

INSTITUCION WALDORF
PARA LA ADAPTACION EN MEXICO DE NUEVAS TECNICAS DE ENSEÑANZA
(ASOCIACION CIVIL EN FORMACION)

CAÑADA 220
MEXICO 20 D. F.

BOLETIN DE METODOLOGIA
para los presentes y futuros maestros Waldorf

No. 8

Mayo de 1971

* * *

INDICE

J. W. VON GOETHE

EL EFECTO SENSORIO-MORAL DEL
COLOR.

J. VAN WETTUM

METAMORFOSIS DE LA FANTASIA

WILLIAM BRYANT

LA BIOGRAFIA EN LA EDUCACION

KURT FRANZ DAVID

EL OCASO DE LA LEY BIOGENETICA

I GUION

para el estudio del presente BOLETÍN

Sin duda alguna, todos ustedes tienen presente el capítulo "La formación del maestro" en el libro de Hartmann "La educación antropológicamente fundamentada", donde se exige (pág. 67) que el maestro debiera estar íntimamente familiarizado con el capítulo "El efecto sensorio-moral del color" en la "Teoría de los colores" de Goethe. Para facilitarles esta familiarización, presentamos una selección de dicha obra, retraducida del inglés y, por esta razón, no del todo exacta. Recomendamos este capítulo para su estudio activo, ya sea individual o en grupos, de preferencia con pincel de colores acuarela. Donde esto tropieze con dificultades, se puede recurrir a pinturas (crayolas) de cera. No basta "saber" la teoría de Goethe; hay que haberla vivido.

Sólo después de haber preparado esta versión, cayó en nuestras manos el libro "Teoría de los Colores" de Goethe, publicado en 1945 por la Editorial Poseidon de Buenos Aires, y ahora agotado, según parece. Quienes tengan oportunidad de conseguir un ejemplar de esta obra, sin duda la preferirán sobre nuestra versión.

No nos cansamos de llamar la atención, en siempre renovada forma, sobre la necesidad de estimular la imaginación o fantasía del educando. (véase Gerbert en el núm. 1; Steiner y Rutz en el núm. 3, así como numerosos pasajes en nuestra literatura pedagógica). El artículo del distinguido maestro Waldorf holandés J. van Wetsum, Metamorfosis de la fantasía, cubre una nueva faceta de este importante tema, que podemos sintetizar diciendo: 1er septenio - fantasía activa; 2o septenio - fantasía emotiva; 3er septenio - fantasía inteligente.

En sus conferencias en México en el mes de febrero ppdo., particularmente en la segunda de ellas que trató de la educación primaria, el Prof. Edmunds insistió sobre la importancia de la biografía como expediente pedagógico de capital importancia, ¡hasta con primacía sobre el estudio de las ciencias! Por eso pareció oportuno incluir en el presente Boletín una contribución de William Bryant, profesor de grupo de la Escuela Waldorf de Sacramento, California, sobre La biografía en la educación. Para otros aspectos del mismo tema, véase el capítulo "El plan de estudios" (particularmente la pág. 59) en el mencionado libro de Hartmann.

Siempre hemos considerado que la actitud básica del

maestro Waldorf ha de ser su firme convicción que los niños a su cargo no son animales superiores. Aunque ya contamos con las obras de Poppelbaum, Kipp y Husemann para confirmar este punto de vista, damos la bienvenida a toda evidencia adicional que se nos ofrece. La pequeña reseña de K.F. David, El ocaso de la ley biogenética (título escogido por el traductor) informa sobre una profunda brecha que la propia ciencia oficial ha dejado abierto en el caduco edificio del darwinismo. En otro contexto, Excelsior publicó, hace pocos días, una columna bajo el encabezado "La nueva ciencia pone en peligro las teorías de evolución de Darwin"; así pues, se está acercando el día en que nuestras convicciones, basadas en el estudio de la obra de Rudolf Steiner, queden reivindicadas incluso ante la opinión oficial.

Como Suplemento a este Boletín se incluye el trabajo de John F. Gardner (quien ya les es conocido por su estudio en el núm. 7), El aprendizaje como vivencia. En la Escuela Waldorf de la Universidad de Adelphi, se admiten únicamente los niños cuyos padres hayan previamente "aceptado" los principios que rigen en dicha escuela, tal como se hallan expuestos en el folletín de referencia. Desde luego, que hay algunos padres que, habiéndolo leído, no están conformes con la filosofía educativa expuesta por Gardner y que optan por mandar sus hijos a otras escuelas; su oportuna eliminación garantiza un clima de armonía entre maestros y padres de familia, indispensable para la buena marcha de una escuela Waldorf. Habrá que analizar la conveniencia de preparar un folletín similar para las escuelas de habla castellana.

Se agradece cumplidamente la colaboración de la Sra. Amparo Barba de González, del Prof. Abraham de Swaan, de la Profa. Ana Rosa García, del Dr. Francisco Balderrama, de la Sra. Ana María Castro y de la Profa. María Solá de Sellarés, en la preparación del material que integra el presente Número (y suplemento).

México, D. F.
4 de Mayo de 1971



J. W. von Goethe

EL EFECTO SENSORIO-MORAL DEL COLOR

1 (758)

Considerando que el color ocupa tan prominente lugar entre los profenómenos de la naturaleza, llenando de prodigiosa variedad su esfera ordenada y simple, no nos sorprenderá el saber que el color produce efectos importantes y definidos sobre el ojo con el cual tiene afinidad muy especial, efecto que puede afectar la mente de una manera directamente moral ~ y esto a menudo por medio de la más ordinaria y elemental apariencia, independientemente de la índole o forma del material en cuya superficie lo observamos. Tratándose de un solo color, el efecto es específico; en combinación con otros colores, el efecto puede ser algunas veces armonioso, otras veces característico, y a menudo también falto de armonía.

De aquí que el color, considerado como elemento del arte, puede ser puesto al servicio de los más elevados propósitos estéticos.

2 (759)

Como regla, el color nos causa placer. El ojo lo necesita tanto como necesita la luz. Basta recordar como nos sentimos vigorizados cuando, en un día nublado, el sol resplandece en alguna parte aislada del paisaje, y hace visible el color. Esta profunda e indescriptible sensación de satisfacción puede haber dado origen a que se atribuyan virtudes terapéuticas a las piedras preciosas coloreadas.

3 (760)

Los colores que vemos en objetos, no afectan al ojo como algo que le sea extraño y que cause solamente una impresión recibida desde el exterior. No; este órgano es siempre capaz de producir los colores el mismo. El ojo experimenta una agradable sensación cuando los colores se le aproximan desde el exterior, ya que ellos son adecuados a su propia naturaleza; modifican la latente habilidad determinativa que se encuentra dentro del ojo mismo.

4 (761)

A partir de la idea de los contrastes inherentes a los fenómenos, y por el conocimiento que hemos adquirido sobre sus modificaciones especiales, podemos deducir que las impresiones causadas por colores individuales no son intercambiables, sino específicas, y que han de producir condiciones específicas en el órgano viviente.

5 (762)

Y lo mismo ocurre con la mente. La experiencia nos enseña que colores individuales producen impresiones mentales definidas. Se ha dicho de cierto caballero francés: "Il prétendait que son ton de conversation avec Madame était changé depuis qu'elle avait changé en cramoisi le meuble de son cabinet qui étoit bleu".

6 (763)

Con objeto de experimentar plenamente estos importantes efectos individuales, la vista tiene que estar por completo rodeada de un solo color; por ejemplo: uno puede estar en una habitación de un color único o estar viendo a través de un vidrio coloreado; entonces uno se identifica con el color, y esto induce tanto al ojo como a la mente a que estén en armonía con él.

7 (764)

Los colores del lado activo son: amarillo, amarillo-rojizo, y el rojo-amarillento (escarlata, minio). Ellos estimulan al hombre a la actividad, a la vitalidad y al esfuerzo.

AMARILLO

8 (765)

Este es el color más próximo a la luz y se origina a la más leve atenuación de la misma, ya sea por medios turbios, o producirse por débil reflejo de superficies blancas.

En los experimentos con el prisma, el amarillo se extiende sobre una considerable área del espacio claro y allí se presenta en su más pura belleza mientras los dos polos quedan separados, antes de que el amarillo se mezcle con el azul y se convierta en verde. Ya hemos explicado oportunamente cómo el amarillo químico se genera por encima y sobre el blanco.

9 (766)

En su máxima pureza, el amarillo participa siempre de la índole de la claridad, y tiene carácter alegre, risueño, apacible y estimulante.

10 (767)

Por esta razón es agradable estar rodeado de él, ya sea en vestidos, cortinas o papel tapiz. El oro, en su estado puro, especialmente cuando está brillando, nos da una nueva y elevada idea de este color, justamente como la seda satín de amarillo subido, produce un efecto magnífico y noble.

11 (768)

La experiencia muestra que el amarillo ejerce sobre nosotros una impresión de calidez y satisfacción. De ahí que en la pintura se use para producir luminosidad y brillantez.

12 (769)

Este efecto cálido resalta particularmente cuando se observa el paisaje a través de un cristal amarillo, especialmente en un día gris de invierno. La vista se regocija, el corazón se expande y el ánimo se alegra; es como si el soplo de la calidez fluyera directamente hacia nosotros.

13(770)

Este color, tan grato y alegre cuando es puro y claro, vigoroso y noble en su potencia máxima, no obstante, es intensamente delicado, y nos afecta desagradablemente cuando es sucio, o en algún modo desplazado hacia el lado pasivo. Así, el amarillo de azufre, que tira a verde, causa una impresión desagradable.

14(771)

Cuando el color amarillo se aplica a superficies sucias y ásperas, tales como telas corrientes, felpa, etc., donde no se presenta en toda su energía, se producen efectos desagradables de esta índole. Cualquiera pequeña alteración inapreciable cambia la magnífica impresión de fuego y oro, en una de suciedad; y el color de honor y gloria, se trueca en el de la vergüenza, disgusto y malestar. Esto puede quizá ser el origen de los sombreros amarillos de los hombres en bancarrota, los anillos amarillos en los abrigos de los judíos; de hecho, el llamado "color de cornudo" no es sino amarillo sucio.

AMARILLO ROJIZO

15(772)

Como ningún color puede considerarse estático, el amarillo puede fácilmente, por condensación y oscurecimiento, intensificarse a anaranjado, en cuyo caso el color aumenta en energía y como amarillo rojizo adquiere más potencia y esplendor.

