



Christopher Clouder
Martyn Rawson



EDUCACIÓN WALDORF



EDUCACIÓN WALDORF

*Ideas de Rudolf Steiner
en la práctica*

Christopher Clouder
Martyn Rawson

Versión original en inglés en 1998 por Floris Books
Traducción: Blanca Sánchez de Muniain

Editorial Rudolf Steiner S.A.
Calle Guipúzcoa, 11 - 1ª izda
28020 Madrid - España
Telf. 91.553.14.81

Título original: Waldorf Education.
Rudolf Steiner's ideas in practice

Traducción: Blanca Sánchez de Muniaín

Diseño Portada: G. Costa

Fotos Portada cedidas por Escuela Libre Micael

© 1998 Christopher Clouder, Martyn Rawson

© 2002 Editorial Rudolf Steiner, Madrid

© 2009 Editorial Rudolf Steiner, Madrid. Reedición

Revisión: Equipo de la Editorial

Reservados todos los derechos para España y
los países de habla hispana.

I.S.B.N.: 84-89197-71-8

Depósito legal: M-8.787-2009

Fotomecánica: Montytexto

Impresión: Grefol S.A.

Maquetación: Lola López de Cuéllar

CONTENIDO

Introducción	7
1. Un festival en el colegio	11
<i>Una celebración y una re-creación</i>	<i>15</i>
2. El desarrollo del niño	
<i>¿Cuál es el objetivo de la educación?</i>	<i>23</i>
<i>La importancia de la infancia</i>	<i>24</i>
<i>Encontrar un mundo con sentido</i>	<i>28</i>
<i>Enfrentar el mal y encontrar el bien</i>	<i>29</i>
<i>Un enfoque evolutivo</i>	<i>32</i>
<i>Una larga niñez</i>	<i>37</i>
<i>¿Autodeterminación?</i>	<i>38</i>
<i>La individualidad</i>	<i>40</i>
3. Los primeros años de la educación	
<i>El juego, trabajo crucial de la infancia</i>	<i>45</i>
<i>La infancia perdida y reencontrada</i>	<i>49</i>
<i>Un día en la vida del jardín de infancia</i>	<i>51</i>
<i>Dedos ágiles y mentes ágiles</i>	<i>56</i>
4. El corazón de la niñez	59
5. La escuela secundaria	
<i>Un nuevo nacimiento</i>	<i>79</i>
<i>Ideales</i>	<i>82</i>
<i>Pensar y sentir</i>	<i>86</i>
<i>En la práctica</i>	<i>89</i>
<i>La Clase 9^a</i>	<i>91</i>
<i>La Clase 10^a</i>	<i>98</i>
<i>Las Clases 11^a y 12^a</i>	<i>101</i>

6. Educación medioambiental	
<i>La ecología en la infancia</i>	107
<i>Del todo a las partes</i>	110
<i>El niño pequeño</i>	113
<i>El estudio de la naturaleza</i>	117
<i>Personas y animales</i>	119
<i>Botánica</i>	120
<i>El trabajo real</i>	126
<i>El mundo mineral</i>	128
<i>La secundaria</i>	130
7. Enseñar es aprender	
<i>Padres y maestros juntos</i>	137
<i>Una comunidad de aprendizaje</i> <i>al servicio del niño</i>	140
<i>Desarrollar los valores</i>	145
8. Orígenes y visión de futuro	
<i>El comienzo</i>	153
<i>Una educación para la vida</i>	165
<i>¿Educar para la estabilidad o para el cambio?</i>	166
<i>Educación: el nuevo reto</i>	170
Referencias	176
Bibliografía	177
Direcciones de utilidad	180

Introducción

Todos los colegios Steiner Waldorf son no selectivos, multiculturales, mixtos y ofrecen un currículo global. Su otra única característica es que todos son independientes, comunidades autoadministradas sin estructuras de dirección jerarquizadas.

Este libro pretende exponer la teoría y la práctica de la pedagogía Steiner Waldorf actual, basada en la experiencia de un movimiento educativo de ámbito mundial con 75 años de experiencia y que ahora comprende más de 700 colegios, 1.500 jardines de infancia y unos 50 centros de formación de profesorado. El movimiento de los colegios Steiner Waldorf es el mayor grupo de instituciones educativas del mundo que trabaja a partir de una filosofía y enfoque educativo común.

