo 7</b>   | Fundamentos del razonamiento –<br>Grados 6º, 7º y 8º. . . . .   | 141 |
|                     | El crecimiento de hace expansivo y sintético. Astronomía – Cielo y tierra. Reproducir y comprender una nueva totalidad. El teorema de Pitágoras – Una medida para el equilibrio.  |     |
| <b>Conclusión</b>   | . . . . .   | 159 |
| <b>Notas</b>        | . . . . .   | 162 |
| <b>Bibliografía</b> | . . . . .   | 171 |

# *Introducción*

Con este libro espero introducir al lector a cuatro poderosos grupos de ideas y la forma en que afectan a la educación, particularmente a la educación Waldorf. Debe comprenderse claramente que el fundamento filosófico de estas páginas yace en la visión del mundo de Rudolf Steiner (1861-1925), quien fundó la Educación Waldorf en 1919. La visión del mundo de Steiner fue y es aplicada con éxito en la educación, agricultura, todas las disciplinas del arte, investigación científica, medicina y otros campos de la vida. Los logros de estas aplicaciones prácticas confirman su visión del mundo, que no es fácilmente accesible a la así llamada "mente moderna" sin una enfocada determinación. Sin embargo, aquellos individuos que han acogido esta visión del mundo y han construido sus vidas de trabajo sobre sus cimientos han encontrado que no sólo funciona, sino que brinda un gran sentido de realización personal, y por ello un firme fundamento para la vida. En los tiempos de Steiner había muchas objeciones a su visión del mundo, particularmente de la ciencia tradicional y de la religión. Estas objeciones no pueden ya desviarnos de las necesidades de la situación presente. El hecho de que el trabajo que surge de su visión del mundo está logrando resultados impresionantes habla por sí mismo.

Uno de estos grupos de ideas tiene que ver con la inteligencia. Una cuestión clave es si damos más peso a la información, o datos, como propiedad del aprendizaje o si damos mayor peso a las habilidades y capacidades. Puede ser una observación simple, pero para poder enfrentar los retos de la vida, necesitamos ambos: información, o conocimiento, y capacidades. El verdadero conocimiento por supuesto

implica la capacidad de ligar datos, una variedad de fragmentos de información, para que el conocimiento comprensivo surja. El otro aspecto de esta combinación de conocimiento y capacidades es que es vital saber dónde uno puede encontrar la información que requiere. La inteligencia, como se presenta aquí, apunta a las capacidades humanas más allá de los límites del cuerpo humano, el cerebro y el sistema nervioso. En particular el crecimiento del razonamiento lógico en niños de primaria se hace aparente en siete etapas que en la educación Waldorf son atendidas por el currículo. Los orígenes de la inteligencia per se también se describen a partir de las ideas de Steiner respecto a la vida humana. Aquí se exploran las implicaciones filosóficas y educacionales de esta visión.

Una idea vital mayor concierne al proceso de aprendizaje en relación con la psique humana en desarrollo. Como seres humanos somos capaces de aprender a lo largo de nuestras vidas, distinguiéndonos en ello de los animales. Mientras el aprendizaje puede ser más difícil para los adultos mayores, los seres humanos han retenido sin embargo la capacidad de cambio, denotando una facultad de flexibilidad mental que es un regalo para los seres humanos que no tiene precio. Somos capaces de asombrarnos con las maravillas que vemos por vez primera; somos capaces de estremecernos muchas veces incluso si nos colocamos en la misma situación que hemos experimentado muchas veces; somos capaces de continuar avanzando en la búsqueda de nuevas experiencias, nuevas aventuras, cuando sentimos la necesidad de un cambio. La razón por la que somos capaces de hacer esto es porque los seres humanos hemos recibido el don de la imaginación.

La imaginación es una característica medular de nuestra vida interior del alma—nuestra experiencia muy personal del mundo que nos rodea, de otros seres humanos, y de nosotros mismos. De hecho es casi imposible para los seres humanos aprender algo nuevo sin



emplear el poder de la imaginación, que nos permite proyectarnos hacia el futuro. En ciertas circunstancias, este regalo, únicamente humano, está escondido y debe ser liberado para poder llevar a cabo su tarea de permitir que el aprendizaje suceda. Habremos de hablar de estas circunstancias en el curso de estas páginas. En otras circunstancias, aquellos individuos especialistas en educación y que conocen todas las facetas de la esencia de un ser humano—en cuerpo, mente y ser esencial—son capaces de fortalecer estas facetas para que puedan servir a la actividad de aprendizaje necesaria. La transformación de las ideas adultas en formas imaginativas adecuadas para ser presentadas a las mentes de los niños y adolescentes demanda la transformación de esas ideas también en las mentes de los maestros. Un poderoso aliado en este proceso de transformación de abstracción a imaginación es el trabajo intencional con el tiempo.

Este libro no pretende agregarse a la lista de libros sobre educación Waldorf que presentan detalles sobre el currículo, aunque por necesidad se ofrecerán ejemplos de él. Tampoco es la intención presentar un enfoque de “cómo se hace” que invite a la imitación de planes de clase. La intención sí es, sin embargo, la esperanza de transmitir a los profesores aspirantes y a todos que quieran comprender seriamente la esencia de la educación Waldorf, la dedicación espiritual y mental enfocada que requiere tener un maestro para poder implementar sus intenciones y permitir a las jóvenes mentes, corazones y cuerpos satisfacer su misión al servicio de la humanidad.



## Capítulo 1

# *Ventanas al salón Waldorf*

He pasado muchos años enseñando en los grados en varias escuelas Waldorf en Europa, África y los Estados Unidos, donde enseñé todas las materias que se usan como ejemplo. En este momento existen muchos libros disponibles acerca del currículo Waldorf, escritos por maestros Waldorf experimentados.<sup>1</sup> Estos sirven para estimular a los profesores que inician. En una primaria Waldorf no es un maestro especialista quien enseña las materias que se describirán a continuación para los grados, sino el maestro de grupo. Los maestros especialistas ofrecerán estas materias en los años de preparatoria.

La razón de esta situación es que la maestra o maestro que conoce a su grupo de individuos es capaz de ofrecer la esencia de estas materias principales como preparación para la vida, no sólo como preparación para los estudios universitarios. El propósito es que todos los estudiantes deberían tener un buen fundamento general de conocimientos y un sentimiento por las diferentes áreas de la vida que se exploran de manera general y fenomenológica como vía, a partir de la manera en que son presentados por la maestra de clase.

### **Ciencias de la tierra en 8º Grado**

Entramos al salón para la época de Ciencias de la Tierra, por ejemplo, en la segunda semana de este bloque.<sup>2</sup> Después de una dedicación al trabajo del día y a la humanidad, el maestro lidera al grupo en una recitación de "The Rime of the Ancient Mariner" por Samuel Taylor Coleridge. Uno por uno los estudiantes recitan algunos

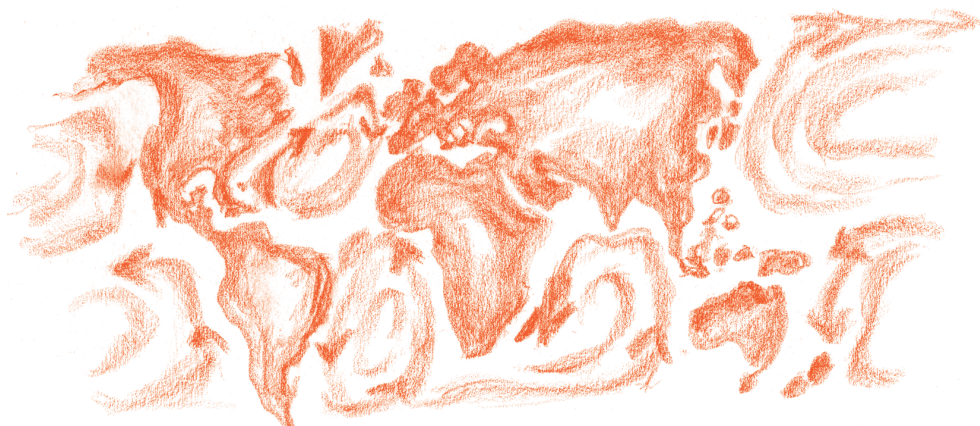
versos; otros son recitados por grupos pequeños de alumnos o por todo el grupo.<sup>3</sup> Las emociones se remueven mientras los estudiantes reviven los horribles peligros del oficio de marinero en los tiempos antiguos y los peligros de las aguas, los océanos polares y las supersticiones de los marineros. Con palabras evocativas se dibujan fuertes imágenes mientras son dichas de forma poética y remueven la imaginación de los alumnos.

Después el maestro dirige un breve repaso del tema del día anterior, en esta instancia surgen las corrientes de los océanos de la Tierra. Tal como se experimenta en el poema, en aquellos días los barcos de los marinos estaban bajo la merced de las corrientes oceánicas. Una conversación vívida—estimulada por las provocadoras preguntas del maestro—tiene lugar, rememorando las corrientes oceánicas. Se discute la diferencia entre la navegación de hace varios siglos y la de ahora. Se habla de la importancia de estas corrientes en la navegación en sus inicios, y en la industria pesquera. Varios alumnos realizan reportes orales sobre las investigaciones que han preparado.

Luego da inicio una actividad común: Los alumnos se encaminan al gimnasio o a otro lugar abierto. Ahí, se divide a los alumnos en dos grupos. Un grupo representa los continentes de la Tierra, otro las corrientes oceánicas. Después de tomar sus posiciones como en un mapa invisible imaginario, los estudiantes toman su turno moviéndose con el flujo de las corrientes oceánicas, mientras que los que representan a los continentes permanecen inmóviles. Los impresionantes factores de la circulación de las corrientes oceánicas hacia el norte del lado este de los continentes en el Hemisferio Norte, y el respectivo y recíproco movimiento hacia el sur en el lado oeste, se hace aparente con el movimiento de los alumnos. Las corrientes ecuatoriales se mueven de este a oeste, de forma opuesta a las corrientes polares. ¿Por qué? En este punto los alumnos se dan cuenta de que no es posible encontrar el sentido de estos fenómenos a

menos que todos los factores terrestres sean considerados, como la rotación de la tierra.

Después de danzar la coreografía de las aguas de la tierra por un tiempo, unos quince o veinte minutos, los alumnos regresan a sus escritorios y proceden a trabajar en hacer sus propios libros de texto. El texto se escribe de manera libre o es dictado por el maestro si existe la necesidad de incluir información con precisión. Los alumnos realizan los dibujos, ilustraciones y gráficas que se requieran. Todo se compila en un libro diseñado cuidadosa y artísticamente. Éste será el registro del trabajo de este bloque de estudios. Mucho de ello puede ser realizado como tarea en casa.



*Las corrientes oceánicas*

Obviamente, cada alumno tiene asignado cierto trabajo de investigación individual, respecto al cual ofrece un reporte al grupo. Y el tema de los océanos, con el que hemos iniciado esta descripción, se expande y engloba en días previos y subsecuentes, ofreciendo una visión de conjunto de otras áreas de la ciencia, como la esfera sólida de la tierra, las cadenas montañosas y posiblemente las placas tectónicas, detalles sobre la atmósfera y sus capas, y particularmente cómo los océanos, el ciclo hidrológico y los vientos, aunados a

condiciones específicas locales, crean el clima en una visión general de meteorología, incluyendo formaciones de las nubes, y finalmente una imagen de los volcanes de la tierra. En resumen, todos los elementos están activos en el cuerpo de nuestro planeta: agua, fuego, aire y la tierra o mundo mineral. En cada una de las secciones de las Ciencias de la Tierra el trabajo artístico/poético precede la discusión, el movimiento coreográfico ilustra los detalles y el trabajo en el cuaderno concluye con estos esfuerzos, destilando todo en un todo conceptual.

El resultado: una imagen exhaustiva de la tierra, que puede ser desarrollada con mayor detalle en la preparatoria. De mayor importancia es que esta imagen surge de la experiencia individual encendida por la imaginación. Las regiones volitiva, emocional y conceptual de la experiencia son atendidas.

Lo emocional se exhorta primero con la recitación del poema y se estimula más siguiendo los movimientos que imitan las corrientes oceánicas, a modo de movimiento sensitivo-artístico. Se acentúa cuando los estudiantes caen en cuenta de que todo en la tierra es interdependiente incluso al recrear fenómenos individuales. De este modo se crea una sensación de la tierra como un todo.

Lo volitivo se exhorta para ejecutar los movimientos de las corrientes oceánicas tan fieles a la realidad como sea posible, obviamente a diferente escala. Más allá, el esfuerzo de sincronizar los movimientos con otros alumnos requiere control sobre las acciones de sí mismo y, por tanto, el ejercicio de las propias capacidades volitivas conscientes.

En la aplicación de las capacidades conceptuales, los alumnos de 8º Grado deberían demostrar un razonamiento lógico completamente desarrollado; los diferentes fenómenos se integran en una comprensión general de la materia como un todo, y esta comprensión

general puede entonces reportarse de forma escrita y oral. La inteligencia es despertada en los tres niveles en el proceso de clase antes descrito. La inteligencia en el área de emociones y sentimientos desarrolla la sensibilidad ante el fenómeno; la inteligencia en el área del movimiento corporal ayuda a rescatar la perseverancia para las tareas propias de cada individuo; la inteligencia de los conceptos permite a cada alumno experimentar la integridad de la tierra como un todo.

### ***¿Qué preparación requiere un maestro para un bloque de ciencias de la tierra como éste?***

El maestro necesita determinar la secuencia de los bloques de materia para el año entero. Algunas materias son mejores para el inicio del año, otras para el final del año escolar. Obviamente, también necesita leer algunos libros básicos acerca del tema con varios meses de anticipación, de preferencia libros que den información real sobre los temas específicos, en lugar de teoría abstracta.

Se requiere que el maestro penetre a fondo los detalles de los fenómenos físicos que la ciencia provee en gran abundancia y luego resumirlos para poder crear una imagen de los factores esenciales de la integridad de la tierra. Esto no es sencillo en estos tiempos, pues, primero, los maestros no están acostumbrados a crear su propio material; están acostumbrados a presentar simplemente lo que se encuentra en los libros de texto. Además, el material de las publicaciones científicas de nuestros días está frecuentemente lleno de teorías y demasiado lleno de detalles o con escasez de descripciones vívidas de los fenómenos. Y, también, el respectivo maestro puede no estar familiarizado con el trabajo mental requerido para formar conceptos generales a partir de datos detallados. Sin embargo, es esta preparación exhaustiva conceptual la que es esencial para su habilidad de ofrecerla a los alumnos de una forma

vívida y experiencial. El maestro mismo debe desarrollar el valor para absorber el material en su propia alma, de vivir con él, y sólo entonces será capaz de aplicarlo de manera creativa en el salón de clase para que los alumnos tengan la experiencia de aprendizaje apropiada. Antes de que un maestro pueda enseñar de forma imaginativa, necesita desarrollar la imaginación en sí mismo.

Depende del maestro caer en cuenta que una observación integral del planeta tierra desde el punto de vista de los fenómenos es darse cuenta de que la capa superficial es ya sea sólida o agua en movimiento, que la atmósfera superior tiene capas también, que existe una íntima interacción entre el agua, aire y calor que crea las condiciones climáticas, y que el centro de la tierra puede manifestarse en la superficie como fuego volcánico. No es insignificante que en los primeros siglos los cuatro elementos de tierra, agua, aire y fuego fuesen mostrados.<sup>4</sup> Mientras la ciencia actual no reconoce a estos cuatro elementos más que en los estados agregados de la materia (y el fuego ni siquiera califica para existir por sí solo), esta visión permite al maestro, en su esfuerzo, ofrecer una imagen integral de la tierra que es adecuada para chicos de esta edad.

El maestro necesita desarrollar una comprensión sensitiva e imaginación hacia los fenómenos de la tierra antes de ser capaz de transmitirlos a sus alumnos. Es importante llevar por varios meses la esencia de la materia en la mente del maestro, para que su espíritu propio y su alma puedan trabajar en ella de manera consciente y subconsciente.<sup>5</sup>

Un buen momento para bosquejar el plan de clase en general suele ser tres o cuatro semanas antes de iniciar el bloque: la secuencia de temas, los poemas, la música (si es el caso), qué actividades de movimiento son adecuadas para representar qué procesos, qué investigaciones y temas de ensayo se utilizarán.



Un buen momento para que el maestro vuelva a formarse una imagen interior sobre la esencia de la materia es tres días antes de su inicio, para que involucre su propia experiencia de alma con la materia.

Finalmente, diariamente uno debe aclarar la secuencia del impacto emocional-sensitivo, la actividad volitiva y la conclusión conceptual, porque es mejor declarar los factores el primer día, revivirlos desde las sensaciones el segundo día y finalmente formularlos como conceptos en el tercer día.<sup>6</sup>

Otro aspecto vital del trabajo diario es que por la noche, antes de ir a dormir, el maestro debe hacer una retrospectiva del día<sup>7</sup> y también visualizar a sus alumnos. Incluso, si se ha planeado una actividad de movimiento para el día siguiente, es de ayuda visualizar previamente a los alumnos realizando esta actividad. Desde el punto de vista de Steiner nuestras experiencias en el sueño son esenciales en nuestras relaciones con otros seres humanos, en este caso con nuestros alumnos. Más adelante se hablará más acerca de estas experiencias en el sueño.

## **Gramática en el 5º Grado**

Las indicaciones curriculares respecto al material de estudio para este grado son las mitologías antiguas de oriente y más adelante en el año escolar la transición de mitología a historia antigua, que se convierte en una materia por sí sola. Sin embargo, el trabajo de práctica se construye sobre el telón de fondo de las narraciones históricas y mitológicas. Las indicaciones respecto a las artes de la lengua materna y el análisis de oraciones y gramatical incluyen partes del lenguaje y estructura de la oración de acuerdo al sujeto, predicado y objeto, voz pasiva y activa de los verbos, y el discurso directo e indirecto.

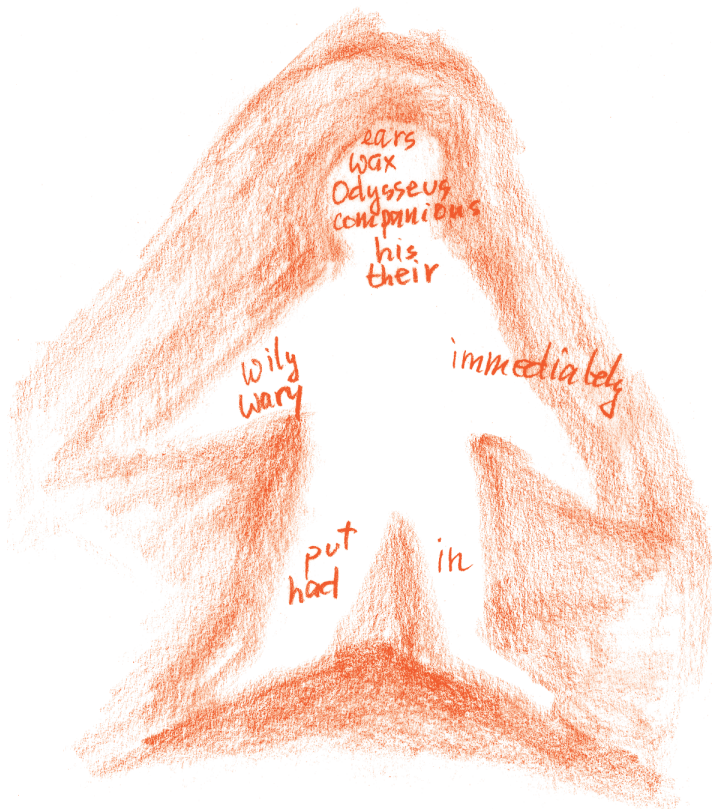
Entramos al salón de clases. Los alumnos están recitando versos de la *Ilíada* de Homero. Se da gran importancia al ritmo de hexámetro, que permite que las palabras se lleven a lo largo de un largo flujo de respiración y amplía la sensación de espacio para los alumnos. Esto se realiza principalmente a modo de coro, pero se pide a algunos alumnos que digan algunas líneas de forma individual, para ayudar al maestro a asegurar su capacidad de expresión y control de la respiración. Los alumnos no sólo se familiarizan con una de las máximas épicas del mundo, sino que se invoca la sensación de una época lejana, una sensación de un mundo muy diferente al actual.

El maestro dirige una recapitulación o repaso del trabajo del día anterior. La historia puede haber sido *La odisea*. Pero el maestro también recapitula lo que se ha aprendido respecto al arte de la palabra, no sólo se concentra en la repetición de la historia. Los alumnos recuerdan el análisis de la oración y hacen referencia a las partes del lenguaje. En los grados previos—tercero y cuarto—se hacía referencia a las diferentes partes del lenguaje con gestos sencillos, y éstas se diferenciaban en el trabajo escrito a través de la designación de colores para cada uno o con formas diferentes de caligrafía. El maestro de quinto grado puede recordar a los alumnos el trabajo del año previo e introducir un modelo diferente para representar el análisis de la oración. Cada oración es una unidad tal como el ser humano, donde el cuerpo es un todo. (Debemos resistir la tentación de discutir con los alumnos en este punto qué significa para un ser humano la falta de alguna extremidad.)

El maestro indica en el suelo, sin dibujarlas, la posición relativa de cabeza, tórax, brazos y piernas. Ahora solicita a los alumnos crear oraciones relativamente sencillas basadas en la narración de *La odisea*, por ejemplo: *El astuto Odiseo pidió a sus temerosos compañeros le pusieran cera en los oídos inmediatamente. También se ató a sí mismo al mástil del barco para evitar ser seducido a tierra a través del canto*

*embruado de las sirenas. Sólo él tuvo la fortaleza mental para resistir la tentación.*

Mientras los alumnos articulan cada oración, el maestro se mueve con cada palabra sobre una parte diferente de la figura humana en el suelo, porque cada oración tiene todas las partes, tal como una persona tiene todas sus partes también. Entonces el maestro invita a varios alumnos a hacer lo mismo uno a uno. La ubicación en este cuerpo humano imaginario indica la respectiva parte del lenguaje en la oración. Se crean nuevas oraciones mientras varios alumnos practican el moverse a diferentes porciones del esquema del cuerpo humano con cada palabra:



*Análisis de oraciones*

Los alumnos sacan sus cuadernos de la materia. Dibujan con lápices de colores una tenue silueta del cuerpo humano. Escriben una oración de forma convencional, y luego la escriben de nuevo dentro de la silueta del cuerpo humano separando las palabras de acuerdo a las partes del lenguaje. El maestro dibuja un ejemplo en el pizarrón, inscribiendo la palabra en la silueta. Después de trabajar en conjunto con los alumnos con varias oraciones, el maestro pide a todos los que han comprendido el proceso que creen sus propias oraciones a partir de la historia de Odiseo y luego inscribirlas en la red del cuerpo humano. El maestro continúa trabajando con los alumnos que aún están inseguros respecto a qué hacer.

***¿Cuál debe ser la preparación del maestro para una época o bloque de lengua materna como éste?***

El maestro debe establecer las metas de gramática para este grupo de edad con varios meses de anticipación, tomando en cuenta lo que se ha trabajado en años anteriores y cómo deberán haberse perfeccionado hacia el final de los años de escuela primaria. La Gramática, como materia, tiende a hacerse muy abstracta y aburrida; en consecuencia el maestro debe esforzarse de forma especial para infundir esta materia de imaginación para poder interesar a sus alumnos en ella. En general, los seres humanos suelen interesarse cuando el tema presentado se relaciona con su propia experiencia.

Por ello, al utilizar la metáfora del cuerpo humano en relación con la oración completa, ofrecemos a los alumnos un elemento de interés personal. Cuando consideramos a un nivel más profundo la posible relación de la oración con la imagen del cuerpo humano, podemos encontrar conexiones entre los mitos de la creación de varias culturas y el significado del lenguaje humano en sí. Existe una conexión muy cercana entre el ser humano y el lenguaje. A través del talento para vestir las ideas con palabras, nos involucramos en un proceso

intrínsecamente humano, que también satisfacemos cuando creamos lenguaje poético y música, y en el hacer descripciones precisas y factuales de lo que puede experimentarse a través de los sentidos, y de proyectar el futuro de forma imaginativa en la fantasía. El lenguaje es capaz de expresar la esencia de la humanidad misma, y como escritores, ya sea de hechos, ideas o de ficción, creamos un mundo a través de las palabras. De ese modo y otros que puedes descubrir tu mismo, hacemos del mundo del lenguaje una realidad personal, pero objetiva para nuestros alumnos.

Es una buena idea proyectar el plan de clase general tres o cuatro semanas antes de iniciar esta época o bloque: la secuencia de contenidos, poemas, música (si la hay) y actividades de movimiento que corresponden para representar la esencia de la gramática para este grupo de edad.

Tres días antes de iniciar es un buen momento para que el maestro forme una imagen interior de la esencia de esta materia de nuevo, para que involucre a us propia experiencia anímica en la materia a enseñar y llenarla de calidez y entusiasmo.

Finalmente, diariamente es necesario tener en claro la secuencia del impacto emocional-sensible, la actividad volitiva y la conclusión conceptual, pues es mejor exponer los hechos en el primer día, revivirlos a partir del sentir en el segundo día, y finalmente llevarlos a la formulación conceptual en el tercer día, incluso en materias como la gramática. Es importante para los alumnos el saber claramente lo que han aprendido—y la formulación conceptual les ayuda en ello. La parte central de la práctica del análisis de oraciones para desarrollar la relación emocional-sensible respecto a esta faceta de la gramática, puede requerir de varios días, antes de llegar a la conceptualización. Es decir, el conocimiento claro y consciente del por qué las palabras de una oración se catalogan en diferentes tipos.

Lo que se ha dicho anteriormente respecto a la retrospectiva nocturna del día en orden inverso, y el imaginar a los alumnos, es por supuesto adecuado en este caso, al igual que el prever las actividades de movimiento complejas.

## **Introducción a los números en el Primer Grado**

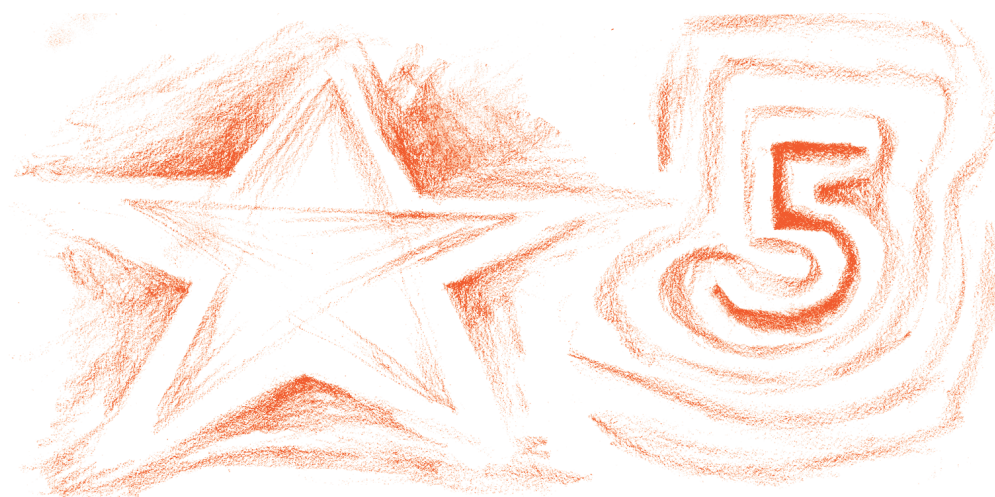
Contrario a la práctica convencional en otros sistemas educativos, los niños menores de siete años en las escuelas Waldorf no son alentados a participar en ninguna actividad de aprendizaje formal en sus años preescolares. Se les alienta a jugar al máximo, pues la actividad del juego libre por sí sola ayudará a desarrollar las condiciones previas al entorno de aprendizaje formal en la escuela primaria. Muchos maestros de preescolar en el movimiento Waldorf han notado que la incapacidad o indecisión de un niño para involucrarse en el juego libre—es decir, permitir libremente que la imaginación determine a qué se ha de jugar—puede indicar problemas de aprendizaje posteriores.

De cualquier manera, si bien los niños en edad preescolar ciertamente tienen un conocimiento general de los números y muchos ya han aprendido a escribir su nombre, un maestro Waldorf asume que no han tenido instrucción formal. El siguiente ejemplo ofrece una visión de la introducción de los números, a varias semanas de haber iniciado el año escolar.

Entramos al salón de clases. El maestro ha pasado lista: canta y los alumnos responden. Los alumnos y el maestro ofrecen un verso para el día y el trabajo del día. El maestro entonces trabaja con una canción que se relaciona con la materia: *Green Grow the Rushes*, una vieja canción popular inglesa.<sup>8</sup> En ella se dan ciertos atributos a los números del uno al doce (algunos de ellos parecen misteriosos a la mente moderna pues esta canción data de la Edad Media). Esta melodía se

presta a muchas variaciones, por ejemplo un aplauso a la mención del uno, dos aplausos a la mención del dos, y así sucesivamente. Toma considerable atención el canto de los versos en orden inverso.

El maestro pide a los alumnos mover los escritorios y crear un espacio libre al centro del salón, insistiendo en hacerlo de forma ordenada. Se invita a los alumnos a formar un círculo, y a la voz del maestro comienzan a caminar al compás alrededor del círculo. El maestro lleva el ritmo con un xilófono. A una señal (tres golpes cortos) todos cambian de dirección. Después de algunos minutos de establecer este ritmo y de asegurar que todos los niños puedan seguir los tonos del ritmo con precisión, es decir, un paso por cada sonido, los alumnos comienzan a contar sus pasos, hasta el 36. El maestro aplaude 3 veces y los alumnos comienzan a contar y a caminar hacia atrás, del 36 al 1. (El cero se introducirá más adelante.) El maestro y los alumnos pasan mucho tiempo y esfuerzo en este ejercicio. Los alumnos entonces re-ordenan sus escritorios, se entregan los cuadernos y comienza el trabajo escrito.



*Pentagrama / Numeral 5*

Hoy se introduce el símbolo del cinco. Este maestro utiliza una estrella de cinco puntas para representar la cualidad de 'cinco'. Por supuesto, se pide a los alumnos pensar qué objetos pueden tener 5 cosas, como los dedos de las manos y pies. Si un ser humano se pone de pie y extiende los brazos y piernas, también se forma un pentagrama. El maestro menciona que esa es la palabra que los adultos utilizan para designar esta figura. El número arábigo cinco se escribe grande en el pizarrón.<sup>9</sup> Se pide a diferentes alumnos copiarlo en el pizarrón.

Entonces el maestro pide a algunos alumnos caminar la forma del símbolo en el piso en frente del pizarrón, con la misma alineación, es decir, la parte superior del cinco es paralela al pizarrón. Todos los alumnos copian esta forma en papel reciclado. Finalmente se prepara una hoja en el cuaderno principal,<sup>10</sup> se dibuja la figura grande con crayón de color, y aquellos que lo han logrado pueden tomar otros crayones de color y trazar sobre la forma, para que al final un cinco de arco iris descansa al centro de la página. Luego, con otros crayones de bloque, se colorea el resto de la página. Se alienta a los niños a seguir la forma del cinco mientras colorean el resto de la página.

Durante los últimos minutos de la clase se cuenta una historia, un cuento de hadas. La mayoría de los maestros ofrecerán un verso de agradecimiento antes de que los niños coman su almuerzo.

### ***¿Cuál debe ser la preparación del maestro para un bloque tal de introducción a los números?***

En los primeros grados no es demasiado importante si el maestro no lee demasiados libros en su preparación, pues las materias son relativamente sencillas de comprender para los adultos. Sin embargo, lo que es de gran importancia es cuán profundamente el maestro es capaz de adentrarse en el significado de cada faceta del aprendizaje,



en esta instancia en el tema de una introducción metódica de los enteros.

El impacto emocional de la melodía antes descrita es evidente, y tales melodías o también la poesía deben elegirse tomando en cuenta su impacto emocional. Lo que también es importante es que la poesía o las canciones sean elegidas no por el nivel de comprensión esperado de un alumno de primer grado, sino por el nivel de comprensión que esperamos que el alumno logre alcanzar en algunos años. De esta forma educamos realmente, extrayendo y expandiendo aquello que vive dentro del niño.

Cuando insistimos en el movimiento y el andar de forma exacta, permitimos a los alumnos tomar las propias capacidades volitivas de forma activa y comenzar a controlar sus facultades de movimiento y moción de forma metódica. Particularmente al pedir a los alumnos decir y andar una secuencia numérica a la inversa, sus capacidades volitivas se enfocan y perfeccionan. Finalmente, cuando discutimos todo aquello que representa la cualidad del cinco en el mundo, los alumnos se adentran en el mundo conceptual de los números. Así, somos capaces de ofrecer orden, secuenciación y el concepto de cantidad a nuestros alumnos a través de la experiencia directa.

Con unos meses de antelación el maestro debe proyectar cuáles son los elementos de aprendizaje apropiados que un alumno de primer grado necesita. La planeación anual deberá considerar la secuencia de todas las materias.

Además, el significado de todas las facetas de cada materia debe estudiarse profunda y exhaustivamente a través de una intensa preparación mental. En el anterior ejemplo de introducción a los números podemos darnos cuenta de que cada entero tiene un carácter propio, igual que cada ser humano. Por supuesto, nos llevaría

a demasiada abstracción el estudiar la personalidad de los números mas allá del doce, como la cualidad del 23 o del 47 en las cosas. Esto podemos dejarlo a los matemáticos que trabajan con los números primos. Sin embargo, los primeros doce enteros muestran rasgos personales que pueden convertirse en una experiencia viva para los jóvenes alumnos.

Uno de los aspectos más importantes del trabajo con los números en los grados iniciales es el fundamento de la comprensión de los números al ordenar nuestras vidas diarias, derivado de nuestras actividades de movimiento, como la actividad de andar y contar descrita anteriormente. Una gran cantidad de nuestros movimientos, y nuestra penetración del espacio que nos rodea en el movimiento, puede expresarse también de forma numérica. La actividad de movimiento, coreografiada de forma significativa, ligada con las actividades de conteo, asegura que el mundo de los números se abra para los niños. El espacio que nos rodea tiene un orden, y el movernos en el espacio de forma ordenada provee el fundamento para experimentar los números con el ser humano como parte medular.

Así, el fundamento conceptual ha sido desplegado a través de la experiencia del movimiento ordenado. Más adelante se combinarán en oraciones numéricas. De este modo la actividad, combinada con el atractivo emocional, llevan hacia los conceptos como fundamento de la inteligencia matemática.

Es importante para cada maestro el adentrarse en esta y otras consideraciones filosóficas de cada materia, más allá de los hechos superficiales, pues éstos son abstracciones, olvidando que una vez tuvimos que adquirirlos de forma experiencial y física. Como adultos debemos emprender un viaje de vuelta a la niñez si queremos hacer justicia a la presentación de una materia de forma adecuada a la edad de nuestros alumnos.

