

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. 9

Junio de 1971

* * *

INDICE

Ing. Víctor Bravo Ahuja:	ACUERDO
Martin Keller :	Un maestro Waldorf visita Summerhill
Dr. Karl Heymann :	Animalización - Humanización La enseñanza programada
Christian Brummer :	Reflexiones sobre el Dibujo

I GUION

para el estudio del presente BOLETÍN

Es con ánimo de júbilo que anteponemos a la página No. 1 de este BOLETÍN una copia del ACUERDO mediante el cual el Ing. Victor Bravo Ahuja, titular de la Secretaría de Educación Pública, autorizó el funcionamiento de la Primera Escuela Experimental Waldorf, a partir del 1.º de septiembre próximo. Al publicarse el presente BOLETÍN, ya nos hallamos en febriles preparativos a fin de que todo esté listo para la venturosa iniciación de las labores escolares. Los augurios son favorables.

Queremos dejar constancia de nuestro profundo agradecimiento al Prof. Antonio Barbosa Heldt, Oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública, cuya acertada y tesonera intervención hizo posible este decisivo viraje de la actitud oficial hacia nuestro esfuerzo.

Al poeta mexicano Octavio Paz se le atribuye el haber afirmado que "el desmesurado perseguimiento de la felicidad personal es una de las más importantes causas del desbarajuste mundial". Si leen ustedes el último párrafo del informe de Martín Keller: Un maestro Waldorf visita Summerhill, no les cabrá duda de que Paz sería un simpatizador nuestro en la confrontación con el sistema pedagógico de referencia. Summerhill dispone de un servicio de publicidad muy superior al nuestro; de lo contrario, no sería posible que todo el mundo conociera un sistema que cuenta con una escuela de 70 alumnos, en tanto que la Educación Waldorf con 80 escuelas y unos 25-30,000 alumnos sigue punto menos que desconocido.

Recuerden que en la 6a Conferencia del Ciclo sobre "Metodología y Didáctica", Rudolf Steiner dijo a los futuros maestros de la primera Escuela Waldorf:

"Si las cosas toman su curso normal, ustedes serán no sólo profesores y educadores del Colegio Waldorf, sino a la vez defensores de todo el sistema de ese colegio, puesto que, como es natural, estarán en las mejores condiciones para exponer a los demás, lo que se pretende con nuestro colegio. Mas, para poder defender auténticamente lo que aspiramos realizar aquí en bien de la cultura, tendrán que asumir esa defensa en contra de las opiniones usuales, e incluso de toda abierta oposi-

ción o, por lo menos, objeción."

Esto vale también para ustedes, estimados maestros Waldorf mexicanos y suramericanos, por lo que a través de nuestro BOLETIN seguiremos facilitándoles información básica que les permitirá defender nuestro punto de vista pedagógico, con conocimiento de causa.

Ahora bien, recuerden que en nuestros cursos paidológicos, nos hemos referido reiteradamente a la antinomia.

aceleración - retardación,
animalización- humanización,

importantísima para fundamentar nuestra oposición contra ciertas tendencias de aprendizaje prematuro. En el núm. 1 de este BOLETIN presentamos un estudio del Dr. Bühler sobre "Retardación y Aceleración"; en el presente número se incluye un trabajo del Dr. Karl Heymann sobre Animalización-Humanización. Hay que leer estos dos trabajos en conjunto, porque se pertenecen. Junto con el presente BOLETIN reciben ustedes un SUPLEMENTO intitulado: El aprendizaje temprano y la edad de la primera enseñanza obligatoria que contiene datos adicionales en apoyo de nuestra deliberada y bien meditada "lentitud" en la enseñanza de los niños entre los cinco y nueve años de vida. Y ya desde ahora anunciamos otra aportación al mismo tema: en el No. 10 del BOLETIN, el Dr. Ernst-Michael Kranich, Director del Seminario de Capacitación de Maestros Waldorf en Stuttgart, Alemania, disertará para ustedes sobre la "Necesidad y Problemática de la Didáctica Preescolar".

En otro aspecto en que nos apartamos de ciertas tendencias contemporáneas en educación, ustedes tropezarán, sin duda, con la pregunta relativa a nuestra actitud ante la llamada Enseñanza Programada, por lo que parece oportuno presentarles una pequeña selección de citas de un libro publicado en 1968 en Suiza con el título: "La enseñanza programada no es el camino para nuestros hijos".

El trabajo de Christian Brummer: Reflexiones sobre el dibujo se vincula con el cursillo que en el presente mes nos está dando el maestro Maulsby Kimball de Nueva York quien, tanto en sus ejercicios de modelado como en los de dibujo con técnica de sombreado, tomó como punto de partida una forma aproximadamente esférica u ovoide, pa-

III

ra de allí proceder a desarrollar una vasta gama de configuraciones diferenciadas.

Se agradece cumplidamente la participación de las Profesoras María Solá de Sellarés y Ana Rosa García, así como del Sr. Iván Villanueva en la preparación del material que integra el presente Cuaderno.

México, D. F.
24 de junio de 1971

Indice tentativo para el No. 10 de este BOLETIN

	El Jardín de Niños Waldorf
Kranich:	Necesidad y problemática de la didáctica preescolar.
Jaffke:	Aprender a jugar - aprender jugando
Grunelius:	La naturaleza del niño en edad preescolar
Picht:	Plan de trabajo para el Jardín de Niños Waldorf
Rischke:	Puntos de vista pedagógicos sobre la construcción y acondicionamiento de un jardín de Niños.
Asschenfeld:	Euritmia con los pequeñuelos.

Calendario de Eventos (Cursos suplementarios):

5 al 21 de julio:	Srta. Olive Whicher:	Formas vivas en educación.
22 al 23 de julio:	Srta. Andrea Berlin:	La metamorfosis de la planta.
26 de julio al 6 de agosto:	Dr. Karl Nunhofer:	Higiene escolar y temas afines.
2a. quincena Enero 1972:	Srta. Sophia Walsh:	Dicción artística.
la quincena Febrero 1972:	Prof. Hans Gebert:	Matemáticas y Física

7885

ACUERDO.

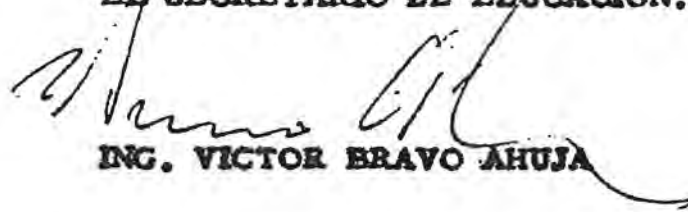
México, D. F., a 18 de mayo de 1971.

C. Profesor
RAMON G. BONFIL
Subsecretario de Educación Primaria y Normal.
Edificio.

Tomando en cuenta que en la actualidad existen 18 profesores de Educación Primaria, dependientes de la Dirección General -- No. 4 en el Distrito Federal, capacitados y debidamente entrenados para la aplicación de la técnica educativa WALDORF, agradeceré a usted adscribirlos, a partir del 1.º de septiembre próximo para la apertura de la Escuela Primaria que funcionará en el nuevo edificio que ha construido el Departamento Central en el cruce de las avenidas Río Churubusco y Canal del Tecoatl, Colonia Apatlaco, D. F., - Esta nueva escuela podría funcionar con carácter experimental y bajo los controles debidos de parte de usted merced a la técnica Waldorf con las adaptaciones que se juzguen pertinentes para garantizar su correcto funcionamiento.

Para mayor información a usted, agradeceré recibir al Sr. Ing. Juan Berfín, introductor de la técnica Waldorf en México y al personal de cátedráticos que tuvo a su cargo durante un año el entrenamiento de los 18 profesores a que antes aludo.

Atentamente,
EL SECRETARIO DE EDUCACION.


ING. VICTOR BRAVO AHUJA

c.c.p. El señor Ing. Juan Berfín.- Casada No. 229.- Jardines del Pedregal.- Ciudad.

ABH/ces.

Martin Keller

UN MAESTRO WALDORF VISITA SUMMERHILL

"Haga lo imposible para ir" - es lo que me aconsejó una estudiante del Emerson College en Sussex. Así pues, el sábado en la mañana tomé el rápido de Londres a Suffolk. Mientras afuera cambiaba el paisaje que me era tan familiar por los cuadros del pintor Constable, leía yo en el ensayo de Emerson sobre la "Educación": "Por un poco digno, amor propio, desee el padre que el hijo refleje su carácter... ¿No podemos dejar que la gente se realice de acuerdo con su manera de ser y goce de la vida como quiera? Tú quieres que tu hijo sea otro "tú": con uno basta". Estas palabras le agradarían a Neill. En Ipswich tomo el tren para Saxmundham, y ahí pregunto a un joven por el camión a Leiston. "¿Va usted a Summerhill?" "Yo también". Pregunto si Neill me admitirá sin previa cita. "Claro, -me responde- los sábados a las 3 de la tarde hay entrevistas para visitantes". Nos queda un poco de tiempo todavía y vamos a un café cerca de la escuela. Entran cuatro decididas muchachas, de unos doce años, en pantalones vaqueros y suéteres; ponen en la sinfonola un disco de música "beat", y piden café; tres muchachos de diez años se divierten con los aparatos de juego: unas y otros son alumnos de Summerhill.