El nombre *Steiner Waldorf* es un compuesto no muy feliz. La primera parte hace referencia al Dr. Rudolf Steiner (1861-1925), fundador del primer colegio, y la segunda se refiere al nombre de dicho colegio, conocido entonces como *die Waldorfschule*, el Colegio Waldorf. Se fundó en 1919 en Stuttgart, en el sur de Alemania, para educar a los hijos de los trabajadores de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria. El currículo desarrollado para ese primer colegio y el movimiento que surgió de aquella ini-

ciativa ha mantenido el nombre *Waldorf*. Muchos de estos colegios utilizan el nombre *Waldorf*, como el Bristol Waldorf School en Inglaterra, el Harduf Waldorf School en Nazareth-Elit en Israel, el Inkanyezi Waldorfcentre en Johannesburgo, el Colegio Waldorf de Lima, o el Chicago Waldorf School. Otros muchos se llaman colegios Rudolf Steiner o simplemente colegios Steiner. En realidad todos comparten básicamente la misma filosofía y curriculum, de manera que el término *Steiner Waldorf* ha llegado a ser una especie de término colectivo.*



Edificio del jardín de infancia de la Casa Rafael del Colegio Waldorf, Wellington, Nueva Zelanda

* N.del T.: a partir de aquí se mantendrá la denominación Waldof solamente.

Los colegios Waldorf son organismos sociales en evolución y relación recíproca con su medio cultural. Tienen que adaptarse a circunstancias cada vez más diversas y contribuyen de manera significativa al contexto social en desarrollo en el que se encuentran . El hecho de que hayan sobrevivido es ya un testimonio del coraje y dedicación de muchas personas. Lo que aquí presentamos es una descripción de cómo son en la actualidad y un pronóstico tentativo de su futuro. Para todo ello, el niño es siempre el centro.

Para empezar a mostrar lo que la educación Waldorf es en nuestros días nos gustaría comenzar echando una mirada a la vida de un colegio Waldorf en nuestro país, Gran Bretaña. Ofreceremos una imagen en palabras de la pedagogía Waldorf en acción.

1. Un festival en el colegio

Destellos de luz se escapan en la improvisada oscuridad. El auditorio está lleno y expectante. Apretados en sillas se sientan madres, padres, abuelos, hermanos y hermanas. Al fondo, adultos de pie con pequeños en los brazos. Delante, en bancos y en el suelo con las piernas cruzadas se amontonan niños empuñando espadas de madera y luciendo cascos del mejor cartón y purpurina. Al telón del escenario le salen bultos y se oyen susurros. Un maestro y un foco parecen buscarse momentáneamente. En el abarrotado salón se hace silencio rápidamente sin que nadie lo pida. La fiesta está a punto de comenzar.

Durante más de una hora, curso tras curso, desde los más pequeños hasta los mayores salen al escenario y presentan a todos algo de lo que han estado trabajando en las clases. Hay música de todo tipo y niveles en medio de un desconcertante y aparentemente fluido intercambio de atriles, instrumentos, hojas de música, músicos y directores. Con profunda simpatía damos ánimo a los alumnos de una primera Clase* tocando la flauta dulce por primera vez,

* N.de.T.: Se llaman *Clases* (de primera a duodécima) a los cursos desde comienzos de primaria hasta el final de secundaria.

sus ojos abiertos pegados en los dedos del maestro y nos sorprende el músico algo mayor que los acompaña. Las diferencias de unas flautas a otras sólo están superadas por las diferencias en la altura de los músicos. Todas esas niñas altas junto a los niños deben de ser la sexta Clase, demasiado ocupados para haber notado el comienzo de la pubertad, ¡por el momento! Más tarde un trío juvenil toca Mozart con intensidad profesional y desenfadada timidez en atuendos totalmente informales. ¿Por qué los músicos profesionales llevan pajaritas y escotados vestidos de terciopelo pertenecientes a otros tiempos? Estos jóvenes músicos evocan el espíritu de Mozart estupendamente con sus botas del Dr. Martens y camisetas negras.



Celebración de los juegos olímpicos en la quinta Clase

También hay piezas de teatro. Muchos niños de la cuarta Clase surgen de la oscuridad del salón al escenario y nos impresionan con su buen dominio de la aliteración. El dios Thor, aunque sea uno de los más pequeños de la clase, tiene una potente voz que acompaña al Martillo de Thor, que ha pasado de generación en generación, a través de alumnos de la cuarta Clase. La escena en la que Thor se disfraza de chica y derriba después —en bien orquestadas oleadas de destrucción— a los guerreros que se burlan de él, es especialmente emocionante. Los guerreros, sus cascos con cuernos de cartón un tanto apachurrados, siguen sin embargo con buen ánimo y saludan ante los entusiastas aplausos con gestos satisfechos a sus amigos, hasta que un par de ayudantes de escena de la novena Clase les sacan sin contemplaciones del escenario.