Tres semanas antes de comenzar este bloque necesitamos elaborar los planes de clase, seleccionar el trabajo de música y poesía, coreografiar las actividades de movimiento que se convertirán en actividades de aprendizaje para nuestros alumnos, y repasarlas en detalle, para que no caigamos en problemas logísticos. La coreografía de estas actividades de aprendizaje debe considerarse de forma exhaustiva.

Tres días antes de comenzar este bloque, retomamos la esencia de los enteros en conexión con las fuerzas volitivas de cada individuo, a decir el hecho de penetrar el espacio que nos rodea de forma ordenada y paso a paso.

Cada día aclaramos para nosotros mismos cuál ha sido la parte volitiva, cuál ha sido la parte emotiva y cuál ha sido la parte conceptual de cada lección. En el primer grado la parte conceptual suele consistir en asegurar que los alumnos sepan qué han aprendido y puedan expresar este aprendizaje en oraciones sencillas.

El principio de repasar el día en orden inverso, como se mencionó anteriormente, es de especial importancia en los grados iniciales, al igual que el crear la imagen mental de cada alumno de forma vívida pero tan vacía de juicios como sea posible.

Especialmente, la previsión de las actividades e movimiento es de ayuda para el maestro. Si se visualiza de la forma más teatralizada y específica posible la coreografía de una actividad de aprendizaje de movimiento, funcionará con mucha mayor fluidez al día siguiente cuando se lleve a cabo en realidad. Durante el proceso de visualización el maestro deja claro para sí mismo qué instrucciones debe dar a los alumnos. Esto requiere de una gran concentración y esfuerzo, pero será ampliamente recompensado en la práctica. Podemos experimentar aquí la eficacia de los esfuerzos mentales del maestro el día previo en apoyo del espacio de aprendizaje del grupo.

## En conclusión

Como hemos visto en los ejemplos anteriores, la importancia del exhaustivo discernimiento de la esencia de cada materia es vital. Aunque podemos leer respecto a lo que otros han dicho acerca de estas materias, nada puede reemplazar el propio trabajo y esfuerzo mental. Me gustaría enfatizar esto una vez más, como una práctica indispensable para la buena enseñanza.

La esencia de lo que hemos visto de forma aplicada fue un punto de vista que coloca la idea central del ser humano en el corazón de las consideraciones: En el primer grado la motilidad individual y la actividad física de cada niño fue atendida y requerida para la actividad de aprendizaje; en el quinto grado la forma humana en sí se convirtió en la herramienta de aprendizaje en una metáfora aplicada; en el octavo grado los conceptos humanos de fuego, agua, tierra y aire fueron utilizados para comprender y caracterizar los procesos de la tierra.

En todas los eventos de clase que hemos atestiguado en la imaginación, hemos observado la interacción humana entre el maestro y los alumnos, y no sólo de forma externa, puesto que el trabajo interno y preparación mental del maestro, que ha ido hasta el trabajo activo con el elemento del sueño, es un aspecto primordial en esta interacción humana.

## Capítulo 2

# *Preparación del maestro - El trabajo con el tiempo*

*Sin embargo, debemos estar conscientes, hasta el fondo mismo de lo que hacemos. Debemos saber que cuando enseñamos a los niños respecto a este o aquel tema, estamos en realidad trabajando para que el alma-espíritu entre en el cuerpo temporal, y a la vez en otra dirección, para que la temporalidad se acerque más al alma-espíritu.*

*No subestimen la importancia de lo que acabo de decir, porque no serán buenos maestros si se concentran solamente en lo que hacen y no en lo que son.<sup>11</sup>*

Contemplando todo el tema de la preparación del maestro, lo siguiente emerge de las tres observaciones de salones Waldorf así como de la visión global de Steiner. Si omitimos de nuestras consideraciones que los maestros siguen libros de texto con precisión y que estructuran sus planes de clases a partir de lo que otros dicen, si omitimos también lo prescrito en las políticas públicas, tenemos que mirar a cada maestro como el creador de sus propias clases a partir de la semilla misma de la materia.

Tenemos pues, dos fuentes: la información objetiva contenida en libros, el internet y las comunicaciones personales con otros colegas por un lado, y por el otro la capacidad de comprender y crear a partir de la capacidad interna, anímica e intelectual del maestro. No es necesario hablar más de las fuentes documentadas de información en este texto. La interacción con otros maestros, seminarios, etc.

permitirán al maestro compilar y utilizar su propia lista de libros y recursos. Depende del maestro, pues, hacer buen uso de ellos para familiarizarse con el tema de la materia de forma metódica.

En lo concerniente a la preparación interior, aquí lidiamos con algo que no es conocido fuera de la pedagogía Waldorf y la visión del mundo de Steiner. Es esencial atender las necesidades anímicas de los niños para crear un ambiente de aprendizaje inspirador, comunicarse con los alumnos y dar su lugar a las necesidades anímicas de los niños. ¿Cómo podemos dar seguimiento a la transformación del conocimiento que debe suceder en el alma del maestro en sí?

En este capítulo describiré las etapas de la preparación interna del maestro como yo las veo en este momento en el tiempo y como las he aplicado a mí misma en mis muchos años como maestra. Sin embargo, siempre es valioso considerar que el desarrollo de un punto de vista no debe ser inflexible, sin importar cuánto uno crea en su postura, sino tratar de conservar la capacidad de que nuestra postura cambie con el tiempo. Espero que las próximas indicaciones sean vistas desde esa óptica.

## **El factor tiempo**

Para poder convertirnos en maestros creativos, o para trabajar en cualquier profesión que involucre la actividad creativa, debemos tomar en cuenta el elemento tiempo. Miramos a nuestro alrededor la acción transformadora del tiempo tanto en las condiciones externas como en nuestros familiares, amigos y conocidos. Físicamente cambiamos, incluso aunque no lo queramos o no sea nuestra intención. Psicológicamente cambiamos, algunas veces con intención, de forma casi inadvertida, dependiendo de las influencias externas o internas y de nuestras experiencias. Espiritualmente podemos cambiar deliberadamente, a través de las revelaciones, a

través del reconocimiento de que nuestro punto de vista requiere de algún ajuste.

El cambio es inherente al paso del tiempo. El tiempo avanza y se le puede dar seguimiento respecto a los cambios físicos y psicológicos en el mundo y en nosotros mismos. Hay periodos de crecimiento y desarrollo que llevan a un clímax y luego a la de-evolución. Podemos tomar un ejemplo del mundo de las plantas: una planta anual herbácea que surge de una semilla brotará, crecerá y florecerá, creará semillas, asegurando así futuras generaciones, pero la planta madre se secará y morirá. La semilla es la faceta extraordinaria de la planta. Es una semilla del futuro—contiene una dimensión futura en potencia. El cambio espiritual del punto de vista de una sociedad, frecuentemente llamado cambio de paradigma, toma siglos e incluso atraviesa diferentes épocas históricas.

Otro aspecto del tiempo es la memoria y el recuerdo. Una experiencia u observación causará una impresión en nuestra psique, y esta impresión se desvanecerá de nuestra conciencia y se olvidará. Somos capaces, algunas veces con dificultad, de recordar estas impresiones. Por supuesto este es un proceso altamente individualizado. Algunos individuos tienen una capacidad enorme de recordar, incluso tienen una memoria eidética (memoria absoluta, fotográfica); otros sufren de memorias vagas o de una capacidad de recordar muy selectiva. Dejando de lado las peculiaridades individuales, podemos considerar este proceso en sus tres aspectos: primero, tener una impresión sensoria; segundo, que ésta se hunda en el olvido; tercero, recordar la impresión lo mejor posible.

El debate respecto al lugar físico donde se localizan la memoria y sus impresiones, en especial en lo que respecta al cerebro, ha involucrado a psicólogos, médicos e investigadores a lo largo de la mayor parte de los últimos 150 años. Yo pretendo seguir un camino

diferente. Realmente no importa si existe un lugar físico identificable para las impresiones de la memoria; lo que sí importa cuando enseñamos a los niños es que seamos capaces de identificar este proceso tripartita y que observemos qué tipo de memoria y recuerdo funciona para cada alumno. Me gustaría iniciar concentrándonos en el maestro.

Las impresiones de la memoria, cuando se hunden en el olvido, entran en una suerte de existencia de sueño. Se escapan de nuestra conciencia diaria y parecen irse a un mundo no del presente, pero al acecho en algún lado de nuestro acervo de memorias del pasado. Podríamos decir que una impresión en la memoria ha escapado nuestra conciencia clara y diurna y se ha ido a algún otro lado, a un lugar desconocido.

Podemos usar otra imagen para describir la acción del tiempo en lo que respecta a la memoria: Cuando miramos el ciclo del agua, podemos imaginar un río de impresiones de la memoria tomando fuerza, profundidad y amplitud mientras fluye desde su origen y luego se vacía en el océano o en un lago. Cada ocurrencia de memoria surge como un átomo de vapor de agua elevándose a la atmósfera, ofreciéndose al cosmos, y luego, después de un lapso apropiado de tiempo, cae de nuevo a la tierra en forma de lluvia. Cuando el agua sigue su camino a la tierra de nuevo, avanza por ciertos canales, en un orden preestablecido. Pero cuando se eleva a la atmósfera, entonces este orden es interrumpido, y las condiciones atmosféricas pueden llevarla a cualquier parte, en una suerte de cosmos, y luego, después de un periodo apropiado, cae de nuevo a la tierra en forma de lluvia. Cuando el agua se encamina a la tierra, sigue un cierto orden, fluye por ciertos canales. Pero cuando se eleva a la atmósfera, este orden se ve interrumpido, en un estado caótico, antes de volver a la tierra de nuevo en forma de lluvia. ¿Qué fuerza hace que el vapor se eleve formando nubes? ¿Qué fuerza crea el nuevo orden y estructura?



Sin ponernos demasiado filosóficos, es la interacción del aire frío y caliente lo que ayuda a este ciclo de transformación.

¿Qué tiene esto que ver con la memoria? Tomando al ciclo del agua como metáfora de la memoria, en la acción de reunión de memorias se impone una estructura externa, la estructura de nuestras impresiones sensorias, o puesto de manera más exacta, el poder colectivo de nuestro aparato sensorial. Este flujo de tiempo, de impresiones de memoria, sin embargo, se desintegra después. Se disipa y disuelve en la atmósfera para reunirse de nuevo con nuestra acción intencional, que puede compararse con la creación de las condiciones atmosféricas de consolidación. Entonces un flujo de imágenes de la memoria repentinamente regresa a nuestra conciencia. O una memoria largamente olvidada, puede surgir con el impacto de los truenos y relámpagos para sacudir nuestra psique. Además, en nuestra vida onírica, aparecen impresiones de memoria descoordinadas de forma repentina, mezclando las experiencias del día anterior con las de hace veinte años, por ejemplo.

¿Podemos controlar el recuerdo de nuestras memorias? Por supuesto que debemos, pues sólo al lograrlo podremos trabajar realmente con nuestra propia mente, de forma consciente y deliberada, y aprender. Entonces debemos poder ofrecer el equivalente de estas "condiciones atmosféricas" a nuestro espacio anímico, a nuestra propia conciencia. ¿Cuál es el equivalente psicológico del aire frío y caliente, de las corrientes y remolinos que dispersan el vapor de agua? Dejemos aquí esta pregunta por el momento.

Una forma de trabajar con el elemento tiempo de forma deliberada es trabajar con ritmos específicos del tiempo, es decir, con periodos e intervalos de tiempo individuales. En las preparaciones de clase para primero, quinto y octavo grado, como se indicó previamente, un factor a considerar es el trabajo deliberado y efectivo con el tiempo.

## Ritmos del tiempo

Seamos claros respecto a lo que en realidad es un ritmo. Desde el punto de vista de la música, hablamos de una modificación a la métrica. La métrica de una pieza de música es rígida—es una segmentación espacial virtual del tiempo que se repite ya sea por un metrónomo o un conteo interior del músico mientras se toca un instrumento. Solo cuando sincronizamos la métrica podemos hacer música con otros. El director de una orquesta es quien lleva el tiempo, la métrica; y él puede modificarla para mejorar el sentido de una pieza de música.

Por el contrario, el ritmo no está espaciado siempre de igual forma como la métrica, sino que tiene diferentes intervalos de tiempo entre los sonidos, aunque la misma secuencia de intervalos puede repetirse. Un ritmo indica que algo está vivo, porque es aquello no manifiesto, invisible, en la pausa, lo que determina el ritmo. La repetición de la misma secuencia de pausas constituye un ritmo. En la fisiología humana existe un ritmo entre las respiraciones y las pulsaciones del corazón, usualmente en razón de 1:4. En un ritmo experimentamos directamente la interacción entre lo físicamente aparente y lo invisible, inaudible. Podría decirse, el elemento espiritual.

Así, si considerásemos una materia en particular en diferentes intervalos de tiempo, esto es rítmico. Por ejemplo, si siempre hiciéramos esto en el primer fin de semana del mes, esto no es rítmico, sino que tiene una métrica regular. Una métrica es tiempo rígido, de reloj; el ritmo es un tiempo diferenciado, vivo. Cuando enseñamos, cuando somos creativos artísticamente, y cuando desarrollamos nuestros propios conceptos vivos como fundamento para la enseñanza, necesitamos usar para nuestra propia preparación, tanto como para la instrucción de materias y lecciones, tiempo vivo, y no tiempo muerto, de reloj.

## **La previsión anual de las materias por venir**

Aquí ponemos en práctica un principio organizacional a través de una visión del trabajo futuro. Una imagen clara y general de las tareas futuras nos permite a los adultos iniciar el trabajo en los detalles. Durante el verano, cuando pensamos de forma más expansiva, más en general que en los meses de invierno, podemos planear la visión general de lo que deberá enseñarse en el año por venir, reconocer la esencia de lo que los alumnos deben encontrar, y diseñar la secuencia que de forma más apropiada atienda la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo:

### ***¿Cuál es la esencia de la experiencia de un alumno en séptimo grado?***

Las indicaciones del currículo Waldorf para este grado incluyen la introducción a las ecuaciones en matemáticas, una introducción a la mecánica en física, una introducción a la química inorgánica, la escritura creativa, una introducción al teorema de Pitágoras, geografía mundial, aspectos de astronomía e historia del Renacimiento y los viajes de descubrimiento europeos. Cuando un maestro Waldorf contempla esto, puede tener una sensación de la esencia que subyace a las materias, y darse cuenta de que antes que nada, en muchas materias debemos demostrar varios aspectos de la creación de equilibrio entre polaridades. Además, de que el estudio de la mecánica puede ayudar a establecer el concepto de las ecuaciones, y así el maestro puede planear que la época de mecánica suceda antes que la de matemáticas.

La esencia de las materias de séptimo grado, adecuadas para el adolescente por florecer, es el trabajo con las polaridades. El desarrollo de la capacidad de crear equilibrio a partir de los polos opuestos es crucial para los adolescentes.

El tema del año, y en consecuencia el plan, emergerán sólo si uno se afana en una seria contemplación. Esto requiere una suerte de sentido imaginativo respecto a la parte esencial de todas las materias, y de cada materia desde el punto de vista de los alumnos de una edad específica.

Se requiere que nuestra propia actividad anímica en la ponderación de estas cuestiones entre al flujo de las memorias, por así decirlo, para poder comenzar a trabajar dentro del propio subconsciente de forma que estas difíciles cuestiones puedan desarrollarse en nuestro interior en los meses por venir, y eventualmente ofrezcan la imaginación que requerimos para formular planes de clase apropiados.

Surge aquí un importante principio, que señalaremos una y otra vez: Nuestra propia actividad anímica debe ser alimentada y cuidada en forma similar, mas no idéntica, a la forma en que necesitamos alimentar las experiencias anímicas de nuestros alumnos para que ellas se conviertan en procesos de aprendizaje efectivos. Si no podemos supervisar nuestro propio espacio anímico interior y dar forma a su enfoque y contenido activamente, seguro no podremos enseñar a otros de forma efectiva. Debería quedar claro en este punto que cuando nos esforzamos por desarrollar la imaginación hemos de lidiar con diferentes niveles de conciencia más allá de sólo la conciencia diurna.

### **La transformación de una idea desde su nacimiento hasta la creación de una imagen poderosa**

Steiner describió de forma extraordinaria el ritmo subyacente a la encarnación de una idea:

*Supongamos que alguien concibe una idea que le inflama con entusiasmo; toma una forma definitiva en su alma y está ansioso por llevarla a su realización de alguna forma. Como*

*regla, sería dañino en esta etapa si una persona no permite a la idea reposar tal como es sino la proclama de inmediato a sus compañeros y al mundo, pues la idea debe seguir un curso bastante definido. Debe aferrarse más y más al cuerpo astral<sup>12</sup> y luego imprimirse en el cuerpo etérico<sup>13</sup> como la impresión de un sello. Si la idea no tiene gran importancia este proceso puede tomar siete días—este es el tiempo mínimo requerido.*

Puede entonces suceder después de siete días que la idea sea mala, inverosímil, fantasiosa o inútil, en cuyo caso debiera descartarse. Sin embargo, este proceso puede continuar:

*Si la idea ha de seguir luchando debe ahora tomar la sustancia astral externa, que siempre nos rodea. Por lo tanto debe pasar del cuerpo astral al etérico y de ahí a la astralidad externa. Para ello, se requieren de siete días más... Si la persona pone atención a lo que sucede, después de este periodo algo desde el exterior viene al encuentro de esta idea, y entonces la persona reconoce que ha sido de beneficio esperar catorce días, pues ahora no está solo con esta idea. Es como si hubiese sido inspirado desde el macrocosmos, como si algo hubiese penetrado esta idea desde el mundo exterior. Entonces por primera vez la persona se sentirá en armonía con el mundo espiritual entero, y caerá en cuenta de que éste le brinda algo cuando la persona tiene algo que brindar a él. Un cierto sentimiento de contentamiento surge después de un periodo de dos veces siete días.*

*La idea se ha vuelto ahora concreta y la tentación de comunicarla al mundo es muy grande. Debemos resistir el comunicarla con todas nuestras fuerzas.*

La idea, si bien fructificada por el cosmos, está aún fría. Debe sufrir una mayor transformación, llenarse del calor del cuerpo astral de

nuevo y tomar una cualidad personal. Debemos esperar otros siete días, para sumar ahora 21 días desde la idea original.

*Aquello a lo que dimos vida y que hemos permitido sea bautizado por los dioses ahora puede brindarse al mundo como si fuese propio. Cada impulso en el alma debe pasar a través de estos tres últimos estadios antes de estar completamente maduro.*

*En el caso de una idea de peso e importancia, se requerirán periodos más largos, pero siempre en este ritmo de siete a siete.<sup>14</sup>*

Esta es una sorprendente descripción del ciclo de vida de una idea desde su nacimiento hasta convertirse en una poderosa imagen y ser presentada. Nos invita a trabajar de forma deliberada con un proceso similar al prepararnos para enseñar, para que el contenido de nuestras clases esté lleno de ideas vivas, no muertas. Este proceso descrito por Steiner debe convertirse en un hábito para nosotros, pues es la única forma para que aquello que digamos a nuestros alumnos no sea pensado intelectualmente sino vivo con la promesa de encender su entusiasmo y participación activa.

### ***Lo que las etapas de este proceso facilitan***

*Día uno:* Primero, debemos realmente tener una idea con tanta claridad como sea posible. Puede ser el resultado de intensas búsquedas y estudios intelectuales. Infundimos a la idea con mucho poder y energía a través de las fuerzas de nuestro cuerpo astral.

*Después de al menos una semana:* Recordamos por propia voluntad esta idea, pero le permitimos de nuevo hundirse al subconsciente, es decir, no nos preocupamos hasta deshacerla. Es ahí cuando la impresión del cuerpo astral al cuerpo etérico sucede. No podemos

hacer esto a la luz de nuestra conciencia sino debemos tener la fe de que nuestros miembros constitutivos no-físicos saben lo que hacen. Si permitimos que la idea surja en este punto estará relativamente fría y sin vida aún. Si la idea no es muy importante, probablemente se desvanecerá y nos olvidaremos de ella. Sin embargo, podemos estar tan conectados con la idea que nuestro entusiasmo por ella puede convertirse en amor.

*Después de al menos dos semanas:* Permitimos que la idea surja de nuevo al cuerpo astral (estamos completamente inconscientes, como dormidos, en el cuerpo etérico, pero estamos muchas veces semiconscientes de los eventos en el cuerpo astral). Le permitimos revolotear y retozar, por así decirlo, en nuestro campo anímico semiconsciente. Surgirá a veces y de nuevo se hundirá, continuará reuniendo fuerzas. Las fuerzas cósmicas, las fuerzas astrales externas, interactúan con la idea, juegan con ella, la modifican y le dan vida.

*Después de aproximadamente tres semanas:* Si una vez más tomamos la idea con la conciencia, reconocemos la transformación que ha sufrido en nuestro silencioso y oculto intercambio con el cosmos, la permeamos con el calor del propio entusiasmo, entonces estamos listos para entregarla a otros. Después de que se ha ido de nuevo al cuerpo etérico, está lista para tomar forma y formularse.

Esta descripción de la interacción de nuestra propia actividad anímica con la del cosmos, o el macrocosmos, es un concepto difícil para aquellos seres humanos modernos que han estado acostumbrados a mirarse a sí mismos como si estuviesen contenidos dentro de la propia piel como entidades separadas. Sin embargo, una cierta cantidad de consideración introspectiva revelará fácilmente que no somos entidades separadas, sino que estamos en continua interacción con otros seres humanos, y con los animales y plantas, en un nivel subconsciente. Los individuos mejor educados de hace

cientos de años reconocían esta interacción con el cosmos y las fuerzas cósmicas. Nuestra conciencia moderna tiende a aislarnos, tanto en los hechos como en intenciones, del reconocimiento de nuestra conexión con otros. Pero también podemos darnos cuenta que en el arte y la literatura se representa la relación de los seres humanos con las fuerzas cósmicas de la vida y de la transformación, por ejemplo en una historia del gran pensador y poeta romántico Novalis. Él describió en la irresistible y vívida historia de Eros y Fable en que el niño toma las serias anotaciones del contador, y después de hundirlas en el agua de la vida, sólo quedan los garabatos del niño y las notaciones abstractas se borran.<sup>15</sup>

En el juego entre las fuerzas etéricas y astrales que sucede en nuestro interior en el transcurso de este proceso las fuerzas etéricas son las fuerzas formativas, permitiéndonos así formar una imagen basada en la idea original. Luego debemos permitir que el proceso



*Transformación de las ideas*



continúe hasta el último evento formativo. La secuencia de la transformación de una idea que describimos antes, desde su estado abstracto hasta una impresión imaginativa y artística transformada de forma viva, puede hacerlo cualquiera y probar su efectividad en la práctica.

En conclusión, debemos llenarnos de nuestras propias ideas respecto a la materia a través del esfuerzo propio, para que pueda suceder su transformación en ideas potentes, que sentarán las bases de nuestras clases. Si sólo tomamos lo que otros nos dicen, si imitamos las ideas de otros, el proceso de transformación no puede darse, porque las ideas de otro carecen de la energía individual e involucramiento personal, de la resolución y del poder para transformarse en el curso de los meses y las semanas dentro de nuestra propia alma. Es posible para los seres humanos entusiasmarse tanto con las ideas de otros que las escudriñamos, las asimilamos y las hacemos nuestras; en este caso nos inspirarán también como se describió antes.

Respecto al fanatismo y el autoritarismo, en ambos casos nos entregamos completamente a una idea o paradigma que no surgió de nosotros mismos. En efecto, nos convertimos en esclavos mentales cuando creemos en las ideas de otros sin una actitud crítica. Nos volvemos esclavos físicos cuando llevamos a cabo los deseos de ese individuo de forma inconsciente. En ambos casos no somos libres de determinar nuestra propia concentración a partir de las propias revelaciones, ni de dirigir nuestras acciones responsablemente. Un poco de reflexión sobre estos temas nos mostrará cuan frecuentemente caemos en el vaivén de los otros en este aspecto. Sólo si aceptamos la idea o punto de vista de otros examinando profundamente sus fundamentos y pensando en ellos, podemos ser capaces de actuar y pensar a partir de la libertad interior, según lo descrito por Steiner.

Al mostrar la transformación de una idea desde su repentina aparición hasta convertirse en una idea viva, en realidad no sólo hacemos de ella una idea viva, sino también apetecible a otros. Entonces no es coerción, como las ideas que fuerzan respuestas fanáticas, sino una idea que se permea con el sentir de quien la recibe, abierta a modificarse en el transcurso del tiempo. Como lo indica Steiner, una idea fría puede convertirse en fuente de fanatismo; una idea cálida, que se ha transformado con el tiempo, y se ha enriquecido en el proceso creativo, permite a quien la recibe elaborarla, enriquecerla, e incorporarla a su alma de forma que la idea pueda continuar creciendo. Cuando consideramos esto desde el punto de vista del maestro, no debemos subestimar la importancia de la forma en que brindamos ideas vivas a nuestros alumnos. Las ideas frías y abstractas permanecerán asentadas en la mente del alumno como piedras. Las ideas vivas y cálidas se expandirán para acompañar la mente del alumno mientras su comprensión crece al paso de los años.

### **Clases adecuadas a la edad y las tres formas de memoria**

Cuando unas semanas antes de iniciar una nueva materia el maestro hace los planes de clase detallados, un factor importante a considerar es también el cómo estimular la memoria de los alumnos, y de este modo su conocimiento de lo que han aprendido. Por esta razón es bueno tener claras las tres formas de memoria, y estimularlas a través de diferentes procesos. La memoria localizada se relaciona con un lugar específico en el espacio; la memoria rítmica está activa primordialmente en el lenguaje y la música; la memoria intelectual y la memoria visual nos permiten almacenar internamente conceptos e imágenes.<sup>16</sup>

## Memoria localizada

Ésta sucede cuando recordamos algo sólo al regresar a la ubicación en que un evento sucedió. Es el tipo de memoria subyacente al concepto de las conmemoraciones de los que han fallecido, por ejemplo. La tendencia a colocar una estatua u otra conmemoración para recordar un evento, data de los tiempos prehistóricos y antiguos. Ya en la era de hielo los seres humanos han marcado su presencia en una variedad de maneras, por ejemplo inscribiendo símbolos en las cuevas para celebrar las estaciones o los eventos astronómicos cósmicos. Por supuesto también los animales marcan su territorio de diversas maneras, pero en los seres humanos no se trata de marcar el territorio como afirmación—he estado aquí, he hecho esto.

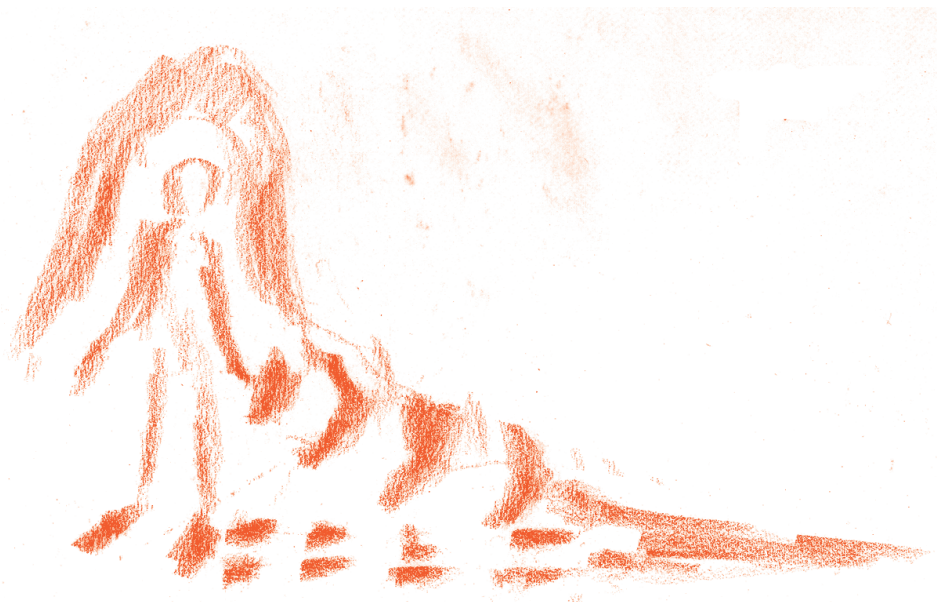
En los imperios antiguos el gobernante hacía un circuito rutinario de las fronteras de su territorio, y se erigían marcadores de piedra. Si un gobernante caía en desgracia, sus marcadores se destruían y a sus estatuas se les quitaba el rostro.<sup>17</sup> En muchas partes del mundo la ceremonia de marchar para recorrer las fronteras siguió viva hasta la época medieval.

Hoy, funcionamos a partir de la memoria localizada, cuando hemos olvidado dónde hemos dejado un objeto, como las llaves del coche y andamos el camino de vuelta al lugar donde recordamos haber tenido el objeto por última vez, y así despertamos nuestra memoria y encontramos aquello que no estaba en su lugar. (Tal vez usamos la memoria localizada más de lo que pensamos!)

En lo que concierne a las actividades de enseñanza y aprendizaje, cada vez que trabajamos con los alumnos en alguna actividad de movimiento, tal como se describió en los ejemplos anteriores, o en cualquier otra actividad que requiera del uso del cuerpo, permitimos que las acciones repetitivas inserten fragmentos de información

en la fuente de memoria, incluso sin hacer referencia al significado de forma conceptual. La coreografía de un proceso en acción, que eventualmente se convertirá en un proceso puramente mental, es parte vital en la preparación del maestro. Por esto, nuestra primera tarea es determinar a partir de nuestra propia comprensión de la esencia de la materia la actividad de movimiento/aprendizaje que estimulará la memoria localizada.

Tendemos así un rastro de nosotros mismos con cada acción tomada. Si fuésemos capaces de rastrear nuestros pasos hacia atrás durante el día, durante una semana, un año, o una vida entera, desarrollaríamos una imagen visual de nuestros pasos, nuestros movimientos en el mundo en general. Podemos decir que dejamos rastros diminutos de nosotros mismos inmersos en el entorno. En un nivel no físico, dejamos rastros de nosotros mismos, ahora intangibles, pues cuando actuamos de forma externa nuestras acciones tienen consecuencias. Es fácil rastrear estas consecuencias, por ejemplo,



*Memoria localizada*

si tendemos ladrillos o cortamos árboles. Luego las consecuencias desaparecen de nuestra visión personal y se convierten en parte de la existencia externa, y por ejemplo alguien desconocido se muda a la casa que ayudamos a construir. Sin embargo, una parte de nosotros es parte de esta casa, y esto no puede quitarlo nadie.

Steiner llega hasta el punto de indicar que el mundo todo contiene impresiones de memoria hechas por nuestras acciones, y que, tal como las otras memorias, éstas pueden recuperarse. A su tiempo, tal vez muchos años después de ahora, estas consecuencias externas de nuestros actos regresan a nosotros. Esto es el karma, eventos que en la superficie nos son ininteligibles, pero que sin embargo son consecuencias de acciones pasadas.<sup>18</sup>

En todo evento, la creación básica de actividades de aprendizaje que involucren al cuerpo entero es esencial para la planeación de clases con semanas de anticipación. Además, necesitamos atender la memoria rítmica y la intelectual.

## **Memoria rítmica**

Cada vez que aprendemos algo “de memoria”, estamos usando la memoria rítmica. ¿Cuál es la mejor forma de aprender un poema, las tablas de multiplicar, o los diálogos de una obra de teatro? Normalmente caminamos de un lado a otro, mientras repetimos las líneas una y otra vez. ¿Cuál es la mejor forma de aprender una pieza de música? Usualmente la tocamos o cantamos muchas veces.

Esta repetición es lo que hace que la memoria rítmica funcione. Hay un aspecto curioso de la memoria rítmica: No necesariamente comprendemos intelectualmente lo que estamos aprendiendo; sin embargo, eventualmente lo entenderemos. Si somos un actor Shakespeariano, es poco probable que comprendamos la profundidad de los versos que decimos al inicio de nuestra carrera.

Mas, eventualmente, nuestra comprensión crecerá. La experiencia repetitiva despierta nuestra comprensión.

Este hecho tiene enormes consecuencias para la enseñanza. Como maestros, no debemos dudar de presentar a nuestros alumnos poemas, historias y música que no comprenderán completamente aún, pues esta comprensión crecerá con el tiempo.

Así, cuando preparamos nuestras clases algunas semanas antes de iniciar una nueva materia, debemos identificar el impacto emocional, sensible, que queremos brindar a nuestros estudiantes a través de la música y poesía. Si bien los alumnos de octavo grado no comprenderán totalmente todos los aspectos de un verso como la "Rima del Antiguo Marinero," les será atractivo a su sentir y entonces podrán insertar la dimensión de la sensibilidad a su experiencia de la clase.

Otro aspecto respecto al uso de prácticas rítmicas de memoria (repetición) tiene que ver con hechos que simplemente deben ser aprendidos antes de ser comprendidos. Un ejemplo son las tablas



*Memoria rítmica*

de multiplicar, que derivan de un patrón de ordenación en la recta numérica. Existen muchas actividades conocidas por los maestros Waldorf para practicar de forma rítmica y repetitiva con movimientos corporales los hechos matemáticos de multiplicación, división, adición y sustracción para poder insertarlos de manera más profunda en el sistema de memoria de los alumnos para que siempre puedan acceder a ellos en la mente consciente. Si estas actividades repetitivas se acompañan de recitación de hechos, son especialmente efectivas.

Como maestros debemos estar conscientes de que al involucrar a nuestros alumnos en tales actividades, estamos empleando las capacidades de la memoria rítmica. Debemos reconocer que la recitación repetitiva crea su propia energía, su propia inercia, que transportan a quien las dice al final del poema, canción o texto.

## **Memoria cognitiva**

La forma más abstracta de memoria es aquella a través de la cual recordamos conceptos. Entonces necesitamos determinar al momento de hacer los planes de clase cuál es el objetivo intelectual de cada materia y qué conceptos deberán estar internalizados al final del bloque o época. Estamos en el punto donde es importante ser conscientes de que existe una puntual diferencia entre el proceso de aprendizaje de un adulto y el de un niño. Si bien no le decimos a un niño de primer grado que aprenderá a multiplicar, sino que lo involucramos con la actividad mental y física que resultará en la capacidad para hacerlo, con un adulto debemos ser claros y directos respecto a los objetivos de aprendizaje. Si no somos directos con los adultos, estamos fundamentalmente ejerciendo condicionamiento y control de la mente.

Con los niños la memoria cognitiva debe surgir a través de la comprensión, y esta comprensión de las complejidades de una

materia no existe al inicio de su estudio, sino que se desarrolla lentamente. Se desarrolla a través del movimiento y la práctica rítmica y repetitiva. Más adelante en este libro describiremos el proceso de aprendizaje óptimo para los niños. Sea dicho aquí que iría totalmente en contra de las características naturales de los niños el comenzar con contenidos abstractos e intelectuales.