A cinco minutos de distancia, aparece un letrero en un muro, pintado con color blanco, "Summerhill School". Echo de menos la "colina veraniega": estamos en una llanura como de sartén. Y es que la escuela se fundó en 1921 en otro sitio. Por entre los árboles se asoma la casa señorial, de ladrillos: vemos algunos niños en carreras de bicicleta; a la izquierda, una pista hípica; los visitantes esperan en sus coches. Al llegar las tres de la tarde, unas treinta personas jóvenes entran, a empujones, en la salita de recepción. Neill, canoso, encorvado y sintiendo ya el peso de los años -tiene 87- se dirige hacia su sillón de cuero, con la pipa en la boca. ¿Le aburrirán las constantes preguntas de los visitantes? Es él el que empieza: "¿Quién viene de los EE.UU.? (casi la mitad); ¿Quién de Escandinavia? ¿De Alemania? ¿De Holanda?.. Pregunten ahora ustedes". - "Son los niños de hoy distintos de hace diez años?" -No, no hay mucha diferencia. Tan pronto como gozan de la libertad que aquí les ofrecemos, se portan como niños". (En este momento, choca con mi pierna una castaña que han tirado desde fuera y observo a través de la ventana abierta a dos niños que se alejan riendo). - "¿Por qué no amplía usted la escuela?" - "Porque un número de niños mayor de 60 ó 70, no podría autoadministrarse, y esto sería el fin de nuestra constitución liberal". - "Hay escuelas Summer-

hill en otras partes?" - La cara de Neill se ensombrece: "En Inglaterra no se me conoce. Mis libros se leen en el exterior, en el Continente, Escandinavia, Estados Unidos; pero no hay otra escuela similar". - "¿No se podrían aplicar en todas las escuelas algunas de sus experiencias?" - "Imposible! Ningún gobierno autorizaría que los alumnos tuvieran la libertad de seleccionar sus materias de estudio, o irse de pinta. Y si lo autorizara el Estado, se rebelarían los padres de familia; pues son ellos los peores enemigos de la libertad del niño". Un maestro joven refiere su intento de practicar los métodos de Neill en su clase de arte de una escuela estatal, y que enseguida el Director le llamó la atención. La cara de Neill refleja aflicción; no sólo se ha hecho viejo, sino que se da cuenta de que su idea queda circunscrita a esta parcelita de tierra, y a unos pocos niños cuyos padres pueden pagar más de sesenta libras esterlinas (1800 Pesos) al mes. "¿No tiene usted, pues, muchas esperanzas en el futuro?" - "Observen ustedes: Irlanda del Norte, Quebec, Vietnam, el Medio Oriente, Africa del Sur... todo esto no permite ser optimista. Además, los alemanes que seleccionaron para mi libro el título 'Teoría y práctica de la educación antiautoritaria', han convertido mis ideas que nada tienen que ver con política, en una ideología político-sociológica. Ya hice constar: no considero mi misión transformar la sociedad; me basta con hacer felices siquiera a unos niños". - "¿Quién continuará un día su obra en Summerhill?" Neill se encoge de hombros.

La entrevista termina con la venta por Neill de sus últimas publicaciones que autografía...

A continuación, doy una vuelta por el recinto escolar. Salta inmediatamente a la vista la máxima de Neill de que a ningún niño debe obligársele a nada; y vemos bicicletas arrumbadas, pastos descuidados e infestados de malas hierbas, botes de lámina y cascos de automóviles cubiertos de ortiga, pinta rajadas de tiza las paredes de las casas. Los niños no muestran síntomas de cohibición: no son groseros, pero sin distancia; se les observa bulliciosos, pero no agresivos. Su habla es vulgar. En todos se nota un aire de frescura y de saludable movimiento. Y, no obstante, ¿no les falta algo? Siento que sí en su mirada, en sus movimientos, en el timbre de su voz: ¿dónde hay afecto? ¿calor de regazo? ¿Hállase su alma tan descuidada como su atuendo externo? ¿Débese esto a que no reciben cuentos ni religión? -

Dispersos en torno al edificio central hay varias barracas con aulas y dormitorios; tinglados llenos de toda clase de material de construcción y demolición. La vista de la piscina está protegida con una especie de petate contra miradas indiscretas: se nada desnudo, pero los demás no deben verlo. A ras de tierra se ven los cuartos dobles de los niños

más pequeños y los sencillos de los mayores, cuyas paredes están cubiertas con las estrellas usuales del cine; con fútbol, con sex, con pop-art. Por la ventana, veo un numeroso grupo sentado en el salón de TV, y en él los internos de cinco y seis años. En el cuarto adyacente toca una banda de música improvisada: trompeta, clarinete, percusiones, un contrabajo de construcción casera hecho de cáñamo y lámina de cartón, y guitarra. Un joven maestro barbudo está en el piano; una colaboradora toca el trombón. Algunos escuchan y chupan helado.

En el tablero de la antesala leo las últimas resoluciones de la junta administrativa; sus disposiciones tienen gracia. Por ejemplo: "El que posea resortera, sólo deberá disparar con bolas de papel, y únicamente contra personas que también posean resortera. De lo contrario, se le destruirá... Nadie deberá introducir en la casa un bastón que sea más largo que el portador... Quien destruya algo adrede, lo pagará; quien seduzca a otro a que lo haga, pagará la mitad... Las horas de sueño son bien reglamentadas: todos los besitos de "buenas noches" deberán terminar antes de las 10 horas... etc.

La escuela tiene cuatro grupos: en cada uno de ellos quedan incluidos unas tres generaciones cuya edad fluctúa entre 5 y 17 años. El horario ofrece diariamente seis materias normales, como en cualquier escuela del gobierno, pero nada de música, de educación artística, ni de manualidades y, desde luego, nada de religión. El que no tenga ganas de asistir a clase puede, en cualquier momento, ir a pintar o dedicarse a la artesanía en los talleres (de aspecto muy desordenado, por cierto). Pregunto a un joven profesor de idiomas cómo puede él ir adelante en estas condiciones, y me responde: -"Pues, si falta un niño, le explico lo que hemos estudiado la próxima vez que viene". Esto es posible porque los grupos son pequeños.

Cuando al anochecer me encuentro de nuevo en el tren para Londres, me doy cuenta de que millones de jóvenes lectores de los libros de Neill, fincan en esta escuela sus mayores esperanzas, percibo toda la magnitud de la tragedia: Neill, recia personalidad cuya autoridad es indiscutible, posee un profundo eros pedagógico; entrañablemente siempre "del lado del niño", respeta decididamente su individualidad, y no duda, por amor, en dejarla siempre libre. Pero no alcanza a comprender el concepto del desarrollo gradual que vive el niño: le da la libertad propia de los adultos, y así les roba su verdadera niñez encantadora. Ateo convencido, lo mantiene alejado de todo matiz de origen religioso, exponiéndole así, desde edad demasiado temprana a la sobria aridez de la imagen mate-

rialista del mundo. Como adepto de Freud (en la modalidad del psicólogo suizo Reich), arroja a los niños prematuramente al reino de la pubertad, y deja confiadamente que se desenvuelvan de acuerdo con sus propios impulsos innatos. Pero, ¿cuándo se realiza lo fundamental: suscitar y ampliar nuevos intereses, cultivar las nuevas posibilidades, los talentos latentes? ¿Cómo puede encontrar el niño el camino hacia la íntima libertad de su voluntad creadora, si carece de la ayuda indispensable que todo parto requiere?

Dice el propio Neill: "Los padres no deberán empujar al niño a un estudio para el cual no se halla preparado todavía. Quien... le obliga a que demasiado temprano se sostenga sobre sus propias piernitas, logra solamente que se arqueen". Pero no parece que Neill se dé cuenta de que también en lo anímico hay precocidad y posible torcedura. Neill apela al juicio del hombre en ciernes en una edad en que clama por la mano conductora de una autoridad venerada, segundo septenio de su vida, y por tener que juzgar prematuramente, ¡llega, al prejuicio! ¿Acaso es capaz el niño de opinar y determinar lo que necesita para su sano y pleno desarrollo? Neill pretende educar para la libertad, renunciando a toda autoridad adulta, y así aconseja a los padres que hagan lo mismo. ¿De dónde arranca la libertad, de la arbitrariedad? Si fuera así, los "hijos" de los animales, seres inferiores al hombre serían más libres, porque sus padres no se preocupan lo más mínimo por ellos: se desenvuelven porque su crecimiento se halla totalmente predestinado por su organización corpórea y sus instintos. Detengámonos en esta comparación: si nos abstenemos de toda influencia sobre los niños, ¿no los dejamos abandonados al mundo de sus instintos corpóreos, en vez de prepararlos para la libertad? A esta pregunta responde el freudiano ateo: "La sexualidad es la mayor felicidad de la vida..." y "la meta de ella es la felicidad". Si la libertad y la felicidad consistieran en "llegar a ser hombre de recias necesidades sexuales para llevar a cabo en la vida todo aquello hacia lo que el instinto le empuja" +), entonces Neill sí tendría razón. Rudolf Steiner, en su "Filosofía de la Libertad" dio a ésta una base más profunda y un valor más elevado: no es el instinto o apetito emotivo lo que conduce a la libertad, sino la clara autoconciencia de los motivos de la acción. En cambio, si se acostumbra al niño a que siga tan sólo sus propios deseos y apetencias, se le obstruye el cami-

+) Véase: Freud, "Tres disertaciones sobre la teoría sexual"

no que más adelante ha de permitirle fijarse metas y propósitos desinteresados, porque el egoísmo se le habrá convertido en hábito vital. La libertad prematura no puede sino conducir a la posterior esclavitud. Quien quiera prender fuego, ha de reunir primero los palos de leña; asimismo la auténtica libertad requiere preparación, esta preparación que consiste en ofrecer al hijo o al escolar el medio ambiente y el alimento que necesita. Tres son las etapas decisivas de esta preparación:

1) Así como el niño sólo aprende a andar erguido si está rodeado de personas que andan erguidas y que le brindan su amor, del mismo modo sólo desarrolla los fundamentos de la libertad si durante el primer septenio de su vida, se le ofrece la oportunidad de imitar a personas que hacen uso responsable de esa libertad. Abandonado a sí mismo, el niño queda encadenado a su naturaleza apetitiva corpórea, es decir, se "animaliza", pues "hacia ello lo empuja su instinto" y... repito palabras de Freud.