16(773)

Todo cuanto hemos dicho acerca del amarillo, vale también para el amarillo rojizo, sólo que en grado más intenso. El amarillo rojizo realmente da al ojo la sensación de calor y bienestar gozoso, ya que representa el calor del ardor intenso como también el reflejo atenuado del sol poniente. Por lo tanto, dicho color es placentero en nuestro medio circundante y, hasta cierto grado, también en los vestidos. Una pequeña inclinación hacia el rojo, da una apariencia muy diferente al amarillo; y mientras los ingleses y alemanes se dan por satisfechos con tonos amarillo pálido como de cuero, los franceses gustan del amarillo acrecentado al rojo, como en un plano general ellos se sienten mucho más felices con todos los colores del lado activo.

ROJO AMARILLENTO

17(774)

Puesto que es fácil para el amarillo puro pasar al amarillo rojizo, se insinúa la intesificación de éste al rojo amarillento. El sentimiento agradable y eufórico despertado por el amarillo rojizo (anaranjado), se exagera en el rojo amarillento subido, llegando hasta la sensación violenta e insoportable.

18(775)

El lado activo se manifiesta aquí en su mayor potencia, y no es sorprendente que la enérgica y sana gente primitiva tenga particular afición por este color. Su predominancia entre tribus salvajes se ha observado muchas veces; y cuando los niños empiezan por primera vez a pintar, y se les deja abandonados a sí mismos, hacen generoso uso del bermejo y del minio.

19(776)

Si se mira fijamente una superficie completamente rojo amarillenta, el color parece perforar el ojo mismo; produce una poderosa reacción emocional, y retiene este efecto incluso cuando lo observamos en relativa obscuridad.

20(777)

Los colores del lado pasivo son: el azul, el azul rojizo, y el rojo azulado; producen un sentimiento de desasosiego y de dulce ansia.

AZUL

21(778)

Así como el amarillo siempre lleva consigo la luz, cabe decir que el azul siempre tiene algo de oscuro.

22(779)

Este color tiene un efecto singular, casi indescriptible, sobre el ojo. Como color, es una energía; pero está en el lado pasivo, y en su mayor pureza es comparable a una nada sugere, dando la impresión simultánea de excitación y serenidad.

23(780)

Así como el cielo y las montañas lejanas nos parecen azules, así, una superficie azul parece alejarse de nosotros.

24(781)

Así como gustosos seguimos un objeto placentero que se nos escapa, así también nos gusta ver el azul, no porque éste nos presione, sino porque nos atrae tras él.

25(782)

El azul nos da una sensación de frialdad, y también nos recuerda la sombra. Sabemos que deriva del negro.

26(783)

Las habitaciones completamente tapizadas de azul, parecen vastas, pero al mismo tiempo vacías y frías.

27(784)

A través del vidrio azul, los objetos parecen envueltos en una luz melancólica.

28(785)

No es desagradable si el azul participa un poco del lado activo. El verde del mar es un color exquisito.

AZUL ROJIZO

29(786)

Así como encontramos que el amarillo puede acrecentarse fácilmente, así encontramos la misma propiedad en el azul.

30(787)

El azul se intensifica suavemente al rojo y en el proceso se vuelve ligeramente más activo; aunque sin salir del lado pasivo. Pero su cualidad estimulante es de un tipo muy diferente al del amarillo rojizo: no nos vivifica mayormente, sino más bien nos inquieta.

31(788)

Así como la intensificación puede continuar indefinidamente, se tiene el deseo de adentrarse aún más en este color; no, sin embargo, como en el caso del amarillo rojizo, con objeto de hacerse más y más activo, sino para hallar un punto de descanso.

32(789)

Conocemos una forma muy pálida de este color, el color de la lila; en esta forma, contiene cierto grado de excitación, pero no de alegría.

ROJO AZULOSO

33(790)

Esta inquietud aumenta con el continuo acrecentamiento del color, y podría decirse que sería intolerable el aspecto de cualquier superficie de color rojo azulado puro. Por eso, en vestidos, listones y otros adornos, se usa en matices bastante livianos, porque así es como tiende a producir una sensación de estímulo muy agradable.

34(791)

El que el alto clero ha adoptado este color inquieto, sugiere la escalada de incesantes escalones de una interminable superación hasta alcanzar el púrpura de cardenal.

ROJO

35(792)

Al pensar en "rojo", se debiera excluir todo cuanto es susceptible de determinar una sensación de amarillo ó de azul; imagínese el rojo perfectamente puro, un carmín perfecto, sobre una cápsula de porcelana blanca. En atención a su elevada significación y dignidad, hemos designado este color a veces con el nombre de púrpura, aunque sabemos que el "púrpura" de los antiguos tiraba más bien a azul.

36(793)

Si se conoce el origen prismático de este color, ya no suena paradójico decir que este color contiene, ya en acto o en potencia, todos los demás colores.

37(794)

Si hemos comprobado como la intensificación tanto del amarillo como la del azul, tiende hacia el rojo, y si hemos registrado nuestros sentimientos al respecto, podríamos suponer que la unión de los dos polos acrecentados produjera realmente la tranquilidad final y una sensación de satisfacción ideal. Y así, este color, supremo de todos los colores, es producido en los fenómenos físicos, por el encuentro de dos polos opuestos, que se han preparado gradualmente para esta unión.

38(795)

Como pigmento, este color se presenta acabado y, en su forma más perfecta, como el rojo de cochinilla (o grana); los subsecuentes tratamientos químicos pueden reducirlo o enaltecerlo, y en el carmín de mejor calidad, puede considerarse en equilibrio perfecto.

39(796)

El efecto de dicho color es tan singular como su índole; causa una impresión de dignidad grave, a la vez que de elegancia y gracia. Sirve al primer propósito cuando se halla en estado obscuro subido, y al último cuando es liviano y diluido. Y así, la dignidad de la vejez, y la gracia amable de la juventud, pueden vestirse del mismo color.

40(797)

Cuéntanos la historia que los soberanos siempre han sido celosos por su "púrpura". Todo ambiente así, exuda solemnidad y magnificencia.

41(798)

Viendo a través de un vidrio de este color, el paisaje se ve bien iluminado, con una luz terrorífica. Podría verdaderamente parecer el color de la luz del Juicio Final, esparcido sobre el cielo y la tierra.

42(799)

Los dos materiales usados para hacer este tinte, el quermes y la cochinilla, se inclinan en variable medida, hacia el lado activo y el pasivo, y se pueden fácilmente variar entre uno y otro por medio de ácidos y álcalis; puede observarse que los franceses se ajen al lado activo, como lo prueba el escarlata francés, cuyo rojo tira ligeramente a amarillo, en tanto que los italianos se arriman al lado pasivo por lo que su escarlata tiene un toque de azul.

43(800)

Un tratamiento alcalino similar, produce el "carmesí", color que los franceses deben de odiar, ya que sus expresiones "sot en cramoisi, méchant en cramoisi" denotan lo extremo de mal gusto y perversidad.

VERDE

44(801)

Si se combinan el amarillo y el azul, que consideramos como los colores primarios y más simples, ya en el momento de su primera aparición, y en la más temprana fase de su actividad, producen el color que llamamos verde.

45(802)

Una gran satisfacción para el ojo la da el color verde. Si, en la mezcla, los dos colores bases se hallan en equilibrio perfecto, de modo que ninguno de ellos prime sobre el otro, el ojo y el ánimo descansan sobre esta mezcla como si fuese una substancia simple. Uno no quiere ir más allá, ni puede ir más allá. Por lo tanto, se escoge a menudo el papel tapiz verde, para una habitación en la que uno ha de vivir mucho tiempo.

TOTALIDAD Y ARMONIA

46(803)

Para nuestro propósito presente, hasta ahora hemos supuesto que es posible obligar la vista a identificarse con un color determinado. Ahora bien, sólo es posible esto por un momento.

47(804)

En efecto, si nos vemos rodeados de un color que suscita en nuestra retina la impresión correspondiente a su carácter especial y que, por su sola presencia nos obliga a identificarnos con él por un tiempo, se trata de una situación forzada en la que al órgano no le agrada permanecer por mucho tiempo.

48(805)

En cuanto la retina percibe el color, reacciona en seguida y, según su índole, es obligada inconscientemente a producir otro color que, junto con el dado, comprende la totalidad del círculo cromático. Todo color simple suscita en la retina, en virtud de una impresión específica, la tendencia a la globalización.

49(806)

Con objeto de adquirir conciencia de esta totalidad, y así satisfacerse a sí misma, la retina busca junto a cada área de color, un espacio incoloro, a fin de producir ahí el color que ella requiere.

50(807)

Aquí reside la ley fundamental de la armonía cromática, según cada quien puede convencerse a sí mismo, familiarizándose con los experimentos mencionados en la parte relativa a los "colores fisiológicos" (no traducida).

51(808)

Cuando la totalidad de colores se lleva al ojo desde fuera, como objeto, el ojo se deleita, porque la suma de su propia actividad la encuentra de esta manera como realidad. Estudiemos, pues, primero estas combinaciones armoniosas.

52(809)

Para que el estudio resulte fácil, imaginemos un indicador movable sobre el disco de colores, girémoslo, y ambos extremos apuntarán sobre los colores requeridos, los que finalmente pueden reducirse a tres simples oposiciones.

53(810)

El AMARILLO	requiere	AZUL ROJIZO;
el AZUL	"	AMARILLO ROJIZO;
el ROJO	"	VERDE; y viceversa.

54(811)

Conforme el indicador movable que acabamos de sugerir, va alejándose del centro de la natural secuencia de colores que hemos arreglado, su otra terminal se mueve también, deslizándose sobre los colores opuestos, y así fácilmente puede encontrarse el color complementario. Conviene para tal fin confeccionar un disco de colores, que no tuviera, como éste, los colores separados y delimitados uno de otro, sino en una sucesión continua; llegamos ahora a un punto muy importante, que demanda toda nuestra concentrada atención,

55(812)

Mientras que en lo que antecede la contemplación de diferentes colores nos ha afectado pudiéramos decir patológicamente, causando reacciones sensorias definidas: sentimientos de vitalidad y actividad, de gentileza o ansia, de nobles exaltaciones, de estar rebajados a una sensación de vulgaridad, sin embargo, el impulso a la totalidad, innata en el ojo, nos redime de esta limitación; de ella se emancipa el ojo produciendo color opuesto al color simple que lo acosó y, de este modo, forma una totalidad satisfactoria.

56(813)

Aunque sean simples los contrastes realmente armoniosos, que vemos representados en este disco pequeño, sin embargo, por otra parte es importante aceptar la sugerencia que la naturaleza, al ofrecernos la totalidad, se inclina a elevarnos a la libertad, y que recibimos aquí como legado un fenómeno natural que podemos usar directamente para propósitos estéticos.