Con los niños es bueno ayudarles a formular la conclusión de lo que se ha aprendido, de preferencia a través de la discusión y el diálogo, para que exista una participación activa. En una escuela Waldorf los maestros conversan y discuten con los alumnos como método de profundización de los aspectos de la materia. Si llamamos a éste el Método Socrático, la interacción respecto a lo esencial es un objetivo primario, pues la comunicación personal y el cuestionamiento estimulan los procesos mentales de los alumnos, y frecuentemente, si hay preguntas difíciles, esto resulta en la necesidad del maestro de usar su potencial mental e imaginativo. Además al dirigir este diálogo, el maestro debería ayudar a formular la conclusión de la experiencia, o la regla que ha emergido, en una frase, afirmación, aforismo, etc., y ayudar a los alumnos a escribir esta conclusión de forma que pueda ser usada como fundamento de futuro aprendizaje.

Los conceptos aptos para insertarse en la reserva de memoria de lo que se ha aprendido se transforman en hechos firmes y forman el resultado final de un proceso de aprendizaje, no el principio.



*Memoria cognitiva*



## Las tres formas de memoria y los tres procesos del alma

Inherente a la estimulación de las tres formas de memoria está el cultivo deliberado de los tres procesos del alma humana. Los tres procesos psicológicos vitales de la mente humana—actividad cognitiva, emocional y volitiva—están ligados directamente con los procesos mediante los cuales asentamos las experiencias en nuestra memoria, como lo describimos antes. Cuando estamos activos con nuestros cuerpos, moviéndonos, ya sea de forma deliberada o no, nos experimentamos a nosotros mismos en el esquema de la memoria localizada. Cuando decimos poesía, cantamos, recitamos épicas, aprendemos un discurso, escuchamos música, etc., nos movemos en el esquema de la memoria rítmica. Cuando leemos o escuchamos y nos involucramos en algo cognitivo, haciendo un esfuerzo por comprender lo que escuchamos, observamos o leemos, entonces aplicamos nuestras capacidades de memoria intelectual o abstracta. También desplegamos una memoria cognitiva cuando vemos una situación, un diagrama, una gráfica y de ella hacemos conclusiones.

Como adultos hemos aprendido a hacer esto. Como alumnos adquirimos esta habilidad con el tiempo. La comprensión, es decir, entender conceptualmente lo que viene a nuestro encuentro desde el exterior o desde nuestro interior, requiere de esta forma de memoria, más abstracta pero intelectualmente más fundamental.

Aquí es bueno recordar que los tres diferentes campos de actividad del alma (anímica)—el volitivo, el emocional y el cognitivo—también despliegan diferentes formas de conciencia en su búsqueda y expresión.

La única actividad que debemos llevar a cabo con la completa luz y claridad de nuestra conciencia, en otras palabras la única actividad en que debemos estar completamente despiertos y conscientes, es la actividad cognitiva. Cuando pensamos, debemos estar despiertos.

Frecuentemente cuando pensamos en cuestiones difíciles nos sentimos totalmente despiertos. Sentimos la necesidad de concentrar la luz de nuestro ser interior, nuestro yo, en el contenido de pensamientos y conceptos, para poder ir de una idea a otra, tejiendo así un cuerpo de conocimientos coherente.

Cuando nos involucramos en una experiencia sensible y emocional, esta claridad de la experiencia está rara vez presente. Puede compararse con un estado de ensoñación, porque frecuentemente el impacto de una experiencia emocional tal es creado a través de un aroma, una imagen, una palabra, una pieza de música, una ubicación o la memoria de una ubicación. Los orígenes de tales experiencias sensibles pueden ser meramente físicos, surgiendo de impresiones sensoriales o nuestra condición corporal, o pueden ser puramente mentales. Tal estado de "soñar despierto" frecuentemente puede llenarnos de sentimientos, de alegría o miedo, de empatía o rechazo. Es posible neutralizar nuestros sentimientos y no reaccionar con uno u otro extremo; entonces podremos establecer un ambiente de serenidad interior. Desde el punto de vista de la educación, sin embargo, es bueno provocar sentimientos fuertes en nuestros alumnos. Tales sentimientos intensos ayudarán a profundizar y anclar lo que queremos que nuestros alumnos recuerden. Steiner explica que en el curso de nuestra vida nuestros sentimientos deben liberarse de estar en lo físico y arraigarse en el mundo de experiencias del alma (no físico).

*El curso que sigue la vida humana avanza de forma que el sentir, que está al principio conectado con la voluntad, lentamente se separa a sí mismo de la voluntad al paso de la vida. En la educación frecuentemente nos preocupa la cuestión de separar el sentir de la voluntad. Cuando se libera el sentir de la voluntad, el sentimiento entonces se conecta con la cognición del pensar*

*y se ocupa en ello más adelante en la vida. Preparamos adecuadamente a los niños para su vida futura cuando les permitimos separar de forma exitosa el sentir de la voluntad.<sup>19</sup>*

Cuando nos involucramos con la actividad volitiva, debemos hacernos conscientes de que consiste en tener una imagen de nuestros movimientos corporales, llenar esta imagen de energía y de intención, y luego llevar a cabo el movimiento. En ningún momento estamos conscientes de qué hacen los músculos y nervios para llevar a cabo nuestras intenciones. Este es un hecho muy curioso. Si estuviésemos completamente conscientes de nuestros músculos y nervios, nos paralizaríamos. Es importante darnos cuenta de que estamos dormidos en lo concerniente a nuestras herramientas corporales para ejecutar nuestras intenciones. Steiner describe las tres actividades anímicas de la siguiente manera:

*La vida en el estado de vigilia está esencialmente ocupada con nuestra actividad mental. De lo que pensamos, estamos completamente conscientes en el estado de vigilia... Y si comparas las experiencias del mundo de tus sentimientos con aquellas que te confrontan en las imágenes de muchos dobleces del mundo de los sueños, encontrarás el mismo grado de conciencia en el mundo de los sentimientos que en el mundo de los sueños.*

*Lo que queda aún más inconsciente—podríamos decir, completamente inconsciente—son los impulsos del hombre. Supón que alargas tu mano para tomar algo. Primero tienes una imagen mental del hecho de que vas a alargar tu mano. Esto es lo que intentas hacer. Pero la forma en que esta intención fluye a través de todo tu organismo, cómo se imparte a los músculos, los huesos, para que tu mano pueda tomar un objeto, de esto sabes tan poco como lo que sabes, en tu conciencia ordinaria, de*

*lo que sucede a tu yo durante el sueño. Sólo después de tomar el objeto te haces consciente—de nuevo a través de una imagen mental—de haber llevado a cabo un movimiento.*<sup>20</sup>

Podemos decir que las diferentes formas de memoria están conectadas con los tres procesos anímicos que necesitamos cultivar durante nuestra instrucción en una variedad de formas, como en los ejemplos descritos en el capítulo 1. En este momento habremos de dilucidar más profundamente cómo trabajar con los tres procesos anímicos en la práctica.

Puesto que los niños están en proceso de crecimiento, no sólo físico sino mental, para cada grupo de edades se requiere un enfoque un poco diferente. Describiremos entonces algunos fundamentos respecto al desarrollo psicológico, y nos concentraremos en los niños en edad primaria, de primero a octavo grados.

Hemos hablado en este capítulo de los intervalos de tiempo necesarios para la preparación y para la creación de actividades de aprendizaje apropiadas. Hemos señalado la necesidad de un maestro que sea libre de desarrollar su material de enseñanza con lineamientos amplios tales como los de una escuela Waldorf, de prever los hechos y detalles de la materia, de no temer a la penetración intelectual intensa de la esencia de una materia, y de desarrollar una idea clara de esta esencia para que el proceso mental pueda trabajar en el alma del maestro y ayudar a desarrollar la imaginación necesaria.

Las consideraciones anteriores nos han mostrado algunos aspectos del proceso de aprendizaje del maestro. Lo que ahora deberá ser el centro de nuestras deliberaciones es el proceso de aprendizaje en los niños.

## Capítulo 3

# *La imagen clave del proceso de aprendizaje y el ritmo de tres días*

*Naturalmente estaría muy mal si un maestro impusiera sus predilecciones personales en un alumno. Esto significaría el reducir la posibilidad de avance del niño. Nos podría ayudar extraordinariamente el meditar profundamente en que la educación en la actualidad no tiene nada que ver con el ser espiritual del niño, que debe seguir sus propias leyes de desarrollo y transformación. Y nuestra tarea como educadores es en gran medida el reconocer a este ser espiritual independiente y eterno del niño sin desear cambiarlo. Al contrario, debemos trabajar diligentemente para quitar los obstáculos que pueden estar alojados en el organismo físico y de vida de los que el ser eterno está revestido.<sup>21</sup>*

Steiner afirma que debemos reconocer al ser independiente de un niño y que todo lo que hagamos en el marco de un salón de clases, como padres, y como profesionales que trabajamos con niños y adolescentes deberá dirigirse hacia la remoción de obstáculos que representan la constitución física y el nexo particular de fuerzas de vida, o cuerpo etérico.

Esto implica que—contrario a mucho de lo que afirman las políticas y opiniones públicas, y profesores universitarios y especialistas de educación—un ser humano en las primeras dos décadas de vida busca convertirse en un ser capaz de hacer realidad sus intenciones y deseos más profundos. Estos deseos e intenciones no son completamente

conscientes a esta edad, sino están alojados profundamente dentro del ser esencial, espiritual. Steiner propone la existencia de un espíritu independiente para cada ser humano, que existe en el mundo espiritual antes del nacimiento, y que por un tiempo se viste de un cuerpo físico y un cuerpo de vida, y que después de la muerte tendrá de nuevo una existencia enteramente espiritual. Al no reconocer al ser espiritual de un niño, le condenamos a estar atado a las cadenas del materialismo, esclavizado por el pensamiento condicionado producido por la visión positivista de la actualidad. Si creemos que nuestro cerebro y el sistema nervioso central determinan todas las capacidades mentales y espirituales, nosotros mismos estamos bloqueados en la expresión de nuestro yo esencial y continuamos siendo esclavos de lo material.

Afirmado claramente, todo lo que se manifiesta en una forma física-material—cuerpos humanos, animales, plantas, minerales, cuerpos celestiales—es el resultado de una actividad previa de naturaleza puramente espiritual. Si somos capaces de cambiar nuestro enfoque de la perspectiva material a la no-material, e intentamos ver todas las dimensiones de la naturaleza y sus leyes como manifestaciones espirituales, entonces estamos obligados a desarrollar una perspectiva diferente de la educación. Esta es la perspectiva diferente de la educación que vive en la educación Waldorf.

*Un comentario personal:* He observado muchas veces a maestros en las escuelas Waldorf que son nuevos en la pedagogía y nuevos también respecto a esta dimensión espiritual. Por uno o dos años un maestro así tendrá un éxito relativo si no ha aceptado totalmente el fundamento espiritual y filosófico para la educación y la visión del mundo de Steiner. Si un maestro continúa aplicando los métodos Waldorf en la superficie, sin aceptar los razonamientos espirituales que los subyacen, entonces ese maestro eventualmente dejará de ser exitoso, fallará, y en efecto, será rechazado por los alumnos o

colegas. Una cierta honestidad consigo mismo se requiere aquí, pues no siempre parecerá aparente para los otros si uno trabaja verdaderamente para profundizar la comprensión de las dimensiones espirituales de la pedagogía.

## **La constitución humana**

Además del cuerpo humano físico y el tejido de fuerzas vitales frecuentemente conocido como cuerpo etérico, el ser humano tiene una red de fuerzas de conciencia y movimiento, frecuentemente conocidas como fuerzas astrales, y su yo esencial o eterno.<sup>22</sup> Las fronteras de estos miembros constitutivos son un factor importante para los educadores.

Las fronteras del cuerpo físico se demuestran fácilmente—nuestra piel. Las fronteras del cuerpo de vida, el cuerpo etérico, se extienden más allá de nuestra piel y están en contacto con todos los seres vivos externos también a través de un proceso al que podríamos llamar ósmosis espiritual. La mayoría de nosotros podemos notar que algunos ambientes nos causan cansancio y apatía, y otros nos reaniman y nos hacen sentir más vivos, por ejemplo, la diferencia que sentimos entre vivir en la ciudad y experimentar la naturaleza lo menos alterada posible.

En lo que concierne a nuestras fuerzas de conciencia, ya hemos hablado de ellas mencionando las capacidades volitivas, emocionales y cognitivas. Las diferencias entre éstas no se dan solo en cuanto al grado de conciencia, sino en la cualidad: las fuerzas cognitivas se enfocan y se perciben centradas en nuestra cabeza. Físicamente el cerebro es el órgano que concentra nuestras fuerzas cognitivas, mientras que con los pensamientos podemos llegar alrededor del mundo y a las estrellas distantes. Tal como la mente puede alcanzar los objetos e ideas distantes, frecuentemente pasamos por alto

objetos e ideas que nos son cercanos físicamente, y nos impedimos penetrar en ellos con nuestra atención.

Las fuerzas emocionales son flexibles y se experimentan en la región del corazón; pero también somos capaces de lanzarlas a lo ancho y a lo largo. Algunas veces nuestra respiración y ritmo cardíaco son indicadores de nuestras reacciones emocionales. Esto puede ser el resultado de pensamientos de gran alcance o de desgaste físico. El campo del sentir y la emocionalidad provee un lugar de encuentro para nuestras fuerzas cognitivas y volitivas. También provee un espacio de encuentro para la actividad corporal y mental.

Las fuerzas volitivas, que misteriosamente dirigen nuestras acciones, están activas en nuestro metabolismo y también alcanzan nuestro entorno y son capaces de cambiar las condiciones en él. Aunque pretendamos cambiar el mundo con hechos y acciones, en realidad podemos cambiar solamente lo que podemos tocar físicamente, si tenemos las habilidades y herramientas necesarias. Nuestras acciones corporales se limitan a nuestro entorno inmediato, mientras nuestras intenciones pueden alcanzar objetivos lejanos. La tecnología nos permite extender nuestros alcances físicos mucho más allá de nuestros cuerpos, tan lejos como pueda concebir la mente, dentro de los parámetros materiales.

Otra diferencia entre las actividades volitiva, emocional y cognitiva está en el campo de la conciencia: estamos más conscientes en nuestro enfoque mental, cognitivo; menos conscientes de nuestros sentimientos y nada conscientes, como si estuviésemos dormidos, de la acción de nuestras fuerzas volitivas. Percibimos los resultados finales de nuestra volición, y nuestra actividad metabólica, pero no penetramos con nuestra conciencia cómo sucede esta actividad en detalle. Ésta es una diferenciación importante, porque ejerce una influencia sobre la manera en que debemos enseñar todas las



habilidades que tienen un fundamento físico, como la escritura. Por ello usé el término 'fuerzas de la conciencia-movimiento' para describir nuestra configuración astral.

Nuestro ser eterno no está restringido a nuestros cuerpos físicos ni por el tiempo ni por el espacio. Si bien nos reconocemos como entidad independiente alrededor de los tres años de edad, estamos conscientes de los cambios en nuestras habilidades, punto de vista, gustos y aversiones, amigos y relaciones a través del tiempo. Sin embargo, siempre reconocemos a nuestro ser esencial como completo y continuo, a través de una vida, para descubrir nuevas facetas de nuestra propia personalidad y nuestro propio ser.

Steiner afirma claramente que como educadores no debemos pensar en cambiar el ser espiritual de nuestros alumnos, sino descubrir cualquier obstáculo que se manifieste en los cuerpos físico y etérico para que una entidad espiritual saludable y consciente pueda hacer uso adecuado de estas herramientas para la existencia física. Sin duda, si educamos a los alumnos para ser sensibles, observadores, ágiles y expertos, bien orientados, conscientes del tiempo, etc. estaremos removiendo obstáculos del cuerpo.

## **La labor del primer día – Un propósito de la dramatización teatral**

Desde el punto de vista de los alumnos, el primer día en que se introduce una secuencia de temas o contenidos de la materia, necesitamos apuntar hacia lo que se puede observar en la realidad. ¿Cuáles son las cuestiones obvias, los hechos observables, los elementos que indiscutiblemente se han logrado? Dependiendo de la edad de los alumnos y la materia, comenzamos con una demostración, una historia, una imagen, etc.

Por ejemplo, para los alumnos de tercer grado que aprenden sobre las medidas, podríamos pedir a los alumnos que midan las dimensiones del salón con cintas y metros. Por supuesto deberemos presentarles las herramientas primero, luego dividirlos en equipos para la actividad, tal vez designar a quien tomará notas, luego dejar que vayan a hacerlo y finalmente discutir los resultados como grupo.

Es útil tomar nota en la propia planeación, varias semanas antes, como se describió en el anterior capítulo, cuándo deben suceder estas tareas. Por ejemplo, dependiendo de cómo se ha dividido la época de medidas, tales tareas del primer día pueden diseñarse para las medidas lineales, líquidas o de tiempo o volumen, introduciendo cada tipo de medida con una actividad de experimentación. Depende de la inventiva e imaginación del maestro el diseñar una actividad con el mayor potencial de emoción, para que una profunda impresión suceda en el alma y mente de cada alumno.

¿Qué sucede en estas actividades de aprendizaje? La mente, la atención, las percepciones, se enfocan en un punto muy estrecho. Es una actividad cognitiva, no desde el punto de vista de la comprensión, sino desde el punto de vista de la percepción. La actividad enfocada de nuestras percepciones sensorias se relaciona directamente con nuestras habilidades cognitivas; sin embargo, es una fase inicial de la comprensión, no la formulación final puramente mental.

Puesto que nuestras percepciones sensorias dependen de aquello que sucede realmente en un punto específico en el tiempo, podemos relacionarlas con nuestra actividad volitiva. Como en nuestro metabolismo, donde no experimentamos lo que sucede en nuestro ojo ni en nuestro nervio óptico al momento de mirar un objeto; esta cualidad de nuestro cuerpo físico nos está velada. Somos conscientes del objeto que observamos, como debe ser cuando nuestra atención se dirige a él. De hecho, si queremos imaginar nuestra atención

consciente cuando observamos con cualquiera de nuestros sentidos, una flecha que viene a nosotros de la periferia hacia el centro reflejaría con precisión nuestra conciencia. Toda vez que una persona describe estar distraída y no tener un recuerdo fiel de lo que debió haber observado, esa distracción podríamos imaginarla en forma de otros centros de atención cerca del objeto en cuestión.

Estos comentarios nos señalan directamente hacia la tarea del maestro durante una actividad de aprendizaje, es decir, el ayudar a enfocar a los alumnos en el objeto a observar y el desalentar las distracciones. Existen muchos métodos pedagógicos para ayudar a lograr esa concentración.<sup>23</sup> Muchos de estos métodos dependen de la capacidad del maestro de percibir con precisión la disposición de sus alumnos y prepararlos para la atención enfocada. Usar una historia, sin importar cuán breve, para introducir una actividad de aprendizaje, permite a los alumnos colocarse dentro de la imagen presentada, identificarse con un personaje, etc., y esto involucra al alumno con la materia. Esta es también una de las razones por las que se usan muchas actividades de aprendizaje físicas.

¿Cuándo nos experimentamos más directamente como seres activos? Cuando nos movemos, percibimos, actuamos, sacudimos nuestros cuerpos, actuamos en una representación, vivenciándonos en un rol. Sabemos que no somos el personaje de la obra, pero nos identificamos con este personaje por un corto tiempo y actuamos las palabras y los gestos como los haría un personaje tal en la vida real o en una imitación de la vida real. Por esta razón, cuando como maestros Waldorf trabajamos en una dramatización, tenemos la oportunidad única de llevar a los alumnos a estar realmente presentes en el momento y llevar a cabo acciones meditadas y permeadas por su yo. El teatro es por ello un aspecto vital en la preparación de los individuos para la atención y todas las artes escénicas ayudan a los alumnos a estar más presentes en tiempo y espacio.

Todas las actividades de aprendizaje que dramatizan e imitan fenómenos del mundo natural, como en las ciencias de la tierra, o un proceso mental, como en la gramática o en el trabajo numérico, llevan a los niños a estar más presentes en el momento, más alertas y conscientes, y ayudan a aquellos que tienen dificultades con la duración de su atención. Además, una mejora del ser sucede cada vez que hacemos una dramatización o representación teatralizada de una parte del aprendizaje, como por ejemplo la actividad de medición antes descrita.

En resumen, los maestros debemos usar experiencias dramáticas y actividades de aprendizaje que estimulen la concentración de los alumnos en tiempo, espacio, forma, color, gesto, palabra, sonido, música, o lo que sea, para que tal experiencia de aprendizaje expanda sus raíces en la memoria.

## **El segundo día – Revivir sensiblemente una experiencia: Ejemplos de matemáticas e historia**

Por supuesto que debemos repasar los contenidos de la clase previa. Sin embargo, introducimos otra cualidad a esta recapitulación, que la hace diferente de la acción experimental localizada. Mientras recordamos a los alumnos sobre su actividad, jugamos con las muchas posibilidades para expandir su imaginación. En el caso de las medidas, podríamos hacer preguntas respecto a la distancia que hay de un lado al otro de la escuela, o de un edificio a otro, podríamos pedir a los alumnos estimar distancias, preguntarles cuantas pulgadas, centímetros, metros, pies o yardas estiman que midan varios objetos antes de medirlos con precisión; que ejerciten su imaginación con esas preguntas. Podríamos ponernos bastante dramáticos con las preguntas y hacer estimaciones de lo grande y lo pequeño, y en ello, expandir y contraer el campo de visión interna del alumno. Jugando con las posibilidades, masajeamos, por así decirlo, el sentir de los

alumnos y su conexión emocional con la materia, especialmente si comenzamos por hacer una discusión de objetos y personajes imaginarios. ¿Qué tan alta era la mata de habas que trepó Juan? ¿Qué tan ancho sería el paraíso? ¿El arca de Noé? etc.

Si jugamos con traer las cosas muy grandes y las muy pequeñas a la conciencia de los alumnos, y en especial si las ligamos a las historias que ya conocen bien, estimulamos el aspecto del sentimiento-emoción de sus almas, y establecemos ligas en sus memorias, también. Además, una respiración sucede cada vez que permitimos a los alumnos experimentar los contrastes entre lo grande y lo pequeño. Cuanto más enfática y dramática haya sido la experiencia en el día uno, y cuanto más cargado de emocionalidad ha sido el repaso, más firmes estarán establecidos los fundamentos de una experiencia de aprendizaje en el campo cognitivo del alumno. En consecuencia, esta es una de las más importantes tareas en la preparación del maestro, el diseñar experiencias de aprendizaje dramáticas. Y después, transformar estas experiencias de aprendizaje en recapitulaciones con muchas preguntas del tipo ¿qué tal si?, en experiencias emocionales.

Otro ejemplo de este moverse hacia las experiencias emocionales puede ser tomado de la historia. En la currículo Waldorf la historia como tal se enseña a partir del quinto grado, mientras que antes las historias se relacionan con los eventos locales. Si un maestro describe de manera tan factual como le sea posible los detalles de la Batalla de Maratón, por ejemplo, indicando la disposición de los ejércitos persa y ateneo, la batalla en sí, el liderazgo de Miltiades etc., en el primer día; entonces en el segundo día los alumnos podrían representar una discusión entre Miltiades y sus camaradas respecto al abrumador número de soldados persas que les acechaban, respecto al posible destino que les esperaba si ganase el Rey Darío, sobre la falta de ayuda de las otras ciudades-estado griegas. Algunos comandantes querían retirarse hacia dentro de los muros de Atenas, y no pelear

en campo abierto. Un evento como éste, que pudo haber impedido el surgimiento de la cultura griega en el mundo, merece ser revivido emocionalmente por los alumnos en el segundo día, explorando todos los posibles desenlaces de un hecho tal.

En resumen, debemos repasar los hechos que se expusieron el primer día, y luego agregarles tanto contenido sensible-emocional como sea posible, para que estos hechos se vistan de color y de forma y puedan vivir en la imaginación del niño.

### **El tercer día – Conclusión cognitiva**

Recapitulamos de nuevo la descripción factual y la actividad experimental del primer día, así como el contenido sentimental del segundo. Ahora pedimos a los alumnos discutir la esencia del material. En una conversación, llevamos a los alumnos a formular conclusiones. ¿Cuáles son las reglas que rigen la relación entre centímetros y metros? ¿Entre pulgadas, pies y yardas? ¿Cuál es la consecuencia de la victoria de Maratón? A través de las preguntas que permiten a los alumnos destilar los procedimientos experimentales y sensibles de las clases y expresarlos en afirmaciones, y luego haciendo los apuntes en su cuaderno, les ayudamos a formular la conclusión cognitiva. Esto sería apropiado para los grados medios. En los primeros grados el maestro necesita hacer la formulación, y probablemente escribirla en el pizarrón, para que sus alumnos la copien en sus cuadernos. Para los grados superiores, a partir de sexto, los alumnos deben hacer sus propias conclusiones y formulaciones para cerrar con el proceso de aprendizaje de tres días.

Es tremendamente importante que el maestro no olvide este resumen de los tres días. Los alumnos necesitan tener un modelo para tomar algo que han experimentado y trabajarlo hasta destilar claramente su pensamiento. Necesitan seguir el camino desde la percepción a través de dar vida a la imagen interior, la imaginación

interna, y la conclusión conceptual. De esta forma la capacidad conceptual en el alma del alumno se ve estimulada y vivificada. En un capítulo posterior discutiremos en mayor detalle la estimulación específica del elemento cognitivo y cómo un maestro puede mejorar esta estimulación.

Es suficiente decir en este punto que el ritmo de tres días para llegar a la conclusión es esencial por muchas razones, entre ellas el que el alumno pueda saber qué es lo que ha aprendido en la escuela. Esta pregunta la suelen formular los padres, los familiares y amigos, y por ello merece vivir en la conciencia del alumno.

### **El proceso de aprendizaje en los niños y su secuencia clave**

Si ahora consideramos todo lo antes mencionado, las tres áreas de la psique, las descripciones de las clases, las reflexiones respecto a la memoria y la conciencia, deberíamos hacernos conscientes de que no sólo la sustancia del aprendizaje, sino la secuencia, y la ubicación temporal de las experiencias son esenciales.

La escolarización convencional comienza y termina con la cabeza, responsabilizando a los alumnos y maestros del involucramiento de las otras partes del ser humano, a saber el corazón y las manos. Lo que se hace en la educación convencional es atender la parte más consciente de la psique, el polo intelectual, primero con la observación y la teoría, y después tratar de demostrar la precisión de la teoría en la práctica. El resultado de este enfoque es que un concepto dado se implanta en el alumno, dejando poca oportunidad a cuestionarlo, considerarlo y expandirlo.

*La forma del cuerpo humano es pues una expresión de cómo el alma humana se crea a partir del cosmos y de lo que recibe del cosmos después de su separación de él. Cuando observas las cosas de este modo, verás con mayor facilidad que hay*

*una tremenda diferencia entre el desarrollo de la voluntad y el desarrollo del pensar. Si enfatizas particularmente el desarrollo del pensar, en realidad diriges al cuerpo humano entero de vuelta a la vida prenatal. Lesionarás a los niños si los educas racionalmente, pues entonces utilizarán su voluntad en algo que ya han completado—es decir, la vida antes de nacer. No debes poner muchos conceptos abstractos en la educación que das a los niños. Debes de brindarles más imágenes. ¿Por qué? Estas son imágenes vivas que pasan a través de la imaginación y la simpatía. Los conceptos son abstracciones, y ellos viajan a través de la memoria y la antipatía. Vienen de la vida antes del nacimiento. Si usas muchas abstracciones con los niños, los estimularas a concentrarse con particular intensidad en la formación del ácido carbónico en la sangre y en el proceso de cristalización del cuerpo, en el morir.<sup>24</sup>*

Si imaginamos a un ser humano de pie frente a nosotros, con cabeza, tronco y extremidades, la secuencia efectiva del proceso de aprendizaje se hace de inmediato aparente. La forma misma del cuerpo humano es indicativa de las tres áreas de la psique—la cognitiva, la emocional-sensible, y la volitiva—representadas por la cabeza, el tronco y las extremidades respectivamente. Si comenzamos el proceso de aprendizaje atendiendo la cabeza, como se hace en la educación convencional, y enseñamos de arriba hacia abajo, establecemos los conceptos abstractos como estructuras fijas en la psique del niño. Sin embargo, si iniciamos por atender otra región del ser humano, el tronco, el corazón, el espacio emocional-sensible-rítmico, y luego—estimulado por una imagen que ofrece el maestro—iniciamos movimiento, actividad de las extremidades o del cuerpo, entonces la idea o concepto subyacentes tienen la oportunidad de ser primero experimentados, y luego la conclusión se formula como resultado de la experiencia, y no al revés. En los ejemplos del capítulo



1 esta secuencia del proceso de aprendizaje fue ilustrada. Todo el aprendizaje verdadero se fundamenta en el hacer, en la experiencia.

En el trabajo deliberado con el elemento tiempo y el proceso de tres días se demuestra la secuencia de lo imaginativo a lo experimental y a la formulación final de lo cognitivo.<sup>25</sup> Como consecuencia, las ideas y conceptos con los que los exalumnos Waldorf ingresan al mundo de la vida práctica y la educación superior son flexibles, ajustables y vivos. Estas ideas vivas pueden contribuir enormemente a la sociedad en general.

Cuando trabajamos en nuestros planes de clase, debemos pues considerar cómo integrar este proceso de tres días de forma práctica: cuáles serán los comentarios introductorios o imagen en una materia; cuáles serán las actividades de movimiento o aprendizaje; y finalmente, cómo conducir la conversación que llevará a una formulación conceptual de lo que se ha aprendido y experimentado.<sup>26</sup>

Debemos considerar también que en cada clase existen varios segmentos: un elemento poético-musical, la recapitulación de la lección previa, la concentración en el tema nuevo, la actividad respecto al tema nuevo, la determinación de la conclusión conceptual y abstracta, y finalmente el trabajo práctico en la libreta individual. Esta secuencia cambia de acuerdo a la edad de los alumnos y puede ser modificada por el maestro, aunque la dinámica de la clase, de lo rítmico a lo experimental y finalmente a lo conceptual debería retenerse.

Este es el sencillo diagrama de flujo de una clase principal tal. Se hace más complejo, sin embargo, cuando el enfoque tripartito debe extenderse por varios días, de forma que el proceso de tres días pueda usarse para facilitar la ingestión del material y la comprensión de los conceptos fundamentales.

### Diagrama de flujo combinando la dinámica de la clase con las experiencias volitiva, emocional y cognitiva:<sup>27</sup>

|               |  |
|---------------|--|
| 20-30 minutos | Actividad artística rítmica, música y poesía   |
| 20-30 minutos | Recapitulación del trabajo del día anterior, llevando a la consolidación y formulación del concepto subyacente |
| 30-40 minutos | Movimiento corporal y actividad de aprendizaje coreografiada   |
| 45-55 minutos | Trabajo escrito presentando el concepto  |

### Diagrama de flujo de la dinámica tripartita en tres días

| Día uno  | Día dos   | Día tres   | Nuevo día uno  |
|--|---|--|--|
| Música y poesía artística-rítmica                            | Música y poesía artística-rítmica   | Música y poesía artística-rítmica  | Música y poesía artística-rítmica  |
| Introducción al trabajo del día <sup>28</sup>                | Introducción al trabajo del día   | Introducción al trabajo del día  | Introducción al trabajo del día  |
| Movimiento corporal y actividad de aprendizaje coreografiada | Revisión del trab. del día anterior<br>Recapitulación sensible/emotiva de la experiencia del día anterior | Rev. del trabajo del día anterior<br>Consolidación y formulación del concepto subyacente | Una nueva faceta del tema:<br>Movimiento corporal y actividad de aprendizaje coreografiada |
| Ilustraciones  | Escribir revisiones de experiencias   | Formular y anotar conclusiones   | Ilustraciones  |

Sin embargo, aunque el diagrama anterior da la idea de cómo se extiende el proceso tripartita en tres días, aún no muestra el verdadero proceso de integración. Aquí está la dinámica final, bastante compleja, distribuída en varios días:

| Día uno                                  | Día dos   | Día tres  | Día cuatro   | Día cinco   | Día seis  |
|--|---|---|--|---|---|
| Introducción rítmica <sup>29</sup>       | Introducción rítmica                                    | Introducción rítmica                                | Introducción rítmica                               | Introducción rítmica                                    | Introducción rítmica                                |
| Revisión clase anterior                  | Revisión clase anterior                                 | Revisión clase anterior                             | Revisión clase anterior                            | Revisión clase anterior                                 | Revisión clase anterior                             |
| Actividad de aprendizaje con movimiento  | Variación de trabajo de movimiento                      | Variación de trabajo de movimiento                  | Actividad de aprendizaje con movimiento            | Variación de trabajo de movimiento                      | Variación de trabajo de movimiento                  |
| Ilustraciones o texto de días anteriores | Recapitulación clase anterior involucrando sentimientos |   | Ilustración o texto de la clase del día anteriores | Recapitulación clase anterior involucrando sentimientos |   |
|  | Escribir observaciones y experiencias                   | Formulación de conceptos y conclusiones subyacentes |  | Escribir observaciones revisiones y experiencias        | Formulación de conceptos y conclusiones subyacentes |
|  |   | Escribir texto de formulación de conceptos          |  |   | Escribir texto de conclusiones conceptuales         |

### ***¿Cuál es la esencia del proceso de tres días?***

Debe hacerse evidente, a partir de las descripciones anteriores, que el punto de partida tiene que ver con un enriquecimiento de la percepción sensoria, 1) comenzando con la concentración desarrollada por el maestro para su grupo, luego 2) este grupo de percepciones llevadas al sueño y trabajadas por la parte subconsciente de las almas de los alumnos, y finalmente 3) ser traídas a la conciencia por el maestro en el tercer día y desarrolladas como idea o concepto a través de la discusión y conversación. Con los niños de entre primero y sexto grado, la expresión verbal de la formulación es suficiente como meta cognitiva. De sexto grado en adelante asumimos que las capacidades intelectuales y cognitivas de los alumnos se han desarrollado hasta el punto en que una comprensión abstracta sucede más allá de sólo la formulación de las conclusiones de las experiencias, y podemos pedir a los alumnos que ellos mismos creen una formulación final del tema en cuestión.

¿Cómo es que el enriquecimiento de la percepción sensoria lleva al desarrollo cognitivo? ¿Por qué es de beneficio para los alumnos el permitir que el sueño, y en consecuencia la actividad subconsciente, ayuden a asimilar las experiencias del día?