2) Si en el segundo septenio de su vida no encuentra el niño un adulto amado que le interprete los enigmas de la naturaleza y del hombre, su alma seguirá sorda y embotada, por mucho que exteriormente parezca feliz. Neill se contenta con esta felicidad aparente: En su citado libro leemos: "Billie ¿sabes de dónde vienen los niños chiquitos"? -Me miró interesado, "Sí, respondió- del cielo". -"Ay, no -le dije sonriendo- creciste dentro de tu mami..." Con soberana autoridad le transmite al pequeño la extrema interpretación materialista; en el presente caso, además, en conexión con un tratamiento psicogónico.

3) Al no aplazar el cultivo del juicio hasta entrada la pubertad, tercer septenio, se fijan patrones mentales que levantan barreras infranqueables contra un enfoque del mundo libre de prejuicios y siempre dispuesta a la enmienda.

Si el niño vive sanamente durante estas tres etapas, se hallará en condiciones de conquistar la libertad al llegar a joven en el cuarto septenio. Neill está en deuda con los niños en esta preparación, en su mayor parte.

Esta deficiencia se patentiza en el hecho de que, según su propio reconocimiento, Neill no sabe qué hacer con niños que requieren atenciones especiales, y a los que el adulto, con base en su certera intuición, tiene que organizar el horario y las actividades: aprendizaje, pintura, música, eutimia y trabajos manuales. ¿No se deduce de esto que casi todos los niños, incluso los "sanos", necesitan en cierto modo, de atenciones especiales, estas atenciones que Neill no puede ofrecerles? ¿Se deberá a malnutrición aritmica el que sus exalumnos

no le manden a sus propios hijos y que, en parte, amargamente rechacen la educación disfrutada, por haber prematuramente sufrido de la falta de calor humano, y porque se violó demasiado a menudo, su delicado recato? (véase DIE ZEIT, No. 36/1970): "Ni siquiera felices barrenderos").

Cuando Neill supo que yo venía de Alemania y era maestro Waldorf, me comentó: "sé que vosotros queréis educar a los niños para el futuro, lo que implica que les imponéis vuestra propia idea del futuro, en vez de dejarles libres en su propio desenvolvimiento. Nosotros educamos a los niños para el aquí y ahora. ¡Aquí y ahora han de ser felices!" Pero también los escolares de Neill deberán acometer el futuro, ese futuro que exige metas vitales superiores al simple deseo de felicidad personal.

Traducido de la revista
"Erziehungskunst",
Diciembre de 1970

Dr. Karl Heymann

ANIMALIZACION - HUMANIZACION

Los factores puramente anímicos del hombre llegan a nuestra conciencia en forma de manifestaciones de la propia vida interna. De ahí que, tan pronto como se intenta comprender la condición humana con apoyo en las ciencias naturales, surge la inclinación de marginar toda el área psíquica; de hecho, se da por descontado que así es como ha de ser, ya que en la observación científica se considera axioma el que las manifestaciones del propio interior no pueden transmitir contenidos de validez general. En una conferencia del año de 1913, dijo Rudolf Steiner: "Desde hace siglos, en verdad milenios, nos hemos acostumbrado a que, en lo tocante a la vida interna y en virtud de un prejuicio, ya no relacionamos lo vivenciado con algo objetivo, en este caso, de índole espiritual". Con este prejuicio se asocia directamente el que se da por sobreentendido en la observación científica del hombre, que su parte espiritual ha de quedar excluida de lo objetivamente dado.

Directa consecuencia de esta ceguera cognoscitiva referente a lo espiritual, es la imposibilidad de distinguir la posición singular del hombre frente al reino animal: se nie-

ga esta posición, a pesar de que puede demostrarse. Sin duda es inherente a la esencia humana el que el hombre sea capaz de aprehenderse en intuición interna, posibilidad que no existe para ningún animal, por altamente desarrollado que esté, debido a que esta capacidad se halla en contradicción directa con su condición animal.

Tan pronto como nos afanamos por captar la correcta ubicación del hombre en la serie animal, hemos de plantear la interrogación por el origen del hombre fundamentándola en consideraciones que se sitúen en el mundo humano, no en el del animal. De lo contrario, quizá por la manera de formular la pregunta, quedemos enmarañados precisamente en el prejuicio que señala Steiner, en cuyo caso nos cerramos a la clara visión de la realidad, en vez de abrirla a ella. Ejemplo de una correcta actitud, es decir, de una pregunta que abre horizontes en vez de limitarlos, es la que encontramos en la obra de Johann Gottfried Herder, "¿Qué es lo que le falta al animal de mayor semejanza con el hombre, esto es, al simio, para convertirse en hombre?" Desde este planteo es posible, por acrecentamiento de las facultades intuitivas, percatarse de los modos expresivos de la verdadera condición humana por doquiera que ellos se manifiesten, en cuyo caso se intuye esta condición como algo objetivamente dado, intuición que culmina en la facultad de poder sostenerse en la contemplación de un contenido intelectual o emotivo, sin apoyo en el cuerpo.

Ahora bien, en tanto que la formulación de Herder mantiene abiertas las puertas que permiten avanzar de la intuición a la comprensión, el prejuicio puede fácilmente volver a obstruirlas. Esto es lo que le pasó al célebre investigador de la conducta, Konrad Lorenz, al opinar que lo dicho por Herder requería enmienda. De ahí que pregunte: "¿Qué es lo que poseía el animal de mayor semejanza con el hombre, esto es, el póngido, para que pudiera precisamente convertirse en hombre?"

La formulación de Herder dirige nuestra atención a cómo podemos comprender el animal desde el hombre; en cambio, Lorenz pretende explicar al hombre desde el animal, pretensión que le lleva, una y otra vez, a negar categóricamente todo límite entre la condición humana y la animal. En sentido del procedimiento inductivo exigido por las ciencias naturales, Lorenz no conoce sino la jerarquización rectilínea de todos los fenómenos, de abajo arriba: "El fisiólogo del metabolismo necesita de la química orgánica; el químico, de la física nuclear, para llegar a una explicación profunda de los procesos observados". De ahí que, para él, resulte imposible cualquier intento de hollar científicamente el camino inverso, esto es, el de explicar desde formas existenciales superiores, los fenómenos inferiores. Consecuencia ineluctable de ello es la radical nega-

ción de cualquier límite entre la condición humana y la animal. Según esa concepción, el hombre se habría generado directamente de algún simio antropoide, dotado de determinadas facultades. Dice Lorenz: "El póngido pudo convertirse en hombre porque poseía determinado modo de comportamiento inteligente que otro animal jamás poseyese en igual perfección, comportamiento sobre cuyo origen filogenético podemos formarnos ideas bien definidas".

Este enfoque se supedita, desde luego, incondicionalmente al prejuicio mencionado por Steiner, según el cual la experiencia de la propia interioridad, por principio, no permite correlación con ninguna realidad objetivamente dada. Este prejuicio colorea todas y cada una de las observaciones que se aducen al comparar la conducta del animal con la humana, en cuyo caso es inteluctable que no se discierna con la suficiente claridad la integración de reacciones singulares dentro de la conducta global.

En otro aspecto, no hemos de olvidar que los animales, al igual que los hombres, tienen conceptos. "Los animales son instruidos por sus órganos" +) dijo Goethe, pero sus conceptos se hallan insertados en su conducta global en forma muy diferente de la humana. Así, cuando el animal ordena sus percepciones según su contenido conceptual; tiene lugar una directa interacción entre percepción y motricidad. Tanto es así que cabría afirmar que el concepto, por ejemplo "ahí está un orificio", atrae directamente la actividad motriz. Es verdad que semejante cierre de la atracción puede ocurrir también al nivel humano, mas en este caso el hombre no actúa como tal frente al medio circundante, sino puramente arrastrado por su instinto. La ordenación de las impresiones según su contenido conceptual, cuando el hombre actúa como hombre, pasa por un proceso judicativo que recibe el nombre de representaciones, y así sólo pueden influir sobre sus movimientos los conceptos que el hombre ha recogido con ayuda de las representaciones, y luego sostenido en vilo en su propio interior.

Existe, pues, una diferencia inequívocamente delimitada entre el hombre y el animal, en el sentido de que aquel no permite que sus conceptos operen indiscriminadamente sobre sus movimientos. No obstante, no hemos de pasar por alto un hecho que se halla en contradicción con esta afirmación. Y es que la investigación comparada de la conducta ha observado muchos fenómenos que parecen claramente refutar semejante suposición: se han hecho experimentos en los que determinados simios antropoides obviamente no se mantienen dentro del límite señalado.

+) Nótese que en la cita original, Goethe agrega aquí las palabras "decían los antiguos". (N. del Tr.)

Así, por ejemplo, se describe la conducta del orangután en cuya jaula cuelga un plátano que el animal no puede alcanzar. Por otra parte, hay un cajón en un rincón de la jaula, y esto induce al simio a determinada seriación de su conducta: al principio, se halla sentado tranquilamente en el centro de la jaula, observando, en alternación, el plátano y el cajón. "Luego sufre un arranque de cólera, patatea y grita, y, como resentido, vuelve la espalda a ambos objetos. De repente, su cara hosca se "ilumina"; sus ojos empiezan a moverse del plátano al espacio que queda vacío en el suelo debajo de él, luego de éste al cajón, de regreso al lugar vacío, y, finalmente, se levantan otra vez hasta el plátano. En el siguiente instante, prorrumpe el simio en un grito de júbilo; se desplaza donde está el cajón, e instantáneamente y seguro de su éxito lo empuja debajo del plátano para asirlo". (Lorenz).