57(814)

Si bien podemos afirmar que el círculo cromático, tal como lo señalamos, es sumamente agradable en cuanto a su apariencia, hemos de recordar, a la vez, que hasta ahora el arco iris se ha supuesto erróneamente que incluye la totalidad de los colores, porque le falta el color capital, el color puro de la flor de durazno, el púrpura, cuya aparición en el arco iris no es posible porque, igual que en la imagen prismática, no llegan a originarse el rojo amarillento ni el rojo azulado.

58(815)

No hay fenómeno en la naturaleza que exhiba enteramente todos los colores. Los experimentos pueden producirlos en toda su belleza. Pero como aquéllos se agrupan en su totalidad en un círculo, los entenderemos mejor si los pintamos; y por último, por este medio y con mucha práctica, nos sentimos imbuidos de la idea de su armonía, al extremo que ella se hace espiritualmente presente en nosotros.

COMBINACIONES CARACTERISTICAS

59(816)

Al lado de estas combinaciones armoniosas y espontáneas, hay otras que siempre desafían la totalidad. Estas otras son el producto del antojo, y podemos describirlas mejor diciendo que no se encuentran diametralmente, sino tirando cuerdas en el arco y, más que nada, saltando sobre uno de los colores intermedarios.

60(817)

Llamamos características a estas combinaciones, porque todas ellas tienen algún rasgo significativo que nos hace una impresión especial; como quiera, no nos satisface, porque lo que es característico solamente se manifiesta por destacarse como parte de un todo, todavía guardando relación con él, pero sin integrarse en él.

61(818)

Conociendo la génesis y las relaciones armoniosas del color, cabe suponer que el carácter de estas combinaciones intencionales tendrá también el más variado significado. Nos ocuparemos de ellas, una por una.

AMARILLO Y AZUL

62(819)

Es ésta la más simple de tales combinaciones. Puede decirse que no contiene gran cosa, porque no teniendo huella de rojo, se aparta demasiado de la totalidad. En este sentido podemos calificarla de pobre y, como ambos polos se hallan en su menor grado de intensidad, ella raya en lo vulgar. Por otra parte, tiene la ventaja de estar cerca del verde, esto es, cerca de lo que proporciona verdadera satisfacción.

AMARILLO Y ROJO

63(820)

En cierto modo, esta combinación es un poco parcial, pero risueña y magnífica. Se observan los dos extremos del lado activo, lado a lado, sin que medie un desarrollo continuo entre uno y otro.

Como la mezcla de sus pigmentos da el rojo amarillento, ellos usurpan, en cierto modo, el lugar de este color.

AZUL Y PURPURA

64(821)

Los dos extremos del lado pasivo, con el superior gravitando hacia el activo. Como su mezcla da origen al rojo azulado, también el efecto de esta combinación se aproximará a dicho color.

ROJO AMARILLENTO Y ROJO AZULOSO

65(822)

La combinación de los extremos intensificados de ambos lados tiene algo de fascinante y exaltado. Nos lleva al presentimiento del color de la púrpura, que se produce por su unión en el experimento físico.

66(823)

Estas cuatro combinaciones (o yuxtaposiciones) tienen en común el que cada uno produciría, si se mezclara, los colores intermedios de nuestro disco de color. De hecho, ya lo hacen si uno las pone juntas en pequeñas cantidades y las mira a cierta distancia. Una superficie de angostas bandas azules y amarillas aparece verde desde cierta distancia.

67(824)

Cuando el ojo percibe juntos el azul y el amarillo, se suscita en él el singular afán de producir el color verde, sin lograrlo; no se sentirá en sosiego en el color simple, ni puede producir la sensación de totalidad.

68(825)

Así vemos que no sin razón hemos calificado de características estas combinaciones; el carácter de cada combinación tiene que relacionarse con el carácter de cada uno de los colores simples que la integran.

COMBINACIONES FALTAS DE CHARACTER

69(826)

Ocupémonos ahora de las últimas combinaciones que pueden encontrarse fácilmente en el círculo, indicadas por intervalos más pequeños, donde no saltamos sobre todo un color intermedio, sino solamente sobre la línea de transición entre un color y el que sigue.

70(827)

Pueden llamarse a estas combinaciones FALTAS DE CHARACTER, porque están demasiado próximas entre ellas para producir un efecto apreciable. Sin embargo, la mayoría de ellas están justificadas ya que señalan una progresión, aunque su parentesco apenas puede apreciarse.

71(828)

Así, el amarillo y el rojo amarillento, éste y el rojo, el azul y el rojo azulado, éste y el color púrpura, expresan las etapas de acrecentamiento hacia la culminación, y en ciertas proporciones pueden producir un efecto bastante bueno.

72(829)

La combinación de amarillo y verde siempre traduce una alegría vulgar; azul y verde, sin embargo, tiene algo de vileza repugnante, por lo que nuestros ancestros llamaban esta combinación "colores de truhán".

EL COLORIDO CARACTERISTICO

73(880)

La combinación de objetos coloridos, así como también el color de las habitaciones que los contienen, debieran arreglarse para satisfacer los propósitos del artista. Esto requiere de parte del artista el conocimiento de los efectos de los colores sobre el ánimo y el sentimiento, no solamente el efecto de los colores simples, sino también de sus combinaciones. Por lo tanto, la mente del artista debiera estar imbuida por este dualismo general, así como también por los contrastes en particular; dominar todo cuanto se ha dicho aquí sobre sus cualidades características.

74(881)

Estas características pueden ponerse bajo tres encabezados, los cuales por el momento podemos llamar: potencia, suavidad y brillantez.

75(882)

La primera radica en la preponderancia del lado activo; la segunda en la preponderancia del lado pasivo, y la tercera en la representación equilibrada de todo el círculo cromático.

76(883)

Se logra el efecto de potencia por el amarillo, el rojo amarillento y el color púrpura, el cual ha de ser mantenido en el lado activo. Solamente puede introducirse un poco de violeta y azul y, todavía menos, un verde. El efecto de suavidad se basa en el azul, el violeta y el color púrpura que, en este caso, tiene que inclinarse hacia el lado pasivo. Sólo se admite muy poco amarillo y rojo amarillento; en cambio puede ponerse mucho verde.

77(884)

Si por lo tanto, se quiere producir esos dos efectos a su máximo despliegue, hay que excluir lo más posible los colores complementarios, e introducirlos solamente en la escasa medida en que el sentido de totalidad parezca inevitablemente exigirlos.

EL COLORIDO ARMONIOSO

78(885)

Si bien las dos determinaciones características previamente mencionadas, pueden llamarse armoniosas en cierto modo, con todo, el efecto realmente armonioso solamente puede producirse por un equilibrio de todos los colores lado a lado.

79(886)

Por lo tanto, se puede producir lo brillante como también lo placentero. Sin embargo, ambos tendrán siempre algo de aspecto general y, por lo tanto, una cierta "falta de carácter".

80(887)

Esta es la razón por la que las pinturas de la mayoría de los artistas modernos son faltas de carácter; pues mientras ellos siguen más que nada su instinto, el fin a donde éste podría conducirles, a saber, la totalidad, que ellos más o menos alcanzan, todavía elude la realización de carácter que toda pintura debiera poseer.

81(888)

Pero si tenemos en cuenta los puntos fundamentales, nos percatamos de que, para cada objeto, podemos seleccionar acertadamente el color que corresponda al estado de ánimo. Naturalmente, la aplicación de este principio requiere infinitas modificaciones, que solamente podría realizar un genio totalmente imbuido de estos principios.

EL USO ALLEGORICO, SIMBOLICO Y MISTICO DEL COLOR

82(915)

Lo que antecede ha sido un intento de mostrar que cada color tiene un efecto definido sobre el ser humano, y que revela su naturaleza esencial tanto a la retina como al alma. De lo cual se infiere que el color puede usarse para ciertos propósitos específicos: físicos, morales y estéticos.

83(916)

Uno de tales usos, que estaría en completo acuerdo con la Naturaleza, podría llamarse el simbólico, en cuyo caso el color sería usado conforme a sus efectos, y al mismo tiempo se relacionaría con su significado interno y lo expresaría. Por ejemplo, si se señala el color púrpura como representante de la majestad, nadie podría dudar de que la coordinación es correcta. Todo esto ya ha quedado ampliamente puntualizado.

84(917)

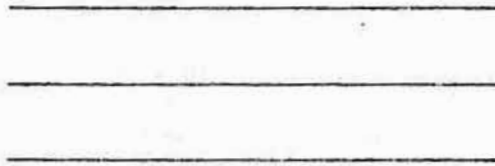
Otro uso del color, relacionado con el anterior, puede llamarse el alegórico. Esto es un poco más arriesgado y arbitrario, aún podría decirse convencional, pues la afirmación queda vacía a menos que se haya estudiado el significado de antemano; como por ejemplo en el caso del verde, que se ha dicho es el color de la esperanza.

85(918)

Y finalmente podría imaginarse bien, que el color tiene un significado místico: como cada diagrama que muestra la diversidad cromática, sugiere las condiciones primitivas que pertenecen igualmente a las percepciones del hombre y a la Naturaleza, así no puede haber duda de que ellos son capaces de servirnos de lenguaje para expresar aquellas cosas primordiales que, como tales, no son capaces de afectar poderosamente los sentidos, ni son fácilmente accesibles para ellos. Los matemáticos respetan el valor y uso del triángulo; los místicos lo tienen en gran veneración; muchas cosas pueden explicarse por "grama en forma de triángulo, entre ellas la aparición del color; y como en tal forma que, doblando y entrelazando el triángulo, se obtiene el antiguo y misterioso hexágono.

Cuando se capte cabalmente la polaridad del amarillo y azul, pero especialmente también sus intensificaciones al rojo; y cuando, observándolos por largo tiempo, nos hemos dado cuenta de como esos colores opuestos se inclinan uno a otro y se unen en el tercero; entonces es seguro que un profundo secreto empieza a alborear en nosotros, diciéndonos que un significado espiritual subyace en estos dos estados separados y opuestos. Y difícilmente podemos abstenernos de reconocer que, cuando aquí abajo generan el verde y allá arriba el rojo, asistimos por un lado a las creaciones terrenales y, por el otro, a las creaciones celestiales de los Elohim.

Mas no nos expongamos al riesgo de que se nos tilde de místicos, máxime como, si nuestra "Teoría de los Colores" halla benévola acogida, no tardarán en descubrirse aplicaciones e interpretaciones alegóricas, simbólicas y místicas, de acuerdo con el espíritu de nuestra época.