## Capítulo 4

# *El meollo del asunto - La inteligencia*

*No solo se ha vuelto el pensamiento más y más abstracto gradualmente, sino también todo lo relacionado con el contenido del alma humana. Cuando mucho el hombre está aun consciente de que sus facultades anímicas superiores se originan en flujos repentinos, y se siente especialmente orgulloso cuando algo le ocurre de este modo. Puesto que el hombre experimenta lo que puede ser el elemento más valioso en su alma como si estuviese separado del universo, se vuelve interiormente estéril y sin vida, aislado de la realidad.<sup>30</sup>*

En el mundo actual, el pensar y su aplicación se han mecanizado en la práctica, y de manera real cuando son empleados por las computadoras. Nos hemos habituado a un enfoque lineal y directo para resolver problemas utilizando lógica incuestionable de forma mecánica. Hemos ido tan lejos con este enfoque mecanizado y lineal, que utilizamos medios mecánicos para medir la inteligencia y así separarla del individuo. De hecho, en los numerosos libros de psicólogos que hablan sobre la inteligencia, la preocupación parece enfocarse a cómo medir las respuestas inteligentes del individuo y su uso de los datos. Durante los últimos cien años una extraordinaria cantidad de genialidad se ha desgastado en encontrar formas de medir la inteligencia y mucho menos en comprender lo que la inteligencia es en realidad.

Uno de los aspectos más intrigantes de la vida para la humanidad moderna es la mente humana. Los filósofos y psicólogos modernos

tienen muchas teorías respecto a lo que constituye la mente humana. La tendencia en nuestra era de materialismo es tomar a las capacidades mentales y/o espirituales de los seres humanos como productos de las funciones corporales influenciadas por factores ambientales. Parece imposible para muchos investigadores que están arraigados a la visión del mundo actual el considerar un enfoque de la mente humana, y por ende de la inteligencia humana, que no se fundamente en el cuerpo, particularmente en el cerebro.

Robert Sternberg ofrece en su libro *Metáforas de la Mente*, un excelente bosquejo de las teorías actuales respecto a la inteligencia.<sup>31</sup> Se describen a detalle siete teorías diferentes: la geográfica, la computacional, la biológica, la epistemológica, la antropológica, la sociológica y la de sistemas. No puede evitarse notar que en casi todas las teorías se pone gran cuidado en los detalles, pero los principios subyacentes no están tan claros como deberían, al menos como fundamentos.

La cuestión respecto a cuál es la esencia de la inteligencia permanece en realidad abierta. Estas teorías se embarcan en no sólo explicar el funcionamiento cognitivo, sino también buscan maneras y medios de codificar y medir las capacidades cognitivas humanas. La visión prevaleciente de estos investigadores es que la mente humana debe ser vista como un mecanismo, y por ello está sujeta a métricas estadísticas.

No me gustaría ofrecer aquí una definición de inteligencia. Preferiría presentar una imagen de un comportamiento inteligente, que puede encontrarse en numerosas situaciones de vida, como cuando una rápida acción previene accidentes; cuando se muestra el ingenio en una fugaz agudeza verbal; cuando la inmediata imagen holográfica de una situación ofrece una convincente comprensión y conocimiento de todas sus implicaciones; y cuando un repentino

sentido de peligro nos alerta a ser precavidos. Todas estas instancias muestran a un individuo expresando presencia mental.

No todas las acciones inteligentes ni toda la comprensión son veloces e inmediatas. A veces debe ejercerse una lenta, laboriosa y perseverante concentración antes de que la comprensión y el conocimiento puedan suceder. Con tal aplicación y empeño, el esfuerzo continuo que sigue con tenacidad una línea de pensamiento o cuestionamiento eventualmente brindará resultados. En pocas palabras, la inteligencia tiene mucho que ver con la intensidad de la concentración o el involucramiento, ya sea como reacción a un evento externo o como algo que mueve nuestros intereses desde dentro del ser. Tiene que ver más con la esencia del ser que con cualquier otra cosa externa. En el comportamiento inteligente, tanto en la acción como en el pensamiento, revelamos nuestra propia esencia a todos los que son capaces de percibir nuestras acciones y pensamientos. La conclusión a la que debemos llegar es que mucha energía aplicada, llamémosle energía volitiva o voluntad, se activa tanto en el pensamiento como en la acción.

En la visión de Steiner, el cerebro es un instrumento para la mente, mas no el origen de las actividades cognitivas y mentales. La mente se asienta, por así decirlo, en un lugar inmaterial desde donde dirige y manipula las funciones corporales físicas, y por lo tanto también la actividad cerebral. La mente precede a la materia, y no al revés.

Steiner también postula que cada ser humano tuvo una pre-existencia puramente espiritual que preparó la vida presente, y por ello también las peculiaridades del cuerpo. No niega la influencia o la mecánica de la herencia, pero la considera una mitad de aquello que se expresa en cada individuo único. En línea con ello, el proceso de crecimiento y madurez a través de la vida es un proceso de integración gradual de lo físico que se nos ha dado con el potencial espiritual. Las

fases del desarrollo desde el nacimiento y a lo largo de la vida son etapas de este proceso de integración.

La inteligencia parece ser la forma en que la esencia espiritual hace uso de los hechos físicos, del cuerpo físico y de su potencial. Observando el cuerpo físico humano, como ya lo hemos expuesto antes, hace evidentes sus tres partes principales: cabeza, tronco y extremidades. Estas se relacionan también con las principales capacidades mentales: la actividad cognitiva, la emocional y la volitiva. Podemos experimentar en cada una de estas partes primordiales el trabajo inteligente del ser respecto al pensamiento y la comprensión, a la acción inteligente y el dominio de las emociones y sentimientos. En otras palabras, la inteligencia se relaciona con mucho más que solo las capacidades cognitivas, como podemos vivenciar en la vida diaria.

Si como maestros nos ocupamos del despertar de la inteligencia en nuestros estudiantes en todas las regiones de la mente humana, se hace evidente que lo cognitivo, lo volitivo y lo emocional necesitan despertarse. Mucho de esto ocurrirá si seguimos los enfoques antes descritos. Cuando permitimos que las clases hablen a los tres elementos del alma humana, entonces despertamos la participación del ser esencial de cada alumno. Sin embargo, esto no responde la pregunta sobre lo que la inteligencia realmente es.

## **La naturaleza – El prototipo de la inteligencia humana**

¿Dónde podemos experimentar la inteligencia extraordinaria, mejor llamada sabiduría? En el mundo de la naturaleza. Siempre que estudiamos la increíble forma en que tanto animales como plantas embonan en sus ecosistemas, debemos admirarnos del sabio orden del mundo natural. Los científicos naturales descubren cada año, cada mes, cada día, las intrincadas relaciones de las plantas con los insectos, de los animales con las plantas, etc. Esta maravilla de la naturaleza se



extiende también al cuerpo humano, que está sabiamente organizado (a menos que sea intervenido por los seres humanos). Mucho de lo que podemos experimentar en detalle respecto a esta sabia organización del mundo natural nos permite asomarnos a un orden de inteligencia que va mucho más allá que aquel de las mentes humanas. Sucede que las mentes humanas diseñan formas de mejorar la manera natural de las cosas con las mejores intenciones, pero con consecuencias insospechadas, por ejemplo, la creciente resistencia de las bacterias a ciertos fármacos o remedios. No discutiremos aquí si éste es el tipo de arrogancia que precede a la caída. Existen incontables ejemplos de interferencia con el orden natural que causan mucha destrucción, por ejemplo, en la industria mecanizada de la pesca de arrastre. Ya que la manipulación genética de material vegetal es relativamente nueva, podría sospecharse que sus consecuencias tomarán décadas en mostrarse.

La inteligencia o sabiduría evidente en el mundo de la naturaleza es integral en tal medida que todas las consecuencias de la actividad de sus partes parecen encajar perfectamente. La inteligencia humana no tiene la capacidad de alcanzar este nivel de conocimiento que lo abarca todo. Un extraordinario naturalista, Lyall Watson, hace el siguiente comentario en el avance de su notable libro *Lifetide, The Biology of the Unconscious* [*Lifetide, la biología del inconsciente*]:

*Este no es un tiempo para la certidumbre. En los últimos años parecemos haber crecido a través de la confiada adolescencia de la ciencia y alcanzado una madurez filosófica, estando preparados no sólo para admitir nuestra ignorancia, sino para aceptar el hecho de que hay ciertas cosas que no podremos saber nunca. Equipados únicamente con el Principio de la Incertidumbre y una serie de variables ocultas, parecemos estar mejor equipados que nunca antes para romper algunas de las*

*cortinas de niebla en el borde de lo desconocido. Ya no en la búsqueda del conocimiento, pues podemos ver ahora que eso era una suerte de engreimiento, sino en la humilde esperanza de definir con mayor claridad nuestra área de comprensión.*

*Estamos comenzando a sentirnos involucrados. A experimentar al universo y nuestra participación en él como un todo dinámico, inseparable; un organismo, siempre vivo y en movimiento; espiritual y material a la vez.<sup>32</sup>*

Watson atraviesa con arrojo el umbral de la exploración de los maravillosos hechos de la naturaleza, particularmente las conexiones ocultas entre las criaturas vivas del planeta y sus sabias interacciones, ofreciendo numerosos ejemplos. Aunque afirma, junto con los científicos de nuestra era, que existen límites para el conocimiento (lo cual Steiner refuta). Watson reconoce que la mente humana tiene un alcance demasiado limitado para comprender la mente de los espíritus creadores. El lector discerniente de sus libros es llevado al reconocimiento de la red de la naturaleza, la interconexión de todas las cosas del mundo natural, incluyendo a la humanidad, y a un sentimiento de gran admiración al tocar la red de la vida y la existencia.

Así que si estamos buscando el prototipo de la inteligencia en el mundo que nos rodea, podemos encontrarlo en el sabio orden de la naturaleza. La interconexión de todos los seres vivos es el prototipo de la inteligencia humana. En verdad, una de las facetas más misteriosas de la mente humana es la capacidad de crear conexiones entre diferentes hechos, datos, eventos, etc. ¿Pero quién es la inteligencia primordial que puede incluir la totalidad del mundo natural?

## ¿Cómo se relacionan el ser humano y el cosmos como hecho espiritual?

La relación y la conexión entre el cosmos, frecuentemente denominado macrocosmos o gran mundo, y el ser humano, frecuentemente denominado microcosmos o pequeño mundo, se encuentran en las disertaciones de los filósofos y sabios de los últimos milenios. Steiner también diserta sobre esta conexión en infinitas variaciones e instancias tanto en términos generales como en ejemplos específicos. Desde el inicio de su actividad, en sus conferencias sobre las interacciones entre el Cosmos y la Humanidad, Steiner describe el surgimiento de la red de la naturaleza, las acciones de las entidades espirituales, seres de conciencia superior en comparación con los seres humanos, su rol en el espacio y en el tiempo y sus perspectivas futuras para el desarrollo humano. No existe en realidad ningún área del quehacer humano en que Steiner omita la relación entre lo espiritual y lo físico-material. Durante los muchos años de sus conferencias y escritos, continuamente trazó conexiones entre el mundo material y el mundo espiritual, y—siendo práctico como era—brindó amplios detalles y ejemplos.

Al hablar de la vida después de la muerte y antes del nacimiento, Steiner desarrolla una amplia imagen de las experiencias cambiantes y de los tiempos que un alma humana pasa en una forma enteramente diferente de ser que cuando mora en un cuerpo humano de carne y hueso. En una ocasión describió el deseo humano de adquisición de conocimiento:

*La adquisición del conocimiento presupone un esfuerzo espiritual. La naturaleza—es decir la realidad externa—no nos ofrece por sí sola la sabiduría y las leyes inherentes a ella; debemos adquirir el conocimiento de esta sabiduría y estas leyes por nosotros mismos. Todo esfuerzo humano por*

*adquirir el conocimiento consiste, después de todo, en adquirir activamente, a partir de experiencias recibidas de forma pasiva, la sabiduría y las leyes inherentes a las cosas.*<sup>33</sup>

Steiner continúa entonces desarrollando la imagen de lo que los seres humanos deben hacer mientras están en el mundo espiritual, donde las condiciones de la existencia son bastante diferentes. Habla de la segunda parte de la estancia del individuo en los reinos espirituales y describe una tarea particular que cada individuo debe completar en preparación de su futura vida en la tierra:

*Lo sorprendente es que en el mundo espiritual el hombre no va en busca de sabiduría. Un hombre puede ser un tonto en el mundo material, y a pesar de ello la sabiduría fluirá hacia él en toda plenitud cuando pase hacia el mundo espiritual. La sabiduría, que en el mundo físico adquirimos a través del esfuerzo, obligados a trabajar por ella día tras día como si quisiésemos poseerla, la tenemos en el mundo espiritual tal como en el mundo físico nos rodea la naturaleza. Está siempre ahí, y está ahí en la mayor abundancia... pero respecto a esta sabiduría en el plano espiritual tenemos una tarea específica que alcanzar.*<sup>34</sup>

Tenemos la tarea de comenzar a ejercer nuestra voluntad. Como relata Steiner, las tareas que un individuo debe lograr después de la muerte, mientras sus facultades de cognición se desdibujan a través de los meses y años que siguen a la muerte, su sentir y su voluntad—nuestras capacidades volitivas y emocionales—son mejoradas y lo llevan más allá en el mundo espiritual. Esta tarea

*... no podemos realizarla si no somos capaces en ese mundo de ejercer nuestra voluntad—es decir nuestra voluntad*

*impregnada de sentir, nuestro sentir impregnado de voluntad— continuamente disminuyendo, eliminando algo de la sabiduría que ahí fluye hacia nosotros. Aquí, en el plano físico, debemos hacernos más sabios constantemente; allá, debemos empeñarnos en ejercer nuestra voluntad y sentir para llevarnos más y más de la sabiduría, oscureciéndola. Pues cuanto menos seamos capaces de tomar de ella, menos seremos capaces de encontrar y llenarnos de las fuerzas necesarias para alcanzar la Humanidad Ideal.<sup>35</sup>*

Steiner pinta la imagen de un ser humano ideal que domina la visión cósmica vista desde el otro lado, vista desde el espíritu, por seres humanos y seres puramente espirituales como un gran ideal, un templo por el cual esforzarnos para que se manifieste. Esta Humanidad Ideal es la forma humana, los detalles físicos y las maravillas del cuerpo humano desarrollado a través de eones por los padres espirituales de los seres humanos, los grandes seres jerárquicos, a lo largo de amplios espacios de tiempo.

*Este enfoque debe ser realizado a través de tomar más y más de la sabiduría. Aquello que así tomamos podemos transformarlo dentro de nosotros, para que la sabiduría transformada se convierta en las fuerzas de vida que nos impulsan hacia la Humanidad Ideal. Debemos adquirir estas fuerzas de vida durante el periodo entre la muerte y el nuevo nacimiento.<sup>36</sup>*

¿Qué son estas fuerzas de vida? Son la compleja red de procesos que sostienen la vida, el cuerpo etérico. Si no fuésemos capaces de comprimir la sabiduría con la energía y la dirección de nuestra voluntad en la forma en que existen en el mundo espiritual, no seríamos capaces de tener un cuerpo físico viable impregnado de

vida, salud, crecimiento, etc. Por el contrario, Steiner subraya en muchas de sus conferencias para educadores que es perjudicial para los niños el forzar su memoria y potencial cognitivo antes de que el cuerpo etérico comience su proceso de individualización alrededor de los 7 años de edad, concluyéndolo alrededor de la pubertad.

Durante el gradual descenso desde el punto medio de la estancia de un ser humano en los mundos y dimensiones espirituales, pasamos después a través de lo que Steiner y muchos predecesores de una visión del mundo espiritual han llamado las esferas de los planetas. La Humanidad en conjunto está inseparablemente conectada con nuestro sistema planetario. Este fue un hecho reconocido en todas las culturas antiguas y dio origen a la astrología antigua, que denotaba la particular conexión de los aspectos del carácter humano con los cuerpos celestes de nuestro sistema solar. Las visiones del mundo del Renacimiento y la Isabelina representaban el ascenso de las almas humanas después de la muerte y su descenso, a través de estas esferas planetarias, hacia una nueva vida.

Tal como el niño debe acostumbrarse a las diferentes condiciones de la existencia terrenal dentro de un cuerpo humano, los seres humanos después de la muerte deben acostumbrarse a las demandas del mundo espiritual. Durante la primera parte de la vida después de la muerte las almas humanas aprenden gradualmente a dejar, descartar y transformar todo lo que les conectaba con una existencia material. Durante la primera parte, mientras ascendemos por las esferas planetarias, nuestra conciencia se amplía para eventualmente abarcar todo el sistema solar, que no experimentamos de forma física-material, sino en términos de los seres espirituales activos ahí. Durante la segunda parte pasamos por estas esferas planetarias de nuevo, pero ahora con una diferente tarea, a decir, la tarea descrita por Steiner. De acuerdo con las experiencias en los mundos espirituales, el Sol y la Luna se cuentan junto con los otros cinco principales

planetas, que proveen las cualidades necesarias para las almas humanas (se excluyen aquellos a las orillas del sistema solar: Urano, Neptuno y Plutón).

En resumen, cuando consideramos la dimensión cósmica de la vida humana comenzamos a ver la inteligencia humana dispuesta en la trama de las fuerzas de vida humanas por los eventos cósmicos cristalizados (solidificados) por nuestra propia voluntad humana, y luego la vemos liberada de su tumba de cristal para resucitar a través de la voluntad individual despertando en el cuerpo humano, quedando a disposición del espíritu humano para las acciones humanas y el entendimiento. La inteligencia y la vida pueden verse entonces como fuerzas recíprocas a través del tiempo.

En el momento de la muerte, hacemos dormir a nuestro propio intelecto; fortalecemos nuestra voluntad y sentir. En el momento del nacimiento, comenzamos a despertar lentamente la inteligencia dentro de nosotros que ha sido dispuesta por los seres espirituales.

*Cuando un individuo viene a la existencia a través del nacimiento, debe portar dentro de sí las fuerzas del cosmos, y estas fuerzas deben continuar trabajando en su interior si ha de asumir la forma humana. Las fuerzas que construyen y modelan esta forma no pueden encontrarse en la esfera terrenal. Esto no debe olvidarse. Así, en lo que es, el hombre porta la imagen del cosmos mismo, no meramente la de la tierra. Es un pecado en contra de la verdadera naturaleza humana el trazar sus orígenes en las fuerzas terrenales, y el estudiar únicamente lo que puede observarse desde el exterior en los reinos de la tierra a través de la ciencia natural. Tampoco debemos ignorar el hecho de que todo lo que el hombre recibe de la tierra es dominado por aquello que él trae consigo desde las esferas supra-terrenales a través de las que pasa entre la muerte y el nuevo nacimiento.*

*Dentro de estas varias esferas se pone al servicio de una u otra de las jerarquías superiores.<sup>37</sup>*

## **La vida cósmica en su manifestación humana**

Cuando un ser humano prepara su cuerpo en el vientre, alimentado por las fuerzas vitales de la madre, y luego gradualmente comienza a tomar de forma individual las funciones vitales durante los años de infancia temprana, no es aun capaz de lidiar con las formas de conocimiento adultas. Todos quienes hayan tenido el privilegio de convivir con niños pequeños saben que el tipo de razonamiento adulto no significa nada para ellos. Sin embargo, una descripción sensible e imaginativa puede proveer una explicación para responder a las preguntas que tienen los niños. ¿Qué es lo que con el curso de los años permite a los niños desarrollar el tipo de mente que vive en los adultos, el tipo de razonamiento y lógica de la que estamos tan orgullosos?

En las páginas anteriores hemos escuchado que la inteligencia cósmica ha sido dispuesta y cristalizada en el interior de los procesos vitales en el cuerpo humano. ¿Cómo sucede el proceso inverso, que transformará las configuraciones de la vida en las capacidades para la inteligencia?

Para poder comprender la transformación necesaria de la vida cósmica en conocimiento humano individualizado necesitamos comenzar por desarrollar una imagen de estos procesos vitales, pues son éstos los que son transformados. Estos procesos de vida humanos, como los describió Steiner, no son procesos de órganos humanos separados, sino procesos dirigidos a un objetivo en particular que energizan la actividad de varios órganos distintos. Cada proceso de vida puede ser descrito en términos de sus metas u objetivos, y también en el gestalt de su funcionamiento. La vida transita como



oleadas a través del ser humano continuamente. En el océano podemos observar olas individuales que se forman, alcanzan la cresta, se rompen, disuelven, y de forma un poco diferente se elevan para formarse de nuevo. De forma similar, cada proceso de vida forma una ola de vida que surge a través del cuerpo hacia el logro de una meta en particular y unifica muchos procesos de órganos diferentes a lo largo de su actividad, tal como cada ola reúne muchas gotas de agua para formar su gestalt característico.

Estos procesos de vida son, en secuencia, del más simple al más complejo: respirar, calentarse, alimentarse, secretar, mantenerse, crecer y reproducirse.<sup>38</sup> Steiner describe estas siete fuerzas de vida características, que funcionan de forma secuencial en el tiempo y local en el espacio, como parte de la matriz de vida general que permea y rodea a cada ser humano. Cada fuerza de vida no está confinada a un órgano en particular o a un complejo de órganos en el cuerpo humano, sino que integra a varios. Steiner los delinea<sup>39</sup> mostrando la función inicial de estas fuerzas de vida del nacimiento en adelante. (El feto es sostenido por las fuerzas vitales de la madre.) Él estaba interesado particularmente en demostrar que en cada ser humano un cosmos de fuerzas interactúa para dotar al niño con las capacidades necesarias para sostener la vida.

El respirar comienza como actividad independiente en el nacimiento. Cada ser humano a lo largo de la vida inhala una respiración a la vez, tomada de la inmensidad del manto de aire de toda la tierra. Separamos un trago de aire. El gestalt subyacente, o el gesto de esta acción, es el enfoque en una minúscula porción de aire, la cual inhalamos y a la cual cambiamos su constitución química, antes de regresarla de nuevo al océano de aire. Este es un proceso continuo, que puede ser modificado de forma física o emocional. Bajo circunstancias normales los seres humanos toman alrededor de

cuatro inhalaciones por minuto, y llenan sus pulmones a su máxima capacidad. La capacidad pulmonar de una persona en relación con el aire disponible en la atmósfera es diminuta. Por supuesto, en un cuarto lleno de personas y cerrado pronto sentimos que no hay más aire fresco disponible. Una analogía pictórica del perfil de la acción podría ser comparar nuestra ingesta de respiración con tomar una mano llena de aire, sostenerla, y luego soltarla de nuevo.

*Perfil de la Respiración:* La acción continua y repetitiva de separar una pequeña "ingesta pulmonar" del océano de aire con cada respiración.

El calentamiento también comienza en el nacimiento, cuando el cuerpo de la madre deja de abrigar al niño. ¿Cuál es el fenómeno del proceso de calentamiento? Consiste en hacer una comparación con la temperatura externa, a partir de lo cual puede requerirse de un ajuste. El contraste entre la temperatura interna y externa se hace consciente para el cuerpo, o más bien la mente, y una reacción sucede. El cuerpo como un todo, o en sólo una parte, se experimenta a sí mismo en relación con su entorno en el tema de la temperatura y demanda de ajustes para ecualizar el contraste.

*Perfil del Calentamiento:* La continua comparación de la temperatura interna con la externa, que demanda ya sea una reacción corporal automática para ecualizar la condición, o envía señales de alerta a nuestra conciencia para hacer algo al respecto.



*Respiración*

El sustento o alimentación es un proceso de vida con muchas dimensiones y mucha actividad en muchos órganos. Una vasta transformación debe suceder mientras los alimentos son desintegrados, a través de la acción de una gran variedad de enzimas y agentes en diferentes partes del tracto digestivo, y eventualmente entregados en una forma que el cuerpo pueda absorber, para que puedan convertirse en nutrición que sustente la vida. El elemento tiempo se convierte en un importante factor porque diferentes tipos de alimentos siguen diferentes tiempos de digestión; el elemento espacial, también, porque los diferentes alimentos deben ser procesados en diferentes partes del cuerpo. Estamos descartando aquí la posibilidad de los problemas metabólicos en los individuos. Steiner frecuentemente indica que en efecto son las fuerzas y no las sustancias de los alimentos las que toma el cuerpo humano.<sup>40</sup>



*Calentamiento*

*Perfil del Sustento:* Cada brocado en la boca es analizado a través de una serie de procesos en diferentes órganos y desintegrada en sus partes constitutivas físicas y espirituales, y luego asimilada y dirigida a la parte del cuerpo que requiere de los nutrientes liberados. Las prioridades de secuencia y ubicación son determinadas.

Los tres procesos de vida anteriores se relacionan con una reacción corporal de llevar hacia el cuerpo una porción del mundo externo: aire, calor o alimento. Los siguientes cuatro procesos de vida tienen que ver con el funcionamiento del cuerpo de forma interna.

La secreción es el más complejo de todos los procesos vitales porque afecta todas las partes del cuerpo humano a la vez que mantiene la salud del todo. Dentro de nuestra piel hay muchas glándulas y órganos que secretan sustancias y fluidos—enzimas y hormonas—que son necesarias para llevar a cabo una variedad de funciones diferentes para sostener la salud del organismo humano. Así, debe mantenerse un equilibrio entre las partes y el todo. Surgen problemas en la salud cuando este equilibrio es alterado, cuando los elementos individuales actúan, por decirlo así, no en armonía, produciendo demasiado



*Sustento*

o demasiado poco de la respectiva sustancia, o si la vigilancia del proceso de secreción no es suficientemente fuerte para imponer el equilibrio y armonía necesarios para la salud general del cuerpo. En la absorción y eliminación de alimentos también se involucra el proceso de secreción. En nuestra mente consciente estamos completamente inconscientes de la actividad equilibradora dentro de nuestro cuerpo que debe suceder para estar saludables. Podría describirse también al proceso de secreción como un proceso que se ubica justo en la división entre cuerpo y mente, o sea con el cuerpo de un lado y alma y espíritu en el otro.

Pero la conciencia de la totalidad está presente en este proceso, si bien sólo de forma instintiva. Es el cuerpo etéreo, el nexo de las fuerzas vitales en su totalidad, quien porta la conciencia del todo.

*Perfil de la Secreción:*

El mantenimiento de un equilibrio y armonía de las diferentes partes y elementos para que sus actividades apoyen al todo. Este equilibrio involucra no sólo al cuerpo, sino también a las capacidades mentales y emocionales.

El mantenimiento es el quinto proceso vital. Se le llama a veces sustentación. A través de su actividad el cuerpo es capaz de repararse a sí mismo cuando suceden alteraciones menores, y en algunos casos mayores, como cuando se rompe alguna extremidad. Todo lo que debe ser hecho dentro del cuerpo para mantener el status quo depende de este proceso. Tal como el proceso vital de secreción, una conciencia instintiva de la totalidad a ser sustentada debe existir dentro del organismo. Algunos biólogos han propuesto una memoria morfológica; si no, cómo podríamos asumir que los ratones dan a luz a ratones y no a elefantes—descartando por el momento códigos genéticos, que, aparentemente, no determinan las formas corporales de los organismos vivos. La hipótesis de Rupert Sheldrake levanta muchos cuestionamientos respecto a la morfogénesis, o un conjunto externo de memorias de forma, para todas las formas de vida en la tierra.<sup>41</sup> Estos cuestionamientos contrastan con la visión Darwiniana de la vida, que es la predominante.

Si estamos lesionados, el cuerpo es capaz de reparar y sanar la lesión la mayoría de las veces (frecuentemente con la ayuda de

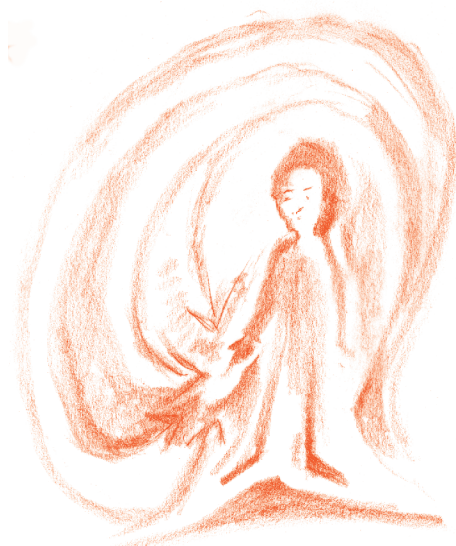


*Secreción*

medicación y cuidados), pues parece tener un conocimiento innato de lo que constituye la forma y sustancia apropiada en nuestros huesos, músculos y órganos. En algunos de los animales inferiores una parte completa del cuerpo puede regenerarse después de ser cortada, por ejemplo las colas de algunas lagartijas. En los seres humanos este proceso de sanación y mantenimiento es menos dramático, sin embargo constituye un aspecto vital de nuestras capacidades. Ser sanado significa estar completo de nuevo.

*Perfil del Mantenimiento/Sustentación:* El mantenimiento del status quo con el fundamento de un conocimiento preciso y detallado, si bien instintivo, del cuerpo como un todo. Los médicos y sanadores participan en el fortalecimiento de los extraordinarios poderes de recuperación inherentes a un proceso de vida de mantenimiento que funciona adecuadamente.

El crecimiento es el sexto proceso. Crecer significa estirarse en el espacio más allá de los límites presentes, también modelar y perfeccionar formaciones más detalladas en los órganos, por ejemplo las circunvoluciones del cerebro. La conciencia innata del cuerpo completo es requerida para que el crecimiento tenga lugar, incluso de manera más importante que en la secreción y el mantenimiento. Existen, sin embargo, dos consideraciones. Cuando un niño crece, en los periodos de crecimiento ya conocidos en que se aumenta estatura o peso, el cuerpo no sólo mantiene lo



*Mantenimiento /Sustentación*

que existe ya, sino que lo expande. Esta expansión significa que no sólo existe una concientización inherente de la forma y sustancia actuales, sino un conocimiento respecto a cómo deben desarrollarse en el futuro.

En otras palabras, el futuro se hace cada vez más visible y se manifiesta en el presente mientras el niño crece hacia la adolescencia y después a la vida adulta, de forma tanto física como mental, en fortaleza y capacidad. En el proceso vital del crecimiento una visión activa pero oculta del futuro está contenida y se hace visible paso a paso. Crecer es llegar a ser. De la situación del presente, el crecimiento crea el futuro. Existe una lógica subliminal en la fuerza vital del crecimiento.

*Perfil del Crecimiento:* El crecimiento tiene un alcance lógico del presente hacia el futuro, para expandirse paso a paso en un alineamiento inherente a su forma completa futura. Es bastante asombroso caer en cuenta de la estupenda capacidad que yace en esa fuerza de vida: una conciencia innata e implícita de la completitud futura debe estar presente para que el crecimiento suceda.

La reproducción es el séptimo y último proceso de vida. Uno podría llamarle la corona de los procesos

vitales pues permite al cuerpo humano dar a luz a su igual. Es la posibilidad más reverenciada, extraordinaria y misteriosa que un ser humano pueda dar lugar al cuerpo físico de otro. ¡Lo que debe



*Crecimiento*

vivir en los procesos vitales de padre y madre para comenzar el lento desarrollo de otra forma humana! Es como si una imagen del niño futuro atrajese las fuerzas vitales de los padres para comenzar a trabajar con miras a construir su cuerpo físico y los fundamentos de su cuerpo de vida—este nuevo nexo de fuerzas vitales. El futuro parece determinar lo que sucede en el presente casi por completo. Un cambio dramático tiene lugar con esta séptima fuerza de vida, de lo dado a lo potencial, del pasado y presente al futuro.<sup>42</sup>

El perfil característico de este proceso de creación parece el opuesto polar a la respiración. En aquel proceso, el océano madre de aire brinda una parte infinitésima a un nuevo ser humano; en éste, dos infinitésimas partes de dos seres humanos se unen para formar un punto semilla para un nuevo miembro de la humanidad. Este es un contraste extraordinario entre el primer proceso de vida que comienza con el manto universal de aire alrededor de la tierra y un pequeño trago de él, y el séptimo proceso de vida que comienza con una minúscula unión de células y da a luz a un miembro de la humanidad universal. Los comienzos externos y físicos de estos procesos de vida son pequeños; la emoción detrás de ellos es frecuentemente tan amplia como el mundo. El potencial de cada ser humano que nace es que él o ella pueden hacer una diferencia para la humanidad entera. Thomas J. Weihs brinda una notable representación de la embriología en su libro *Embriogénesis*.<sup>43</sup>

*Perfil de la Reproducción:* Un pequeñísimo punto, una parte, se convierte en el centro de actividad compleja e integrada, incorporando las actividades de todos los procesos vitales en la formación de un nuevo todo.

Lo anterior nos indica lo que los seres espirituales han incrustado en el cuerpo etéreo humano, pues reúne sabiduría cósmica para convertirse en vida terrenal. Los siete procesos de vida permiten a





*Reproducción*

los seres humanos afirmar su existencia corporal con sus mejores habilidades, soportar situaciones que amenazan su vida de acuerdo a su destino, y hacer uso del templo del cuerpo como el hogar de cada espíritu individual, para que el espíritu pueda crear y cumplir su tarea.

### **La transformación de la vida cósmica en inteligencia humana**

¿Cuál es la secuencia de acciones que permite a los dones de los procesos de vida convertirse en el fundamento de las capacidades inteligentes Steiner menciona repetidamente que los maestros no deberían requerir actividad cognitiva de sus alumnos antes de los siete años porque el cuerpo humano requiere de toda la energía de las fuerzas de vida o etéricas como fundamento para su salud. Después de los siete años una parte del cuerpo de vida, o fuerzas vitales, queda disponible para actividades anímicas en modo puramente mental.

*Recientemente he estado subrayando la forma en que el principio organizador en el cuerpo físico emerge con el cambio de dientes, es emancipado en este tiempo, y fundamentalmente constituye la inteligencia. Esta es una forma de describir el proceso. Otra es una que utilicé anteriormente, recolectando material para la comprensión del hombre desde un ángulo diferente: afirmando que el cuerpo etérico nace con el cambio de dientes. El cuerpo físico, por supuesto, nace con el nacimiento, pero el cuerpo etérico, o cuerpo de fuerzas formativas, también puede denominarse la emancipación de la inteligencia del cuerpo físico: es meramente una descripción del mismo fenómeno, desde dos diferentes puntos de vista.*

*¿Qué sucede a continuación? Hacia aquello que se libera —llámese cuerpo de fuerzas formativas o inteligencia, como se desee— fluye el ego (el Yo) que ya había descendido en el nacimiento y que lo integra gradualmente. De esta forma, en este periodo, sucede una mezcla entre el ego eterno y la inteligencia emancipada, o cuerpo etérico naciente.<sup>44</sup>*

Steiner denomina a las fuerzas etéricas el cuerpo de fuerzas formativas también, pues éstas dan forma a todos los procesos de vida en el cuerpo.