Esta secuencia mental es tan impresionante que uno no puede menos que pensar en la generación de representaciones suspendidas en vilo precediendo a las reacciones y siendo su causa. También Lorenz interpreta este fenómeno como probatorio de un pensamiento que se desenvuelve desprendido de la motricidad: a partir de las relaciones respectivas se desarrollan primero las representaciones, y sólo después desembocan en la acción. Esta interpretación incluso sería contundente en alto grado, sino prescindiera de un factor importante, factor que también Lorenz deja desatendido, aunque lo mencione expresamente en su descripción. Dice, en efecto, que se trata de un "orangután que parece tener ya algunos antecedentes experimentales relacionados con la conducta inteligente, pero que todavía no conoce este problema nuevo".

Ahora bien, con este detalle se alude a un determinante de primera magnitud; sin duda el mono realizó una actividad que es resultado de una intercalación de representaciones: la puesta en marcha motriz no deriva directamente de la percepción de relaciones o conceptos. No obstante, no cabe duda alguna de que este animal jamás habría podido llegar a dicha culminación por sí solo, es decir, con base en sus propias dotes. En verdad, la sorprendente facultad asociadora se ha, como si dijéramos, "desprendido" del hombre en el curso de los experimentos en que intervino y, como irradiación de una característica humana, ha quedado inducida al mono.

En apariencia, pues, ha tenido lugar en el mono un acto mental sujeto a representaciones; acto mental, no del mono, sino del hombre, transferido a aquél.

Es esclarecedor hacer notar que, por su trato directo con los animales, Lorenz conoce muy bien la influencia que el hombre ejerce sobre ellos; en otro contexto, la descri-

be en forma muy sugestiva: menciona que, en cierta ocasión, estaba presente su perrita cuando él saludaba a un visitante. El Sr. Lorenz estaba molesto porque la visita le quitaba tiempo, y, no obstante, saludaba con suma amabilidad y cortesía, en tanto que la perrita gruñía y ladraba al visitante. Dice Lorenz: "La chica ha heredado la característica de adivinar mi verdadero estado de ánimo".

En el fondo, es un razonamiento falso suponer que el pensamiento conceptual deductivo exista en forma rudimentaria en el simio, para luego perfeccionarse en el humano. Por lo contrario, hemos de tener en cuenta que, en ciertas circunstancias, sí se inicia en el simio, a la postre y como reacción secundaria, cierta forma rudimentaria del pensar, desencadenada por la presencia de un hombre pensante en la vecindad del animal. El pensamiento "antropomórfico" del mono dentro de estructuras experimentales, presupone la conducta pensante de un hombre que se ocupe de él.

Semejante éxito no es monopolio de la conducta pensante; también se ha observado en el animal otro tipo de acción volitiva, típicamente humana, como consecuencia de su influencia. Sería, por ejemplo, del todo incompatible con la orientación de la voluntad animal, el adoptar por impulso espontáneo, la posición erguida; en cambio, es posible amaestrar a los perros para que lo hagan en el circo. No obstante, se conocen fenómenos en que los animales parecen actuar por propia voluntad. En un libro de Bernhard Rensch se relata: "Recordemos el experimento del matrimonio Kellogg (1933) que criaron un joven chimpancé junto con su propio hijo. Al chimpancé se le había acostumbrado al frecuente andar erguido, costumbre que conservó posteriormente".

¿Qué pasa en un caso como éste? Las observaciones en los niños-lobo han mostrado que el andar erguido no es ingénito en el hombre, y sólo cuando el infante tiene oportunidad de imitar a un mayor, adopta por propio impulso, esta postura específicamente humana. En cambio, el chimpancé no puede desarrollar semejante voluntad propia porque no posee esta disposición que singulariza al hombre. Más bien, con el tiempo este ejercicio volitivo de la criatura humana simultáneamente presente, se transmitía a la criatura chimpancé.

A la misma categoría de reacciones pertenece también el que los chimpancés utilicen herramientas, como por ejemplo jalar hacia ellos alguna fruta con ayuda de un bastón, actos que sólo tienen lugar en cautiverio, esto es, bajo la influencia del hombre, en tanto que no ocurren cuando el animal se halla en libertad en el bosque. "Nunca se ha observado en

chimpancés salvajes el uso de herramientas para coger frutas" (Rensch), lo que implica también la necesidad de proyección mental de la voluntad humana sobre la conducta animal.

Una vez cumplida esta condición previa, los chimpancés jóvenes pueden manipular objetos con sorprendente perfección. Lo ejemplifica Rensch en el Instituto Zoológico de la Universidad de Muenster, donde, trabajando con una chimpancé joven, obtuvo resultados altamente significativos: "Esta especie antropoide muestra, no solamente una sorprendente destreza manual, sino también un notable interés en lo que está haciendo. Si a estos chimpancés domesticados se les muestra el manejo de instrumentos sencillos, suelen observar con atención; por lo común, aprenden rápidamente y, a menudo, se ingenian por sí solos los métodos para abrir tipos de cerraduras que les eran desconocidas".

Los experimentos con la chimpancé en cuestión se llevaron a cabo de un año y medio a cinco de edad. Entre otras, se hizo la siguiente observación: "Cuando la chimpancé, con un desarmador muy delgado, trataba de aflojar un tornillito, dirigía con la yema del índice de la mano izquierda, la introducción del filo en la ranura del tornillo. Cuando en los experimentos, 'Julia' encontró un desarmador, buscó en su jaula cuál era el cajón que tenía el tornillo que mantenía cerrada la tapa. Empezó colocando el desarmador en la ranura, dio vueltas al tornillo para aflojarlo y terminó haciéndolo con la mano. Parece, pues, que la chimpancé se había formado ciertas representaciones generalizadas, anónimas, tanto de 'desarmador', como de 'tornillo' y de 'girar'. Esto quedó puesto en evidencia al utilizar posteriormente desarmadores de aspecto del todo distinto para desatornillar otros tipos de tornillos".

Al animal le faltan en absoluto las condiciones previas que le permitan aprehender, por propia voluntad, semejantes "representaciones generalizadas anónimas"; es la actividad humana la que tiene que imbuirle esa voluntad primero. De ahí que los chimpancés salvajes, sean incapaces de alcanzar esos niveles, la superación sólo se produce en el experimento con los chimpancés en cautiverio, ya que él le permite adquirir la facultad de hacer comparaciones ponderativas entre diversas representaciones generalizadas.

Es verdad que los zoólogos, por regla general, rechazan consideraciones como las que anteceden, y acuden al expediente de la anatomía comparada que les lleva a comprobar la amplia correspondencia entre las estructuras del cerebro del hombre y del animal. De ahí coligen que debe de haber similar adecuación también en las funciones psíquicas. Sin

embargo, semejante conclusión sólo estaría justificada si cada función psíquica pudiera derivarse de determinadas funciones cerebrales, cosa que puede postularse hipotéticamente, pero jamás comprobarse. Con un grado de certidumbre por lo menos igual, se puede contar con que la disposición mental de un ser vivo repercute en la configuración de las funciones cerebrales, y participa decisivamente en su formación. Este supuesto se halla confirmado por los resultados de la observación anímica en el experimento de la psicología gnoseológica (véase Rudolf Steiner, La Filosofía de la Libertad, México 1970).

No deja de ser cierto que la comparación sistemática entre hombre y animal, tal como la practica la investigación de la conducta, arroja las más variadas formas de elevada aproximación. También existe la posibilidad de comportamiento análogo entre hombre y animal en virtud de que aquél puede degenerar al nivel animal. Este tipo de procesos se presentan sobre todo en la psicopatología y en la psicología de masas, y es en esta dirección en la que apuntan ciertas peculiaridades observables en los chimpancés salvajes.

Así, por ejemplo, se ha notado la siguiente peculiaridad en la conducta inteligente del chimpancé salvaje: en el encuentro de dos hembras, ambas con sus cachorros en el hombro, se observó -y se filmó- extraño ritual "Con un ademán de la mano derecha acercándola a su frente, en el lado opuesto al otro animal, una de las madres chimpancés parece rogar: "¿Tú, que eres jerárquicamente superior, me permites pasar?" La superior responde en forma similar acercando su mano izquierda al cráneo, como si dijera "te lo permito".

En una descripción como ésta, nos vienen a la mente los correspondientes episodios que se consideran como reglamento de la psicología de masas. Así, en ciertas formaciones militares, se encuentra una ceremonia que corresponde, casi "textualmente", a este relato de las chimpancés: el soldado raso tiene que saludar al superior que camina a su encuentro, y dirigirle la palabra: "solicito permiso para pasar". Parece, pues, obvio que en estas formas sociales la convivencia se regula según métodos propios de la psicología de masas, métodos que no son otra cosa que degeneración hacia la conducta animal. Pueden encontrarse en todo el campo de la psicopatología semejantes tendencias de caer en ciertas formas primitivas. Admitamos que las formaciones militares tienen necesariamente que ser guiadas según normas derivadas de la psicología de masas.