ING. J. VAN WETTUM

METAMORFOSES DE LA FANTASIA

Uno de los fenómenos más importantes de nuestra época es la tendencia al progresivo envejecimiento de las formas, costumbres y métodos fijos: característica de nuestro presente es el movimiento, la transformación, el dinamismo. Cuando, en un reciente Simposio entre los representantes de la "Sociedad de Comercio e Industria" y los de la "Asociación Patronal Holandesa", se cambiaron impresiones sobre las exigencias de la economía moderna en cuanto a la preparación de los futuros trabajadores, se ventiló también aquel problema. La economía moderna, al igual que la vida moderna en general, está tan íntimamente ligada al

continuo crecimiento y a la creciente transformación, que resulta más importante orientar la capacitación del joven hacia la inventiva, originalidad y flexibilidad; hacia la movilidad de su pensar y sentir, que suministrarle un caudal fijo de saber de determinada área, o mucha práctica en una cierta dirección. Ahora bien, esa facultad de movilidad interna, originalidad e iniciativa, se halla íntimamente vinculada a la capacidad de fantasía.

Resulta obvio, de inmediato, la importancia de esta fantasía, no sólo para la economía en todos sus aspectos, sino también para la vida moderna en general. Esto vale para el ama de casa que debe saber crear, con recursos sencillos, un acogedor ambiente hogareño, recibir amablemente al esposo que regresa cansado del trabajo, manejar con alegría y habilidad la bulliciosa hueste de niños, e incluso preparar comidas sabrosas y variadas; todo esto vale asimismo para el maestro de escuela, para el trabajador industrial y técnico, etc. Igualmente necesaria es esa facultad de fantasía, para organizar fecundamente el "ocio", el tiempo libre. Todo lo que antecede, nos conduce a afirmar que será de gran ayuda para el hombre moderno el que la escuela logre dotarlo de sana y rica fantasía, capacitarle para su correcta incorporación a la vida pública.

En el artículo del Dr. Heymann *) se ha explicado que la fantasía se relaciona primariamente con la "voluntad", esa misteriosa área de la psique humana tan difícil de encerrar en conceptos y, no obstante, por todos tan conocida. Radica en este hecho la causa de que el niño sano disponga de la fuente inagotable de su fantasía. Cuando se halla en edad preescolar, es todavía, todo él, para utilizar un término de la psicología infantil moderna, una entidad matriz, entidad que se despliega en movimiento y acción, y cuyas reacciones, por este motivo, directamente surgen de lo profundo de la voluntad: no interviene la reflexión, ni el cálculo intelectual; es el deseo, el impulso, el apetito lo que determina la acción. Todos sabemos cuán poco efectivo es tratar de "explicarle" al niño por qué debe o no debe obrar de cierta manera.

Con esto, nos acercamos al misterio de toda creación: creación es voluntad; así nos lo relata el Antiguo Testamento. Hasta después de la acción, Dios vio "que era bueno". Y es que no

*) Publicado en el mismo número de la revista, pero no traducido. Véase, en su lugar: Steiner, "El Estudio del Hombre", Segunda Conferencia.

sólo en el acto de crear sino también en lo creado hay expresión de "voluntad", por extraño que se nos antoje. Por ejemplo, el recién nacido: la realidad que en él subyace se describe mejor con las palabras: "El recién nacido es voluntad materializada", pues lo único que sabe hacer es "querer", ejercitar su voluntad, aun cuando ésta, en un principio, sea tan sólo un reflejo, una imitación del medio circundante. Sólo paulatinamente va surgiendo, dentro de esa entidad volitiva, la conciencia, la representación, el pensamiento, y precisamente el despertar de la representación arrancando de la voluntad, determina la aparición de la fantasía infantil, esa fantasía que va manifestándose en forma elemental y espontánea.

Ahora bien, si queremos seguir el rastro de las transformaciones por las que pasa la fantasía en el curso de la vida, hemos de detenernos en la primera fase, la de la fantasía infantil espontánea. Cuando juega el niño sano de tres, cuatro o cinco años, cualquier trapo puede ser el vestido de una princesa, el manto de la Virgen o el delantal de la Cenicienta; la silla puede representar un coche, una casa, el carro de verduras o lo que queráis. El niño no sólo dispone de energía volitiva, sino también de un flúido mundo de abundantes imágenes. La mayoría de ellas derivan de los cuentos de hadas o de otras narraciones que los niños oyen de sus padres o maestros; no surgen a raíz de percepciones como es el caso con las imágenes representativas de los adultos. El niño no tiene necesidad de haber visto primero un lobo, una princesa, una rana; lleva dentro de sí estas imágenes aunque nunca los haya visto. La percepción exterior que es decisiva en el adulto para la creación de cualquier representación, es del todo secundaria en el niño. Si los cuentos de hadas se viven intensamente y en forma sugerente se narran, incluso si no se dan estas condiciones, el niño "capta" las imágenes de lo que en ellos ocurre y las utiliza en sus juegos. Vemos, pues, que con base en la voluntad, nace una gran riqueza de imágenes, imágenes que el niño utiliza en sus juegos en libre actividad creadora.

Pero sigamos. Durante el cambio de dientes y después, observamos una creciente emancipación de la vida emotiva. En el párvulo, se mantiene ella todavía completamente vinculada a la voluntad y, como consecuencia, a los procesos orgánicos. Los sentimientos de alegría y dolor, de bienestar y enfado, influyen todavía de manera directa sobre la digestión, el crecimiento y la vitalidad del niño. No cabe duda de que existen adultos en quienes las exaltaciones y la vida emotiva siguen todavía profundamente interviniendo en las funciones constitutivas; no obstante, se puede observar que, después de la "madurez para la escuela", se hace valer una creciente autonomía de esta vida emotiva. Es más, se nota que la vida emotiva, antes

directamente supeditada a la voluntad, se va relacionando progresivamente con el pensamiento discursivo; la fantasía ya no depende exclusivamente de la voluntad, puesto que el desenvolvimiento de una rica y diferenciada vida emotiva, suministra ante todo entonces el debido pábulo a la fantasía. Sin duda, la voluntad sana y vigorosa, tal como la propicia la enseñanza artística, continuará suministrando la base de sustentación; pero la hondura y plenitud de la vida emotiva son las que determinarán en adelante la riqueza o pobreza de la fantasía infantil.

A este respecto, sería interesante un estudio comparativo entre, por una parte, los alumnos de una escuela primaria tradicionalista que los prepara para la admisión a una secundaria humanista o técnica y en las que toda atención se polariza hacia el aprendizaje y la comprensión intelectual de los temas de estudio, y, por la otra, los alumnos de un plantel cuyos maestros han tratado de convertir en auténtica vivencia el enfoque de todo el aprendizaje. A este respecto, es también muy distinto el efecto de una escuela donde, por la sucesión programada de problemas a resolver por escrito, se conduce a los niños a que se apropien los temas de estudio mediante la llamada "actividad propia", en comparación con otra, donde el propio maestro, del tojo henchido del tema, logra con su entusiasmo que los niños vibren con él en vivencia activa.

Si el maestro organizó su lección de manera que se lograra la correcta captación de lo enseñado, pero nada más, el alumno normal podrá escribir una satisfactoria composición sobre ello, pero ¡sin fantasía! En cambio, si su estudio en clase fue tal que, gracias al entusiasmo del maestro, se convirtió lo aprendido en vivencia para el alumno, la composición además de correcta estará saturada de fantasía. Esto se relaciona con algo misterioso de gran importancia para todo maestro de primaria o secundaria. Y es que no existe ni un solo tema, ya se enfoque una planta o un animal, un punto de la geografía o de la historia, de la gramática o de la aritmética, que no esté, en realidad, "integrado" dentro de un todo de mucho mayor alcance, y que no sea, en su esencia, el centro de un mundo. De ahí que el maestro que, animado por un entusiasmo legítimo, prepara su enseñanza para convertirla en vivencia para sus alumnos, sabrá incorporar en su presentación muchos elementos extraídos de las áreas afines, incluyendo particularmente aquellos motivos que, más adelante, con seguridad habrán de olvidarse, pero que, en determinado momento, producen profundo impacto en la vida emotiva de sus alumnos. De este modo, todo tema empieza a cobrar vida para ellos; se convierte fácilmente en posesión permanente*), y se estimula la fantasía. De ahí se deduce que ningún

* Véase la conferencia de Rudolf Steiner en el BOLETÍN DE

libro, ningún problema por escrito, ninguna clase por radio o TV, etc., por inteligente y perfecta que haya sido su planeación, podrá reemplazar el contacto personal entre maestro y alumnos. Tan sólo el contacto personal permite suscitar una rica vida emotiva, así como profundizar, ampliar y estimular la vida interna del escolar, de manera que, con su crecimiento crezca asimismo con él su fantasía, cada vez más plena y vigorosa.

Cuando el adolescente pasa a la siguiente etapa de su desarrollo, en la que el juicio empieza a jugar un papel predominante, se corre el peligro de que el intelecto crítico neutralice mucho de lo que solícitamente se construyó en la fase anterior. Mucho depende entonces de que el maestro conozca y sepa manejar aquel algo "misterioso" anteriormente mencionado y no descuide el "aspecto volitivo" de la enseñanza, es decir, el hacer propio del niño, el que sea él quien descubra. A propósito de lo primero: si se trata de estudiar algún tema, por ejemplo el hierro, no cabe duda de que los alumnos ya conocen este elemento y sus derivados, así como su afinidad con otras sustancias; pero además de todo esto, deberán también recibir una impresión de cuál es el papel del hierro en la sangre, y qué efecto ejerce sobre el hombre. Asimismo ha de mencionarse la importancia del hierro en el suelo, su valor para la vegetación, y su significado dentro de la economía cósmica, etc. Lo mismo que vale para las sustancias, vale también para las energías y el movimiento. En esta fase de su desarrollo, importa que los alumnos disciplinen su pensamiento y amplíen su visión.

Sin duda alguna, es una de las más importantes misiones de la enseñanza el procurar que los alumnos salgan de la escuela con una "imagen del mundo", al terminar sus años escolares. Por incompleta que sea, ha de llevar al alumno a sentir que él hállese humanamente insertado en ella, integrando una totalidad. En lo metodológico, conviene poner mucho énfasis en la simultaneidad del trabajo personal y el encuentro de la solución. Se prestan para esto, por ejemplo, conferencias y resúmenes sobre determinado tema presentados en lengua extranjera; la tarea de diseñar, como trabajo de comprobación final del curso de geometría, un edificio en su planta, alzado, ubicación, perspectiva, etc. También se puede adiestrar la movilidad de la facultad representativa y lógica, por ejemplo en las matemáticas, no solamente llevando a los alumnos a que ellos mismos descubran primero las tesis, axiomas y propiedades antes de aprenderlos, sino destacando también las conexiones y transiciones entre un tema y otro, por ejemplo del círculo a la

elipse, a la parábola, a la hipérbola, transiciones que los alumnos han de acompañar con su propia representación, para luego volver a encontrar, ellos mismos, las propiedades por inducción.