*Así, desde el nacimiento hasta la pubertad—es decir, hasta el fin del periodo escolar e incluso más allá—tenemos un continuo afianzamiento del ego en la organización humana entera. Después del séptimo año el ego se afianza a sí mismo en el cuerpo etérico, mientras que antes, cuando el ser humano era aún un imitador—sin duda precisamente debido a esta actividad de imitación—se afianzaba a sí mismo en el cuerpo físico. Y más tarde, después de la pubertad, se establece en el cuerpo astral.*

*Lo que tenemos aquí, pues, es una penetración continua de la organización humana por parte del ego.*<sup>45</sup>

Mientras que Steiner nunca, hasta donde yo sé, puso los procesos de vida en relación directa con la penetración del Yo en el curso del crecimiento, haría mucho sentido conectar cada proceso de vida con la inteligencia emergente, que es la sabiduría pre-terrenal transformada en su camino a convertirse en inteligencia humana individualizada. Steiner señala los métodos artísticos necesarios para ayudar a lo largo de esta transformación de fuerzas vitales en capacidades intelectuales en los niños. ¿Cuál es el proceso mediante el cual esta transformación puede suceder?

Los principios de la forma impregnan al portador de la sabiduría cósmica, como podemos observar extensamente en la naturaleza. La forma indica no sólo un modelo de forma físico finito, sino también el gestalt del proceso, un gesto típico y característico. Somos capaces de reconocer los principios de forma, de, por ejemplo, las olas del mar como típicos del agua, o los principios de forma de las llamas como típicos del fuego. De igual manera podemos reconocer los principios de forma de cada proceso vital como un gestalt, si bien no manifiesto aún en lo físico. Un gestalt típico tal es tomado por las capacidades intelectuales y cognitivas emergentes en los niños después de los siete años de edad.

Mientras cada proceso de vida se establece y es impregnado de la esencia espiritual en proceso de encarnación, o sea, el yo del individuo, esta esencia se apodera del gestalt de cada proceso de vida y lo utiliza como un modelo de un gestalt puramente mental de funcionamiento. En cada año de vida entre los siete y catorce años de edad, se aprende y practica un nuevo gestalt, de modo que al alcanzar la pubertad la mayoría de los individuos habrán asimilado los principios de forma

de cada proceso de vida y serán capaces de usarlos libremente en los procesos mentales correspondientes que dotan al individuo de racionalidad.

He observado estudiantes por muchos años y he visto la correspondencia de cada proceso vital con una capacidad mental, al hacerse éstas disponibles para los alumnos en el curso de los años escolares. He visto cómo este proceso de imitación del gestalt de cada proceso vital en la mente es apoyado por las materias dispuestas en el currículo Waldorf. La mente del niño se vuelve capaz de elevar la formación típica de cada proceso vital de su actividad anterior como manifestación física hacia el marco de trabajo puramente mental.

El conocimiento de estas etapas de transformación permite al maestro desarrollar de forma deliberada e intuitiva las actividades necesarias de aprendizaje para asegurar el crecimiento de las capacidades intelectuales de sus alumnos. Cada actividad de aprendizaje consistirá en un atractivo emocional, volitivo y cognitivo y será la base del crecimiento intelectual en los alumnos.

## **Correspondencia de los procesos vitales con las etapas de desarrollo racional**

En este punto, observemos el gesto de cada proceso vital y la habilidad intelectual correspondiente que es imitada, la cual debe convertirse en un hábito puramente mental para servir como fundamento para las capacidades racionales, lógicas y cognitivas. Estos procesos de transformación suceden a lo largo de años y pueden mejorarse en gran medida si el maestro elige de forma apropiada las actividades de aprendizaje.

La respiración física se convierte en concentración mental. Tal como el cuerpo inhala una respiración de aire desde un vasto potencial,

los sentidos deben aprender a concentrarse en un elemento a la vez, una forma, un sonido, una letra o un gesto. Las capacidades de observación de los niños de siete años deben afinarse para poder concentrar conscientemente los sentidos en una sola cosa a la vez. Esto constituye la primera tarea de aprendizaje para los maestros de primer grado. Por supuesto, varias materias diferentes presentan la posibilidad de afinar la capacidad de observación de los alumnos. *La concentración es la capacidad mental que corresponde a la respiración.*



*Concentración*

El calentamiento en lo físico se convierte en la comparación en lo mental. Tal como el cuerpo compara su propia temperatura con la temperatura exterior y hace ajustes, de forma automática o consciente, así mentalmente somos capaces de comparar los objetos y sus características. Necesitamos ser capaces de hacer observaciones claras de estos objetos, en relación a su forma, color, sonido, etc., y luego de enlistar las comparaciones. Esta es una capacidad puramente mental y se practica en todas las materias del segundo



*Comparar*

grado Waldorf. *Comparar es la capacidad mental que corresponde al calor.*

La nutrición física corresponde a la priorización en lo mental. El proceso de alimentación asigna a cada elemento de alimentación una línea del tiempo y una ubicación corporal para ser transformado,



*Priorización*

absorbido, eliminado, etc. Cuando hacemos listas de objetos similares, necesitamos ser capaces de enlistarlos de acuerdo a su importancia primaria o secundaria, tiempo o espacio—esto es, necesitamos ordenar cada lista de acuerdo a prioridades. Éste es un proceso mental mucho más complejo que

la simple comparación y juega un rol vital en las actividades del tercer grado Waldorf. *La priorización es la capacidad mental que corresponde a la alimentación.*

La secreción física se transforma en la capacidad de equilibrar las demandas de la totalidad frente a cada parte. El cuerpo como una totalidad está finamente sintonizado por la actividad de secreción, que equilibra las diferentes enzimas, hormonas y secreciones glandulares que trabajan en una variedad de formas para que todas puedan contribuir a la salud y bienestar del organismo completo. Mentalmente, debemos ser capaces de tener en mente a la totalidad mientras nos concentramos en cada parte. Este es un ejercicio de equilibrio para que ni el todo ni la parte predominen, sino que sean percibidos en un contexto mutuo. La mente debe concentrarse en dos cosas a la vez, en el enfoque primario y en el contexto que representa

a la totalidad, de la que la parte es sólo una fracción. Es una cuestión de ser capaz de dividir la propia atención en diversas direcciones, expandiendo no sólo la capacidad de concentración sino de forma particular, abarcando



*Relación de la partes al todo*

simultáneamente la totalidad y la concentración en sólo una de las partes. El currículo Waldorf de cuarto grado demuestra ampliamente este tra-bajo en contexto. *La secreción se convierte en la capacidad mental de percibir elementos individuales dentro del contexto del todo.*

El mantenimiento se convierte en la capacidad de traducir expresiones de una totalidad a otra. El sostenimiento de un cuerpo saludable requiere que el mantenimiento de la digestión no se revuelva con el mantenimiento de la piel, por ejemplo. Cada uno requiere de



*Traducción proporcional*

acciones adecuadas de parte del proceso vital del mantenimiento. A nivel mental, debemos ser capaces de saber cuál es la forma apropiada de una serie de suposiciones o teorías, de un grupo de conceptos y relacionarlos los unos con los otros de forma apropiada. Cada grupo de supuestos tiene su propio lenguaje operativo. Debemos ser capaces de traducir de forma libre, por decirlo de alguna manera, estos lenguajes entre sí, para poder comprender sus relaciones. En una escuela Waldorf, el currículo de quinto grado afila esta capacidad mental. *El mantenimiento se convierte en la capacidad mental de relacionar y traducir grupos de conceptos entre sí.*

El crecimiento físico es el equivalente mental de expandir y resumir conceptos. Mientras que el contenido no cambia, su forma se expande en detalle o se resume a formato de fórmula. El proceso de crecimiento, de llegar a ser, no sólo tiene que ver con la expansión física, sino también con la eliminación de los órganos, de partes menudas del cuerpo que dejan de ser necesarias. Nuestra forma futura existe ya como una idea que dirige nuestro crecimiento en la infancia y adolescencia en la forma correcta. Y de manera más específica, el crecimiento sucede de forma diferente en las diferentes partes del cuerpo, demostrando así que el concepto global del cuerpo vivo se divide en sub-conceptos que dirigen el crecimiento de formas diferentes y en marcos temporales diferentes.

Cuando envejecemos, algunas funciones corporales se restringen y menguan. Adicionalmente, cuando somos capaces de discernir los conceptos subyacentes a una serie de eventos, la relación detrás de una conglomeración de objetos, podemos expandirlos o comprimirlos en forma muy concentrada, como fórmula. Una idea puede ser expresada en un símbolo o imagen: luego se comprime y se constriñe a su forma. Una idea puede expresarse como una larga declaración: entonces se expande. El rápido cambio entre la abreviación y la formulación extendida y viceversa se practica en todas las materias





*De expansión o síntesis de una idea o concepto*

del sexto grado Waldorf. *El crecimiento y decadencia se convierten en la capacidad mental de expansión o síntesis de una idea o concepto.*

La reproducción física tiene como equivalente mental el diseño de una idea exhaustiva, o un grupo de ideas, con todos sus componentes para constituir una nueva realidad contextual. Las partes de la nueva creación deben unirse de manera lógica, y deben representar un todo coherente. Es esta extraordinaria capacidad del ser humano la que permite a talentosos artistas, escritores, arquitectos, científicos, ingenieros, etc., el crear nuevos mundos a partir de sus propias mentes—un verdadero esfuerzo creativo en su sentido más fundamental. Gran parte del currículo de séptimo grado en una escuela Waldorf practica esta nueva capacidad creativa en términos de visualizar al todo en equilibrio con sus partes. *La reproducción se convierte en la capacidad mental de la creación de una nueva entidad de ser cuyos elementos se relacionan de forma lógica y constituyen así una totalidad.*



*Creación*

En resumen, cada proceso de vida al expresarse en la vida del cuerpo también provee el gesto de su actividad, su perfil de acción, correspondiente a un proceso mental. Cuando los siete procesos vitales han desarrollado sus equivalentes mentales en el curso de los grados escolares, entonces el adolescente es capaz de percibir y actuar en el mundo con lógica y racionalidad.

Sin embargo, me recordarán, que un adolescente no necesariamente sigue la lógica que un adulto esperaría que siguiese. ¿Por qué es así? Es porque parte de nuestra constitución, nuestra esencia independiente y eterna, aún no está completamente establecida en la conciencia del adolescente. Como adultos somos capaces de hacer juicios maduros y seguir principios éticos porque nuestro yo eterno nos da la dirección para ello. Un adolescente aún no ha desarrollado este ser eterno al punto en el que éste controlará la mente y el cuerpo completamente. En consecuencia, como es claro para cualquiera que haya lidiado con adolescentes y haya intentado desesperadamente refutar su lógica, la lógica y racionalidad no los hace aún adultos, y otras consideraciones deben tomarse en cuenta.

Como se ha mencionado antes, mientras he estudiado estos equivalentes de los procesos de vida mientras emergen hacia el desarrollo del razonamiento lógico, se ha hecho evidente que para la mayoría de los alumnos un año entero de práctica de cada una de las nuevas facultades mentales debió ocurrir antes de que se integrara a su funcionamiento mental. En cada año subsecuente las facultades desarrolladas previamente son utilizadas. Así, en el octavo año de este proceso de despertar de la racionalidad e inteligencia, alrededor de los catorce años, el maestro debe suponer que ahora el razonamiento funciona de forma similar a los adultos. Sin embargo, la madurez de los juicios y la comprensión también tiene componentes emotivos y volitivos, que en un adolescente aún deben desarrollarse de forma

apropiada. Por esta razón, en una educación basada en el ser humano completo, el desarrollo de la emoción y el sentir, de la acción dirigida y la intención clara, es tan importante como el del intelecto.

## Capítulo 5

# *El desarrollo la inteligencia en los tres primeros grados - Ejemplos del currículo Waldorf*

Cuando observamos el trabajo del maestro de grupo en los primeros grados, las actividades de introducción son esenciales para desarrollar las etapas preparatorias para que los alumnos gradualmente evolucionen hacia las formas de pensamiento adulto y del desempeño inteligente en conjunto. Se debe reconocer que existen áreas del conocimiento que no son abstractas e intelectuales, sino prácticas, y se realizan por la acción corporal o la relación emocional, en lugar de por el conocimiento abstracto. Por ello, debemos primero tener claridad respecto a estos tipos de inteligencia.

### **Inteligencia conceptual y volitiva**

*¿Acaso no pareciese como si en los primeros siete años de vida, hasta el cambio de dientes, el niño debe hacer uso de ciertas fuerzas anímicas (del alma) para poder construir su cuerpo? ¿No necesita el niño verter fuerzas anímicas en el cuerpo para producir los dientes? Y, cuando esto se ha logrado, ¿no se liberan estas fuerzas para, después de sufrir una metamorfosis, convertirse en fuerzas anímicas de ideación? ¿No estamos acaso siendo testigos de cómo el alma, que en el caso del adulto, está involucrada en la formación de ideas, ha estado trabajando en la formación de los dientes en una etapa más temprana? Y, cuando esta formación de los dientes, es decir el esparcimiento*

*de las fuerzas anímicas, concluye, ¿acaso no son estas mismas fuerzas las que se liberan para estar disponibles y efectivas en la vida general del alma?<sup>46</sup>*

Steiner reitera la metamorfosis de las fuerzas vitales, que pasan de estar activas en el crecimiento del cuerpo físico a proveer la capacidad de aplicación mental. No son sólo las fuerzas de ideación las que surgen de estas fuerzas en la segunda etapa de la vida, entre los 7 años y la pubertad, sino que las fuerzas de la voluntad y volición también son dirigidas por el niño, si bien de forma inconsciente.

*Ahora tenemos una imagen del alma del hombre: vive en el niño en crecimiento, cuyo intelecto aún yace durmiente cuando entra a la escuela y cuando vive bajo la influencia de las fuerzas de detención. En ese momento las fuerzas de la voluntad están actuando sobre los órganos físicos, gradualmente localizándose en la laringe. Si se está consciente de lo que está sucediendo, se arreglará el horario de forma que las fuerzas volitivas que ahora están entrando en la esfera del intelecto tengan un apoyo adecuado. Si la naturaleza de la voluntad y el intelecto se comprenden, es decir, si fuésemos capaces de observar cómo en muchos niños la voluntad se está ubicando gradualmente, y cómo trabaja en conjunto con el intelecto, que ahora se ha retraído hacia la esfera del alma y el espíritu, entonces sabremos cómo organizar la educación física y espiritual del niño. Sólo entonces la educación puede ser considerada un arte, basada en la comprensión del hombre.<sup>47</sup>*

Mientras que las capacidades mentales dependen de la transformación de los procesos vitales, los poderes volitivos también deben atenderse, para que el desarrollo de la inteligencia en la escuela primaria sea energizado y dirigido.

Resumiendo lo que se ha descrito en los anteriores capítulos, las actividades de aprendizaje que trae el maestro a su grupo necesitan seguir la secuencia del proceso clave de aprendizaje. El maestro comienza con una imagen que sea significativa para el alma del alumno, y luego inicia una actividad que demanda observación, imaginación y destreza física. Los alumnos practican esta actividad por varios días en diferentes variaciones y finalmente establecen el contenido conceptual como fundamento del conocimiento y el despertar conceptual de la inteligencia. El maestro estimula la inteligencia en diferentes niveles utilizando esta secuencia.

Howard Gardner postula siete tipos de inteligencia: lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal—kinestésica, interpersonal e intrapersonal.<sup>48</sup> En cada caso, la inteligencia significa actividad ágil y abarcadora dentro del marco de referencia o área indicada. La acción inteligente en cada uno de los anteriores, implica la habilidad de tener una visión global—que puede o no ser consciente—de la respectiva área de inteligencia y también la habilidad de moverse libremente a voluntad dentro de esa área, frecuentemente con gran rapidez. Tal visión general permite a una persona actuar inteligentemente en un área específica. Por ejemplo, una persona que tiene inteligencia musical, será capaz de transferir una pieza de música que ha escuchado a notación escrita. Es evidente que en la educación Waldorf, debido a las actividades de aprendizaje que suceden en la sala de clases, las siete formas de inteligencia son vivenciadas y ejercitadas. En los grados inferiores de una escuela Waldorf, se enfatizan aquellas que requieren de habilidades corporales, mientras hacia el final de la escuela primaria se demanda más ejercicio de los tipos abstractos de inteligencia. La inteligencia en este sentido no es un mecanismo pasivo, sino una actividad dentro de un área específica del conocimiento.

La principal tarea de la acción inteligente es la de establecer conexiones y relaciones para que un cuerpo de conocimiento interconectado se establezca en la mente del niño—un cuerpo de conocimiento capaz de expansión y crecimiento, en ningún sentido finito. Para que los niños sean capaces de desarrollar la acción individualizada y deliberada en un área del conocimiento, la volición, el polo de acción en cada niño, debe ser estimulado. La educación Waldorf busca lograr justamente esto.

## **Inteligencia personal e impersonal**

¡Compara los ejemplos de la instrucción Waldorf con los de la instrucción convencional! Lo que sobresale de inmediato es un elemento esencial: cada alumno está involucrado en un nivel muy personal con la actividad de aprendizaje que facilita el maestro.

Siempre que los estudiantes están inmersos en prácticas corporales o de movimiento, están inmersos con todo su ser, pues nuestro cuerpo es más cercano a nosotros que cualquier abstracción externa. El conocimiento, capacidad e inteligencia se hacen, pues, personales. La mente y alma del niño se infunden de esfuerzo personal y luchas individuales para superar obstáculos al conocimiento o habilidades manuales. Es el involucramiento del cuerpo en la actividad de aprendizaje lo que integra lo físico con lo mental en una sola experiencia coherente. El conocimiento es adquirido de la experiencia directa.

Steiner deja muy claro que en nuestra era, donde la inteligencia se ha esparcido y avanzado mucho, ésta no debe separarse del núcleo de la humanidad de cada persona, sino debe llenarse de calor y entusiasmo, de esfuerzo individual y energía. La educación que alimenta el núcleo de la comprensión individual humana y la actividad en busca del conocimiento y capacidad, es realmente

digna de los seres humanos que desean hacerse responsables de su propio crecimiento y progreso. Se observan incontables ejemplos de inteligencia despersonalizada en acción en el mundo. Esta inteligencia despersonalizada amenaza con robar a los seres humanos de su más preciada posesión—sus mentes. La inteligencia despersonalizada se hace evidente, por ejemplo, en las evaluaciones y exámenes y el intento por determinar los niveles de conocimiento y capacidad asignando calificaciones individuales. Esta actitud reduce a los seres humanos individuales a las cifras estadísticas. La pérdida de la mente individual parece ser el fenómeno más amenazador.

Las mentes que yacen ociosas, por decirlo así, proveen un abismo que tiende a llenarse con una gran cantidad de ideas o impulsos destructivos. En los últimos 150 años aproximadamente, la humanidad ha observado un incremento sin precedentes en la violencia, en la destrucción de seres humanos de las maneras más perniciosas, a cargo de individuos atraídos a la violencia por no estar dispuestos o no ser capaces de dar dirección a sus mentes hacia canales productivos.

*Siempre que algo vive en la esfera de la voluntad humana, a lo cual no tiene acceso la racionalidad consciente, los seres humanos comienzan a enfurecerse y a expresar impulsos maníacos. Tal violencia irracional se esparcirá cada vez más en el mundo de hoy a menos que la nueva revelación espiritual, dada a los seres humanos por los seres llamados Archai y que se han elevado al rango de los dioses creadores, sea escuchada por los seres humanos.<sup>49</sup>*

Nos hemos convertido en grandes creyentes de las afirmaciones autoritarias de aquellos que han recibido las etiquetas de expertos, cuyas opiniones frecuentemente están cubiertas de términos técnicos y en ocasiones están desprovistas de sentido común. Por esta razón, entre muchas otras, la educación Waldorf es importante, porque



es una forma de educación centrada en los seres humanos y ofrece una forma en que las condiciones sociales en el mundo pueden ser permeadas por el calor del involucramiento humano en lugar del frío de la despersonalización.

Es claro que en un salón de clases Waldorf cada área de acción inteligente debe ser introducida a los alumnos a través de actividad, para que los senderos entre los elementos aislados del conocimiento sean accesibles y los senderos de interconexiones inteligentes puedan ser construidos. Por ejemplo, en el área del arte de la lengua, en la primera introducción a la lectura y escritura, los elementos básicos son las letras. Aprender a integrar letras en palabras y palabras en oraciones presupone la habilidad de escuchar oraciones en su significado total. Cada oración contiene un cuerpo de conocimiento; cada palabra constituye un elemento de una oración; cada letra constituye una parte de cada palabra. Para ponerlo de forma pictórica, cada palabra es un objeto de un paisaje, cada oración es una parte del paisaje, y el paisaje completo es el cuerpo completo de significado, la historia, el contenido. Los senderos que unen las oraciones revelan la historia completa; los senderos que unen a las palabras revelan el significado de las oraciones; los senderos que unen a las letras revelan el significado de las palabras. El ser capaz de transitar estos senderos hace posible para el niño el desarrollar la comprensión y seguir las conexiones inteligentes entre las partes.

En las escuelas Waldorf los maestros comienzan con el total de un cuerpo de conocimiento, es decir una historia, y después, paso a paso, la analizan para revelar sus componentes. Un paisaje entero es pintado, por decirlo así, para las mentes de los alumnos. En un proceso tal, los senderos de las interconexiones inteligentes son revelados y se hacen conscientes en las mentes de los estudiantes, y ellos aprenden a transitar estos senderos por sí solos. Cuando los alumnos escriben las oraciones de una historia, esta actividad demuestra cómo una

red de interconexiones se hace permeable a la acción inteligente, lo cual constituye un paso importante en el despertar de la inteligencia respecto a las artes del lenguaje.

La inteligencia personal se fundamenta a través del involucramiento corporal en el aprendizaje. La inteligencia impersonal es implantada de forma mecánica y semi-automatizada. Muchos problemas del sistema educativo público pueden estar relacionados con la rebeldía en contra de la inteligencia impersonal, y podrían superarse si se permitiesen los enfoques individualistas, que devuelven a los estudiantes su inherente humanidad integral.

Cuando hablé a los maestros de la primera escuela Waldorf, Steiner utilizó este ejemplo de la forma fenomenológica del pensamiento en relación con los hechos básicos observables en la Física para señalar un desarrollo muy importante en la educación, ya evidente en su tiempo y cada vez más evidente hoy en día.

*En lo que debemos empeñarnos, sin embargo, no es en formar los conceptos abstractos en los que se fundamenta la Física hoy. En cambio, debemos penetrar a través de los conceptos que están ya entrettejidos en el mundo, el mundo objetivo.*

*Fundamentalmente, todo lo que la ciencia espiritual busca traer al mundo conceptual, y especialmente lo que se empeña en realizar para promover un cierto modo de pensar, tiene como objeto el devolver a la evolución humana un pensamiento permeado de realidad.*

*De nuestra observación de conceptos físicos podemos ver que algo viejo está realmente muriendo, pues en realidad se puede hacer poco con estos conceptos. Y ¿acaso no el hecho de que podemos construir un nuevo enfoque de lo físico—incluso si lo intentamos de forma limitada, pues podemos ofrecer por ahora sólo algunos lineamientos de ello—acaso no este hecho*

*nos muestra que nos encontramos en un parte aguas de la evolución humana?*

*Nada es más triste que contemplar un futuro en el que la forma de pensar que ha devastado las mentes de las personas educadas será transmitido a las personas alrededor de la tierra a través del sistema de educación pública. Si deseamos fundar escuelas para la gente, debemos asegurar que habrá algo que enseñar en ellas, algo cuya configuración interna represente un avance. Primero necesitamos de la ciencia que podría enseñarse en estas escuelas. Las personas siempre prefieren permanecer en lo superficial, considerando aquello que es obvio... así que aquellos que están dentro de los movimientos para renovar la cultura no desean realmente luchar por una renovación en nuestra forma de pensar, sino que simplemente quieren llevar la forma vieja y decadente a las personas. Esta tendencia es más notoria en las ciencias físicas.<sup>50</sup>*

Este extracto clarifica la visión de Steiner de la necesidad de experiencias realistas, en contradicción con las abstractas, del mundo. De cómo la consideración de fenómenos físicos relativamente simples puede llevar a la comprensión global del mundo físico, incluyendo al ser humano y las fuerzas que trabajan en él. Es una nueva manera de experimentar el mundo que llevará a una nueva forma de enseñanza que despertará la capacidad individual del pensamiento inteligente—es decir, conectar todos los hilos de pensamiento—en todas las áreas del conocimiento.

El camino del maestro para la activación del potencial de cada estudiante en el área de aplicación inteligente de la vida volitiva, emocional y conceptual yace en la escolarización de la propia vida anímica del maestro hacia una nueva forma de percepción, pensamiento y acción. Ya que la mayoría de los individuos en este

tiempo han sido educados en las abstracciones usuales en lugar de en las realidades de la experiencia, debemos comenzar por re-educarnos.

Finalmente, cualquier estudio serio de alguno de los trabajos de Steiner será un buen inicio para esta auto-educación. Estas páginas están siendo escritas para estimular a los aspirantes a maestros a considerar una auto-educación tal. Aunque no todo maestro está en una situación que permita la libertad del trabajo creativo en el salón de clases en la forma que es posible en las escuelas Waldorf, todos los maestros pueden aplicar algunos de sus principios en su trabajo con sus alumnos.

## **Introducción a la escritura y lectura en el Primer Grado**

Para poder demostrar las etapas de transformación en las facultades mentales hacia el surgimiento del razonamiento lógico que se alcanzará en la pubertad, describiré aquí ejemplos de mi propia experiencia. Como se expresó antes, estos ejemplos buscan ser sólo eso, y no se pretende que sean imitados de manera exacta, pues cada maestro necesita desarrollar su propia forma de crear las actividades de aprendizaje para que sean verdaderamente fructíferas, y cada grupo es único.

El trabajo de preparación para la escritura y lectura en las escuelas Waldorf es decididamente diferente que en otros sistemas educativos. Las razones se fundamentan en los principios profusamente descritos por Steiner. Uno de dichos principios es que el aprendizaje se desarrolla a partir del hacer. La capacidad mental de concentración, que se desarrolla a partir del proceso de la respiración, se afina con las actividades de aprendizaje de primer grado. El gesto de la respiración es el de separar una pequeña parte de aire de las grandes vastedades de la atmósfera. El requisito para los alumnos de primer grado es la

habilidad de separar una sola faceta de observación de la abrumadora multitud de posibilidades. Mentalmente, debe realizarse el gesto de la respiración.

*La escritura debe desarrollarse a partir de la pintura, que ha llevado al dibujo. El niño, al inicio, no tiene relación con las letras abstractas. En tiempos antiguos la humanidad no tenía letras, pero éstas se desarrollaron gradualmente a partir de una escritura de imágenes ilustradas. Si el niño es introducido de inmediato a la escritura convencional, envejece de forma prematura. El niño, en su desarrollo, necesita ir de lo artístico a lo intelectual, del trabajo manual al trabajo mental, y de la pintura y dibujo a la escritura y lectura.*

Como se describió antes en el Capítulo 2, el maestro necesita decidir con bastante anticipación qué letras justifican una introducción extensa. Es práctico elegir imágenes pictóricas de una amplia variedad de significados para las letras que suelen confundirse, como la *B* y la *D*: por ejemplo un oso [bear] para la *B* y una puerta [door] para la *D*.

La primera actividad comienza contando una historia que contiene tanto al oso como a la puerta. El maestro puede inventar la historia para este propósito específico o puede utilizar un cuento tradicional. Contar la historia de forma enfática, con muchos gestos y entonación descriptiva, empleando el trabajo con los temperamentos para que se haga tan



interesante y atractiva como sea posible para los alumnos, hace que el maestro involucre la capacidad interna de creación de imágenes de cada alumno. Naturalmente, el dibujo y pintura de las ilustraciones de la historia enfatizan al oso y a la puerta. Mientras se aprenden las formas de las letras *B* y *D*, se practica el sonido de cada una de las letras, para que en las mentes de los alumnos la forma y el sonido pertenezcan uno con otro. En mi experiencia siempre ha sido mejor sólo decir el sonido de las letras en lugar de nombrarlas, porque en algunos casos el nombre y sonido de la letra no corresponden.

El movimiento enérgico caminando las formas de las letras mientras se dice su sonido, repetidamente, con muchas variaciones, de forma individual y grupal, establece con éxito la relación de cada letra con su sonido. Los alumnos pueden entonces asimilarlas. La lectura en este punto consiste en el reconocimiento. Pronto introducimos el texto, posiblemente en forma de breves descripciones de las ilustraciones. El texto es leído, probablemente repitiéndolo con el maestro. Algunas letras, puesto que sus sonidos y formas son familiares, pueden ser reconocidas y pronunciadas. Después de unas semanas de introducir una nueva letra cada dos o tres días, de escuchar sus historias, dibujar sus formas y pronunciar sus sonidos, el maestro escribe más textos junto con los alumnos.

Es vital que los movimientos corporales vigorosos sigan las formas de las letras mientras se dicen los sonidos, para conectar la forma con el sonido y permitir que suceda la asimilación. Muchos juegos diferentes afinan la capacidad de concentración en el sonido y la forma. La actividad física y de movimiento enérgica en estos juegos promueve la formación de caminos mentales, y con ello conexiones inteligentes. Por ejemplo, después de que se han introducido muchas letras y se han integrado a la conciencia de los alumnos como se describió previamente, la siguiente actividad puede llevarse a cabo:

*Maestro:* Por favor cuéntenme la historia del oso y la puerta que escuchamos ayer.

*Alumno (con ayuda del maestro):* Un gran oso café estaba enfurruñado cerca de una casa en el bosque. Tenía frío y gruñía *bbrrrrr*. La pequeña niña se asomó por la puerta. *Pobre oso, ¿estás hambriento?,* dijo.

*Maestro:* ¿Cuál es la primera oración?

*Todos los alumnos:* Un gran oso café estaba enfurruñado cerca de una casa en el bosque.

*Maestro:* Díganme la primera palabra.

*Alumnos:* Un.

*Maestro:* La escribiré. (*la escribe*) ¿Cuáles son las siguientes palabras?

*Alumnos:* gran, oso, café.

*Maestro:* Díganme los sonidos de la primera palabra.

*Alumnos:* g-r-a-n, gran. (*El maestro lo escribe.*)

*Maestro:* Díganme los sonidos de la segunda palabra.

*Alumnos:* o-s-o, oso. (*El maestro lo escribe.*)

*Maestro:* Díganme los sonidos de la siguiente palabra.

*Alumnos:* c-a-f-é, café.

Y así sucesivamente hasta terminar la oración. El maestro la leerá varias veces, luego con los alumnos, mientras señala cada palabra al leerla. El maestro previene a los alumnos diciendo que a veces se usan diferentes letras de las ya conocidas por ellos para hacer las palabras. De este modo, decir los sonidos, deletrear, leer y escribir se integran en una sola actividad.

El texto permanece en el pizarrón para el día siguiente. Entonces el grupo lo lee junto con el maestro, señalando algunas palabras, preguntando a cada alumno, y finalmente borra una palabra, diciendo: ¿Cuál era la palabra que borré? De este modo la memoria visual y

auditiva de cada alumno se fortalece, la escritura se experimenta como el registro de una actividad, y el registro se libera de nuevo en la lectura. La escritura es la codificación del lenguaje y la lectura la decodificación. Ambas deben ser practicadas de forma relacional. La relación entre la escritura y lectura es lo que permite que se desarrolle la inteligencia, en este caso, la capacidad mental de concentrarse en un solo sonido, una forma de una letra, una oración, una imagen.

En lo que respecta a las vocales, es bueno usar una introducción diferente a las letras, y no ligar un objeto físico a cada letra. He encontrado que el introducir sonidos de ángeles con las vocales funciona bien, pues permite una relación no-material con los sonidos, y con ello la flexibilidad de las diferentes combinaciones con otras vocales y consonantes.

La preparación para esta materia al inicio del año incluye el determinar cuántas semanas se utilizarán en lengua materna y cuáles deben ser las metas y objetivos; la introducción de las letras, cuáles letras, qué material para las historias, los ejercicios de imitación y lectura, etc. Entretanto el maestro debe tener clara la necesidad de entretener el sonido con el elemento visible (símbolo) de la escritura, que después se descifra en la lectura.

Con tres semanas de anticipación, el maestro toma la decisión final respecto a los detalles. Tres días antes el maestro se concentra internamente respecto a la esencia de lo que debe desarrollarse en el salón de clases. Y, por supuesto, una recapitulación nocturna de cada alumno y una previsión de las actividades del día siguiente son necesarias.



## Introducción del valor posicional en Segundo Grado

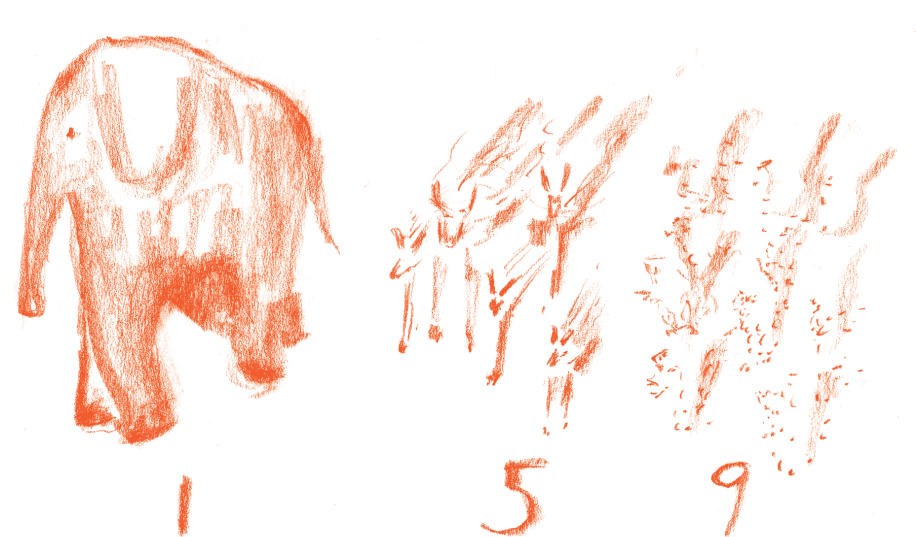
En la introducción del valor posicional, debemos introducir el poder ordenador del sistema decimal. Como adultos estamos tan habituados a este orden que somos capaces de ubicar a los dígitos dentro del contexto adecuado. Los niños, sin embargo, experimentan los números como simples agregaciones y no han aprendido aún a adentrarse en el sistema decimal. Por supuesto es probable que ya hayamos introducido la casa de los números, ladrillo por ladrillo, del 1 al 100, 150, 200 o más. Los alumnos tenaces frecuentemente querrán escribir los números hasta el mil. Esta casa de números está construida en filas de 10. Ya en primer grado hemos realizado juegos rítmicos de conteo en series: de 10 en 10, 5 en 5, 2 en 2. No hemos comenzado aun formalmente con las tablas de multiplicar, mas hemos sentado las bases. El comienzo de la práctica de las tablas de multiplicar en segundo grado es a modo de recitación. No sólo deben practicarse las tablas de multiplicar, sino también su inverso, las tablas de dividir. La percepción espacial de las tablas de multiplicar se muestra gráficamente y se experimenta en la actividad corporal, haciendo patrones con cuerda en un tablero con un círculo de 10 puntos; o con los mismos patrones representados por 10 alumnos en un círculo que lanzan costalitos de semillas cada segundo, tercero, cuarto compañero, etc., mientras se repiten las tablas. Con juegos como éste, las experiencias visual, oral y espacial se asocian entre sí.