En el curso de los experimentos de Muenster, la pequeña chimpancé tenía que abrir sucesivamente doce cerraduras con ayuda de gran variedad de instrumentos, para llegar finalmente al premio que guardaba la última caja. A propósito

de esta demostración, pregunta G.H.R. von Koenigswald: ¿Cómo se portaría una criatura humana, si tuviera que abrir las doce cerraduras? En verdad, un niño entre dos y cuatro años, no sería capaz de realizar ni la décima parte de esos actos. En la discusión de los resultados, declara F. Keiter: "No es extemporáneo el que lo logre un niño de ocho años. Esta notable disociación en el niño, es decir su incapacidad de resolver problemas mecánicos, en tanto que, desde los dos años ya sabe hablar y ya sabe representar algo por medio del dibujo, señala una diferencia radical entre el mono antropoide y el hombre". Con ello se relaciona estrechamente el que estos actos del animal se hallan condicionados por la circunstancia de que él jamás puede realizar las intenciones respectivas por propia voluntad, sino siempre tan sólo por coparticipación en la voluntad humana. Ahora bien, en la educación preescolar es decisivo que se estimule la actividad volitiva propia del infante. Con todo, no deja de ser cierto que, en la criatura humana, sigue habiendo mucho de animal, por lo que también en ella es posible lograr éxitos de aprendizaje por la voluntad coparticipadora del adulto. Mas en este caso, se desciende al niño al nivel de la existencia animal. Por eso, en la mencionada discusión, uno de los ponentes (B. Hassenstein) destacó: "Tengo para mí que, por lo general, por razones justificadas, no sacamos de nuestros niños todo lo que de ellos podría extraerse".

Tras estas alusiones se asoma, con perfiles insistentes, el peligro de que todo aprendizaje forzado en la temprana infancia, arrastre como consecuencia la animalización de la criatura humana. Esta amenaza a la antropogénesis acusa al mismo tiempo, como podríamos demostrar en otra oportunidad, la prematura senescencia de los niños, peligro implícito en la tendencia contemporánea al enseñarles la lectura a los párvulos, a la edad de dos a cuatro años que es la óptima para el aprendizaje en el chimpancé.

En los experimentos con animales se ha descubierto una regla apodíctica, de validez general. Y es que, con respecto a la facultad de aprendizaje del animal, resultó que únicamente puede él aprender gracias a las energías que en él existen tan sólo en su temprana infancia. Dice Lorenz: "En un punto, la actitud curiosa, condición previa de todo aprendizaje, de todos los animales, se distingue fundamentalmente de la del hombre: esa actitud hállase ligada a una breve fase evolutiva del animal joven". Una vez traspasado ese umbral, termina la actitud abierta como ocupación de la conducta curiosa del animal; ya no es capaz de asimilar ningún comportamiento nuevo siguiendo el camino de los experimentos empleados en chimpancés jóvenes. "Sólo el hombre se mantiene en posibilidades de desarrollo hasta el fin de su vida".

Lo que antecede es una importante constancia del insigne investigador de la conducta, constancia que patentiza que la sujeción de los niños a un aprendizaje prematuro, arrastra forzosamente a la animalización psíquica y ésta, a su vez, desemboca en la senescencia psíquica. Por su condición humana, el niño hállese predispuesto a evolución constante hasta su postrera vejez, predisposición que se desvirtúa con el prematuro aprendizaje, por ejemplo, el de la lectura +). Los esfuerzos pedagógicos unilaterales que, inadecuada y prematuramente, estimulan la facultad de aprendizaje del niño, constituyen, por lo tanto, una traición a su verdadera antropogénesis superior, y esta afirmación dista mucho de ser hipotética y gratuita; al contrario, corresponde a certera intuición fundamentada en exactas observaciones biológicas. Los especialistas prominentes han demostrado que el niño empujado a operaciones intelectuales con apoyo en las disposiciones específicas de la primera infancia, sufre una grave merma en lo psíquico: se le predispone a la senectud, porque pierde la condición de poder moverse en constante devenir. Este niño se orientará de modo que toda su conducta se ajustará a la intromisión de actividades volitivas ajenas, lo que corresponde al aprendizaje del chimpancé. La falta de actividad propia del ser humano es síntoma de desorientación psíquica. De ahí que uno de esos "rebeldes sin causa" se ufanó en cierta ocasión de poseer un "instinto de perro", una suprasensibilidad que le permitía percibir lo que pasaba tras una puerta cerrada, por ejemplo. En este sentido, Rudolf Steiner indica que la animalización y la senescencia crean la disposición a las facultades atávicas.

Traducido de la revista
"Die Menschenschule"
Año de 1969, pág. 33.

LA ENSEÑANZA PROGRAMADA

Voces críticas procedentes del sector pedagógico a propósito de la enseñanza programada y la temprana enseñanza de la lectura.

El Prof. Dr. Walter Schulte, de la Universidad de Frankfurt, dice:

+) véase Rudolf Steiner: "Animalización, senescencia y atavismo" en el "Curso pedagógico para maestros", 4a. conferencia, Dornach 1921.

...en el reciente Congreso de Filadelfia reinó la desilusión general. Los psicólogos desilusionados porque no se produjera la "revolución" esperada, y la enseñanza programada no prendiera en las aulas cual fuego estepario. Los editores desilusionados porque las máquinas de enseñanza no encontraron la demanda esperada, porque las escuelas que utilizan la enseñanza programada prefieren los programas en forma de libros. También la entrada de los programas en las escuelas fue muy lenta: "los pedagogos entraron con mucha reserva en la experimentación..."

Las escuelas desilusionadísimas, lo que se expresa por el hecho de que el número total de planteles consumidores de programas, lejos de crecer, ha disminuido: "Hoy es más difícil encontrar un maestro que aplica la enseñanza programada de lo que fue el caso hace dos años".

Los autores de la enseñanza programada construyeron un fantasma ficticio de la enseñanza tradicional, exagerando sus puntos débiles, y creían poder derrotarlo, llamando la atención sobre las supuestas ventajas de la enseñanza programada. Además, con fundamento en la psicología de la conducta, desacreditaron como razonamiento anticientífico, popular o pueril, todos los demás logros de la psicología pedagógica de los últimos 50 años.

...la rigidez de los programas limita su utilización. Los programas no son flexibles ni adaptables: "cualquier cambio insignificante en el plan de estudios puede, a veces, invalidar el programa entero".

Parece que muchas escuelas desistieron de la experimentación, al darse cuenta de que los programas requieren enormes cantidades de papel y que su costo es varias veces mayor que el de los libros de texto usuales.

No es cierto que para la enseñanza programada se necesita menor número de horas de clase; al contrario ¡se necesitan más! ... Tampoco es cierto que ...basta con menor número de maestros o con maestros menos capacitados; ¡exactamente lo contrario!

Para lograr mayor efecto de aprendizaje, se necesitan más programas de lo que se creía: "en la medida en que la enseñanza queda supeditada al uso de programas, tanto mayor es la necesidad de disponer de programas diferenciados, adaptados a los diferentes tipos de alumnos..."

...Parece que el efecto de aprendizaje no llega

a tener la duración que se creía en un principio...

Los maestros se dieron cuenta de que los alumnos lograron acabar el programa rápidamente y "con éxito", pero sin retener nada, o casi nada, de su contenido.

La afirmación gratuita de que la enseñanza programada puede encargarse de las facultades mentales transferibles, tales como el desarrollo del pensamiento judicativo, el despliegue de procesos mentales creadores, etc., ha quedado sin corroborar.

La enseñanza programada es de escaso valor en las materias humanísticas, porque en ellas se requiere la espontaneidad y la constante mudabilidad de pensamiento creador.

Los programas son muy específicos según su contenido y según el círculo de sus usuarios... Por lo tanto, sólo es posible comprobar su validez probándolo en el aula...

En Denver, los maestros se adhirieron a la convicción que va cundiendo, de que ninguna escuela puede opinar sobre un programa sin haberlo probado con los alumnos... Pero, en fin, no es justo insinuársele a ninguna escuela que experimente por tiempo prolongado, ¡a costa de los alumnos!, con un programa que a la postre resulte inapropiado...

Resumen de los estudios del Prof. Schultz:

Sabemos que con la enseñanza programada no se pueden ahorrar maestros; sabemos que los programas por sí solos no se prestan para dominar unidades lectivas de mayor amplitud.

Sabemos que incluso en los EE.UU. son pocos los "programas" que se adaptan a los planes de estudio de manera que el maestro pueda realizar sus designios docentes o educativos sin que el programa lo "domine".

Sabemos incluso que esos pocos programas no satisfacen sino en parte las exigencias que la escuela ha de plantear para aceptar un programa.

En cuanto a la selección de materias o temas de enseñanza accesibles a los programas, ya se discute en los círculos oficiales de los EE.UU. la pregunta: aun suponiendo que todo pudiera programarse, ¿sería aconsejable programarlo todo? La experiencia demuestra en forma inequívoca que, en último análisis, el maestro es indispensable, incluso en la educación programada.

Opiniones de James S. Coleman, Prof. de Sociología de la John Hopkins University de Washington:

Considerando que la creación de las máquinas de aprendizaje es un proyecto mancomunado, al que las compañías electrónicas contribuyen con los fundamentos técnicos, y los editores científicos con los temas por programar, dice Coleman: "No es ninguna solución para nuestros problemas sociológicos, aumentar simplemente, mediante "bombeo", la inversión en edificios, bibliotecas, recursos didácticos...". Mucho más útil para el progreso de los alumnos que cualquier recurso técnico, son los maestros mejor preparados.

¡Aún más importante que el efecto de maestros capaces es la influencia de los compañeros!

Coleman exploró 645,000 alumnos y 60,000 maestros, y puso en evidencia que el aula automatizada es de poca utilidad, particularmente cuando se trata de ayudar a alumnos de "daños ambientales" (environmental damage). Los alumnos procedentes de familias humildes se benefician enormemente por el trabajo común con los hijos de los sectores privilegiados, sin que esto implique que el niño de la clase media pierda fácilmente sus ventajas "congénitas", al contacto con los niños menos afortunados.