En resumen, el educador deberá siempre tener presente lo siguiente:

en la primera fase, no suprimir la fantasía espontánea, por prematura intervención intelectual. Sucede a veces que ya en el jardín de niños se intenta inculcarles "destrezas de adultos" (elementos de lectura y escritura, aguzamiento de la percepción sensoria, ejercicios de trenzado, etc.). Lo único indicado en esta etapa es el saludable juego infantil y los auténticos cuentos populares;

en la segunda fase, estimular la fantasía sana por medio de la enseñanza artística, con gran variedad de actividades creadoras de los niños, de modo que, en plenitud, los temas de estudio, se conviertan para ellos en vivencia; y así enriquecer y profundizar la vida emotiva;

en la tercera fase, conducir al alumno a que empiece a comprender el mundo, a que aprenda a moverse creadoramente en el reino de los conceptos e ideas.

Si el educador guía a la juventud, teniendo siempre en cuenta esta triada, habrá hecho lo que de él depende para que el joven satisfaga las exigencias esenciales de la época moderna, a saber, entrar en la vida social como hombre rebosante de fecundidad y capacidad productiva.

Traducido de la revista
"Die Menschenschule"
Año 1959, pág. 64.

WILLIAM BRYANT

LA BIOGRAFIA EN LA EDUCACION.

Todos somos individuos y, a veces, defendemos con vehemencia nuestros derechos individuales y nuestra libertad, como una única entidad, un ser al que llamamos "yo" en torno al cual todo gira. A menudo nos sentimos encarcelados en la vasija material que definimos como cuerpo, y luchamos para protegerlo de otros cuerpos, poseedores de tenacidad e independencia propias. Fácilmente podemos captar el significado de "la reverencia a la vida" de Schweitzer.

"Yo soy la vida que quiere subsistir en otra que trata asimismo de vivir"; sin embargo, del mismo modo que mucho he acumulado por mi independencia, así los demás hombres poseen un profundo deseo de trascenderse y vincularse con las otras vidas que les rodean. Conllevamos las polaridades de independencia y necesidad y deseo de lo social; estamos apresados o suspendidos dentro de una dinámica tensión entre nuestro yo y nuestros semejantes: lo personal y lo que lo trasciende es el sostén de donde colgamos por nuestra misma condición humana. Late en el hombre un profundo anhelo de conocer y amar a sus semejantes, a pesar de su debilidad y de las flaquezas de sus compañeros, y es ahí donde vamos a encontrar las auténticas raíces de nuestra necesidad para la biografía. De vez en cuando podemos vislumbrar la relación que existe entre los hombres, y conocer y reiterar la naturaleza de nuestra humanidad: pertenecemos, al igual que nuestro prójimo, al género humano.

Del tesoro del Testamento judaico, podemos entresacar estas palabras: "Levantaré mis ojos a las cimas de donde procede mi ayuda... mi ayuda procede de las potencias que me trascienden.. pero estas mismas palabras me sugieren también un camino a considerar lo que es la biografía: las cimas hacia las cuales levantamos nuestra mirada pueden fácilmente disolverse en la bruma de nuestra imaginación, y convertirse en las egregias figuras que han sido una bendición para la tierra en su proceso hacia el desenvolvimiento de la conciencia. ¡Hay tantas alturas a las que podemos levantar nuestra mirada !

Podemos encontrar gran fortaleza en este Himalaya del éxito, del esfuerzo y de la angustia, así como también fortaleza en los propósitos. Como nosotros, ellos se afanaron en modelar su destino y alcanzar sus metas. Parecen seres del Olimpo y, sin embargo, tratamos de descubrir su humanidad, sus defectos y sus virtudes; fueron humanos y, por lo tanto, hermanos nuestros. Partieron antes, y así pueden ayudarnos a encontrar nuestra ruta en el terreno sinuoso que hemos de recorrer. Asimismo reiteramos, a través suyo, la nobleza del hombre, ya que podemos valorizar el objetivo del sufrimiento y del aprendizaje, gracias a quienes lo transmutaron en cualidades superiores y enriquecimiento de la persona humana.

La biografía es una de las dimensiones vitales de la educación, y no se introduce en primer año por ser la sabiduría de los cuentos de hadas una estampa supra-personal de todos los hombres y de todos los reinos de la naturaleza y del cielo. En estos cuentos se revela una biografía arquetípica: una estampa del pre-nacimiento, de la vida, de la muerte y del renacer, así como del poder creador y guía del universo; tras de ellos se oculta la lucha por la dirección y el propósito. La misión del rap-soda en la antigüedad, no era la de divertir, ni entretener, sino la de impartir conocimiento a través de la sabiduría del pasado.

En segundo año recurrimos a leyendas de santos y animales. Las de San Francisco, San Jerónimo, San Patricio, San Valentín, son para los niños verdaderos cuadros animados por las altísimas figuras que se consagraron al servicio del mundo y de sus moradores. Fácil es reconocer en ello la raíz de una futura ecología, pero lo esencial es la estampa del hombre como ser casi perfecto, en armonía con la naturaleza, consigo mismo y lo que lo trasciende.

Al acercarse el momento del despertar de la conciencia, los niños mismos se sienten como seres o entidades separadas; pierde vida el antiguo mundo de los cuentos y el de las fábulas, pero se adquiere una rica expansión emotiva. Continúa, sin embargo, y se profundiza, la actitud de aislamiento a medida que el escolar se concentra en su yo, en su propia autoconciencia. Va en aumento la importancia vital de la biografía, para unir a los escolares en su aspecto humano. Pero hay que evitar el ofrecer las biografías en forma vaga y al acaso, saltando de aquí allá, a través de los siglos; en todo lo posible se relacionarán con la época histórica que corresponda a su grado particular. Así, los de tercer grado, por ejemplo, entrarán en contacto con las grandiosas

vidas de los patriarcas del Antiguo Testamento, y participarán en la lucha por identificar y reconocer lo que es el bien y el mal.

Los de cuarto grado se vincularán con las leyendas nórdicas que tanto abundan en biografías de magníficas representaciones, como si fueran la personificación de todas las facultades latentes en el hombre y de todos los poderes latentes en el cosmos.

Hasta el quinto grado no entramos en la conciencia histórica, y pasamos de las leyendas de la antigua India, Persia, Egipto y Grecia, a la historia propiamente dicha. Figuras insignes se destacan en esos períodos para contribuir a las almas anhelantes y abiertas de los niños, fortaleciendo su vida interna y guiándola muy por debajo del umbral de la conciencia de la vigilia. En el quinto grado de nuevo prestaremos atención al espíritu griego para transmitir su inimitable ritmo de la poesía, el drama, la belleza y el heroísmo de sus hijos.

Relacionando los alumnos del sexto año con Roma, la biografía les llevará a penetrar hondamente en la característica de su vida. Esto no ha de significar breve incursión en una historia de fechas y hechos, sino penetración íntegra, del corazón y de la mente, de los ciudadanos y prohombres de Roma, y su mundo. La historia no ha de implicar una "maldita cosa tras otra", o "una pesadilla de la que trato de despertar" (James Joyce, ULISES), sino el amanecer de un género humano que va logrando ser consciente gracias a la resistencia y al trabajo, en verdad, un reflejo de la evolución individual.

A medida que el alumno asciende a grados superiores y se aproxima a la pubertad, se intensifica el valor de la biografía. Téngase en cuenta que para las Escuelas Waldorf la adolescencia no significa simple madurez sexual; es mucho más. Sin duda, tienen importancia los cambios fisiológicos, pero son la manifestación externa de un proceso superior, el descenso a la tierra, por más de una sola vía. El adolescente es, con hondura, consciente de sí mismo como entidad separada, y le confunden y es sensible a la avalancha de nuevos sentimientos que en él apuntan, y a la naturaleza de sus cambios fisiológicos. Le preocupa también quien es él y donde ha de ir. Por primera vez se da cuenta efectiva de lo que significa el ser humano, el individuo. El sentido de pérdida, de aislamiento y de sensibilidad que coinciden con la adolescencia, es otro peldaño hacia la autoconciencia. Cuando el desarrollo físico alcanza determinado punto, se entra en la etapa del idealismo y de la veneración por el héroe. La juventud está muy interesada en la

naturaleza de la vida y en los valores humanos; he ahí de donde arranca el don de la biografía: hombres y mujeres dignos de su estimación pueden hablarle desde el pasado.

La lucha para vivir y crecer puede patentizarse en múltiples formas, a través de la incesante pugna por el autodesarrollo, de los fracasos y de la hipocresía humana, así como de sus virtudes. Cuando el rayo del destino penetra el prisma de la vida, se hará manifiesto por el espectro de variados colores, y el alma juvenil lo absorberá preocupándole. Todo esto es el alimento que ahora necesita: hombres de valor, exploradores intrépidos; figuras sobresalientes por su compasión e idealismo. Miles de cualidades se le revelarán a través de la biografía, y le hablarán bajo el nombre de Marie Curie, Galileo, Schweitzer, Braille, Lincoln, Einstein, Nobel, Helen Keller, Miguel Angel, Rafael, Leonardo, Beethoven. Debe equilibrarse lo bueno y lo malo; hombres iluminados y hombres desorientados; los tiranos y los santos; los hombres que sacrificaron su vida por la libertad humana; los que buscan remediar, y quienes luchan por comprender. Todos los frutos de la historia han de ofrecerse a los alumnos para que perciban, en todo hombre, la humanidad, y la sientan agitarse en su alma; para que sientan la nobleza de su espíritu: cómo el hombre busca, cómo se desvía de su camino, cómo escala las alturas. El alma del joven respetará esta percepción íntima en el proceso de la vida humana y sentirá la gentileza de un Emerson, la humildad de un Francisco de Asís, las luminosas fallas de un Leonardo, la unidad de propósito de un Colón, la perseverancia de una Marie Curie, las abrumadoras aflicciones de un Beethoven, la ecuanimidad de un Buda, la firmeza de un Moisés, el refinado amor de una Elizabeth Barrett-Browning, el idealismo y sacrificio de un Martín Luther King, la búsqueda del alma de un San Agustín o de un Tolstoi, el odio de un Hitler, la falta de escrúpulos de un Rhodes y el altruismo de un Gandhi.