Esta pieza principal sólo deja tiempo a una corta pero complicada historia de la vida diaria de granjeros en francés. Toman parte una variedad de criaturas de la granja cacareando y chirriando con excelentes acentos, mientras una granjera mandona, brazos en jarras, da órdenes a su marido en convincentes términos coloquiales. Se dice que los niños aprenden por imitación, ¿a quién podrían estar imitando?

Escuchamos otras lenguas —aunque no todos los espectadores las entendemos— incluido un pasaje del Génesis en hebreo, el alfabeto y algunos versos de la Odisea de Homero en griego antiguo, y tres cortas pero intensas imágenes verbales en el alemán de Paul Cellan recitadas por un grupo de secundaria. Algunos de ellos vuelven a aparecer con trajes de seda para presentar en eúritmia una pieza de

piano de Rachmaninov desbordante de pasión rusa y emoción. Los chicos que hacen las notas bajas compensan con zancadas dignas lo que les falta de gracia al entrar y salir de escena.



Thor y su martillo



Tocando la flauta

Completa el programa una recitación llena de fuerza del discurso de Martín Luther King “Tengo un sueño” (*I have a dream*) por un coro hablado de alumnos de la 9ª Clase. A continuación, la orquesta escolar al completo se prepara en unos instantes para tocar un movimiento de la sinfonía de Haydn, la cual están ensayando para el concierto anual que será más adelante.

Según van saliendo los padres del salón de actos y los alumnos se dispersan a sus aulas para cambiarse y guardar los instrumentos, suena un alegre parlo-

teo en el aire. A la entrada del colegio se exhiben paneles con dibujos a carbón, la mayor parte con temas abstractos excepto algunos árboles desnudos bajo fríos cielos, la silueta de un horizonte y una imagen extraña bajo lo que parecen ser los escalones de una mazmorra cuidadosamente sombreados. Hay también paisajes a acuarela, y algunos con cielos que no desmerecerían en una exposición de expresionistas alemanes.

Sobre las mesas se ordena una fila de esculturas de piedra con curvas cuidadas y finas concavidades. Delante, un círculo de cuencos de cobre: desde altos y esbeltos a redondeados y chatos. Sobre la siguiente mesa, dos cajas de madera, con esquinas perfectamente ensambladas, colocadas encima de alfombras tejidas con colores llamativos. Y al lado, otra mesa con una sólida caja de herramientas con una docena de ellas expuestas delante. Mirado más de cerca se ve que las herramientas tienen asas de madera nuevas pero que las partes metálicas son de hierro viejo con bordes bien afilados y pulidos. Un cartelito explica que han sido reparadas para ser enviadas por barco a Mozambique, como una caja de carpintero.

Una celebración y una re-creación

Este festival y exhibición de trabajo fue presentado por un Colegio Waldorf en una de sus fiestas trimestrales en las que, alumnos y maestros, muestran a los padres lo que han estado trabajando en sus clases. No se puede decir que sean representaciones realmente, ya que el calendario escolar tiene teatro, conciertos y representaciones de euritmia a lo largo

del año. Muchas de las actividades mostradas en el escenario son adaptaciones de lo que se está haciendo en las clases y, de hecho, maestros con iniciativa reconstruyen situaciones del aula sobre el escenario. Estos festivales son una celebración del trabajo. Dirigidos principalmente a los padres y amigos, aportan también una experiencia educativa valiosa para los alumnos. No solamente aportan una mayor conciencia hacia las actividades, sino que despiertan cierto orgullo al presentar lo que uno sabe hacer.



Orquesta de primaria

Pero, sobre todo, es una oportunidad para los alumnos más jóvenes que pueden admirar lo que los mayores son capaces de hacer, mientras que éstos miran atrás con cariño —y cierto embarazo a menudo— ante el recuerdo de su niñez. Estas fiestas no sólo engendran un cálido espíritu de comunidad, sino que ofrecen un sentido biográfico de continuidad a los niños, —y quizás también a los adultos—. No hay nada competitivo en ellas, no hay premios. Solamente una celebración del trabajo escolar en las que el individuo y el grupo, cada cual de acuerdo con sus capacidades, participa y es apreciado.

El festival que acabamos de describir podría ser representativo de los que se hacen en los colegios Waldorf a lo largo y ancho del mundo. Los centros pueden variar, desde salones de actos bellamente diseñados hasta hangares antiguos, que reflejan la increíble diversidad de circunstancias en las que viven dichos colegios. También varían las lenguas y contextos culturales ya que existen colegios Waldorf en más de cuarenta países en el mundo. Algunos colegios antiguos ya establecidos montan presentaciones impresionantemente profesionales, otros más nuevos y pequeños son mucho más modestos. Sin embargo, siempre sorprende a los visitantes el nivel de la presentaciones, la forma imaginativa en la que se hacen las cosas, y se sienten conmovidos por la dedicación y motivación de los niños.