+ +

+

El Prof. Dr. Wolfgang von Wartburg de la Universidad de Basilea,

hace comentarios sobre la TV escolar, de los que escojo algunos párrafos que pueden aplicarse, mutatis mutandis, también a la Enseñanza Programada. Dice:

"Afortunadamente, los profetas de la reforma nos denuncian lo que ellos mismos opinan de la educación: 'Por doquiera la educación fue, y sigue siendo, determinada por las condiciones económicas, sociales, políticas y técnicas'. Ningún marxista podría dar una definición mejor de lo que es el materialismo pedagógico. A esos reformadores de la educación les deja sin cuidado el que la educación depende también de factores menos palpables, como son el grado de entereza caracterológica del maestro, o las necesidades psíquicas del alumno; y así ellos llegan a la conclusión: 'La primera condición que el educador tiene que cumplir es aceptar el mundo tal y como es, incluyendo sus medios de expresión'.

A lo que yo respondo: No, señores, la primera condición es que el educador tenga conciencia de tener que habérselas con niños cuyo derecho primario e inalienable es alcanzar la condición de personalidades de pensamiento autónomo, de sensibilidad humana y de acción resuelta y decidida. No puede ser misión de la educación programar a los niños para determinado tipo de mundo prefabricado, sino conducirlos, en todo lo que esté de su parte, a su autorrealización, con lo cual se les capacitará, a la vez, para servir al bien en el mundo y, con ello, para la confrontación con el mundo existente y, si es necesario, para la lucha contra ese mundo. No logramos comprender cómo la TV escolar pudiera ayudarnos en esta misión, a no ser como "escarmiento." Pero nuestro mundo ya ofrece tantos "escarmientos" que realmente no es necesario introducirlos también en la escuela..

En ninguna parte existe una necesidad legítima de tener la TV escolar: no sabemos de ningún tema sin cuyo estudio la formación del hombre quedara incompleta y sólo la TV fuera capaz de transmitir. La única razón para la propaganda a favor de la TV escolar es el hecho de que ella, al fin y al cabo, existe. Pero eso no es suficiente razón para introducirla en la escuela. Hemos de repudiar la TV escolar, no sólo por sus contenidos deficientes, sino, más todavía, por su falsificación de nuestra visión del mundo, falsificación inherente a la forma misma de transmisión...

Para contrarrestar los peligros que amenazan la educación de acuerdo con la dignidad humana, ya no bastará confiar en que la ley de la inercia bastará para detener la marcha de la "evolución"; de hecho, los que no cooperen, serán difamados. No dudamos de que los apóstoles del progreso harán lo imposible para realizar sus intenciones. La propaganda trabaja viento en popa para encauzar la opinión pública, inadvertidamente, en la dirección deseada. A veces es penoso observar que frente a la estrecha arrogancia de los profetas del futuro, existe la timidez miedosa de los que se atreven a exteriorizar algún reparo. ¡No hay justificación alguna para esa timidez! En efecto, ya es síntoma de una ingenuidad envidiable, el que los abogados de la TV, crean que el mero hecho de que ellos reconocen la existencia de la TV, (y nosotros somos los últimos en negarla), ya es suficiente para otorgar categoría de infalibilidad a sus opiniones sobre las "auténticas necesidades de la época". Los que miran los fenómenos de la época con ojos críticos, tienen por lo menos igual derecho a tomar parte en el debate sobre las exigencias de la época. Estamos de acuerdo cuando esos señores dicen que "la búsqueda de nuevos medios de educación es de vital importancia, no sólo para Suiza, sino para la Europa entera". Pero la solución no está en la introducción de aparatos más y más modernos, sino únicamente en la persistente y seria labor del maestro sobre su propia

condición humana y sobre la capacidad sustentadora de su visión del hombre. La gran misión de la escuela, la verdaderamente moderna, es que el niño aprenda, por experiencia vital, que todo lo esencial sólo puede nacer a través de la comunicación entre hombre y hombre, y que para eso no se necesita aparato alguno. Esta experiencia será más valiosa que cualquier cantidad de "información" adicional, tal como la pregonan la TV".

+ +

+

Un artículo de Luise Kerber, intitulado "Grito de alarma en torno a la TV escolar" contiene la siguiente información:

....una encuesta de la Oficina Federal de Protección a la Juventud, dirigida a más de 3.000 hogares, puso en evidencia que los niños pasan más de 25 horas semanales ante la pantalla de TV, siendo así que, en opinión de los médicos, ni los adultos deberían quedar expuestos a la TV por más de 10 a 12 horas. Y ahora, ¿la TV escolar vendría a aumentar aún más esa desproporción estrafalaria? Además, la escuela como centro de formación y educación, es para transmitir verdad y realidad, y no estériles conservas TV.

...Téngase presente que la TV no sólo tiene efecto psicopatogénico, sino que, por sus rayos X, ejerce también una acción nociva sobre el organismo, particularmente en niños y jóvenes en desarrollo. Hay muchos roentgenólogos, (médicos que trabajan con rayos X), que renuncian a la TV doméstica para no aumentar la inevitable carga de rayos que reciben en el ejercicio de su profesión.

...No nos engañemos: tras toda la propaganda en torno a la TV escolar no hay puntos de vista de alcance pedagógico, sino únicamente los esfuerzos de vender mayor cantidad de televisores, en analogía a lo que sucede con los aparatos de aprendizaje: por una activa promoción se espera penetrar en las escuelas, ya que el mercado de hogares particulares no puede seguir absorbiendo toda la producción.

+ +

+

Del artículo del Prof. Dr. Franz Nade, intitulado "El acorde

de Pestalozzi: cabeza, corazón y mano", entresaco las siguientes citas:

...La fuerza de los programadores está en lo que prometen y pronostican... La revolución educativa, anunciada por ellos, con tanta ostentación, no ha tenido lugar, ni tendrá lugar nunca. Sólo sería posible que se llegara a ella, si en el futuro, nuestro concepto de educación fuera determinado por el mero pensar utilitario y la idea del aumento de producción.

+ +

+

El Dr. Heinz Wolf, Médico escolar, escribe:

...El temprano despertar de la inteligencia no constituye un criterio que necesariamente merezca calificación positiva. No hay quien dude del valor de la inteligencia humana. Pero se cercena la grandeza del hombre, si se lo considera exclusivamente como vehículo de inteligencia. Nótese que al comentar estos métodos educativos siempre se pasan por alto las calificaciones morales.

...como médico escolar, he de informar que en los últimos años he podido observar un aumento de la presión arterial funcional en la adolescencia. La presión se acercaba a veces al de los ancianos... He aquí los comienzos de la senescencia biológica... ¿Qué futuro aguarda, pues, a la joven generación? La intelectualización de la mente, seguida inmediatamente por la esclerotización del organismo biológico. Es el trágico destino del niño quedar a la merced del adulto, aun cuando, éste, está equivocado.

+ +

+

Lothar Koop, Instructor en la Academia Superior de Pedagogía Social en Bremen, dice lo siguiente:

"Si un hombre de ciencia pretendiera probar nuevas drogas para acelerar en dos años el crecimiento estatural del niño, se expondría a la acción judicial por violación de su responsabilidad profesional: se le inculparía de no haber determinado los posibles efectos secundarios nocivos de sus drogas, de no haber tenido en cuenta los peligros para el desarrollo global y de haber despreciado criminalmente las leyes

del crecimiento orgánico. Experimentos médicos con menores de edad: ¡ya de por sí un crimen!

En cambio, ¿por qué no interviene el Estado cuando los profesores Correll y Lückert hacen experimentos en niños de cuatro a seis años, que no tienen defensa alguna contra los "psicofármacos": ¿las máquinas de aprendizaje? ¿Para qué sirven los exámenes de madurez escolar y que se fije por la ley, la edad para la admisión a la escuela -de acuerdo con la experiencia milenaria- si el Estado no protege esta ley y los procesos de desarrollo psíquico en que se fundamenta? Acaso ya se ha olvidado, la verdad básica, de la psicología del desarrollo: la precocidad intelectual puede producir daños a la salud, formación deficiente del raciocinio y de la memoria, y parálisis de la imaginación creadora.

+ +

+

En otro artículo del Dr. Wolf, ya citado anteriormente, leemos:

...Seremos una nación de criminales... Nada contra el adiestramiento de la inteligencia, pero todo a su debido tiempo. La inteligencia y la criminalidad no se excluyen mutuamente. ¿Seremos una nación de asociales inteligentes?

+ +

+

La Dra. Ilse Pichottka (Consultorio Psicológico para Jóvenes; Profesora de Psicología infantil de la Universidad de Munich):

...así como las tablas pitagóricas mayores (así se llaman en Alemania las tablas del 11 para arriba) no se aprenden antes de las menores, así tampoco el pensamiento abstracto no debe anteponerse al empírico...

+ +

+

El Prof. Dr. Hans Schiefele (Psicólogo titulado) dice a propósito de la temprana enseñanza de la lectura entre muchas otras observaciones acertadas:

...Sabido es que a los niños en edad preescolar

se les puede narrar cuentos, y también que uno puede leerse-los, si bien por lo regular con resultados inferiores. Los niños captan el contenido más o menos bien. ¿Se sabe si esa indispensable captación del contenido se logra también si los niños mismos tienen que leer el cuento?

+ +

+

La revista LIFE del mes de Julio de 1967 dice:

¿Necesitamos niños que sepan leer a los tres años y que a los diez resulten víboras ponzoñosas?

+ +

+

Pasajes entresacados de un artículo de Christa Beichler,
profesora de enseñanza primaria:

...Inicialmente, el alumno aprende por la materia, y sólo después la materia misma; empieza por imitar ejemplos vivos y sólo después aprende a comprender verdades abstractas...

...El mundo industrial en que vivimos requiere, para el trabajo técnico de equipo, colaboradores que, desde la comunidad del aula, hayan aprendido a pensar y trabajar juntos, a observar y reconocer los logros del compañero, a integrarse inteligentemente en la colectividad...