Uno de los retos del maestro en segundo grado es el hecho de que los alumnos ya han superado el ambiente del cuento de hadas, y por ello no responden bien si el maestro continúa presentando las actividades con ese tipo de imágenes. Este es un punto muy importante en la elección de la forma de introducir el valor numérico de posición. Si bien las imágenes y lenguajes de los cuentos de hadas ya no son efectivos, la mente del niño, sin embargo, vive aún en la esfera de la imaginación. Es en el tercer grado donde los niños son

expulsados del paraíso, por así decirlo, y comienzan a adentrarse en el mundo de la naturaleza, de las actividades del trabajo humanas necesaria para sustentar la vida. Las actividades de granja, de construcción de refugios, el tejido de telas, fundición de metales, pesca y del desarrollo de la industria introducen al niño de tercer grado de forma integral a las necesidades de la vida.

En segundo grado, sin embargo, la imaginación está aún muy fértil y el maestro debe usarla como una herramienta intermediaria en la formación de conceptos, tal como el valor numérico de posición. La imaginación hace también referencia a algo mágico, y en el segundo grado los alumnos aún creen en la magia. He encontrado que el siguiente escenario es muy efectivo:

*Maestro:* ¿Recuerdan a las ardillas? Son en verdad bastante pequeñas. Ahora imaginen a un lobo mágico que puede tragar diez ardillas. ¡Qué grande debe ser! Dibujemos esto: 10 ardillas en fila equivalen a un lobo grande y gordo.



*El Valor Posicional / Animales*

Ahora, hay animales aún más grandes en el mundo. Por ejemplo, conocen a los elefantes. Sabemos que los elefantes no comen otros elefantes ¿Sabían eso? Sin embargo, un elefante es mucho más grande que un lobo. Digamos que 10 lobos caben en un elefante. Dibujemos esto: 10 lobos equivalen a un enorme elefante.

Mientras dibujamos esto en el pizarrón, inmediatamente dibujamos diferentes números expresados como ardillas, lobos y elefantes (o cualquier otro animal que le parezca adecuado al maestro). 159 equivaldría a 1 elefante, 5 lobos y 9 ardillas. Practicamos por varios días el dibujar y expresar los números apropiados de forma pictórica. De esta forma hemos de hecho comenzado a trabajar con el valor posicional de forma imaginativa y no abstracta.

Más adelante en el año escolar trabajaremos con ello de forma abstracta y asignaremos la posición correspondiente a las unidades, decenas, centenas, unidades de millar en lugar de ardillas, lobos, elefantes y ballenas, y ahora la posición real y relativa de cada número indica su valor.

Hemos usado las imágenes de animales como transición al concepto abstracto del valor posicional. Esto requiere que el maestro conozca cuál es la orientación imaginativa de cada grupo. Es un principio pedagógico muy importante el que en ocasiones un enfoque indirecto, a través de la imaginación, es el más efectivo. Hemos utilizado la capacidad de comparación al inventar la relación entre animales como fundamento del valor posicional.

En segundo grado, por tanto, podemos quedarnos con la propuesta imaginativa de que los animales más pequeños cabrán en los más grandes en una razón de 1:10. En segundo grado los alumnos están en una transición entre el mundo puramente mágico de los

cuentos de hadas, a través de las historias de hombres y mujeres santos y fábulas, hacia la más práctica y terrenal fascinación por las situaciones del mundo real en tercer grado.

En lo que concierne a la preparación, anualmente debemos tener claros los objetivos y metas para el segundo grado en términos del currículo de matemáticas y de cuál es la esencia que comienza a trabajar dentro del orden inherente al sistema decimal. La secuencia de introducción de los diferentes aspectos de matemáticas, los medios y demás son tan importantes como tener muy claro para sí mismo cómo la manipulación mental de los números corresponde a la manipulación de objetos, o contadores, para demostrar los procesos matemáticos. Por supuesto, la esencia de cada paso y la correspondiente actividad de aprendizaje deben ser revisadas por el maestro con varias semanas de anticipación, y de nuevo tres días antes de comenzar, y luego a modo de revisión y previsión cada noche, como se ha descrito antes.

### **La imaginación como herramienta de transición**

La anterior descripción de una introducción al tema del valor posicional recuerda al maestro sensible sobre la siguiente realidad: la conciencia del niño cambia año con año. En consecuencia, para poder llegar a los alumnos y que puedan realmente trabajar con el material correspondiente, necesitamos poner atención al tipo de conciencia de cada edad.

La conciencia puede ser vista como un filtro entre el mundo externo y la mente, o alma, del niño. Para poder llegar al niño, debemos hablar su mismo idioma, vestir lo que le ofrecemos de una forma, contexto, imágenes, actividades, etc. adecuadas, de acuerdo a la edad del niño.

Como se ha dicho antes, en el primer grado estamos trabajando con la conciencia imaginativa que se relaciona estrechamente con los cuentos tradicionales. Cada niño, por decirlo así, se ve a sí mismo como el príncipe o princesa que debe superar obstáculos para lograr alguna misión, que tiene ayudantes que milagrosamente le ayudan a superar estos obstáculos, pagando un precio por el que vale la pena sufrir. De este modo los estudiantes son capaces de comprender lo que queremos que experimenten y recuerden.

Si bien los alumnos de segundo grado aún creen fuertemente en todo lo mágico, las figuras arquetípicas de los cuentos de hadas no son ya tan efectivas, y algunas veces una metáfora basada en relaciones o eventos aparentemente imposibles y fantásticos, permitirán a los alumnos aprehender los conceptos que deben internalizar, tal como en el ejemplo respecto al valor posicional. Después de todo, la conciencia de un niño no está del todo sujeta a la realidad externa, física y sensorial, como la de los adultos. Gradualmente, esta conciencia comenzará a supeditarse con lo que podemos ver, tocar y escuchar en la realidad, y la magia del ser se perderá. Esta es por supuesto una consecuencia de aquello que los adultos llaman crecer, lo que llamamos pérdida de la inocencia en la infancia.

Es interesante notar que una gran parte de la llamada ciencia y ficción fantástica insertan a la magia que se pierde en la infancia, y que muchos individuos anhelan. En muchas historias de esa naturaleza la magia se coloca en los objetos tangibles. En realidad, la creencia de que ciertos objetos tangibles poseen poder y magia tiene su origen en tiempos muy antiguos, cuando la humanidad en sí hizo la transformación, pasando de experimentar directamente los arquetipos anímicos que viven en la conciencia del grupo hacia un moderno despertar hacia los objetos del mundo externo. Los dioses creadores de cada mitología utilizaron la magia para crear los

mundos de la naturaleza y la humanidad. En la mitología abundan las descripciones de espadas, calderos, joyas y otros objetos mágicos. Debería ser obvio que en la enseñanza debemos ser capaces de usar la creencia en la magia que se va desvaneciendo para ayudarnos a desarrollar una transición de la infancia al mundo adulto. ¿Cómo pueden los adultos hablar este mágico lenguaje?

Como todo artista sabe, en cualquier forma de arte, en el trabajo con la materia del mundo físico sólo podemos re-acomodar sus partes de forma creativa cuando nos es posible romper su rígido orden. Una pieza de barro se trabaja gradualmente para dar paso a una escultura, o un lienzo se llena de color para dar paso a una pintura. De este modo, para poder ser activamente creativos lo viejo debe ser destruido. Esta es una aseveración radical, pero algo de exploración revelará que es verdadera.

El artista, sin embargo, no mora en la destrucción del orden antiguo, sino en el reacomodo de las piezas y partes del material hacia un nuevo orden. En el gran panorama de la historia, las guerras, desastres, hambrunas y plagas tienen el mismo efecto—lo viejo es destruido para poder dar paso a lo nuevo.

En el desarrollo de la fantasía como una etapa transitoria hacia la conceptualización demasiado acelerada, debemos dirigir la inherente capacidad de los niños para disfrutar de las historias de la imaginación humana y de las verdades espirituales divinas, no hacia el mundo de los datos externos rígidos. Debemos ser muy claros, sin embargo, en que esta transición debe ser breve, y que no debemos envolvernos en terminología, sino ir de los términos fantásticos a los términos adultos tan pronto como sea factible.

Podemos recordar aquí la extraordinaria exposición de la esencia humana sobre las compulsiones de la naturaleza y la razón descrita

por Schiller en *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Schiller describe lo que se experimenta como la única esfera de libertad que tiene el ser humano, la esfera del juego.

*El impulso sensible excluye de su sujeto toda autonomía y libertad; el formal excluye del suyo toda dependencia, toda pasividad. Pero la exclusión de la libertad es una necesidad física, y la exclusión de la pasividad, una necesidad moral. Ambos impulsos coaccionan, pues, al ánimo; el primero mediante leyes naturales, el segundo mediante leyes racionales. El impulso de juego, en el que ambos actúan, unidos, coaccionará entonces al ánimo, moral y físicamente. Ya que suprime toda arbitrariedad, suprimirá también toda coacción, y liberará al hombre tanto física como moralmente.<sup>52</sup>*

Si reordenamos de forma lúdica los fenómenos y experiencias sensorios, como en la introducción basada en la fantasía del valor posicional para los alumnos de segundo grado, entonces el espacio libre que se crea en la mente del niño permite un nuevo principio, en este caso, el principio del sistema decimal. La fantasía como experiencia de transición de un conjunto de hechos hacia otro conjunto de hechos es entonces posible a través del impulso de juego inherente al ser humano.

Steiner no alienta el regresar a los conceptos de la era clásica y romántica que Schiller representa. Por el contrario, Steiner deja muy en claro que aunque podamos admirar y apreciar la grandeza en el pensamiento y mente de Schiller y Goethe, y de otros de esa era, la mentalidad totalmente diferente que comenzó a establecerse en la humanidad a mediados del s. XIX requiere de una orientación muy diferente, específicamente de la orientación de la ciencia espiritual.<sup>53</sup>

## **Tercer Grado: Las necesidades humanas y el mundo de la naturaleza**

El motivo que prevalece en el tercer grado son las historias del Antiguo Testamento, particularmente el Libro del Génesis y las aventuras subsecuentes de la humanidad. Los niños de esta edad anhelan un orden definitivo en sus vidas, que se representa por el Dios del Antiguo Testamento. El camino del orden severo hacia el individualismo y libertad humanos también se ve reflejado en el desarrollo histórico de la humanidad. En tercer grado la experiencia del orden estricto brinda a los alumnos un sentido de seguridad. Expulsados del paraíso, los seres humanos fueron desafiados a encontrar en el mundo de la naturaleza las necesidades de abrigo, alimento y vestido. De esta actividad observamos el surgimiento de las artesanías e industrias de la humanidad. En estas actividades existe una secuencia especial para que el producto sea exitoso. Estas secuencias requieren de la capacidad mental de priorizar.

En el tercer grado los alumnos no sólo son capaces de comparar objetos unos con otros, sino que pueden clasificar las relaciones entre los objetos colocando especial énfasis en algunos de ellos en términos de tiempo y espacio. ¿Cómo se integra en las lecciones esta necesidad de priorizar, y su práctica?

La mayoría de los maestros de tercer grado se enfocan en ofrecer a los alumnos una imagen de las viviendas primitivas y la agricultura ancestral. Sin embargo, sería una buena idea el expandir las materias abarcando las artesanías e industrias disponibles, para que los alumnos puedan visitar a individuos y localidades que las practican. Por ejemplo: una mina, un pescador, un taller de tejido, una alfarería, una granja ovejera, productores de cestas, un herrero, etc. O, en un entorno de una ciudad moderna, podrían tomarse ejemplos de tintorerías, hospitales, imprentas de periódicos, librerías, fábricas, etc.



En cada uno de los casos es esencial determinar cuál es el producto final, las herramientas necesarias, y la secuencia de procesos que concluyen con el producto final. La naturaleza, la deidad disfrazada, y la inteligencia humana, trabajan de la mano aquí.

El esfuerzo mental de trabajar en estas artesanías e industrias antiguas es de gran importancia para desarrollar las capacidades mentales de los alumnos alrededor de los nueve o diez años de edad. La planeación incluye: visualizar el producto final, ensamblar los materiales y herramientas necesarios, y conocer los procesos para lograr cada tarea. En cada uno de estos pasos, la priorización se practica de uno u otro modo. Ahora, el énfasis cambia del enfoque pasivo y luego la comparación de los hechos a la planeación activa de un resultado final. Los alumnos que participan en investigar respecto a estas industrias y en probar algunos de los procesos, ahora miran hacia el futuro, el producto final. Esto desarrolla una mentalidad bastante diferente, una mentalidad que orienta al niño hacia el involucramiento activo con los resultados futuros, y así comienza el inconfundible cambio hacia el mundo de las preocupaciones adultas, y revela uno de los retos del cambio psicológico de los nueve a los diez años.

Tomemos la construcción de refugios como ejemplo. Podemos discutir los refugios primitivos, que suelen ser estructuras redondas cubiertas por materiales naturales, como cabañas de paja, yurtas, iglús, tipis, etc. Tienen la redondez de una cabeza humana, saliendo del suelo. En Norteamérica se ha hecho costumbre introducir historias de los nativos para los niños de esta edad en esta materia. En África serían apropiadas las historias tradicionales de la creación, etc.

Eventualmente surgen las estructuras más sofisticadas. Es adecuado continuar con un sencillo repaso de la construcción hasta llegar a una sencilla casa moderna, pues es importante para los

niños de nueve y diez años el descubrir que una casa es como un ser humano—el techo es similar a la cabeza, el piso principal se asemeja al pecho, el sótano a los pies enraizados en la tierra, las ventanas los ojos, las puertas la boca, etc. Si se habla de la construcción de una casa sencilla, se descubre que debe haber un plano; luego la excavación para los cimientos; luego la construcción de los muros, que contienen los conductos para la plomería y electricidad; y finalmente el techo. La secuencia de la construcción de una casa determina la priorización. Los alumnos comprenden rápidamente que no se puede construir una casa de techo a piso. Por otra parte, a esta edad los alumnos suelen fascinarse por los términos técnicos de las herramientas y procesos utilizados en las diferentes artes e industrias.

En la observación del trabajo de agricultura tradicional, de nuevo experimentamos el mundo de los hechos de la naturaleza y cómo éste determina nuestras prioridades. El suelo debe prepararse. El tiempo debe ser el adecuado para poder sembrar. Algunas cosechas deben deshierbarse o podarse, de otras se espera que crezcan de forma natural con el sol y la lluvia.

La cosecha y la preparación de la tierra para el invierno son los esfuerzos finales para cerrar con la temporada. Las estaciones del año, el tiempo y el sol, determinan lo que es o no posible en diferentes tierras. Así, además de las prácticas y herramientas tradicionales, también las festividades tradicionales llenas del contenido poético-emocional de siglos de agricultura enriquecen la experiencia de los alumnos. El aspecto volitivo de todas estas lecciones es el uso de las herramientas: en el caso de la agricultura el cortar con herramientas tradicionales, cortar con guadañas y hoces tradicionales, observar el uso de poleas, poner el grano a secar en los campos antes de ser llevado a la era, donde los golpes rítmicos de las cuchillas permiten que el viento se lleve la paja de las preciadas semillas de trigo.

Continuar con el proceso hacia la molienda y el horneado de pan es una opción.

Especialmente en el caso de la agricultura, existe un rico contenido para el desarrollo tanto intelectual como conceptual, sazonado con el contenido emocional y permeado del aprendizaje práctico con el uso de las principales herramientas. Pero en todas estas industrias básicas de la humanidad, las tres fuerzas anímicas de conceptualización, emoción y volición se encuentran fácilmente, se demuestran y practican, y en cada caso los aspectos de priorización se hacen evidentes para los alumnos.

Durante el verano, la preparación podría contener meditaciones respecto a la diferencia entre la experiencia humana del mundo en donde la naturaleza provee para satisfacer todas las necesidades humanas (paraíso) y una existencia basada exclusivamente en el esfuerzo e inteligencia humanos. En este tiempo el maestro debería determinar qué artesanías e industrias se trabajarán, y en qué punto esto se hará respecto a la progresión de las historias del Antiguo Testamento. Una vez más, de vez en vez, los elementos esenciales de una artesanía deben imaginarse vívidamente, y observar los detalles, confiándolos a nuestra propia vida anímica para que se fertilicen por el cosmos y se engendren por la imaginación, solidificándose más hasta los planes de clase con varias semanas de anticipación, consolidándose tres días antes de iniciar un nuevo bloque o materia, y finalmente revisados cada noche. De este modo el maestro está presente con su propia vida anímica en la creación de actividades de aprendizaje y en el fructificar de la madurez intelectual de los alumnos.

## Capítulo 6

# *Transiciones al presente- 4° y 5° Grados*

### **De la totalidad en mente y materia**

Si se ha trabajado en un salón de clases Waldorf, se habrá notado el fundamental cambio en el punto de vista de los alumnos al iniciar el cuarto grado. Están más alertas, más despiertos, pues han desarrollado una importante facultad humana—la percepción crítica. La capacidad mental que se ha consolidado en este tiempo es la facultad de tener en mente un detalle mientras también se sostiene de forma consciente la imagen global completa, en otras palabras, el conectar los detalles con su totalidad contextual. Esto requiere el equilibrio del todo con las partes. Esta nueva facultad se basa en la transformación del proceso vital de la secreción.

Dentro de nuestros cuerpos hay muchas glándulas y órganos que secretan sustancias y fluidos, enzimas y hormonas, que llevan a cabo una variedad de funciones diferentes para sostener la salud del organismo humano, demostrando que debe mantenerse el equilibrio entre las partes y el todo. Las partes y el todo del cuerpo son polaridades. Los problemas en la salud surgen cuando este equilibrio es alterado, cuando los elementos individuales actúan, por así decirlo, no en armonía, sino de manera individualista, produciendo demasiado o demasiado poco de una respectiva sustancia. Los problemas también surgen si la supervisión del proceso de secreción no es suficientemente fuerte para establecer el equilibrio requerido y la armonía para la salud general del cuerpo.

Es verdaderamente sorprendente aprender acerca de la complejidad del cuerpo humano respecto a sus secreciones internas, la mejora de estas secreciones a través de sustancias externas, y el enorme esfuerzo que realiza el cuerpo para mantener este hormiguero de incesante actividad en equilibrio para que pueda servir a la salud del todo. Mientras que un número significativo de secreciones internas ayudan al proceso digestivo, las secreciones internas también sirven para mejorar o someter, según sea necesario, la conciencia de vigilia del ser humano. Por ello, podría describirse al sistema de secreción como aquel que tiende un puente sobre la brecha entre cuerpo y mente; o el cuerpo en un lado y la mente y el espíritu en el otro.

En cierto sentido debemos atribuir el nexo de las fuerzas vitales, aparte de la conciencia diurna de una persona, a una suerte de conciencia del todo. La imagen de una colonia de hormigas podría no estar tan alejada, pues cada hormiga conoce su posición y su trabajo en el esquema global de las cosas, sustentando la vida de la colonia completa. Es, por supuesto, un conocimiento instintivo en el caso de las hormigas. Y el esquema superior de las cosas sí existe, respecto a una colonia de hormigas, tal como existe para las comunidades mayores.

Con esta nueva capacidad mental en desarrollo alrededor de los 10 años de edad, un nuevo conjunto de necesidades es apropiado para los alumnos. No se trata más de un sencillo caso de comparación, ni de simples prioridades, lo que es nuevo es que tanto la totalidad relativa a una sola faceta, como esta sola faceta por sí misma, necesitan sostenerse mentalmente de forma simultánea. En otras palabras, una cierta división en la conciencia, en el foco de la conciencia, puede realizarse; la percepción de una sola parte y de su contexto.

Como adultos, estamos empleando activamente nuestra capacidad de estar conscientes de ambos de manera simultánea de

numerosas formas, sin estar conscientes de ninguno en plena conciencia, por ejemplo cuando aislamos un sonido o ruido particular a partir del ruido general del tráfico; cuando reconocemos un patrón diferente de comportamiento de una sola ave dentro de una parvada; cuando aislamos un dolor específico en un estado general de enfermedad; o cuando enfocamos nuestros ojos en un objeto mientras estamos conscientes de lo que sucede en nuestra visión periférica. La respectiva totalidad está siempre presente en segundo plano en cada caso. Ahora, sin embargo, para poder hacer uso de esta conciencia dual, toda nuestra capacidad de percepción deliberada se hace más afilada y adquiere un enfoque nuevo y dividido.

Mientras que en la vida ordinaria somos capaces de dividir nuestra conciencia todo el tiempo como se ha descrito, cuando despertamos la inteligencia en los estudiantes esta división se hace una necesidad deliberada y consciente, en términos de inteligencia intelectual, volitiva y emocional. Podríamos decir que tenemos un concepto en mente mientras nos concentramos en un detalle perceptible. El concepto de la totalidad nos permite estar mentalmente conscientes tanto del bosque como del árbol. En el desarrollo de una habilidad mental camino al razonamiento lógico y a la inteligencia en general, sin embargo, estamos en gran medida imitando el perfil de acción del proceso vital de la secreción. La complejidad de este proceso en su orquestación de los numerosos eventos fisiológicos para servir al bienestar del todo se refleja en la capacidad de mantener en la conciencia el detalle frente al todo.

Cuando estamos conscientes de una emoción hacia una persona, o un sentimiento por un objeto, obra de arte o algo semejante, es frecuentemente muy difícil aislar este sentimiento, ya que nuestra tendencia general como seres humanos es la de verter nuestro ser completo en esta emoción o sentimiento. Sin embargo, tan pronto

como somos capaces de hacerlo objetivo, ganamos sobre él cierto control; en otras palabras, podemos actuar como una persona madura. Si los alumnos aprenden a tomar en consideración la totalidad de una situación, su significado y contexto, en vez de identificarse con ella ciegamente, entonces de modo diferente les ayudamos a desarrollar madurez emocional.

En lo que concierne a nuestra volición e intenciones, de nuevo, si consideramos las consecuencias de nuestras acciones, como afectan, por ejemplo, a un grupo de individuos, entonces se inserta un vacío entre el pensamiento y la acción, y puede prevalecer la acción deliberada sobre la reacción emocional.

En las descripciones de Steiner de las fases del desarrollo infantil el cambio crucial de actitud del décimo año se describe frecuentemente.<sup>54</sup> Los educadores Waldorf suelen describir este punto de crisis como la capacidad emergente de observar de forma objetiva lo que rodea al alumno, lo que le permite comenzar a criticar (de forma tanto positiva como negativa). Sólo después de este punto de cambio en la conciencia, el mundo natural debe observarse directamente. Para los niños menores de 10 años de edad, todos los eventos y fenómenos de la naturaleza debieran ser expresados como representaciones imaginativas, pues aún viven en gran medida en un nivel de conciencia de tipo mitológico.

La capacidad de crítica implica que uno puede separarse de los objetos vistos. Esta separación es tanto emocional como intelectual, sin embargo, no es necesariamente consciente. La objetividad potencial de la mente permite a una persona separarse de las circunstancias que le rodean, y luego, al estar separado, esto permite la crítica, pues uno ya no se identifica con estas circunstancias o grupo. La separación de la familia, grupo escolar u otro tipo de grupo es a nivel de concepto. En la realidad permanecemos tanto

emocional como físicamente como parte de un grupo, pero podemos separarnos de él con nuestra capacidad de pensamiento. El grupo, el contexto de nuestra situación, aún no nos permite rebelarnos en su contra como la mayoría de los adolescentes lo harán un



*Comparaciones de la familia*

poco más tarde, cuando la separación entre la conciencia del todo y de ellos como parte les lleva también a experimentar esta división a nivel de emociones y acciones. La realidad es que la individualización que emerge en el ser humano en crecimiento se expresa primero en el área de la vida conceptual, y sólo más tarde lo hace a nivel emocional, y aún más adelante a nivel de impulsos volitivos.

Los padres y maestros suelen desconcertarse por las repentinas críticas de los estudiantes que eran antes amorosos y complacientes. Pero este cambio de actitud anuncia una nueva capacidad—la de evaluación objetiva del mundo, y el lugar de uno mismo en él. En otras palabras, uno comienza a verse a sí mismo como parte, y a lo que nos rodea (familia, compañeros, escuela) como la totalidad. Irónicamente, esta capacidad crítica emergente le permite a cada uno encontrar su propio lugar con claridad. Las dificultades de transición en la aceptación del entorno como la totalidad a la que pertenecemos necesitan ser comprendidas y aliviadas por educadores y padres. Estas dificultades son síntomas saludables de una nueva capacidad y no debieran ser suprimidas, sino encaminadas de forma constructiva.



## Introducción a las fracciones en Cuarto Grado

El trabajo con fracciones suele ser recordado por los adultos como una de las pesadillas de su experiencia escolar infantil. ¿Por qué? Porque en la mayoría de los enfoques tradicionales la flexibilidad mental que permite el trabajo con fracciones no ha sido desarrollado cuando éstas se imparten a los alumnos. En una escuela Waldorf, se pueden encontrar los siguientes ejercicios preliminares.

Comenzando con un análisis de las tablas de multiplicar, podría comenzarse con uno de los números abundantes como 240, y construir un árbol de fracciones, descendiendo desde la punta.

|   |   |  |
|---|---|--|
| 240   | = | Un entero  |
| <hr/>   |   |  |
| 120 + 120   | = | 1/2 de 240 + 1/2 de 240  |
| <hr/>   |   |  |
| 60 + 60 + 60 + 60   | = | 1/4 de 240 + 1/4 de 240 +<br>1/4 de 240 + 1/4 de 240   |
| <hr/>   |   |  |
| 30 + 30 + 30 + 30 +<br>30 + 30 + 30 + 30  | = | 1/8 de 240 + 1/8 de 240 +<br>1/8 de 240 + 1/8 de 240 +<br>1/8 de 240 + 1/8 de 240 +<br>1/8 de 240 + 1/8 de 240 |
| <hr/>   |   |  |
| 15 + 15 + 15 + 15 + 15 + 15 + 15 + 15 + 15 +<br>15 + 15 + 15 + 15 + 15 + 15 + 15                      | = | 1/16 de 240 + 1/16 de 240 +<br>1/16 de 240 + 1/16 de 240 +<br>1/16 de 240 + 1/16 de 240 ...                    |
| <hr/>   |   |  |
| 5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+<br>5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+<br>5+5+5+5+5+5+5+5+5+5+<br>5+5+5+5+5+5+5+5+5+5, etc.     | = | 1/48 de 240 + 1/48 de 240 ...  |
| <hr/>   |   |  |
| 3+3+3+3+3+3+3+3+<br>3+3+3+3+3+3+3+3+<br>3+3+3+3+3+3+3+3+<br>3+3+3+3+3+3+3+3+<br>3+3+3+3+3+3+3+3, etc. | = | 1/80 de 240 + 1/80 de 240 ...  |
| <hr/>   |   |  |

Los alumnos a esta edad realmente disfrutan los componentes fraccionarios expansivos de un número tan rico, tanto en el análisis como en el nombrar las partes de la fracción. Los maestros se dan cuenta de que la idea de una fracción no es desconocida para los alumnos de esa edad, sino las particularidades de la notación y de las operaciones con fracciones. Ya que los alumnos de cuarto grado también disfrutan de cualquier cosa que sea sensacional, como un árbol de fracciones, especialmente ya que las ramas inferiores pueden recibir nombres diferentes, esto puede causar muchas tareas voluntarias en casa pues a los alumnos les gusta encontrar sus propios árboles de fracciones sensacionales. El hecho de que estemos trabajando con factores de 240, lo que haremos más formalmente en quinto grado, no debería detenernos de comenzar a hacerlo.

Otra forma de experimentar la realidad de las fracciones se basa en lo volitivo. Con suerte el número de alumnos es grande, como 24.<sup>55</sup> Si se fuese tan afortunado como para tener un número tan perfecto de alumnos, podría practicarse lo siguiente por varios minutos cada día. (Si no se tiene un número tan perfecto, los alumnos suelen estar muy dispuestos a contar compañeros imaginarios para alcanzar el número necesario.)

*Maestro:* Por favor cuenten del primero al último.

(Los alumnos dicen su número: 1, 2, 3, etc.)

*Maestro:* ¿Cuántos alumnos son?

*Alumnos:* Somos 24.

*Maestro:* ¿Puede ponerse de pie la primera mitad de los 24?

*Los alumnos se levantan y dicen:* Somos doce, somos un medio de veinticuatro.

(Todos saltan y aplauden en 'un medio'.)

*Maestro:* ¿Puede ponerse de pie la segunda mitad de los 24?

*Los alumnos se levantan y dicen:* Somos doce, somos un medio de veinticuatro.

(Todos saltan y aplauden en 'un medio'.)

*Maestro:* ¿Puede ponerse de pie el primer cuarto de los 24?

*Alumnos:* Somos seis, somos un cuarto de 24.

(Todos saltan y aplauden en 'un cuarto'.) Y así sucesivamente.

Algunas otras peticiones pueden ser: Párense los de la primera fila, los de la primera línea. ¿Cuántos son en la primera fila? ¿Cuántos son en la segunda fila? ¿Cuántos son en la tercera fila? ¿Cuántos son en la cuarta fila? ¿Cuántos son en total? Respuesta: *Somos 24, en 4 filas de 6.*

De este modo, usando las tablas de multiplicar, la interconexión de un número como totalidad y sus partes como fracciones no es sólo demostrada sino experimentada en todas sus posibles variaciones. Siempre que los alumnos se coloquen en un evento en el espacio, y deban moverse de acuerdo a algún principio predominante, ello es en este caso una totalidad, se sienten partes de un todo, pero el concepto del todo, en este caso el grupo entero, es muy cercano y obvio para cada uno.

Debemos recordar que todo lo que el alumno hace como actividad corporal, especialmente si es contado como parte de un todo, se experimenta con intensidad adicional, puesto que nos identificamos tan fuertemente con nuestros cuerpos. Desde el primer grado, a través de los grados, deberíamos hacer uso de esta fuerte identificación y no usar partes del cuerpo como fracciones.

Personalmente he utilizado este tipo de procesos de presentación del nuevo tema antes de introducir la escritura y cálculo de fracciones. Cuando subsecuentemente introduje la notación formal, identificando aún al numerador y al denominador con diferentes colores, los alumnos presentaron menores dificultades en el aprendizaje del manejo de las fracciones.

La experiencia volitiva en los dos ejercicios antes mencionados es obvia; la emotiva sucede a través de la sensación de tamaño; la cosecha conceptual surge en unas pocas semanas al tiempo que la actividad se absorbe e integra mentalmente. Como antes, la rigurosa preparación del maestro en la meditación de los conceptos primarios y su aplicación práctica es un factor esencial en la preparación; al igual que en el subsecuente repaso consciente de las propias percepciones en intervalos rítmicos antes de que la lección comience. Por supuesto, el repaso nocturno y la previsión diarios continúan siendo herramientas esenciales de comunicación de alma a alma con los alumnos.

Un año más tarde, alrededor de los once años de edad, una facultad mental más avanzada se desplegará. Basada en la capacidad de tener en mente, en equilibrio, en perspectiva conceptual, las partes y el todo, esta es la facultad de comparar diferentes partes unas con otras y traducirlas a los formatos de las demás. Ahora pueden compararse diferentes contextos unos con otros, diferentes formatos, diferentes idiomas. Por ejemplo, esta capacidad nos permite encontrar las equivalencias de fracciones y valores en el formato de decimales o porcentajes. Existen sistemas de valor que permiten comparación, y también permiten la traducción entre uno y otro sistema. Esta nueva facultad podría denominarse traducción proporcional.

Con fundamento en un conocimiento preciso y detallado, si bien instintivo, del cuerpo como un todo, se mantiene el status quo. La traducción proporcional de patrones en sus equivalentes es la quinta capacidad a desarrollar en el camino hacia el razonamiento lógico. Se relaciona con el proceso vital del mantenimiento. En la traducción proporcional, colocamos lado a lado, por así decirlo, diferentes sistemas auto-contenidos—totalidades—y las relacionamos unas con otras en la proporción adecuada. Un requisito previo de esta

capacidad es la habilidad de reconocer conceptos con claridad, y luego las diferentes formas, lenguajes o símbolos que representan estos conceptos. También podríamos decir que cada sistema tiene su propio lenguaje, pero estos lenguajes son capaces de ínter-traducirse. Los detalles de cada sistema pueden expresarse en el lenguaje de otro sistema, como en el lenguaje humano per se. Cada patrón representa un lenguaje. Cada detalle en cada patrón puede traducirse en otro patrón, si la tabla de conversión precisa se conoce. Por ejemplo, puedo expresar valores monetarios en diferentes monedas si conozco los factores de conversión. Básicamente, estamos lidiando aquí con las relaciones ordenadas entre totalidades y sus comparaciones.

## **Mitología e historia en Quinto Grado**

Una de las materias más inspiradoras, fascinantes y demandantes para los maestros de quinto grado es la transición del aspecto mitológico al histórico del desarrollo cultural. La primera materia de la que las artes de la lengua (gramática y escritura creativa) surgen en cuarto grado es la mitología nórdica, y en el curso de quinto grado la visión mitológica del pasado necesita ampliarse hacia una perspectiva histórica confinada a las personalidades cuyas acciones, emociones o conceptos influenciaron o cambiaron eventos históricos. En otras palabras, los seres humanos individuales ahora comienzan a aparecer prominentemente como agentes en el desarrollo histórico de la humanidad en la experiencia mitológica. Esta es una transición muy importante y apropiada a la edad de once años.

La quinta capacidad mental necesaria hacia el desarrollo del razonamiento lógico es la traducción proporcional. Lo que traducimos, convertimos o interpretamos, son detalles de diferentes marcos de trabajos, de diferentes contextos. Las mitologías del mundo antiguo presentan excelentes ejemplos para la traducción proporcional, sin embargo no en sentido escolar, sino en el abrir para los alumnos de

esta edad las prácticas religiosas fundamentales como parte de las culturas antiguas, el contexto sensible y emocional de las visiones del mundo antiguas, que proveen el fundamento para varias de las grandes religiones del mundo.

Al comparar, por ejemplo, las historias de la creación de la antigua India, el antiguo Irán, la antigua Sumeria y Babilonia, el antiguo Egipto y la antigua Grecia con las historias del Génesis y los pueblos Nórdicos, aunque los detalles difieren, vemos que la tierra y el cosmos fueron creados por seres divinos. Y en el curso de un año, los alumnos de quinto grado son llevados desde una apreciación sensible y cultural del mundo antiguo a través de la experiencia de los seres humanos como actores en la escena mundial. Este es sin duda un cambio mayor en la experiencia, el sentir y la emocionalidad del punto de vista.