Todo ello, peligros, enigmas y cualidades, potencialmente late en nuestros escolares. Las conmociones y la soledad con que se enfrentaron quienes han vivido, acecharán a quienes han de vivir, y hemos de conducirles a que divisen, más allá de la oscura neblina y el dificultoso fangal, los claros picos que el sol ilumina y que se verguen como lo más excelente de la conquista humana.

Posee asimismo la biografía cualidades curativas al ofrecer al niño una magnífica corriente vital que contrarresta sus particulares problemas. Esta oportunidad ha de relacionarse y orientarse de acuerdo con los temperamentos. Así, el colérico captará la nobleza

de propósito de los conductores de hombres, o percibirá la estrecha codicia que los condujo a su autodestrucción; el melancólico absorberá hondamente la corriente de aquellas vidas consagradas al alivio de quienes sufren, o de quienes se han hundido bajo la pesada carga de la vida; el sanguíneo se sentirá encantado con la vida siempre cambiante, la vitalidad y la vivacidad de un propósito de muchas facetas, o con la disipación ante las tentaciones que se extienden a lo largo del camino; el flemático se sentirá estimulado por aquellos que se mantienen decididos y firmes en su propia labor, pese a las dificultades que la obstaculizan, o se dará cuenta de quienes fallaron en actuar cuando procedía; monumentos a la oportunidad perdida.

El maestro, si es intuitivo, puede encontrar en la biografía una fuente inagotable de curación y equilibrio, y encauzarla hacia las necesidades de sus discípulos. Algunas de ellas reflejan en gran escala los problemas básicos de determinado estudiante; así puede el maestro intuitivamente percibir que un estudiante particular y cierta biografía presentan problemas fundamentales similares, lo que permite entonces ofrecerla a través de un cuento, de una obra de teatro, de una forma artística, ya sea en poesía o música. En el curso intermedio o inferior, no deben darse explicaciones en torno a la biografía, pues el alma en su intimidad y metabolismo, captará el significado. En la adolescencia y universidad la biografía puede ser el consejero quien a ella recurra como un instrumento más al servicio de la educación, instrumento más consciente.

La biografía es manantial perpetuo de tolerancia y compasión hacia los vicios y virtudes del hombre, y puede estimular un sentimiento que subyace bajo la indumentaria de la creencia, del color y de la nacionalidad; del éxito y del fracaso; el que todos los hombres son hermanos porque todos hemos de recorrer el mismo camino del nacimiento a la muerte. De aquí arranca una de las vigorosas raíces del humanismo ilustrado, el fundamento de la condición humana... Y conforme va apuntando en el interior del joven, da luz de una conciencia superior, él va a percibir el hilo común entretejido en el complejo tapiz que incluye a todos los hombres; al espíritu creador y dirigente que late en él y en sus compañeros de viaje.

Traducido de la revista
"Education as an Art"
Vol. 29, No. 1, Enero de 1971.

EL OCASO DE LA "LEY BIOGENETICA"

El reciente libro del Prof. Dr. Erich Blechschmidt, "Del óvulo al embrión", merecería por lo menos la misma atención que la célebre obra de Darwin "Sobre el origen de las especies por medio de la selección natural."

Blechschmidt, Director del Instituto Anatómico de la Universidad de Gotinga, presenta, en forma objetiva y sucinta, el resultado de varias décadas de sus investigaciones. Estas investigaciones sólo fueron posibles, gracias a los métodos y recursos técnicos de los últimos veinte años. Se requirieron más de 200,000 exámenes microscópicos para llegar a resultados que pueden considerarse como definitivamente comprobados.

El sorprendente hallazgo, plenamente demostrado, logrado por Blechschmidt es el hecho de que el hombre ya es hombre desde el momento en que el semen fecunda el óvulo en el organismo materno, y que, además, todo óvulo muestra características individuales típicas. Así, por ejemplo, la observación de un óvulo de dos semanas de edad, cuyo tamaño es de 0.2 mm, ya muestra "la organización característica del hombre". Todo el desarrollo subsiguiente ya no se apoya solamente en procesos meramente químicos y materiales, sino en procesos dinámicos.

Los nuevos resultados de la embriología humana llevarán a una confrontación con la Teoría de la Evolución de Darwin y Haeckel, que en muchos aspectos obligará a una revisión radical de los conceptos. Dice Blechschmidt, por ejemplo: "quien alguna vez tiene la rara oportunidad de ver el óvulo humano fecundado y de compararlo con óvulos de mono, no dejará de advertir que, precisamente en las fases tempranas, no existe igualdad de las células ovulares de las diferentes especies." En lo sucesivo, ya no podrán pasarse por alto tan elocuentes resultados. El propio Blechschmidt se da cuenta cabal de que resulta necesaria la confrontación con la Teoría de la Evolución generalmente aceptada: dice, por ejemplo: "La hasta ahora llamada "ley biogenética fundamental" fue un error catastrófico en la historia de las ciencias naturales. Ha retrasado la biología por un siglo entero, tanto en lo teórico como en lo práctico."

En ejemplar actitud científica, y de manera simpática, el Prof. Blechschmidt deja que el copioso material ilustrativo hable por sí solo, sin basar los resultados prematuramente en algún andamio teórico. Así concede espacio libre para los fenómenos morfogenéticos que, procedentes de la región no-sensible, penetran en el mundo de la observación sensoria. "No se ha detectado la existencia de sustancias químicas específicas que "hagan" la diferenciación. El 'organizador' sigue siendo un Deus ex machina, un ignoto velado."

El contenido y el método de trabajo de Blechschmidt debiera ofrecer la posibilidad de vincular los resultados limítrofes de la investigación científico-natural y de la científico-espiritual. Muy a menudo, y particularmente en los años de 1922 y 1923, Rudolf Steiner hizo de este complejo de problemas -la formación del germen humano- el tema de sus disertaciones. Aquí pertenece también la aserción de que el germen cósmico del futuro organismo físico del individuo respectivo empieza a desplegar su actividad morfogenética desde el momento de la concepción. En una conferencia pedagógica, pronunciada en Ilkley el 10 de agosto de 1923, Steiner lo expresa con claridad inequívoca: "el ser humano nunca es un animal; jamás; ni aun en el estado embrionario; de hecho en este estado menos que en ningún otro". Hoy poseemos la evidencia clínica de esta aserción.

Cuando, en 1859, salió la obra de Darwin en un tiraje de 1250 ejemplares, la edición se agotó el día de su publicación. Uno de sus lectores fue Federico Engels. En su carta del 12 de diciembre de 1859, dirigida a su amigo Carlos Marx, Engels da a entender que considera la Teoría de la Evolución de Darwin como el instrumento caído del cielo en el momento oportuno, que le permitirá sustituir las concepciones "burguesas" de la Teoría de la Creación, por un proceso puramente natural que va del animal al hombre. Con ello quedó despejado el camino que, hoy día domina todo el mundo oriental, así como el mundo científico de Occidente.

El conocimiento del hombre como entidad física, psíquica y espiritual, fundamentado en la ciencia espiritual, implica la posibilidad de que la Antroposofía sirva de base, no solamente a una nueva pedagogía y una nueva medicina, sino también a un nuevo orden social, adecuado a la condición humana.

Traducido del semanario
"Das Goetheanum",
Vol 49, No. 48, 1970.

John F. Gardner

EL APRENDIZAJE COMO VIVENCIA

Semblanza de una Escuela Waldorf
Norteamericana

Suplemento al
BOLETÍN DE METODOLOGIA
Núm. 8
Mayo de 1971

John F. Gardner

EL APRENDIZAJE COMO VIVENCIA

"Para mí... la verdadera crisis de la vida de nuestra sociedad es la crisis de la vida de la imaginación. Mucho más que un proyectil intercontinental o un rearme moral o un renacimiento religioso, necesitamos estar vivos de nuevo nosotros mismos, recobrar la virilidad imaginativa sobre la que se basaron todas las civilizaciones primitivas; lo que Coleridge llama el 'sintético y mágico poder' por medio del cual la totalidad del alma humana entra en actividad y el conocimiento llega a conocerse".

- Archibald MacLeish, "El Poeta y la Prensa"

Uno de mis deberes principales durante los últimos doce años, ha sido el de entrevistar a todos los alumnos que desean inscribirse en la Escuela Waldorf, anexa a la Universidad Adelphi. Cuando el alumno sale de mi oficina para que lo conozca uno de sus maestros, quedo solo con sus padres, y generalmente les pregunto "¿Por qué han traído a su hijo a esta escuela?".

Las respuestas son diversas y, a menudo, vagas. Me responden que se conoce la escuela por su alto nivel, por ofrecer un amplio programa, por enfocar el desarrollo integral del niño. Se agrega que hay una cálida atmósfera de idealismo en nuestra institución; mucho cultivo del arte; que se enseña francés y alemán en la primaria. También llega a mis oídos que nuestros maestros prestan atención individual al alumno; estimulan a los dotados; en tanto que el desajustado tiene oportunidad de encontrarse a sí mismo...

Aunque todas estas afirmaciones son ciertas; ninguna de ellas claramente destaca lo que distingue el estilo educativo Waldorf, de los demás. Me siento entonces con el deber de explicárselo a los padres, y en cuanto lo hago, cambia la situación; soy yo ahora quien tiene que responder a preguntas como: ¿En qué difiere la Escuela Waldorf de otras escuelas? ¿Qué puedo esperar que mi hijo reciba aquí que no recibiría en otra parte?".

Parecería fácil responder, siempre que haya algo distinto en la educación Waldorf y, sin embargo, no lo es. En tanto que, a veces, las escuelas fincan su reputación en alguna especialidad, tal como estricta disciplina, énfasis en

las artes creadoras, elevados niveles académicos, intercambio internacional de estudiantes, un excepcional programa atlético, o determinada actitud religiosa, las escuelas Waldorf carecen de especialidad alguna de esta índole. Bien conocido es el énfasis que ponen sobre las artes, pero no es inferior el que prestan a la ciencia. Han desarrollado un programa peculiar de doce años, abarcando muchos nuevos métodos para enseñar las distintas materias, pero ninguna asignatura o método particular puede distinguirse como el más importante. Programa y métodos están, en todo caso, supeditados a cambio evolutivo y se derivan de algo más fundamental que ellos mismos. Corresponder a la sencilla pregunta del padre en solicitud de información, con una respuesta igualmente sencilla, es decir, "en pocas palabras", es muy difícil, incluso imposible para cualquiera que esté íntimamente relacionado con el alcance de la tarea educativa que caracteriza la Escuela Waldorf.