Las limitadas áreas de aplicación para la Enseñanza Programada son las siguientes:

- 1) puede ser útil y provechosa para adultos que deseen obtener conocimientos especializados dentro de determinada rama de su carrera profesional...

Aún así, el adulto sufrirá limitaciones y desilusiones con la Enseñanza Programada, pues los resultados son modestos, si se mide por las enormes cantidades de papel, palabras y tiempo.

- 2) En mi opinión, la Enseñanza Programada es de cierta utilidad parcial -- siempre que se trate de alumnos psíquicamente sanos y equilibrados -- en la Preparatoria, para memorizar y profundizar algún tema previamente estudiado bajo la guía del maestro...

Si algún tema nuevo se estudia primero mediante la Enseñanza Programada, el aprendizaje degenera en mero machaqueo.

- 3) La Enseñanza Programada no tiene sitio alguno en la enseñanza primaria, donde sólo causaría daño en cuerpo, alma y espíritu del educando. A esa edad, la Enseñanza Programada no hace justicia a los niños "de lento despertar", (el traductor evita el término "de lento aprendizaje" por llevar una connotación un poco peyorativa), los tilda de "tonitos" que nunca tendrán oportunidad de compensar la diferenciación si la comunidad del aula se rompe prematuramente dejando que los llamados "dotados" se vayan adelantando a los demás.
- 4) En el Jardín de Niños, la diferenciación sugerida por la Enseñanza Programada es crimen irresponsable... a esa edad cualquier logro intelectual va a expensas de las energías vitales del niño.

En nuestra época se nota una atrofia general de las percepciones sensorias y de contactos humanos. Esta situación se agrava si incluso la enseñanza se encomienda a máquinas: ...aprendizaje esterilizado y antiséptico, exento de cualquier elemento humano.

La expectación de que la Enseñanza Programada pueda subsanar la escasez de maestros, ha resultado falaz: al contrario, la Enseñanza Programada necesita más personal para revisar las pruebas, etc... Además, si se llegare a popularizar el concepto de "Ingeniero educacionista", las mujeres que todavía sienten atracción hacia la profesión magisterial, le volverán la espalda, y, con ellas, todas las personas para quienes la educación es vocación y no simple comercio de información.

Los propagadores de la Enseñanza Programada, no se cansan de proclamar que, los programas "liberan al maestro para que pueda dedicarse a la labor educativa propiamente dicha". Pero, ¿cómo y con qué medios podrá educar, si se le ha usurpado la "materia"? No puede "educar" en un espacio pedagógicamente vacío, para insuflarle "alma" a la materia "exánime" previamente estudiada.

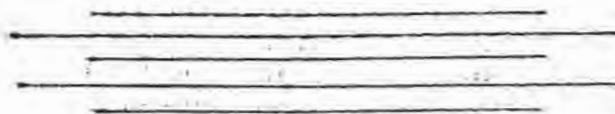
...Van en aumento los síntomas que indican que incluso en los EE.UU. el péndulo educativo oscila nuevamente en dirección hacia el fulcro. Los alumnos se aburren en la Enseñanza Programada, claman por el maestro y por la viva comunidad del aula. Eminentes catedráticos se declaran abiertamente contra los métodos de Skinner y exigen una educación que comprenda y fomente los talentos, el afán de superación y las

disposiciones caracterológicas, en forma digna de la convicción humana.

La Enseñanza Programada, sobre todo en los Jardines de Niños y en la Escuela Primaria, se mueve en terreno virgen que no ha sido suficientemente explorado - tampoco en los EE. UU.

...Lo más importante: la máquina permanece inmutable y rígida; el hombre, en cambio, puede reformarse; el educador puede autoeducarse y enmendarse...

...La Enseñanza Programada ignora los virajes y etapas del desarrollo natural; el maestro deberá estudiarlos con más precisión y adaptar sus planes de enseñanza de conformidad con este conocimiento.



Christian Brummer

REFLEXIONES SOBRE EL DIBUJO

Me parece más difícil representar lo limitado que lo libre...; la libertad trasciende todas las reglas.

(Leonardo da Vinci: Reglas para el pintor).

Voy a intentar delinear las diversas posibilidades que existen de aplicar el dibujo en la enseñanza escolar. Pienso sobre todo en el maestro quien, en verdad, no "enseña" el dibujo, sino que ha de practicarlo diariamente en el pizarrón. Como él dibuje, así dibujarán los niños, y mientras más difícil le sea lograr un buen dibujo, tanto más fecunda será su labor para sus alumnos. Por lo común, el buen dibujante es un modelo inimitable que induce más bien a la resignación que al estímulo. Recuerdo bien mi propia niñez: en el rincón del aula se ocultaba el pizarrón preparado

por el maestro desde la víspera; descubría su secreto en el momento culminante de la clase, y todos exclamábamos "Ah", un "Ah" que más bien era reflejo de resignación paralizante que de entusiasmo legítimo. Ya en aquel tiempo, latía en mí el sentimiento: ¿por qué no nos muestra cómo lo hizo?

El dibujo, al igual que el habla, impregna toda la enseñanza; y a menudo la mano puede llegar donde la palabra no encuentra expresión. A esta transformación del pensamiento en imagen se le ofrecen tanto métodos, formas y técnicas, como impulsos o motivos internos que luchan por objetivarse. Por ejemplo, si se trata de objetivar un movimiento, la línea tendrá carácter distinto que si pretende fijar determinada sensación o alguna unilateralidad (lo típico de un animal, por ejemplo.)

El signo, el dibujo más sencillo, si bien subyace en él originalmente un elemento viviente, dinámico y formatriz; el signo es la postrera forma de un movimiento cristalizado, pero susceptible de revitalización por nuestro propio organismo (sentido cinestésico) y, sobre todo, por nuestra capacidad imaginativa. De esta posibilidad arrancan las señales de tráfico cuya función es influir directamente sobre nuestra acción por medio de la impresión óptica. En los antiguos signos, como por ejemplo, los del zodíaco o los símbolos religiosos, ya no logramos semejante revitalización, puesto que, por lo regular, ya no tenemos relación inmediata con las energías que en ellos laten: se nos han convertido en enigmas herméticos. No obstante, es posible, mediante entrenamiento, comprender su lenguaje en formas, para lo cual ofrecen amplia oportunidad las obras plásticas de las culturas antiguas.

Observemos, por ejemplo, una simple línea horizontal y otra vertical. El entendimiento nos dice: dos líneas en diferente dirección, pero nuestro organismo más delicado intuye en la horizontal algo que nos sale al encuentro, algo que nos pretende detener como si fuera un "no" que se enfrentara con nosotros. En cambio, la vertical nos produce una impresión positiva, como si algo nos levantara, como si nos dijera "sí" (Similares son nuestros movimientos de la cabeza en señal negativa o afirmativa).

Practicar el dibujo de formas puras, el círculo, espiral, lemniscata, etc., ejerce sobre nosotros un efecto muy estimulante, pues libera el

trazo de su supeditación al mero intelecto, que siempre va en pos de la creación de signos que tengan tan sólo carácter significativo, mas no de ser. Para que dicha práctica tenga éxito, es esencial que se repita muchas veces la figura: nace entonces algo comparable al fluir de un río.



Un alumno de la primera Escuela Waldorf me contó de una clase de biología en que Rudolf Steiner entró de visita. Se estudiaba el fémur. Steiner no dijo nada; tomó un pedazo de tiza y, por bastante tiempo, estuvo dibujando en el pizarrón algo así como una corriente de agua, en prolongado vaivén. Los alumnos se preguntaban: ¿qué está pretendiendo? Finalmente dijo Steiner: "Una piedra cae e intercepta el curso de la corriente", y la desvió para que salvara el obstáculo. También a este segundo trazo dedicó bastante tiempo, hasta que, por fin, se detuvo y preguntó: "¿Qué es lo que dibujé?". ¡Y ahí estaba el fémur! - Un ejemplo como éste, pone de relieve lo que ha de pretenderse con el dibujo: sugerir algo, al igual que una señal o signo que es, en el fondo, tan sólo un indicio de algo sustantivo.

El dibujo que nace del movimiento, es decir, la línea como vestigio de un movimiento que fue, es el elemento del primer dibujo infantil, y ya en él se manifiestan las dos tendencias básicas de todo dibujo: el remolino como expresión de voluntad; y rectas anguladas que se encierran, como manifestación de un elemento reflexivo, más consciente. En otras palabras: las energías que actúan de dentro hacia fuera, dan origen a formas redondas, y las que actúan de fuera a dentro, generan las puntiagudas y angulares +).

Hasta los nueve años, que deje el maestro que el niño se exprese en plena libertad como quiera; ningún daño va a causarle si no trata de introducir en forma impositiva métodos equivocados, que no marchan de acuerdo con su naturaleza. Así basta con que estén al alcance de los escolares.

+) véase Steiner: "Hacia un nuevo estilo arquitectónico". El traductor sobre este punto se permite recomendar al lector la lectura de las páginas 92/93 del libro de Hartmann, "La educación antropológicamente fundamentada".

crayolas anchas de colores; y hojas grandes de papel, y que estimule su fantasía por medio de narraciones pictóricas. Nada de lápices puntiagudos y pizarrines. El "dibujar pintando" fluye por sí solo; el niño crea instintivamente, con la misma naturalidad con que el pájaro canta su canción; le gusta, por ser algo característico suyo hasta los 8 ó 9 años, el acompañar o substituir la narración por el movimiento o la trama pictórica, y una vez terminado el cuadro ya no tiene para él importancia alguna; lo descarta como si se tratara de una envoltura.