En cada uno de los eventos descritos en la mitología versus los eventos históricos, el contexto es de primordial importancia. En el comienzo, había caos, y ciertos dioses individuales crearon orden a partir de ese caos—en las épicas babilónicas, el canon egipcio, en la mitología zoroástrica y en la mitología griega. De este orden resultó una jerarquía de ser y poder que se convirtió en el contexto subyacente para todas las acciones subsecuentes de los dioses y seres humanos. Los seres humanos que se revelaron en contra del orden creado divinamente pagaron un precio, por ejemplo en la historia de Gilgamesh. Gilgamesh no aceptó la muerte de Enkidu, viajó a los confines de la tierra para hallar la inmortalidad para su amigo, y admitió que la muerte la sufren todos los seres humanos. O Sísifo, quien se atrevió a engañar a los dioses para su propia conveniencia. O Prometeo, quien se tomó la libertad de dar a los hombres el regalo del fuego y sufrió hasta ser liberado por Hércules. El contexto que subyace todos estos mitos es el mundo creado por los dioses, en el que los seres humanos moran y deben seguir las leyes divinas.

Esto cambia el curso de la historia, tan pronto como los seres humanos comienzan a dar forma al mundo y de este modo comienzan a moldear el contexto de la acción. De forma bastante interesante, ésta es la época en la historia en que los seres humanos individuales comenzaron a ejercer su capacidad de pensamiento individual, como se muestra en la cultura y filosofía griegas tempranas.

Los lugares en la naturaleza en que los dioses antiguos eran adorados eran especiales. En el capítulo 2 describí la memoria espacial, que está basada en la ubicación de los lugares en que sucedieron eventos especiales. Los templos y santuarios se erigieron muchas veces en ubicaciones donde se creía que habían sucedido eventos relacionados con los dioses. Desde tiempos muy antiguos, en las culturas de todo el mundo, los seres humanos han tratado de reflejar el orden divino en la tierra erigiendo templos.

Excelentes muestras de este principio relativas a los templos egipcios están disponibles en el trabajo de R.A. Schwaller de Lubicz.<sup>56</sup> Respecto a los templos griegos, es fascinante percatarse, a partir de las investigaciones recientes, que la geografía completa del mundo griego estaba organizada por la erección de templos en lugares especiales, y que su relación espacial era una repetición del orden cósmico basado en el zodiaco y los dioses y héroes que regían cada uno de los signos zodiacales.<sup>57</sup> Steiner describe el nacimiento de la conciencia en el mundo griego.

*Cada vez que un ser humano hace daño a otro, él o ella forman pensamientos particulares respecto a los hechos cometidos. Estos pensamientos están impregnados de sustancialidad de los mundos anímicos, se presentan como seres aparentemente reales, y de este modo plagan y persiguen al individuo. En tiempos prístinos estos seres de conciencia eran vistos como*

*las furias acosadoras, tal como lo describió el dramaturgo Esquilo sobre Orestes, quien demandaba la restitución del orden mundial desequilibrado. Poco tiempo después, el dramaturgo griego Eurípides, también en una tragedia sobre Orestes, ya describía los remordimientos de conciencia como experiencia interior. Aquí vemos, demostrado históricamente, el preciso momento en la evolución histórica en que una experiencia anímica se vuelve interna.*<sup>58</sup>

Si bien un maestro de quinto grado no se referiría directamente al nacimiento de la conciencia, la historia de Orestes, que vengó el asesinato de su padre por parte de su madre, cometiendo pues matricidio, es de gran atractivo dramático y merece ser contada como una de las secuelas a un estudio de la guerra de Troya. Si bien las grandes tragedias griegas son adecuadas para la preparatoria, las historias de Odiseo, Agamenón e Ifigenia pueden servir a este grupo de edad también. Una interesante tradición Waldorf es que el maestro de quinto grado observe quién de entre sus alumnos parece sentir mayor simpatía por los griegos o por los troyanos. (Hoy, yo también incluiría a los egipcios o babilonios, y a los romanos.) Una afinidad por estas culturas puede ser vista como una relación especial con ellas, y así ser de ayuda en la comprensión más profunda de cada alumno.

Así, las historias mitológicas están impregnadas de sentimiento y emoción, y alimentan la vida anímica de los alumnos, especialmente si también se recitan las épicas y se realizan representaciones. Es bueno que los alumnos de once años se adentren en estas edificantes y estimulantes historias clásicas, y relatárselas de manera que los chicos sientan fuertes simpatías y antipatías.<sup>59</sup> Este periodo medio de los años escolares demanda de gran alimento para el alma de los alumnos, y podría decirse que si esto se descuida, entonces los seres humanos tendrán menos oportunidad durante el resto de sus vidas de



profundizar su vida anímica. Si, por otro lado, se provee de este tipo de alimento anímico, entonces más adelante en la vida la capacidad de juicio puede residir no solo en un fundamento personal sino también objetivo.

Respecto a la historia apropiada para esta edad de floreciente conciencia de sí como individuo, los alumnos necesitan escuchar respecto a las acciones frecuentemente dramáticas de las personalidades históricas. No se recomienda para este grado el ocuparse del comentario social o de la historia socio-económica, sino de describir de forma vívida y dramática a individuos y eventos reales que sucedieron. En el octavo grado, cuando nos acercamos a la situación del mundo actual, se pueden describir los levantamientos sociales de los últimos trescientos años, pero preferentemente aún en términos de retratos biográficos de sus agentes en lugar de las abstracciones de los historiadores sociales. Ser factual en lugar de teórico es importante, pues a esta edad la experiencia de sí mismo como individuo se incorpora más y más.

Es importante para el maestro estar atento a que este proceso de incorporación e integración de cada alumno de forma individual, con aquello que se experimenta y observa, actúa como lente a través del cual se mira al mundo. Una profunda experiencia sensible de la materia, una experiencia activa del aprendizaje, la agitación del juicio de lo correcto e incorrecto de la mano de personalidades históricas, contribuye enormemente al desarrollo gradual del contexto dentro del cual ubicar los detalles históricos.

## **Una clase de historia**

El consejo que recibí de uno de mis primeros asesores cuando comencé a enseñar en un sexto grado en mi primer trabajo como maestra Waldorf, fue que en quinto, sexto, séptimo y en algunos

aspectos incluso en octavo grado, el maestro prepara la escena de los eventos con un estilo tan gráfico y dramático como sea posible.

*El primer día:* Una clase de historia al final de quinto grado podría tener la siguiente forma. Cuando se está creando la escena para la Batalla de Maratón, en 490 A.C., se podría estar de pie frente al grupo, y utilizar gestos grandes, pintar el contexto con palabras, así: Aquí está la bahía de Maratón, con muchos barcos persas meciéndose al viento. Estamos de pie con los generales atenienses, en este cerro, viendo todo el valle de Maratón; los generales están en desacuerdo, la mitad consideran que los persas son muy peligrosos y quieren esperar en las murallas de Atenas; otros, liderados por Miltiades, ven que los persas aún no han descargado su caballería y están vulnerables—quieren atacar ya. Las tropas persas están reuniéndose en el valle. Los atenienses están mejor armados y mejor entrenados; los cascos y las espadas brillan bajo el rayo del sol. Esparta ha prometido ayuda, pero es tarde. Los atenienses se mueven velozmente para encontrarse con la infantería persa, con los arqueros en los flancos, y luego avanzan hacia los lanceros persas al centro; éstos últimos rompen filas y huyen. Miren cómo tratan de llegar a la orilla y llegar a los barcos a salvo, corriendo, y los matan mientras huyen. Menos de doscientos griegos murieron en una batalla que devastó a miles de persas. Miltiades envía a un corredor a Atenas para llevar las buenas nuevas de la victoria. Cuarenta y dos kilómetros a Atenas, la primera carrera de Maratón. Tan veloz corrió el mensajero, que se colapsó muerto después de entregar el mensaje de la victoria.

Los persas, de quienes se creía eran invencibles, recibieron un golpe decisivo. Grecia quedó a salvo de ser sometida por los potentados de oriente. Se creyó que los dioses estaban del lado de los griegos, y la cultura griega fue preservada por más eras. El famoso dramaturgo Esquilo también peleó en la batalla de Maratón.

Evocamos la ubicación, tiempo y personalidades reales, de la manera más vívida posible.

*El segundo día:*

*Maestro:* "Niños y niñas, me gustaría que diez de ustedes representasen a los generales atenienses y discutieran en su consejo de guerra si deben pelear con los persas o no. Discutan las razones de sus puntos de vista. Tienen 5 minutos para pensarlas. ¿Es mejor pelear ahora o esperar? ¿Es mejor pelear desde la muralla o a campo abierto en el valle? ¿Qué otras razones pueden mencionar?" Esta conversación permite a los alumnos imaginarse a sí mismos en la situación de Miltiades y los otros generales. ¿Qué significaría enfrentarse a un oponente tan abrumador? ¿Qué significa tener valor para enfrentar al opresor? ¿Por qué resistirse a los persas?

Un vivaz debate sigue a la escena improvisada. Permitimos que la emoción y el sentir acompañen nuestra recapitulación de las descripciones del día de ayer. Es muy importante que se genere un fuerte sentimiento. Otro tema podría ser la descripción de un lancero persa en contraste con un hoplita griego.

*El tercer día:*

*Maestro:* "¿Por qué esta batalla y sus resultados fueron tan importantes? ¿Qué clase de cultura tenían las ciudades-estado griegas que las hacía susceptibles de ser destruidas? ¿En qué difiere la democracia griega de la democracia actual?" (Esto debe expresarse en términos muy generales; los estados modernos y sus constituciones no se discuten realmente antes de séptimo y octavo grados.) Ahora es importante señalar las razones de las acciones. El maestro podría formular las razones de forma explícita, luego dictarlas como una conclusión para que los alumnos las escriban en sus cuadernos de Historia, mientras que los ensayos de los alumnos pueden ser más descriptivos en su contenido.

El paso que se da en la traducción proporcional, encaminado al razonamiento lógico en la clase de historia, en contraste con la mitología, se convierte ahora en una comparación de culturas y creencias. La flexibilidad interna requerida de los alumnos de quinto grado para vivir en las mentes de los persas y griegos, por ejemplo, es un buen ejercicio para hacer el trabajo equivalente en las materias de matemáticas y ciencias.

Cuando nos adentramos en las materias del quinto grado, comenzamos a ocuparnos del tiempo de forma mucho más personal que la medida del tiempo en tercer grado. Una sensación del paso del tiempo en la historia es esencial. En lo que concierne a la mitología, sin embargo, ésta parece existir en una esfera de antes de los tiempos. Un tema que fácilmente demuestra el tiempo es la botánica—una planta anual muestra las diferentes fases de su crecimiento en el curso de sólo un año, pero con el pensamiento conceptual, ¡los alumnos son capaces de verlas juntas!

Respecto a la preparación, tanto en la mitología como en la historia, un primer paso es de hecho adquirir la información a través de la lectura y penetrar lo esencial a través de meditar sobre su significado. En la mitología frecuentemente se encuentran imágenes que conllevan procesos en el cuerpo físico o el alma bajo la apariencia de eventos entre los dioses. Es un muy buen ejercicio encaminado al desarrollo de la imaginación el de penetrar la mitología al grado de que pueda saberse qué procesos se están plasmando. Un ejemplo inspirador es el libro de Leo Heirman: *Pictures of Initiation in Greek Mythology*.<sup>60</sup> Steiner discute el significado más profundo de los relatos clásicos de la mitología, pues en su tiempo el estudio de la mitología era considerado parte integral de una buena educación en conocimiento general.

## Capítulo 7

# *Fundamentos del razonamiento- Grados 6º, 7º y 8º*

*Una tremenda cantidad de daño se hace al ser humano en crecimiento si en su décimo y undécimo años de edad fallamos en presentarle una y otra vez a través de su vida emotiva la forma en que el hombre está unido a la naturaleza exterior, e incluso es una síntesis de ese mundo natural externo.*

*Pero otra importante fase en el desarrollo del niño yace entre su décimo segundo y décimo tercer año. Durante este periodo los elementos del alma y espíritu en el hombre se refuerzan y fortalecen, es decir que los elementos de espíritu y alma son menos dependientes del ego. Lo que en la ciencia espiritual estamos habituados a llamar el cuerpo astral permea al cuerpo etérico y se une con él. Por supuesto el cuerpo astral como ser independiente no nace sino hasta la pubertad, pero se manifiesta a sí mismo de forma peculiar a través del cuerpo etérico permeando y vigorizándolo entre el doceavo y treceavo año.*

*Aquí, entonces, yace otro importante hito en el desarrollo del niño. Se expresa a sí mismo en la forma en que el niño, si tratamos adecuadamente lo que está ahora en él, comienza a desarrollar una comprensión de los impulsos que están trabajando en el mundo eterno y que se asemejan a los impulsos del espíritu y del alma, como aquellos que están trabajando en el mundo externo como las fuerzas de la historia.<sup>61</sup>*

La flexibilidad de las capacidades cognitivas, emocionales y volitivas necesita fomentarse, antes de que los verdaderos años de pubertad causen su destrucción y pongan el mundo de cabeza. Esta flexibilidad de ajuste, de expresión, de percepción, se practica con cada materia en el currículo Waldorf para esta edad. El futuro es inminente. Su rostro atrae con la emoción de la vida en crecimiento. Es importante para el joven en el umbral de la pubertad, el caer en cuenta de que no todo lo que le rodea en el entorno debe ser tomado como un hecho, algo de ello puede cambiar; un ambiente de promesas hacia el futuro, en contraste con la confirmación de los resultados del pasado, permite al joven el comenzar tentativamente a tener el valor de navegar el océano de la vida.

Un enfoque fenomenológico de las materias, en especial las científicas, se practica en esta edad en las escuelas Waldorf. No se proponen teorías, ni se intenta verificarlas a través de la observación de fenómenos naturales. En lugar de ello, comenzando con los hechos dados, los fenómenos son estudiados, observados y descritos en su *gestalt*, y las conclusiones respecto a las fuerzas naturales se basan en metáforas pictóricas representadas por los fenómenos. De este modo es desarrollada una visión del mundo que permite que ocurra un crecimiento de la comprensión a partir de la observación física hacia la conclusión mental. Este enfoque permite al adolescente adquirir una relación personal con el mundo de la naturaleza, pues está activamente involucrado en experimentar la tensión entre el hecho dado—el punto de partida y desarrollo—y la posible imagen global de una fuerza de la naturaleza—la etapa final del desarrollo, la comprensión.

La capacidad del uso del lenguaje técnico para expresar no un cierto desenlace sino uno posible, permite el desarrollo de una relación emocional con la vida. Mucho de lo que el joven encontrará

a lo largo de la vida no estará grabado en piedra, no será inamovible. Las relaciones no son fijas a lo largo de la vida. La vida en sí misma, en sus extraordinarias manifestaciones en el mundo natural, se adapta continuamente, cambia, y juega con las posibilidades.

### **El crecimiento se hace expansivo y sintético**

El proceso vital del crecimiento provee el perfil de acción para la facultad mental de expansión y síntesis que recién emerge, y que se necesita como el penúltimo paso hacia el razonamiento lógico. Este perfil de acción funciona como intérprete entre el cuerpo etérico o vital y el astral o configuración anímica de un niño de once o doce años.

La mente tiene la habilidad de comprender lo que rodea a una persona en una suerte de taquigrafía. Esta forma concentrada de un evento, un hecho, una observación que puede ser escrita como símbolo, una fórmula, una imagen o una metáfora, puede ser completada y expandida hasta su secuencia entera y detalle espacial y descrita verbalmente. Estamos lidiando aquí con la capacidad de abstraer la esencia, anotarla en nuestra conciencia de forma abreviada, y expandirla de nuevo a su longitud y riqueza originales a libre demanda. El funcionamiento de nuestra memoria y recuerdo es de cierta forma similar. Presupone que el concepto de la esencia está muy claro en nuestras mentes, para que podamos manipularlo a nuestra entera voluntad. También presupone que los subconjuntos de un concepto, los conceptos relativos y subordinados a él, son ya conocidos. Por supuesto que nuestras mentes son muy capaces de expandir conceptos, y a veces somos presa de su belleza y atractivo ¡y dejamos la realidad comprobable de lado! De igual modo, podemos describir todo un rango de conceptos y sentimientos con una palabra, o una expresión (por ejemplo: la palabra ¡Ajá!, y la imagen de un foco encendido).

Cuando somos capaces de percibir el concepto subyacente detrás de una serie de eventos, la relación detrás de una conglomeración de objetos, podemos ahondar en ello o comprimirlo de forma muy concentrada—una fórmula. Somos capaces de manipular tanto el tiempo como el espacio, expandiendo y sintetizando respectivamente. En nuestros cuerpos existe físicamente un punto de partida, el punto de crecimiento. En nuestras manipulaciones mentales debe existir también un punto, un concepto, una observación, un fenómeno, una acción que pueda expandirse en hechos y conceptos y ser sintetizada hasta su esencia en una abreviación a manera de fórmula.

Esta etapa en el desarrollo del razonamiento lógico puede ser descrita también como la experiencia y manipulación de polaridades: el contraste entre lo físico y lo mental; el contraste entre los hechos y aquello que aún no es y que crecerá; las polaridades naturales de cielo y tierra, masculino y femenino, conquistador y conquistado, oscuridad y luz, suave y duro, lo definitivo y lo putativo, etc. Los medios de reconciliación de las polaridades pueden no ser comprendidos sino hasta más adelante, hasta que las facetas experienciales de las polaridades han sido señaladas. Pero la tensión entre los hechos dados y la potencial expansión ya se experimentan a esta edad. También se expresa cuando se aplica el modo condicional de los verbos, esto quiere decir asomarse a lo desconocido. El proceso de vida del crecimiento se asoma al futuro a través de expandirse desde un punto de crecimiento. De igual manera un concepto puede expandirse o sintetizarse a un símbolo, metáfora o imagen que contiene el concepto completo tanto como su potencial. Con el lenguaje como expresión de los más íntimos deseos e intenciones, uno debería poder hacer lo mismo. Cuando el tiempo verbal condicional se ha dominado, se dispone de una nueva clase de flexibilidad.

Hay trampas: el concepto subyacente puede no estar claro y puede no aplicarse correctamente al expandirlo o sintetizarlo; la relación



entre todos los elementos, todas las consideraciones, no está clara, y por ello, el concepto puede aplicarse incorrectamente. En cualquiera de los casos, el plan de acción es confuso.

## **Astronomía – Cielo y tierra**

La astronomía es una materia nueva e importante en el sexto grado. Expande la esfera del espacio bidimensional de la geografía hacia las tres dimensiones. El joven es desafiado a observar los fenómenos celestes—para comenzar, los principales cuerpos celestes en sus caminos aparentes sobre la tierra; sol y luna, diariamente, mensualmente y anualmente. El trazo del camino del sol en cada estación, el comprender las fases de la luna en relación con el sol y la tierra (y la latitud específica del observador) son factores muy importantes para conocer la propia ubicación sobre la Tierra. La reciprocidad de la posición del sol al medio día y la latitud en la Tierra son conceptos fundamentales, que permitieron a navegantes y aventureros en tiempos antiguos y medievales encontrar su camino sobre los océanos. Un aspecto muy importante de esta materia es la necesidad de viajar mentalmente a diferentes latitudes sobre la Tierra, y experimentar mentalmente, si no es que en la realidad, el cambiante ángulo del sol del mediodía en relación con la posición geográfica personal. Las zonas climáticas, si bien pueden experimentarse directamente al viajar sobre la Tierra, se convierten ahora en una cuestión de lógica. El comprender la lógica de esta reciprocidad es un paso importante para encontrar el propio camino hacia la lógica racional del mundo adulto, en el cual los jóvenes exploradores comienzan a adentrarse. Un hilo conductor de razonamiento conecta el hecho observado inicialmente y la conclusión lógica a la que éste nos guía—un importante paso hacia la maestría de la lógica.

Los movimientos corporales como fundamento de las actividades de aprendizaje experiencial son aún válidos. Puesto que se trata

de un enfoque fenomenológico, comenzamos con lo que podría ser observado realmente, y luego en la imaginación nos movemos hacia las conjeturas. Por ello, los maestros podrían comenzar esta nueva materia con el camino del sol durante el día, en un momento específico del año. En aras de la simplicidad, podrían elegirse los puntos del equinoccio y solsticio. Los alumnos pueden llevar diarios de observaciones del cielo y señalar los puntos donde sale y se mete el sol por uno o dos meses antes del inicio del bloque de Astronomía. Entonces, se pide a los alumnos que, de forma individual, se muevan por la sala de clases de este a oeste, el camino diario del sol, mientras señalan con los brazos la altura del sol sobre el horizonte. Después de hacer esto por varios días, hablamos respecto a los 4 puntos de cambio en el año, los solsticios y equinoccios, y pedimos a los alumnos que se ubiquen en el salón de clases de acuerdo a éstos. También pedimos que indiquen la posición del sol, especialmente al medio día. Luego deberemos cambiar de latitud. Podríamos hacer esto de la siguiente manera, con el maestro demostrando y luego los alumnos imitando:

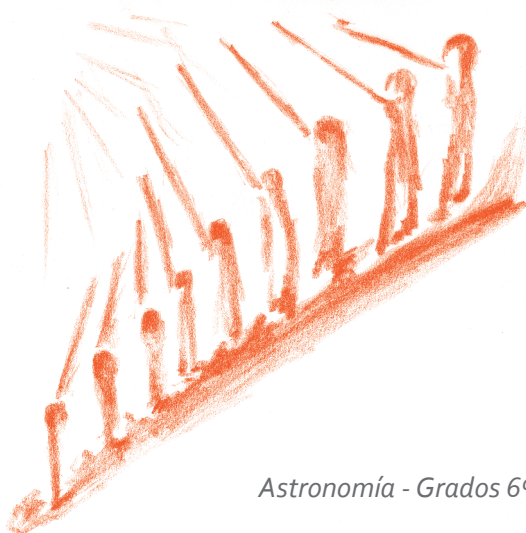
*Maestro: Estoy de pie en el Polo Norte (o razonablemente cerca de él). Es el 21 de junio. Sigo el camino del sol con mis manos (mueve los brazos en círculo a alrededor de 30 grados sobre horizonte). Estoy de pie en el Polo Norte. Es el 23 de septiembre. Sigo el camino del sol con mis brazos (mueve los brazos en círculo a lo largo del horizonte). Estoy en el Polo Norte. Sigo el camino del sol con mis brazos. Es el 21 de diciembre (mueve los brazos en círculo a alrededor de 30 grados bajo el horizonte). Estoy en el Polo Norte. Es el 21 de marzo. Sigo el camino del sol con mis brazos (mueve los brazos en círculo a lo largo del horizonte).*

Ahora actuamos estas imágenes para otras latitudes—por ejemplo el Círculo Ártico, nuestra propia latitud, el trópico, el ecuador, y nos movemos hacia el Hemisferio Sur. Todo el tiempo los

alumnos también han hecho lo que el maestro ha hecho, en grupos o individualmente.

Al final, debemos tener nueve alumnos en fila, cada uno en una posición de cada una de nueve latitudes, polos, Ecuador, Círculos Árticos, Trópicos, nuestras propias latitudes al norte y sur, y movemos la posición aparente del medio día del sol en los cuatro puntos de cambio del año. De este modo se despierta un sentimiento de la danza aparente a los sentidos que el sol hace alrededor de la Tierra en el tiempo y el espacio.

Por supuesto, el dibujar y describir esto en los cuadernos es otro reto. Las conclusiones conceptuales respecto a la interacción de la tierra y el sol son esenciales. Si entonces introducimos la forma real de medir los ángulos desde el horizonte y desde el cenit, comenzamos a aplicar medidas a los cielos y a la Tierra. Podríamos agregar la elevación de la estrella polar, que curiosamente, muestra la misma elevación que la latitud de la ubicación en que nos encontremos.



*Astronomía - Grados 6º*

Vale la pena señalar que en sexto grado también introducimos a los alumnos a la geometría básica, para que las relaciones tanto terrenales como celestes puedan expresarse en términos espaciales.

Es bueno agregar el camino de la luna noche a noche, mes a mes, año con año—de nuevo con tanta actividad de movimiento como sea

posible. Con la luna es bueno asegurar que algunas preguntas difíciles puedan responderse de forma correcta, por ejemplo, "Estoy viendo hacia el sur a la media noche. Veo una media luna, curvando hacia el este. ¿De qué fase de la luna se trata?" Frecuentemente encontramos que las descripciones de la luna en la literatura son imposibles, por ejemplo la luna llena poniéndose al oeste al anochecer (se pondrá al oeste al amanecer). Puede haber descripciones que en el ecuador no se ven al hombre en la luna, sino al conejo. Si se tiene el tiempo, una introducción a las constelaciones circumpolares y al zodiaco debe hacerse. Los eclipses y las razones para que sucedan, pueden esperar hasta séptimo grado.

La astronomía es una materia tan importante porque los alumnos a esta edad aprenden a usar la conjetura para aventurarse en lo desconocido, pero de acuerdo con las leyes. Este esfuerzo mental—el concluir de lo conocido a lo desconocido de forma lógica—fortalece la habilidad de moverse de lo pequeño a lo grande, de la imagen completa a la abreviación a manera de fórmula. Así, el penúltimo paso hacia el razonamiento lógico se experimenta de forma corporal y emocional y se acompaña del pensamiento. Un proceso similar se aconseja en las primeras clases de geometría.

Preparar el bloque de astronomía es una difícil tarea para muchos maestros, pues el conocimiento de la astronomía no se enseña en estos tiempos de forma práctica y observadora, sino a través de abstracciones. Se deben imaginar las relaciones entre los cuerpos celestes, al menos dentro del sistema solar. Una intensa adquisición de hecho debe preceder a la formación de imágenes para introducir esta difícil materia a los alumnos de doce años. Sin embargo, la ardua preparación mental, con suficiente esfuerzo, y permitiendo el suficiente tiempo entre la preparación del maestro y el inicio de la materia, dará lugar a un enfoque imaginativo.<sup>62</sup>

## Reproducir y comprender una nueva totalidad

Comenzar con un concepto o idea y crear una nueva entidad es el séptimo y último paso hacia el razonamiento lógico. Es el equivalente de la fuerza vital de la reproducción. Tal como en la reproducción, la imagen de un futuro ser humano, de la cual los padres no están conscientes, hace un llamado a las fuerzas de vida de los padres a la creación de un niño; así inherente a un concepto está el potencial de su creación y manifestación física. Por supuesto, en el caso de la reproducción, el futuro ser humano no está sólo presente de forma general, puramente abstracta, sino como entidad espiritual desde el momento de la concepción que dirige, por decirlo así, la creación de ese cuerpo que le dará servicio en el futuro. Puede ser adecuado empezar a utilizar el término 'idea' aquí, pues este término implica una combinación de imagen y concepto.

Desde el primer paso de concentración podemos observar dos ramas en el desarrollo del razonamiento lógico. La primera tiene que ver con la percepción sensoria, y la creciente capacidad de la mente de concentrarse y organizar un número cada vez mayor de detalles y después ordenarlos de acuerdo a principios predeterminados. La segunda rama tiene que ver con lo intangible, con las capacidades conceptuales y abstractas de la mente humana. Un proceso idéntico sucede en la esfera de los conceptos e ideas como en la esfera de los objetos senso-perceptibles: Mientras para comenzar el niño actúa dentro de las leyes impuestas en la realidad física del mundo que nos rodea de acuerdo con conceptos aparentemente instintivos, inherentes, mientras gradualmente aprende a nombrar más y más conceptos y a describirlos en palabras, el niño se hace consciente de ellos y los inserta en el marco de trabajo interno y puramente mental de la memoria.

Cada vez más estos conceptos no se tratan de lo que está dado, sino de lo que podría crearse—del potencial. Algunos puntos fundamentales en la penetración de esta diferenciación en desarrollo en la mente humana en crecimiento en el área de la percepción sensorial y su acompañante expansión hacia el pensamiento conceptual son elucidados por Steiner en su *Filosofía de la libertad* (en inglés: *Intuitive Thinking as a Spiritual Path*)<sup>63</sup>

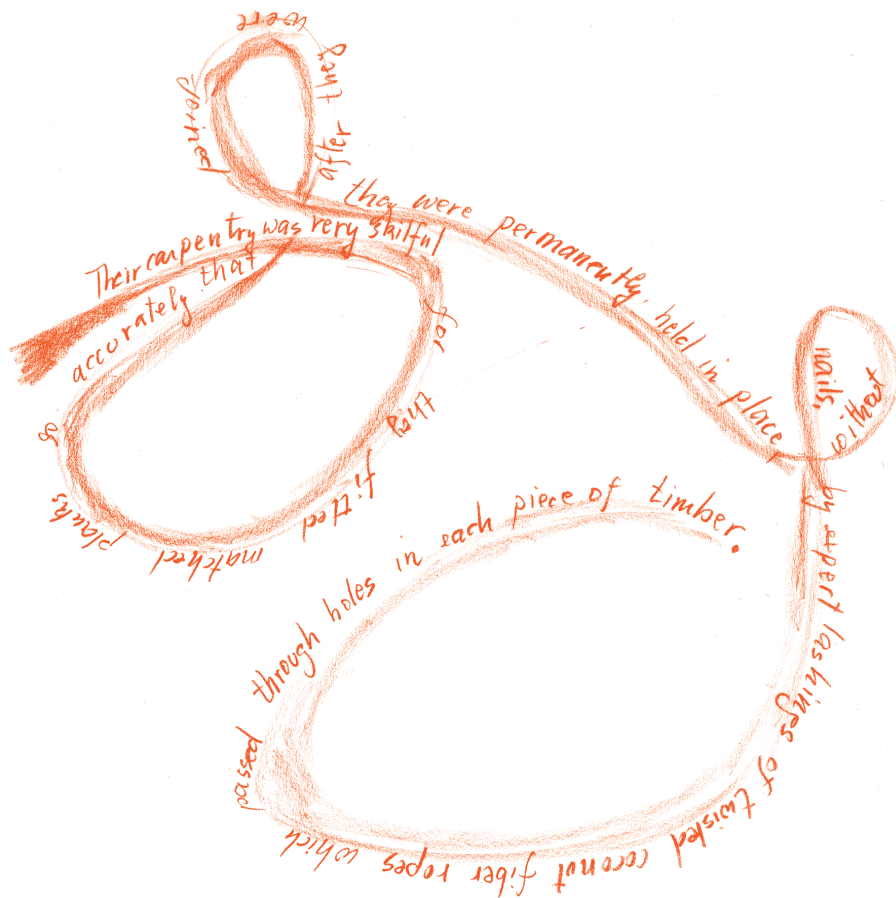
¿Cuál es este último paso hacia la capacidad de razonamiento lógico? Es la capacidad de permitir a la idea futura en su totalidad, determinar el punto de crecimiento, el punto de partida en detalle, para que desde la idea y de vuelta hacia su punto de partida todos los puntos de la creación de esta idea se conviertan en un hecho de realidad conceptual interior. Así, el futuro determina lo que ocurre en el presente casi totalmente. Es también la capacidad de comenzar a pensar en esta nueva idea en sus detalles específicos, no sólo en sus generalidades. En un ser humano, mientras que la cabeza, tronco y extremidades son partes de la forma humana, cada individuo tiene su propia forma individualizada de cada parte del cuerpo; de igual forma, una nueva idea creativa tal, si de hecho ha surgido de la mente creativa humana, debe ilustrar y demostrar su creatividad mostrando los detalles que están en armonía con el todo. El feto humano protegido por el vientre materno desarrolla gradualmente su cuerpo. El germen de una idea en la mente humana adquiere gradualmente definición y forma.

Hay posibles obstáculos a la creación de nuevas ideas. Si la idea final no es suficientemente vívida y concreta, el camino hacia ella no puede ser elaborado en detalle, sino que permanece borroso en la mente y abstracto en general. Si la idea es vívida, pero su inherente lógica, que determina los pasos para su realización, no es clara, en otras palabras, si las conexiones y relaciones con los elementos

conocidos no están presentes en la mente, entonces el camino hacia su realización no es posible. Ya sea que la mente está demasiado enamorada por la idea como para poder ver los detalles necesarios o demasiado perpleja con los detalles requeridos como para poder visualizar la idea totalmente.

El año final de práctica hacia el establecimiento del razonamiento lógico es el séptimo grado en la escuela Waldorf. Esto significa que del octavo grado en adelante la capacidad del razonamiento lógico debe estar disponible en la mente y alma del joven y los requisitos previos para trazar las conexiones lógicas entre los hechos e ideas deberían ya estar establecidos. Gran parte del currículo del séptimo grado refuerza estas conexiones, mientras que su aplicación en el octavo grado amplía considerablemente la visión de la joven persona de la humanidad y el cosmos. Las materias del séptimo grado demuestran la creación del equilibrio a través de la resolución de polaridades, del establecimiento de un punto de equilibrio. No ofreceré ejemplos del currículo de octavo grado, pues la capacidad de razonamiento lógico del alumno adolescente debe ser capaz de aplicarse a sí misma en todas las materias como se requiera.

Como Steiner lo dijo frecuentemente en sus conferencias con educadores, la materia usualmente seca de la gramática requiere de ser vitalizada al punto de que una oración, la construcción de las oraciones, y el flujo de la oración con sus diversas partes pudiera ser imaginada tan fielmente que pudiese ser pintada.<sup>64</sup> Pensaba que no era esencial que un análisis clínico de las oraciones fuese llevado a cabo, sino que el flujo del lenguaje en una oración pudiese ser representado visualmente. Por ejemplo:



Frases dinámicas

Su carpintería era muy diestra, pues embonaban tablonces emparejados con tal precisión que, una vez unidos, quedaban en su lugar permanentemente, sin clavos, con amarres expertos de fibras de coco trenzadas que pasaban a través de los agujeros de cada pieza de madera.<sup>65</sup>



En el séptimo grado, en el trabajo con la lengua materna, el énfasis es en el estilo. Un sentimiento por las formas del lenguaje que reflejan diferentes estilos, expresan diferentes emociones, surge debido al diferente punto de vista del creador/emisor de una pieza de escritura—esto es, lo que el autor quiso decir. Cuando deseamos algo, cuando anhelamos algo, entonces el deseo surge de las profundidades de nuestra alma (incluso si el objeto del deseo es relativamente trivial). Cuando un evento nos toma por sorpresa, desde el habla de otros, esta sorpresa se origina principalmente desde una fuente externa. Cuando admiramos a un objeto o persona, expresamos nuestros más íntimos sentimientos respecto a un hecho externo. En cada caso estamos en una situación diferente respecto a nuestro entorno y a nosotros mismos. Así, podemos hacernos conscientes de las sutiles distinciones que se hacen en la formulación del lenguaje y que expresan estas formas diferentes de relaciones. Combinada con estas distinciones de estilo está la necesidad de aprender mejor cómo expresar la forma subjuntiva del verbo. Aunque esto se inició en el sexto grado, se aplica y practica aún más en el séptimo grado.