Tal vez no todos los educadores Waldorf simplificarían las cosas del mismo modo, pero cuando yo me encuentro ante la necesidad de escoger, según mi personal preferencia, de entre otras explicaciones posibles, qué es lo que estamos tratando de hacer en la Escuela Waldorf de la Universidad Adelphi, regreso invariablemente a nuestra convicción de que todo aprendizaje ha de pasar a través de una plena vivencia humana.

Ordinariamente, el tipo de conocimiento que la educación ofrece al alumno, consta de hechos que han de observarse e ideas que han de pensarse. Tales observaciones y pensamientos ciertamente aprovechan una parte de la capacidad de experiencia que existe en el ser humano, pero no, en verdad, la más amplia. Dejan fuera tanto el sentimiento como el aspecto volitivo de la naturaleza infantil. La aritmética, ortografía, gramática, ciencia, geografía e historia, tal como generalmente se enseñan en la escuela, poco contribuyen al desarrollo del alumno de un estímulo e interés humano.

Lo que llamamos método científico natural, ha influido en la educación como en toda la cultura, mas parece exigir la supresión de los sentimientos que naturalmente surgen en el observador y pensador científico. Sin embargo, la educación Waldorf apoya el concepto de Rudolf Steiner de una ciencia espiritual del futuro, ciencia que requiere la transmutación del sentimiento y de la voluntad en pensamiento, en lugar de excluir aquéllos de éste; la educación Waldorf, a la vez que eliminaría de las reacciones psicológicas todo lo que no sea revelador, desea que ellas formen parte constitutiva de nuestro estudio objetivo del mundo. En consecuencia, su esfuerzo especial es fortalecer, clarificar y articular la

capacidad que en el alumno existe de sentir, así como su pron titud para desplegar movimiento interno, dejando que toda per cepción y concepto susciten su correspondiente experiencia.

Los maestros Waldorf creen que el matiz emotivo y el gesto interno pertenecen a todo hecho percibido, en forma tan objetiva como determinado concepto. Así como la acción despierta pensamientos en el observador, pensamientos que revelan algo de ella, del mismo modo, a menos que arbitrariamente lo impidamos, la misma acción suscitará, con igual necesidad, determinadas configuraciones del sentimiento e incitará la voluntad del observador. También estas experiencias internas revelan importantes facetas del hecho; atestiguan que uno se relaciona con el hecho global, no solamente por su apariencia.+)

En un principio, empezamos a ser conscientes de los aspectos más elevados, más profundos o más auténticos de la naturaleza y del proceso universal, sólo a través de una confusa palpitación interna. Si estimulamos al hombre íntegro a que responda a la totalidad del fenómeno, y si somos pacientes, podemos esperar que lo que empieza en la obscuridad subjetiva, gradualmente penetrará a la conciencia objetiva, tal como las burbujas formadas por el agua misma en el fondo de un caldero de agua hirviente, surgirán finalmente a unirse con el aire superior.

Las escuelas Waldorf tienen siempre, además, en mente, que cuando los hechos y lo que ocurre ocupan por completo la atención del estudiante, el mundo no solamente comienza a confiarle su secreta vida, sino que le satura asimismo de su vir tud educativa. La persecución del conocimiento se torna una verdadera disciplina, como un discipulado para él: el conoci miento que adquiere, tiene virtud, no tan sólo informadora, sino también transformadora.

+ + +

+)"Creo que algunas de las peores confusiones del pensar y hacer contemporáneos surgen de la falla general de darse cuenta que existe un 'objetivo interno' tal como un 'objetivo externo'. Laurens van der Post. "El Ojo Obscuro en Africa". Nueva York, 1955.

Tomemos unos ejemplos, empezando con el primer año, para mostrar la diferencia que existe entre que el maestro conduzca al alumno hacia puras habilidades e ideas escuetas, o utilice la enseñanza para evocar actividad interna.

LECTURA: Generalmente hablando, se considera la gran meta del Primer Año el que los escolares aprendan a leer. En la Escuela Waldorf, la prematura lectura se considera menos importante que el desarrollo de una vívida experiencia de la realidad del lenguaje. El aprendizaje de la lectura debería también significar la capacidad de los alumnos de dar el primer paso hacia leer el idioma de la naturaleza y los hechos de la vida humana. Esto implica que los sonidos y formas del lenguaje han de adquirir significado para ellos, lo que se logra presentándolos como gestos henchidos de significado, en lugar de como símbolos arbitrarios.

Las escuelas Waldorf no malgastan mucho tiempo arguyendo los valores respectivos, para la lectura, de los métodos visual y auditivo: usan uno y otro, y más todavía; pero lo que las singulariza es la forma en que liberan el poder primordial de la palabra del aburrido hablar, escribir y leer convencional. En primer lugar, los cuentos que se narran en los primeros años, no son trivialidades sacadas de nuestra vida burguesa, sino vívidos relatos imaginativos: cuentos de hadas, fábulas, mitos y leyendas, historietas de ninguna manera leídas de un libro por el maestro, sino recreadas al contarlas. Este acto creador, que de inmediato modela la palabra hablada, causa una impresión mucho más honda que la lectura en voz alta; apela a la atención total de los alumnos porque en él hállase concentrada toda la energía del maestro. Las narraciones, además, no sirven tan sólo como herramientas para aprender una habilidad escolar; son un fin en sí mismas por su perdurable belleza y maravilla; por poseer genuina fuerza moral; por ser expresión de la madura sabiduría de la raza humana. Los alumnos, aprendan o no a leer con estas narraciones, reciben de ellas vitalidad y alimento, puesto que se da contenido con que trabajar al sentido artístico, al sentido moral y al instinto para la vida.

Escuchando los extensos relatos que han guiado a la humanidad a través de los siglos, los niños saben de inmediato por qué han venido a la escuela: su sangre y su respiración se vitalizan, y arden en deseos de dedicar su vitalidad al esfuerzo creador. El siguiente paso es expresar en flúidos colores o en el canto, o en el habla, o en movimiento, lo que ellos han sentido. Hasta al fin y gradualmente, no se logra la comprensión intelectual, pues la plena captación de lo que subyace en los cuentos de hadas, en los mitos, en las fábulas y en las leyendas, implicará toda una vida.

En comparación, el repasar hasta el hastío los cuentos cuyo contenido se agota en el primer encuentro (y cuya única razón de ser radica en que permiten el ejercicio de unos centenares de palabras, las más usuales del lenguaje, sin que necesariamente sean las de mayor colorido) ha de considerarse carente de virtud educativa.

Es, además, típico de las escuelas Waldorf el que la lectura no precede, sino que sigue a la práctica de la escritura; es decir, primero la acción, después el reconocimiento. El lenguaje es creado por medio del habla, y después por la escritura; después, por medio de la audición y la lectura, se le percibe. Tanto en la vida en general, como en la educación Waldorf, viene primero la creación y luego la contemplación, el examen y la apreciación. Según el Génesis, así fue como se desarrolló el mundo: primero la divina presencia y actividad creadora, y sólo al finalizar cada 'día' la conciencia divina podía contemplar, separándolo de sí, lo creado.

EL ALFABETO: La manera como el maestro Waldorf procede al enseñar las letras mismas del alfabeto a los discípulos de Primer Año, es característica de su arte educativo: introduce las formas y sonidos a los niños, como algo interesante en y por sí mismo. En primer lugar, ahí están las letras para deleitarse con ellas por su forma y sonido creador. Así conocidas, fácilmente podrán recordarse; se convertirán en el alfabeto amigo, base de una buena escritura, de una ortografía correcta, y de todo el arte del idioma.

Así por ejemplo, una letra como la B, o la M, o la P o la S, se escribirá con amoroso cuidado, en colores y grandes trazos; se pintará grande y con fantasía, antes de dibujarla pequeña al estilo convencional. La forma para la letra B, por ejemplo, se entresacará de algún relato memorable sobre una bahía, una bailarina, una balsa, un burro o un bizcocho. La B retiene en su forma misma algo de lo boyante, bueno y beneficioso que ella expresa. El niño rápidamente percibe la relación, se lanzará al danzar, al andar o al modelar de la B; la pintura, el dibujo y la escritura; todo ello basado en el sentimiento del poder específico que vive tanto en su forma como en su sonido. La enunciación de la B será dramática: no habrá repeticiones prosaicas de 'be' por B en un tono rutinario. +) No hay que sentarse a repetir un incoloro fonema hasta aprenderlo de memoria. Sino más bien el brote de la fuerza viva que hace al niño

+) El sonido final de 'e' desde luego que no pertenece a la B en sí, así como tampoco a la P, T, o C.

mismo bueno, bravo, bendecido, conforme el sonido se acumule en sus miembros, en su pecho y en la respiración tras de sus labios. La B será descubierta una y otra vez en bolas y barcos, en balones y ballenas; ya que la fuerza que ella ilustra es una de las energías formatrices de la creación. Al principio, tendrá importancia secundaria el hecho de que "B" es un signo esquematizado que hemos de aprender para poder leer.

En la letra P, el niño de primer grado puede ver, tan pronto su atención se encauce hacia ello, como la forma evidencia un empuje que sube cada vez a mayores alturas. El abrazo de la B se torna en pompa presuntuosa o poder creciente. ¡Qué pujante poder parece palpar en padre, poderoso pavo-real, palabra, pantera! De menos potencia, pero de la misma calidad, es la P en pichones, párvulos, picardía, paja. La pluma del sombrero del caballero parece inscrita en el mundo como una P. Cabe imaginar la naciente curiosidad del que parado sobre las puntas de sus pies pregunta, del que penetra, del que piensa, del que persigue posiblemente conocimientos inmerecidos.

El mundo contiene en sus formas a todas las demás consonantes. Véase la M en la montaña, la V en el valle entre los picos. Al comprimir los labios suavemente, puede sentirse la cálida vibración de M en mamá, molde, manantial, mezcla

En la R se derriba la presunción de la P: la R corre, es rápida, retoza en las ruedas. Vean su móvil forma; oigan la correr en cor-r-riente, en r-r-recor-r-rido, en el r-r-ruído del motor-r-r, en el r-r-rodar de los car-r-ros del fer-r-r-rocar-r-ril!

Distinta de la aspiración de la R, es la vibración de la F: es de índole fugaz. Si el maestro es de mente imaginativa puede conjurar en el aula un sentir que lleve a ver a sus alumnos la F convencional como derivado del fluir  fogoso, escondido en el cuerpo del  faisán, en la forma frágil de la flecha , en las flamas fluctuantes del fuego; en la furia de la fulguración del rayo.