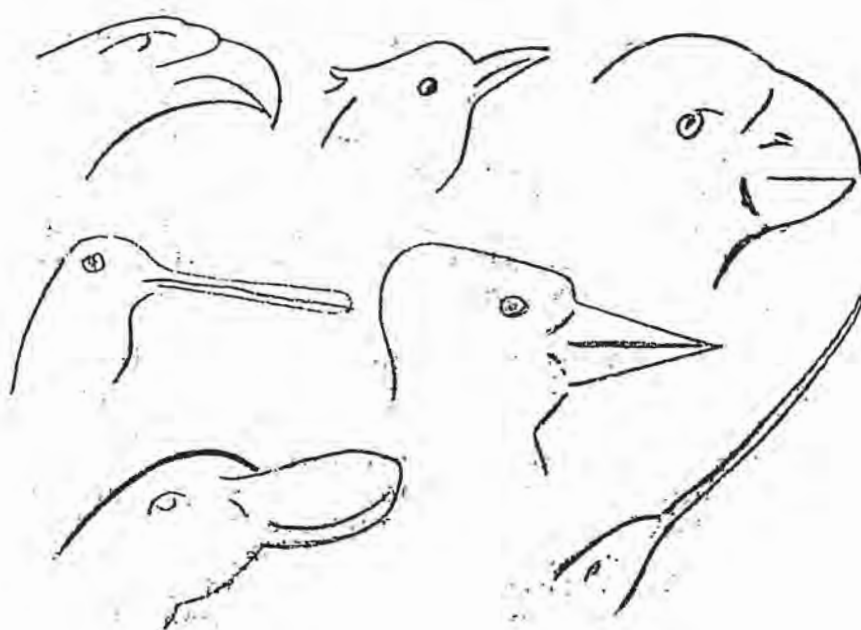
Es grave darse cuenta que este impulso natural hacia el dibujo va en camino de extinguirse, a menos que oportunamente, ya de los siete años en adelante, correctamente se encauce. Entonces es cuando entra en juego la esencial labor educativa del maestro: unificar y armonizar los dos principios formatrices: la voluntad y el pensamiento. El dibujo ha de despertar la región media del niño para que se equilibre su vida volitiva y representativa; cultivar su sensibilidad, o sea, el elemento rítmico de su naturaleza.

Ya desde el primer año escolar, empieza el dibujo de las formas puras en todos sus aspectos y transformaciones. En la educación Waldorf, estos ejercicios significan introducción a la escritura y asimismo dibujo dinámico. Pronto se bifurca el camino hacia el pintar puro y formas puras. En el "dibujar pintando" o el "pintar dibujando", escritura y dibujo creador se hallan en germen.

Sin embargo, no debe descuidarse por completo en clase el dibujo lineal al servicio exclusivo del pensamiento, es decir, el que expresa magnitudes y proporciones, o sea, el dibujo esquemático o constructivo. Este tipo de dibujo, uno de los dos impulsos ennoblecidos que ha retoñado del saludable dibujo infantil, encuentra su primera aplicación en las imágenes numéricas de la aritmética, luego en los croquis y mapas que se elaboran para el estudio del medio geográfico, y finalmente en la enseñanza de la geometría. El otro impulso recibe su alimento del elemento dinámico, y se perfecciona hacia el dibujo artístico creador.

Cabe formular ahora esta pregunta: ¿Cómo hemos de dibujar en las clases donde ya se nos presentan imágenes preexistentes, como en la de ciencias naturales, geografía e historia (plantas, animales, minerales, edificios)? Esto exige nueva técnica del dibujo, ya que intervienen otros dos elementos: la luz y la sombra. Téngase presente que el dibu-

jo gráfico con lápiz negro no puede entrar en consideración en la enseñanza hasta el inicio de la pubertad, esto es, hasta que nazca en el adolescente el sentido de polaridades, como luz y sombra. Antes de ese momento todo dibujo ha de continuar siendo irradiado y animado por el color, ese color que libra de dureza el trazo (dibujar pintando). No obstante, en el ciclo medio, del 5o. año al 8o., puede incumbirle a la línea una importante función, sobre todo si se trata del dibujo que el maestro traza en el pizarrón: la caricatura, de aplicación particular para representar animales, puesto que, en comparación con el hombre, todo animal tiende a la unilateralidad. De ribete, la caricatura introduce en el aula un elemento muy deseable: ¡el humor! ¿Qué maestro no se ha dado cuenta de que los niños son estupendos caricaturistas? En una clase de biología se produjeron los siguientes dibujos en el pizarrón, y el estudio de estos picos suministra rica información sobre el modo de vivir de las aves.



Lo que la caricatura es para el dibujo de animales, es el croquis en la cartografía. Aquí es de particular importancia prestar atención a cómo nace el dibujo. Obviamente, en este caso, la técnica ha de corresponder al objetivo del dibujo: trazar rápidamente lo característico o típico. La línea en un croquis cartográfico tiene otra finalidad que en la forma pura o en el símbolo de la escritura, pero si bien la técnica ha de quedar supeditada al propósito perseguido, nunca convertirse en amaneramiento. Sería con-

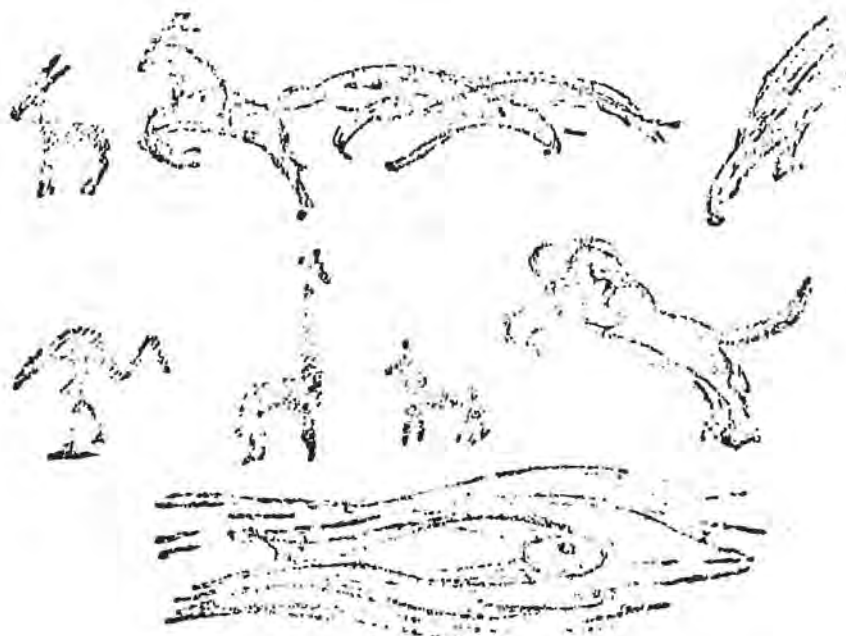
traindicado que aquí ofreciéramos un esquema metodológico, como lo confirman las creaciones gráficas de insignes artistas quienes, para lograr sus metas, han creado nuevas técnicas, como es el caso de Van Cogh o de Franz Marc. No procede, pues, la pregunta: ¿cómo representar gráficamente el animal particular? sino: ¿qué forma básica prevalece en él? Y no hace falta que esta forma sea directamente la observable en el animal; puede ser intuitiva o vislumbrada. De este modo el dibujo que de él se haga, será una creación original. Por ejemplo: si se trata de dibujar una jibia, la tiza ancha al trazar los tentáculos avanzará tentando en todas direcciones sobre la superficie del pizarrón. En mayor o menor grado, casi todos los animales pueden desarrollarse a partir de la figura ovoide, particularmente las aves en las que, generalmente, subyace la forma esférica u ovalada. Es, por ejemplo, sumamente difícil dibujar una cigüeña; pero se salvan las dificultades si se parte del huevo como forma fundamental, y de ella derivan hacia fuera sus descarnadas patas como "soportes", así como el largo cuello con la cabeza que culmina en el pico asimismo largo y puntiagudo.



Un maestro menos talentoso puede encontrar ayuda partiendo de la mancha como sombra inicialmente informe y, de ahí, abrirse paso, digamos a tientas, hacia la periferia. Mientras mayor sea la soltura, tanto más fácil la posibilidad figurativa, y así llegar a la silueta de un boceto que sorprendentemente revele mucho de la peculiaridad del animal en cuestión. ¿Quién no ha tenido la experiencia de reconocer alguna persona por su inconfundible silueta, incluso a veces desde detrás? Y ¿por qué? Porque no nos han perturbado los pormenores.

Cuando se trata de representar al animal en movimiento -la pantera que salta o el ave que vuela - puede enfocarse el problema desde otro ángulo, porque son otros los motivos que predominan. La figura debe ser fugaz, ya que

el animal se adapta al elemento en que vive y, por lo tanto, transforma la figura en reposo: hay que debilitar la sombra y reforzar ciertos movimientos por medio de trazos lineales característicos.



Con ello entramos en otro nivel del dibujo donde interviene activamente el espacio circundante: el objeto, ya sea animal, planta o mineral, constituye una unidad con el medio ambiente. Esta técnica habrá de tener, ante todo, en cuenta, el elemento atmosférico, la luz en sus "actos y sufrimientos" (Goethe), y esto se logra con el blanquinegro o clarooscuro. Rudolf Steiner desarrolló en este caso la técnica del sombreado que, en su transparencia, concuerda con la luz que satura el espacio.

Ningún maestro puede esquivar la necesidad de practicar diariamente el dibujo y téngase en cuenta que en el pizarrón, no puede hacerse esto superficialmente. Sin embargo, siempre saldrá victorioso si se siente libre y crea de acuerdo con las inmanencias del tema en desarrollo; su mano seguirá entonces las tendencias dinámicas inherentes al objeto, al igual que la boca y la laringe siguen la palabra. Desde luego que hay que adquirir una sólida preparación técnica, pero no es esto lo fundamental.

Traducido de la revista
Erziehungskunst
Vol. XIX, 1955, pág. 105.