Una aplicación práctica más profunda de la sensibilidad en el arte del lenguaje debiera afilar la diferenciación entre el reportar hechos, en especial hechos observables, y la formación artística del lenguaje, dependiendo de lo que necesita expresarse como estado de ánimo o experiencia interior. Aquí se hace la distinción entre los estímulos internos o externos para el lenguaje, pero siempre con énfasis en la belleza. Una creación nueva y detallada formada por una sensación de equilibrio y en respuesta a los eventos externos e internos muestra la lógica inherente a un nuevo todo, a una nueva creación.

La astronomía es otra materia íntimamente conectada con la geografía y la historia. No sólo son interesantes las vidas de los grandes astrónomos del Renacimiento, sino que sus ideas nos alejan de la observación del sexto grado de los cielos, que apoya la visión

geocéntrica del mundo, rumbo a la visión heliocéntrica en evolución, una historia emocionante que ofrece una visión paralela del desarrollo del intelecto humano.

Puede hacerse una analogía de la visión que surgía del sistema solar con el estado de razonamiento del joven. Desde la edad de siete años hasta alrededor de los diez años, la mente del niño ha sido egocéntrica por naturaleza. Un aforismo de la educación Waldorf puede escribirse así: Comienza siempre con el niño, con el ser humano, en la demostración de una materia. Los análisis de los hechos observables han enseñado a los niños gradualmente que pueden utilizarse diversas categorías para ordenar estos hechos de forma lógica. A través de las capacidades preparatorias de concentración, comparación y priorización, un cierto orden se establece en el mundo de hechos observables. Ya en cuarto grado, alrededor de los diez años, surge la necesidad de que los hechos se relacionen con sus ideas en términos de la totalidad y las partes. Ambas necesitan tenerse en la conciencia simultáneamente. En el curso de los siguientes años, las ideas se hacen cada vez más dominantes en la forma en que los hechos son ordenados, y relacionados unos con otros. Ahora, entrando en el último año de práctica, antes de esperar contar con la capacidad completamente desarrollada de razonamiento lógico, la idea primordial se hace dominante, y los hechos deben someterse a ella.

La imagen apropiada en los años que preceden al séptimo grado es una visión egocéntrica de nuestro sistema solar. El individuo se coloca a sí mismo en la Tierra con el sol como representante del universo, girando a su alrededor. Pero tan pronto como la idea es la esencia todo—importante, un sistema heliocéntrico se manifiesta—el sol, no la tierra, está al centro del sistema solar. La joven mente permite que exista un centro externo, reconoce que otras causas y eventos ajenos

ejercen influencia sobre lo que sucede. El desapego del hogar familiar y seguro, y un aventurarse en el mundo desconocido de las ideas, a dondequiera que ellas nos lleven, es una posibilidad, una realidad. Una expansión hacia el espacio de posibilidades comienza así con el inicio de la madurez sexual, concurrentemente con la capacidad del razonamiento lógico. Un aspecto más allá tiene que ver con el equilibrio. La resolución de conflictos, de puntos de vista y factores opuestos, de grupos y factores diametralmente en contraposición (como en la historia), la resolución entre las propiedades matemáticas y físicas (como en la física)—todo ello demuestra que, sin importar la materia, debe existir una búsqueda por la resolución, si bien no siempre ésta se logra.

### **El teorema de Pitágoras – Una medida para el equilibrio**

Una extraordinaria combinación del mundo visible con el mundo lógico de la mente sucede cada vez que nos ocupamos con la geometría. Los pasos de preparación hacia la comprensión del teorema de Pitágoras permiten al maestro en la escuela Waldorf demostrar las leyes de la geometría construyendo esta comprensión paso a paso. En el dibujo geométrico las leyes matemáticas que subyacen al dibujo se hacen evidentes por sí mismas. Ver para creer, o mejor aún, para conocer directamente. Debido a que aún estamos trabajando con alumnos de escuela primaria, a pesar de sus capacidades lógicas en crecimiento, continuamos el principio del proceso de aprendizaje que va de la actividad del movimiento, a través de la práctica artística, hacia lo puramente conceptual.

*Pero es significativo (y frecuentemente he comprobado esto de forma personal) cuando se intenta enseñar el teorema de Pitágoras después de los nueve años, que se haga planeando con anticipación la forma en que se demostrará, encajando las*

*partes del cuadrado en la hipotenusa. Ahorrarás mucho tiempo y también rescatarás a los niños de algo muy significativo (algo que es destructivo para la educación si no se les salva de ello), es decir: Los rescatarás de desarrollar pensamientos abstractos para poder comprender el Teorema de Pitágoras, si les permites tener pensamientos concretos y procedimientos de lo simple a lo complejo.<sup>66</sup>*

¿Qué conceptos geométricos deben tener los niños antes de considerar el teorema de Pitágoras? Primero, la ley que establece que todos los triángulos construidos sobre el diámetro de un círculo como su base, con el tercer punto del triángulo en la periferia, son triángulos rectángulos. Y segundo, la fórmula matemática para calcular el área de un triángulo a partir de su base y altura. Aquí hay algunas actividades que he usado en séptimo grado.

Por varios días, primero caminamos y nos movemos en el suelo y luego dibujamos un medio círculo y una variedad de triángulos con sus ápices en el círculo, cada vez resultando en un triángulo rectángulo, hasta que esta ley se ha experimentado a través del movimiento, ha sido vista en un dibujo, y se ha establecido como concepto.

Observamos entonces un triángulo equilátero como figura de base, y construimos sobre cada uno de sus lados un cuadrado. Practicamos varios días el caminar esta figura, con alumnos de pie en los ápices del triángulo equilátero. Luego se hizo más complejo pues comenzamos a colapsar el triángulo equilátero, paso a paso, caminando los respectivos cuadrados de cada lado con cada disminución. Lo colapsamos con el alumno de pie en el ápice original dando un pequeño paso hacia la línea de base, y los otros dos puntos permaneciendo en su lugar, para que el triángulo fuese ahora isósceles, con el vértice gradualmente más bajo. Eventualmente el triángulo se colapsó completamente en la línea de base.

Los alumnos experimentan que los cuadrados sobre los dos lados superiores se hacen más y más pequeños mientras los caminan con cada disminución. Para comenzar, todos los cuadrados sobre los lados eran iguales. Cuando el triángulo se colapsa en la línea de la base, los cuadrados tienen la mitad del área del cuadrado debajo de la línea de base. En algún punto intermedio se encuentra el lugar en que el área de los dos cuadrados de arriba y el cuadrado mayor de la base son iguales. ¿Cuál es ese punto?

Los alumnos no sólo han caminado esta compleja secuencia, también la dibujaron paso a paso, y también calcularon las áreas matemáticamente. Ahora comienza la búsqueda del punto de equilibrio—¿dónde está? Los alumnos dibujan diferentes etapas del colapso, luego miden la altura y calculan las áreas. Finalmente dibujamos un semicírculo sobre la línea de base, midiendo la altura del triángulo resultante. También medimos los ángulos en el ápice, y notamos que cuanto más se colapsa más se abre el ángulo, de 60 a 180 grados. El medio círculo intersecta cuando el ángulo es de 90 grados. Ahora todos los elementos están presentes, y hemos experimentado en el movimiento el punto de equilibrio, también en el dibujo, y ahora podemos formular el teorema conceptual de Pitágoras con palabras como principio. Así, en séptimo grado estamos en la búsqueda del equilibrio entre los hechos dados y las conjeturas, que nos llevan a una nueva realidad, la creación de una entidad nueva. Steiner desafía el ingenio de los maestros respecto al teorema de Pitágoras en los muchos ejemplos que ofrece al respecto.

Todas las materias de séptimo grado son en realidad ilustraciones de puntos de equilibrio: en la física, el álgebra, la historia, geografía, fisiología, etc., pues éste es el ideal prevaleciente en este grado. En este séptimo grado, el equilibrio entre lo dado y lo potencial se manifiesta a sí mismo.

Cuando seguimos el hilo del desarrollo desde, más o menos, el séptimo al décimo cuarto año de vida, seguimos los elementos clave del proceso de aprendizaje. Las experiencias emotivas y de movimiento preparan el terreno para la eventual destilación del concepto puro, permeado por el calor, la luz y la vida de la experiencia.

Respecto a la preparación del maestro para geometría, y el Teorema de Pitágoras en particular, debo reiterar que un esfuerzo mental vigoroso es el comienzo. Después de varias semanas, una representación imaginativa puede surgir que puede mostrarnos lo que puede hacerse en el salón de clases. Es esencial que comencemos con la comprensión del fundamento materialista conceptual para cada materia antes de transformarlas en una representación imaginativa y en una experiencia que permitirá a cada alumno el desarrollar libremente su propio concepto, de tal forma que este concepto no sea coercitivo, sino que permita un desarrollo mental libre.

Trabajando en la dimensión de la preparación, el alma de cada ser humano, y por tanto también del maestro, está en comunicación con las fuerzas cósmicas del pensamiento y la voluntad, la memoria y el amor, y entonces es capaz de transformar meros pensamientos humanos en imágenes significativas. Es muy difícil para cualquier persona criada de forma moderna el ofrecer sus pensamientos y sentimientos a los procesos cósmicos, pero sin el trabajo activo y consciente con las fuerzas cósmicas los seres humanos están privados de inspiración. Esta es la tarea que Steiner dio a los primeros maestros Waldorf al inicio del siglo XX, y que merece continuar, en aras del progreso de la humanidad, hacia un futuro que permita a las verdades espirituales permear la vida de más y más formas prácticas.

## *Conclusión*

Como maestros somos 'parteros', ayudando el proceso de nacimiento de la inteligencia humana, mientras se transforma a sí misma de la fuente espiritual de la vida en la capacidad de pensamiento y sabiduría de tipo terrenal. Como parteros espirituales tenemos un número de responsabilidades: el ser dignos en cuerpo y alma de trabajar con niños; el aprender respecto a la naturaleza espiritual, física y anímica de los niños; el desarrollar sensibilidad hacia cada niño de forma individual; el ayudar a crear una comunidad que acoja a seres humanos con similar forma de pensar cuyos esfuerzos se encaminen a los niños; el desarrollar nuestro propio ser ético, profesional y espiritual.

Este no es un desafío pequeño. No es de extrañar que en el mundo indiferente, materialista y egoísta de hoy, sean pocos los lugares donde el idealismo determina lo que debe hacerse. Cada persona que sea sensible a los valores humanos es capaz de participar en una renovación de la humanidad. Esta renovación de la humanidad es necesaria. Tengamos en mente el gran ciclo de la existencia y experiencia humanas entre los mundos físico y espiritual. Es esencial que los humanos encontremos la fuerza para recordar nuestro propio ser al entrar en el mundo espiritual.

Las grandes imágenes que ofreció Steiner para la renovación de la humanidad nos alientan a llenar nuestras almas y espíritus de resolución para hacer nuestra parte, para que los regalos del mundo espiritual y sus seres de luz no enfrenten en vano a los espíritus de la oscuridad que son sus enemigos, y que trabajan para privar a los

seres humanos de su esencia espiritual. No es suficiente sólo hacer el bien, y ser indiferentes a los ataques de los adversarios que intentan erradicar al espíritu humano de la tierra. Estos ataques suelen tomar formas inesperadas. Uno de los principales blancos es la capacidad humana de pensamiento independiente. Siempre, toda vez que los niños son privados de desarrollar sus fuerzas de vida de forma natural, su poder potencial de pensamiento está también bajo ataque. El mundo occidental en particular ha sido infundido de una falsa creencia en la autoridad, en una confianza en los expertos que resulta en un detrimento, ya sea en el campo médico, económico, religioso o científico, las artes o la educación. Incluso el sentido común está siendo minado poco a poco.

Se requiere de un gran esfuerzo para que un ser humano resista los señuelos, tanto físicos como espirituales, que pretenden hacernos la vida más fácil. Sin embargo, el resistirlos es lo que se requiere, y podemos desarrollar la valentía de educarnos a nosotros mismos en nuestra responsabilidad humana, para ser capaces de ayudar a los niños y adolescentes a transformar de manera natural, respetando su ser completo—cuerpo, mente y espíritu—sus fuerzas de vida, los dones del mundo espiritual, en conocimiento y sabiduría, los frutos del mundo físico.

*Si el Impulso Crístico no hubiese fluido a través del mundo terrenal, hubiese ocurrido una interrupción, un rompimiento, en medio del periodo entre la muerte y el nuevo nacimiento, llevando nuestra existencia a la falta de armonía. Mucho antes de la Media Noche Cósmica deberíamos haber olvidado que fuimos un "Yo" en la anterior vida; deberíamos haber sentido la conexión con el mundo espiritual, pero deberíamos haber olvidado nuestra propia identidad. Debemos desarrollar nuestro ego (nuestro Yo) tan fuertemente que podamos adquirir en la*



*tierra esta conciencia del Yo en la tierra en cada vez mayor medida. Pero debido a que en la tierra adquirimos más y más conciencia de nuestro Ego, entonces agotamos las fuerzas necesarias para no olvidar nuestra propia identidad en la Media Noche de la existencia. Para ser capaces de preservar esta remembranza, debemos morir en el Ser de Cristo.*

*El excedente del Impulso Crístico que permanece con nosotros, agrega fuerza al impulso del Espíritu... así, viene también hacia dentro de nuestra alma un impulso del Espíritu y cuando entramos en la encarnación terrenal, este impulso no se agota en esta encarnación, como las otras fuerzas que traemos con nosotros al nacer. Transformamos hacia nuestra constitución interna orgánica las fuerzas que traemos desde el mundo espiritual.*

*En el despertar del ser humano en la Media Noche de la existencia por el Espíritu Divino, el hombre también será despertado mientras vive en su cuerpo físico, encaminando su existencia en el plano físico. Despertará internamente de su sueño, alentado por el Espíritu, pues de otro modo quedaría envuelto en este sueño de forma perpetua a través de la percepción puramente sensorial y el intelecto limitado al cerebro.<sup>67</sup>*

## Notas

Comentario: Muchas citas (del original en inglés) fueron traducidas del original en alemán hace muchos años, por lo que no muestran la sensibilidad por lo políticamente correcto que prevalece ahora a principios del siglo veintiuno. No he alterado esas traducciones.

- 1 Tales descripciones del currículo Waldorf están disponibles en AWSNA Publications, Rudolf Steiner Press, y Steiner Books.
- 2 Tradicionalmente, en las escuelas Waldorf todas las materias principales se enseñan en periodos, bloques o épocas que duran tres o cuatro semanas, en las primeras dos horas del día en la escuela. Esto permite al maestro adentrarse profundamente en cada materia y desarrollar todas las facetas de las actividades de aprendizaje.
- 3 Este es un ejemplo de un poema adecuado para la materia. Los maestros encuentran su propio material artístico, poético y musical para los respectivos contenidos intelectuales.
- 4 En las ilustraciones de la ubicación de la Tierra en el cosmos en los textos medievales e isabelinos, el espacio entre la órbita de la luna y la superficie de la tierra siempre se designaba por los cuatro elementos, arriba fuego y aire, y agua y tierra en la superficie terrestre.
- 5 Resumiremos en un capítulo posterior cómo el maestro debe manejar el elemento del tiempo en su preparación y planeación.
- 6 Steiner hace una disertación respecto a este proceso de tres días en *Waldorf Education for Adolescents*, GA 302, Anthroposophic Press, Hudson, NY, 1996, Chapter 3, June 14, 1921 [La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del ser humano. Ocho

conferencias para los maestros de la Escuela Waldorf, Stuttgart 12 a 19 junio 1921 ("Curso de ampliación" para los cursos pedagógicos básicos de 1919)].

- 7 Steiner indica que todos, no solo los maestros, recapitulen el día en orden inverso, como un medio para entrar en el sueño descargados del bagaje emocional e intelectual que se ha acumulado durante el día, para que el sueño permita a una persona refrescarse verdaderamente. Existen muchos aspectos en la relación de una persona con el sueño, Steiner diserta sobre ellos en muchos de sus trabajos, por ejemplo en *The Outline of Esoteric Science*, Chapter 5, Anthroposophic Press, Great Barrington, MA, 1997.
- 8 Algunos músicos Waldor pueden objetar esta canción con el fundamento de que la melodía es compleja y no es pentatónica (la música pentatónica es mejor para los niños pequeños en lo que corresponde a su expresión musical). Sin embargo, los versos son tan adecuados a la introducción de los números, que podría hacerse una excepción.
- 9 Desde mi punto de vista, es preferible introducir los números arábigos en lugar de los números romanos, como se menciona repetidamente en el currículo Waldorf. La mayoría de los niños están familiarizados con los números arábigos y en mi experiencia como maestra he encontrado que es confuso para los niños el uso de los dedos para contar, y esto suele convertirse en una fijación. Después es necesario trabajar diligentemente para que los niños dejen de usar sus dedos. Pienso que cada niño debe percibirse a sí mismo como un todo, por lo que las actividades de aprendizaje que se introducen más adelante en primer grado, deben representar un  $1$  y no experimentar la separación a la que invita el uso de los dedos—por ello el uso de los números arábigos.
- 10 El 'cuaderno principal' se refiere al registro permanente del trabajo realizado, en contraste con el 'cuaderno de prácticas', donde se prepara el material para el cuaderno principal. Es bueno hacer una distinción entre la práctica y el registro permanente, que debe contener ejemplos

y reglas, y que brindará a los alumnos un sentido de logro cuando recapitulen y repasen el trabajo del año al final de cada ciclo escolar.

- 11 Rudolf Steiner, *The Foundations of Human Experience [El estudio del hombre]*, Anthroposophic Press, Hudson, NY, 1996, Chapter 1, "El estudio del hombre", la traducción castellana.
- 12 Cuerpo astral: la configuración de las fuerzas anímicas de capacidades conscientes, emocionales y volitivas, intercaladas con aquello que vive en la esfera de nuestro subconsciente. Este cuerpo astral también está en contacto subconsciente con los cuerpos astrales de otros seres humanos y también de otros seres.
- 13 Cuerpo etérico: la configuración de fuerzas de vida y procesos vitales que están en continuo flujo, pero que forman el organismo vital de un ser humano, animal o planta, y que interactúan con las fuerzas de vida de otras criaturas vivas a nuestro alrededor.
- 14 Rudolf Steiner, *Background to the Gospel of St. Mark [Antecedentes al Evangelio de San Marcos]*, Rudolf Steiner Press, London, 1968, GA 124, Lecture of March 7, 1911.
- 15 También llamado el cuento de hadas de Klingsohr, en *Hymns to the Night and Other Selected Writings [Himnos a la noche y otros escritos selectos]*, de Novalis, traducido al inglés por Charles E. Passage, The Library of Liberal Arts, Bobbs-Merrill Educational Publishing, Indianapolis, 1977.
- 16 Steiner detalla estas formas con particular claridad en su *World History and the Mysteries [Historia del mundo y los misterios]*, Rudolf Steiner Press, London, 1997, Conferencia del 24 de diciembre, 1923, GA 233.
- 17 Por ejemplo, las estatuas del antiguo gobernante egipcio Akhenaten fueron desfiguradas por sus sucesores.
- 18 Rudolf Steiner, *Theosophy [Teosofía]*, Anthroposophic Press, Great Barrington, MA, 1994, GA 9, principio del capítulo 2.

- 19 Op. cit., Steiner, *The Foundations of Human Experience [El estudio del hombre]*, Conferencia del 28 de agosto de 1913.
- 20 Rudolf Steiner, *Man's Being, His Destiny, and World Evolution [El ser del hombre, su destino y la evolución mundial]*, Anthroposophic Press, Inc., New York, 1966, GA 226, Capítulo IV.
- 21 Parafraseando a Steiner en *Waldorf Education for Adolescence [Educación Waldorf para adolescentes]*, GA 302a, conferencia de 22, 1922.
- 22 Muchas descripciones de las partes constitutivas del ser humano, tanto físicas como espirituales, pueden encontrarse en los trabajos de Steiner, por ejemplo en el libro *Teosofía*, antes mencionado.
- 23 Algunos métodos se describen en el libro de la autora *The Temperaments and the Arts [Los temperamentos y las artes]*, que ofrece algunos ejemplos de actividades de aprendizaje utilizando la enseñanza por temperamentos, AWSNA, 2003.
- 24 Op. cit., Steiner, *The Foundations of Human Experience [El estudio del hombre]*, fin del capítulo 2.
- 25 La imagen clave del proceso de aprendizaje también se describe en el capítulo 2 del libro *The Temperaments and the Arts [Los temperamentos y las artes]*, op. cit.
- 26 La idea de abordar todas las partes de la psique humana sólo es posible si el maestro tiene completo control tanto del contenido como de la metodología del trabajo en clase. De este modo, como se mencionó anteriormente, los libros de texto no son utilizados en los primeros grados de la escuela Waldorf. El objetivo de este libro es el de preparar a los maestros para asumir la responsabilidad de diseñar sus propias clases. Aquí expongo el *cómo* y sólo de forma incidental el *qué* en los ejemplos.
- 27 Esto asume una clase de dos horas, la clase principal de la escuela Waldorf.

- 28 Una experiencia artística para iniciar diariamente es esencial en el mundo de hoy. Los alumnos vienen a la escuela cargados de eventos familiares, del tráfico, y de sus propios problemas. El trabajo artístico les permite hacer la transición de casa a escuela y comenzar la jornada escolar preparándose para un trabajo verdadero, para estar alertas y vivos, y equilibrados en sí mismos.
- 29 Este trabajo musical, poético y rítmico debe ser esencialmente el mismo durante varias semanas.
- 30 Rudolf Steiner, *Deeper Insights in Education: The Waldorf Approach [Observaciones profundas en la educación: el punto de vista Waldorf]*, Anthroposophic Press, Spring Valley, NY, 1983, GA 302a, Conferencia 1.
- 31 Robert J. Sternberg, *Metaphors of Mind. Conceptions of the Nature of Intelligence [Metáforas de la mente. Concepciones de la naturaleza de la inteligencia]*, Boston: Cambridge University Press, 1990.
- 32 Lyall Watson, *Lifetide. The Biology of the Unconscious [La biología del inconsciente]*, Simon & Schuster, NY, 1979.
- 33 Rudolf Steiner, *The Inner Nature of Man and the Life between Death and a New Birth*, Anthroposophical Publishing Company, London, 1959, GA 153, Conferencia del 12 de abril de 1914.
- 34 Ibid.
- 35 Ibid.
- 36 Ibid.
- 37 Rudolf Steiner, *Life between Death and Rebirth, the Active Connection between the Living and the Dead [La vida entre la muerte y el renacimiento, la conexión activa entre los vivos y los muertos]*, Anthroposophic Press, 1975, GA 140, Conferencia del 12 de marzo de 1913.
- 38 Steiner utiliza aquí la forma gramatical del gerundio para indicar que estos procesos están en continua actividad y que en ningún momento cesan.

- 39 Rudolf Steiner, *The Riddle of Humanity [El acertijo de la humanidad]*, GA 170, Rudolf Steiner Press, London, 1990, en particular las conferencias del 12 y 15 de agosto de 1916.
- 40 Por ejemplo en la obra de Rudolf Steiner *Spiritual Science and Medicine [Ciencia espiritual y medicina]*, Rudolf Steiner Press, London, 1975, GA312, o en *An Occult Physiology*, Rudolf Steiner Publishing Co., London, 1951.
- 41 Rupert Sheldrake, *A New Science of Life, The Hypothesis of Formative Causation [Una nueva ciencia de la vida, La hipótesis de la causación formativa]*, J.P. Tarcher, Inc., Los Angeles, 1981.
- 42 Este no es el foro para discutir las implicaciones éticas y pedagógicas de la fertilización in vitro, aunque siento que las generaciones futuras deberán tener que lidiar con este tema no sólo filosófica sino prácticamente también.
- 43 Thomas J. Weihs, *Embryogenesis in Myth and Science [Embriogénesis en el mito y la ciencia]*, Floris Books, Edinburgh, 1986.
- 44 Rudolf Steiner, *Balance in Teaching [Equilibrio en la enseñanza]*, Mercury Press, Spring Valley, NY, 1982, GA 302a, Conferencia del 12 de septiembre de 1920.
- 45 Ibid.
- 46 Rudolf Steiner, *The Renewal of Education [La renovación de la educación]*, Steiner Fellowship Publications, Michael Hall, Forest Row, U.K., 1981, GA 301, Conferencia del 20 de abril de 1920.
- 47 Ibid.
- 48 Howard Gardner's book, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences [La teoría de las inteligencias múltiples]*, 1983, citado por Robert J. Sternberg en *Metaphors of Mind [Metáforas de la mente]*, op. cit.

- 49 Parfraseando a Rudolf Steiner, *Goetheanism as an Impulse for Change and Rejuvenation [El Goetheanismo como un impulso para el cambio y el rejuvenecimiento]*, GA 188, Conferencia del 5 de enero de 1919.
- 50 Rudolf Steiner, *Warmth Course [Curso de la calidez]*, Mercury Press, Spring Valley, NY, 1988, GA 321, Conferencia del 14 de marzo de 1920.
- 51 Caroline von Heydebrand, *The Curriculum of the First Waldorf School [El currículo de la primera escuela Waldorf]*, Steiner Schools Fellowship, Michael Hall, Forest Row, Sussex, UK, 1989.
- 52 Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man, In a Series of Letters [De la educación estética del hombre, en una serie de cartas]*, traducido al inglés por Reginald Snell, Frederick Ungar Publishing Co., New York, 1977, de la 14ª carta.
- 53 Rudolf Steiner, *Goetheanism as an Impulse for Transformation*, op. cit., Conferencia del 24 de enero de 1919.
- 54 Por ejemplo en las siguientes obras de Rudolf Steiner: *The Child's Changing Consciousness [La conciencia cambiante del niño]*, Anthroposophic Press, NY, 2000, GA 306, y *A Modern Art of Education [Un arte moderno de educación]*, Rudolf Steiner Press, London, 1981, GA 307.
- 55 En una escuela Waldorf suele ser más fácil trabajar con un grupo de 20 o 30 alumnos que con un número menor de ellos. Un grupo demasiado pequeño invita demasiado a un enfoque individualista y no permite al maestro el desarrollo del trabajo con el grupo como unidad.
- 56 R.A. Schwaller de Lubicz, *The Temple Is Man, Sacred Architecture and the Perfect Man [El templo es el hombre, Arquitectura sagrada y el hombre perfecto]*, Inner Traditions International, New York, 1977.
- 57 Jean Richter, *Sacred Geography of the Ancient Greeks, Astrological Symbolism in Art, Architecture and the Landscape [Geografía sagrada de los antiguos griegos, Simbología astrológica en el arte, la arquitectura y el paisaje]*, State University of New York Press, 1994.



- 58 Parafraseando a Rudolf Steiner, *The Orient in the Light of the Occident* [El oriente a la luz del occidente], GA 113, Conferencia de 25 de agosto de 1909.
- 59 Aunque tener libros que cuentan los grandes mitos es útil para que los lean los niños de esta edad, la narración del maestro y ese impacto emocional directo no pueden reemplazarse fácilmente.
- 60 Leo Heirman, *Pictures of Initiation in Greek Mythology* [Imágenes de iniciación en la mitología griega], Schaumburg Publications, Inc., Roselle, IL, 1987.
- 61 Rudolf Steiner, *Practical Advice to Teachers*, Rudolf Steiner Press, London, 1976, GA 294, Conferencia del 29 de agosto de 1919.
- 62 Hace algunos años intenté, como lo había hecho antes, enseñar fundamentos de astronomía a adultos del mismo modo que lo había logrado con éxito con adolescentes. Este fue un completo fracaso, hasta que recurrí a las explicaciones típicas de la astronomía convencional, y después mostré cómo sería la actividad de aprendizaje para niños de sexto y séptimo grado. Fue una experiencia interesante, mostrando que los adultos necesitan iniciar con el aprendizaje de datos y conceptos, antes de transformarlos de forma imaginativa, mientras que los alumnos aún viven en la esfera imaginativa y llegarán a las abstracciones conceptuales poco a poco.
- 63 Rudolf Steiner, *Intuitive Thinking as a Spiritual Path Path* [El pensamiento intuitivo como camino espiritual], Anthroposophic Press, 1995, especialmente el Capítulo 3. Por supuesto, este libro está escrito para adultos, como guía para reconocer los propios procesos de pensamiento como pasos hacia el conocimiento espiritual. Sin embargo, la relación entre la observación sensoria y el pensamiento está descrita aquí de forma muy clara.
- 64 Rudolf Steiner, Stuttgart, June 22, 1922, in *Erziehungsfragen im Reifealter. Zur kuenstlerischen Gestaltung des Unterrichts* [Cuestiones de educación en la edad. Sobre la formación artística de la clase], GA 302a,

no traducido. Parafraseando algunas de las observaciones de Steiner, "No se debe perder la oportunidad, con los niños de diez a doce años, de encontrar una forma artística y conmovedora de demostrar las estructuras complejas de las oraciones. Por ejemplo, se representa a la oración principal como un círculo, y a las oraciones secundarias como rayos irradiando hacia el centro del círculo. Es importante introducir el elemento pictórico para mostrar el estilo y demostrar así el carácter moral de la materia.

- 65 Tomado de una descripción de Arab Dhows en *Ferdinand Magellan, Circumnavigator* [Fernando de Magallanes, Circumnavegador], Charles McKew Parr, Thomas Y. Crowell Company, 1953.
- 66 Op. cit., Steiner, *Practical Advice to Teachers*, Conferencia 10.
- 67 Op. cit., Steiner, *The Inner Nature of Man* [La naturaleza interna del hombre].

## *Bibliografía*

- Heirman, Leo. *Pictures of Initiation in Greek Mythology*, Roselle, IL: Schaumburg Publications, Inc., 1987.
- Lissau, Magda. *The Temperaments and the Arts*, Fair Oaks, CA: AWSNA, 2003.
- McKew Parr, Charles. *Ferdinand Magellan, Circumnavigator*, Thomas Y. Crowell Company, 1953.
- Novalis. *Hymns to the Night and Other Selected Writings*, translated by Charles E. Passage, Indianapolis: the Library of Liberal Arts, Bobbs-Merrill Educational Publishing, 1977.
- Richter, Jean. *Sacred Geography of the Ancient Greeks, Astrological Symbolism in Art, Architecture and the Landscape*, New York: State University of New York Press, 1994.
- Schiller, Friedrich. *Letters on the Aesthetic Education of Man*, translated by Reginald Snell, New York: Frederick Ungar Publishing Co., 1977.
- Schwaller de Lubicz, R.A. *The Temple Is Man, Sacred Architecture and the Perfect Man*, New York: Inner Traditions International, 1977.
- Sheldrake, Rupert. *A New Science of Life, The Hypothesis of Formative Causation*, Los Angeles: J.P. Tarcher, Inc., 1981.
- Steiner, Rudolf. *Background to the Gospel of St. Mark*, GA 124, London: Rudolf Steiner Press, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Balance in Teaching*, GA 302a, Spring Valley, NY: Mercury Press, 1982.

- \_\_\_\_\_. *The Child's Changing Consciousness*, GA 306, NY: Anthroposophic Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Deeper Insights in Education: The Waldorf Approach*, GA 302a, Spring Valley, NY: Anthroposophic Press, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Erziehung und Unterricht*, GA 302a, partially translated as *Balance in Teaching and Deeper Insights in Education*, Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag, 1993.
- \_\_\_\_\_. *The Foundations of Human Experience*, GA 293, Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Der Goetheanismus ein Umwandlungsimpuls und Auferstehungsgedanke. Menschenwissenschaft und Socialwissenschaft [Goetheanism as an Impulse of Transformation and Rejuvenation]*, GA 188, not translated, Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag, 1982.
- \_\_\_\_\_. *The Inner Nature of Man and the Life between Death and a New Birth*, GA 153, London: Anthroposophical Publishing Co., 1959.
- \_\_\_\_\_. *Intuitive Thinking as a Spiritual Path*, GA 4, Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Life between Death and Rebirth, the Active Connection between the Living and the Dead*, GA 140, Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Man's Being, His Destiny and World Evolution*, GA 226, Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1966.
- \_\_\_\_\_. *A Modern Art of Education*, GA 307, London: Rudolf Steiner Press, 1981.
- \_\_\_\_\_. *An Occult Physiology*, GA 128, London: Rudolf Steiner Publishing Co., 1951.
- \_\_\_\_\_. *The Orient in the Light of the Occident*, GA 113, London: Rudolf Steiner Press, 1968.

- \_\_\_\_\_. *The Outline of Esoteric Science*, GA 13, Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Practical Advice to Teachers*, GA 294, London: Rudolf Steiner Press, 1976.
- \_\_\_\_\_. *The Renewal of Education*, GA 301, Michael Hall, Forest Row, Sussex, U.K.: Steiner Fellowship Publications, 1981.
- \_\_\_\_\_. *The Riddle of Humanity*, GA 170, London: Rudolf Steiner Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Spiritual Science and Medicine*, GA 312, London: Rudolf Steiner Press, 1975
- \_\_\_\_\_. *Theosophy*, GA 9, Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Waldorf Education for Adolescence*, GA 302, Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Warmth Course*, GA 321, Spring Valley, NY: Mercury Press, 1988.
- \_\_\_\_\_. *World History and the Mysteries*, GA 233, London: Rudolf Steiner Press, 1997.
- Sternberg, Robert J. *Metaphors of Mind. Conceptions of the Nature of Intelligence*, Boston: Cambridge University Press, 1990.
- Von Heydebrand, Caroline. *The Curriculum of the First Waldorf School*, Michael Hall, Forest Row, Sussex, UK: Steiner Schools Fellowship, 1988.
- Watson, Lyall. *Lifetide. The Biology of the Unconscious*, New York: Simon & Schuster, 1979.
- Weihls, Thomas. *Embryogenesis in Myth and Science*, Edinburgh, Scotland: Floris Books, 1986.

Magda Lissau nació en Viena, Austria, de padres que conocieron a Rudolf Steiner. En vez de estudiar química en la Universidad de Viena, se entrenó como maestra en la Escuelas Camphill en Escocia. Emigró a Sudáfrica en 1961, donde enseñó en una institución Camphill en Johannesburgo, y, en 1964, se unió a la Escuela Waldorf Michael Mount como maestra de grupo. Durante su año sabático en 1974, visitó institutos de desarrollo de maestros Waldorf en Alemania, Austria, Suecia, Noruega e Inglaterra, y continuó hacia Norte América, donde permaneció tres meses en el Waldorf Institute en Detroit –ahora Sunbridge College. Decidió en ese momento emigrar a los Estados Unidos. Primero fue maestra y consultora de maestros en Washington, DC, y Baltimore, mudándose a Chicago en 1981. Ha estado activa ahí desde entonces, eventualmente enseñando y administrando el Arcturus Rudolf Steiner Education Program, una institución de desarrollo para maestros Waldorf. Ahora se ha retirado de Arcturus y continuará ofreciendo consultoría, dando clases y conferencias, y escribiendo.



*Waldorf*  
PUBLICATIONS

Waldorf Publications  
38 Main Street  
Chatham, NY 12037