En las escuelas Waldorf, la experiencia del poder formativo de las maravillosas letras del alfabeto que, en sus combinaciones, son capaces de expresar todos los hechos del mundo, se persigue mucho más allá siguiendo las guías que he indicado. El nuevo arte del movimiento creado por Rudolf Steiner con el nombre de eurytmia, es una especie de 'lengua visible' que desarrolla el sentimiento objetivo de los movimientos inherentes al lenguaje. A su vez, recibe la eurytmia apoyo con el esfuerzo de hablar clara y positivamente, de modo que los valores fonéticos salgan de la tumba del habla convencional y revelen sus inmensamente estimulantes energías formatrices.

Como hemos dicho, los niños así educados logran algo más que el solo uso de una herramienta para la lectura: con qui stan el acceso a la inspiración que moldea a los poetas. Se han acercado a la maravilla de cómo pudo el alma humana coagular los sucesos mundiales, primero en palabras y luego en pensamientos, y algún día llegarán a sentir la verdad que subyace en la sentencia, de otro modo inexplicable: "En el principio de todas las cosas se hallaba el verbo creador"; pues el mundo es enunciación divina, y el habla humana no ha ce sino imitar su lenguaje de formas. +) La enseñanza de la lectura en las escuelas Waldorf descansa sobre la tácita pre misa de que todas las formas del mundo son gestos expresivos que pueden leerse, siempre que hayamos aprendido como hacerlo. El Primer Año es el indicado para iniciar dicho aprendizaje, haciendo del alfabeto una auténtica experiencia.

En esta primera etapa, incluso el más simple detalle puede dramatizarse. Cuando, en determinado momento, el maestro desea transmitir a sus alumnos la idea de que toda letra de molde no es sino una combinación de líneas rectas y curvas, la eficacia de esta transmisión dependerá de lo que él mismo haga de los conceptos 'recta' y 'curva'. Por el modo mismo en que él se pare y mueva al hablar de estas dos formas, o en que las dibuje en el pizarrón, los niños podrán darse cuenta de que se trata de dos clases de actividad radicalmente diferentes: la una que hace las cosas es tricta y absolutamente rectas, y la otra que se curva con tinuamente, sin que un asomo de derechura empañe su curvatura. La práctica de dibujar alternativamente líneas rectas o curvas, o de trazarlas corriendo por el piso del gim nasio, se convertirá en ejercicio en que participa todo el ser del niño, y cuyo valor educativo es evidente si observamos su lucha intelectual para producir verdaderas curvas, así como su dificultad emotiva para dibujar las rectas.

+ + +

+) Lo dicho vale únicamente para las consonantes. Las vocales no son imitación de formas externas, sino expresiones del sentimiento del hombre en respuesta a dichas formas. Siendo comprendida la diferencia, las vocales pueden enseñarse en forma igualmente vívida.

ARITMETICA: El concepto de los números en Primer Año, tendrá que ser simple, sin que, por esto, haya de ser trivial. Incluso puede experimentarse algo tan abstracto como el número puro, tanto en su aspecto moral como en el artístico +). El número 1, por ejemplo, no es primordialmente una unidad creada para el amontonamiento acumulativo. El 1 es la suma, cualquier suma, toda suma. Contiene en sí tesoros que pueden otorgarse, legarse, compartirse, dividirse. El 1 simboliza la perfección unificada de cualquier totalidad. El 1 es la unidad antes de que se haya producido la escisión en su propio seno. "Vivimos en un mundo, esto es una clase, perteneces a una familia. A pesar de mis muchos dientes y dedos, soy un maestro..." En el 1 se encuentra la integridad y la perfección.

El maestro romperá 1 vara o cortará 1 hoja de papel para mostrar el origen del 2; gesto dramático, angustioso incluso. Se revela más acerca de la naturaleza esencial del 2 cuando se introduce como división del 1, que cuando surge de la suma de dos unos. El 2 simboliza todas las polaridades, oposiciones y contrastes: luz y oscuridad, altura y depresión, verano e invierno, seco y mojado, dentro y fuera, pasado y futuro, positivo y negativo, hombre y mujer. Si no fuera por el salvador 3, la evolución de la unidad a la dualidad sería un verdadero desastre.

Entonces, ¡cuánto hemos de admirar la naturaleza del 3! Este número contiene el misterio de cómo las fuerzas antagónicas pueden conjugarse para el progreso, y cómo el hombre mantiene su senda de elección moral entre las tentaciones contras-
tantes que le asedian de uno y otro lado: El 3 es padre, madre e hijo. Por encontrarnos aquí, en este lugar, representamos el 3, ya que no nos encontramos arriba o abajo, a derecha o izquierda, adelante o atrás de aquí.

+) Platón escribe en su Epinomis que entre todas las artes liberales y ciencias contemplativas, la ciencia del número es la más suprema y divina. Y en otro lugar, al ser interrogado por qué el hombre es el más sabio de entre los animales, responde que por saber contar; y similarmen-
te Aristóteles en sus Problemas reitera esta opinión. Abumasar escribe que uno de los dichos favoritos de Avenzoar de Babilonia era que el hombre que sabía contar, sabía todo lo demás. Estas opiniones obviamente no son ciertas si en el arte del número quiere incluirse la habilidad gracias a la cual los comerciantes superan a los demás hombres.

--- Giovanni Pico Della Mirandola, Oración sobre la dignidad del Hombre.

Igualmente celebramos el 3 por vivir ahora; no en el pasado, ni en el futuro. Aunque el maestro difícilmente podrá decir a sus pequeños alumnos todas las razones del por qué, rendirá el respeto más profundo a la triada, a través de la cual él mismo ha podido darse cuenta de cómo tan maravillosamente ha sido organizado el mundo.

1, 2 y 3 poseen cualidad, así como cantidad, y lo mismo sucede con los demás números. Es, pues, importante que el maestro encuentre el medio de que sus alumnos vivan la experiencia cualitativa de algunos números por lo menos. Se afirma en esta dirección cuando, más tarde, hace notar que, aunque 5 veces 2 es 10, y 2 veces 5 es 10, estos dos dieces son, en cierto sentido, distintos, ya que cinco doses en manera alguna son cualitativamente iguales a dos cincos. También las figuras geométricas ayudan a agudizar la experiencia de los números. El 1 puede ser un círculo; el 2, líneas paralelas que nunca se encuentran; el 3 un triángulo, el 4 un cuadrado y el 5 una estrella.

Así, un camino para describir lo fundamental de la educación Waldorf es diciendo que descansa sobre la premisa de que el proceso universal en su totalidad, en cierto sentido, ha de redescubrirse en cada hecho y en cada uno de sus episodios. Consecuentemente el maestro hace vibrar adecuadamente cada uno de ellos cuando el alumno puede oír la vibración y responder a ella con sus armónicos naturales y sus resonancias universales.

Este método no le pide al maestro que filosofe o destaque máximas morales, ya que eso sería poco apropiado para los niños; tampoco le exige que sea consciente de las últimas inferencias de los hechos que presenta, puesto que esto sería imposible. Pero sí requiere, sin embargo, que el educador desarrolle una aptitud poco común para percibir lo múcho que en latencia existe en lo poco.

+ + +

En un breve artículo no es posible y, afortunadamente tampoco necesario, revisar el programa entero de los doce años de estudio, y así mostrar como el aprendizaje de cada hecho, idea y destreza, puede constituir una plena vivencia humana. Sin embargo, algunos ejemplos más, escogidos del programa de los años escolares superiores, pueden conducir al punto de vista que gradualmente capacite al maestro para describir, por sí mismo, los métodos que le encaminen

A los padres no deberá privárseles, por intervención oficial, de su derecho de llevar a cabo cabalmente la educación de sus hijos en el sexto y séptimo años de la vida, dentro de la familia, si sus recursos morales y materiales son suficientes para una educación adecuada.

Hay que conceder el máximo derecho a las libres iniciativas pedagógicas, para que puedan estructurar el mencionado primer ciclo. Deberá quedar a criterio de los promotores de estas iniciativas el organizarse en conjunción con escuelas o jardines de niños ya existentes, o como instituciones separadas y autónomas.

Consecuencias

La oportunidad única que nos depara la tarea de proyectar nuevos planes educativos para el primer septenio de la vida y de crear las mejores formas para su realización, no deberá dilapidarse en planeaciones unilaterales o en simples extensiones hacia el espacio preescolar, de formas escolares ya existentes.

Juntamente con la concepción del Consejo Federal de Educación, han de evaluarse los proyectos de grupos que, aunque con distinto criterio, han de disfrutar de la misma jerarquía que la oficial, en la inteligencia de que habrá de desarrollarse la planeación educativa de manera orgánica, en libre confrontación espiritual entre los diversos proyectos. De este modo, el contenido y la forma de las nuevas instituciones educativas no serán ni el jardín de niños tradicional, ni la escuela convencional. En la realización de las nuevas insti-

tuciones, el Gobierno habrá de subsidiar a las iniciativas libres en reconocimiento de la función social que cumplen.

Esta nueva área preescolar sólo podrá recibir su forma adecuada, si también evolucionan las agrupaciones y estructuras sociales con ella relacionadas. No es casualidad el que hasta ahora la educación del primer septenio haya quedado enteramente en manos de los padres, ya que el párvulo necesita el íntimo contacto personal con quienes se halla vinculado por su destino. De ahí que los padres deberán participar en estas nuevas instituciones en forma más personal y activa que lo han estado en las escuelas hasta ahora.

Los gremios de padres interesados ya debieran participar en las deliberaciones preliminares y en los anteproyectos.

Al lado de su función educativa, las nuevas instituciones tendrán otra función, no menos importante: proporcionar información y asesoramiento educativo a los padres, y cooperar al mejoramiento de las condiciones sociales y culturales del aprendizaje infantil.

Esto sólo será posible lograrlo si los padres ya no continúan siendo meros consumidores individuales pedagógicos de lo que les ofrece el establecimiento educativo oficial. Ellos debieran agruparse en gremios paternos que, gracias a la orientación pedagógica que reciban, cooperen activamente en la estructuración de las nuevas instituciones. Aquí, debiera quedar plenamente institucionalizado, desde el principio, el derecho paternal que en las escuelas tradicionales oficiales sólo se halla incluido con muchas cortapisas.

Los parlamentos, los gobiernos y las autoridades sólo pueden salvarse del peligro de transmitir al área preescolar formas inadecuadas del régimen educativo si, ya en la fase de planeación, incluyen plenamente a todos los círculos afectados e interesados.