Naturalmente muchos otros colegios aparte de los Waldorf están también orgullosos de sus presentaciones, así que, ¿en qué estriba la diferencia? ¿qué es lo distintivo de un festival Waldorf? ¿qué nos dicen estas fiestas sobre este tipo de colegio?

Pues para empezar, que los contenidos presenta-

dos están inspirados en un currículo diseñado específicamente para cada edad. La mitología nórdica podría en teoría ser representada prácticamente a cualquier edad, pero en el colegio Waldorf esto pertenecería a los alumnos de diez años, ya que dentro del contexto curricular estos mitos representan temas y evocan un estado de ánimo especialmente relevante para esta edad. Igualmente, el discurso de Martín Luther King expresa el idealismo apasionado de los 15 años de una manera que el martillo de Thor no lo haría. Los niños de diez años carecen del naciente sentido de injusticia e identidad definida que expresan las palabra de Luther King. Lo que



María y el burro en una obra de teatro mejicana

queremos subrayar es que los maestros eligen el material y lo presentan de tal manera que las diferentes edades puedan vivirlo de una forma específica y apropiada. Naturalmente, tanto los mitos nórdicos como el discurso de Luther King son más profundos de lo que los alumnos de diez o quince años pueden captar, pero la profundidad inherente a estos contenidos estimula hondamente a los niños y tiende a actuar más allá de la experiencia inmediata.

El segundo aspecto a tener en cuenta es el método de enseñanza que se manifiesta en los estilos de la presentación de cada grupo en el festival. Este método también es específico para cada edad. Lo que hacen los alumnos de nueve años interpretando la pieza francesa, cantando canciones y recitando textos en coro —todo ello aprendido de oído— es típico de la manera en la que se enseñan las lenguas extranjeras entre los siete y los nueve años. Las otras presentaciones del programa muestran igualmente las técnicas pedagógicas que se utilizan en las distintas edades. A lo largo de este libro iremos describiendo estos métodos y las razones por las que se utilizan.

Un tercer aspecto, quizás menos visible, es el hecho de que cada festival forma parte de un ciclo que marca no sólo el cambio externo de estación a lo largo del año, sino que además expresa el sentimiento interno del calendario espiritual. Así, se cantan canciones y se recitan poemas de primavera que celebran esa estación, pero también se expresa de manera artística la toma de conciencia interior de muerte y renovación, de la Pasión y Resurrección en términos cristianos. Cuanto mayores son los alumnos, más consciente y reflexiva es la referencia a la experiencia

espiritual. El festival público tiene su reflejo en el trabajo realizado por cada maestro de Clase con su clase para crear, por ejemplo, el ambiente de reto y de despertar del sueño del verano por San Miguel (en el primer trimestre), o el de la luz interior que se enciende en Adviento, y así a lo largo del año. El trabajo conjunto de los maestros buscando cada año profundizar en la comprensión colectiva del verdadero significado del ciclo del año se apoya y fortalece con el trabajo meditativo individual de cada cual en su camino de desarrollo espiritual.

Estos festivales no se sitúan en fechas convenientes en el calendario escolar, sino que forman parte de un proceso cíclico. Son a la vez celebración y re-creación. Al igual que los rituales religiosos, estos festivales refuerzan los valores compartidos, fortalecen el sentido de comunidad y marcan el desarrollo a lo largo del tiempo. También están relacionados con el aspecto intuitivo del futuro a través de creaciones artísticas. En un tiempo en el que las formas tradicionales de ritual y comunidad están desapareciendo, los colegios Waldorf se esfuerzan por cultivar una libre y nueva conciencia del tiempo, del desarrollo humano y de la comunidad.

Naturalmente, hay mucho más en un colegio Waldorf que sus festivales. Muchas más cosas tienen lugar de las que se pueden presentar en un festival trimestral, por ejemplo, los intrincados procesos de la geometría proyectiva o la complejidad de la filosofía, o los tecnicismos de un experimento científico. Tampoco puede mostrarse una sesión terapéutica, una reunión de maestros o una discusión en clase, todo ello típico de la vida diaria del colegio.

Lo que todos los colegios Waldorf tienen en común es un enfoque educacional que está radicalmente centrado en el niño y basado en el continuo estudio del ser humano en desarrollo. Más adelante describiremos en detalle lo que esto significa.



2. El desarrollo del niño

¿Cuál es el objetivo de la educación?

Ésta puede parecer una pregunta extraña, pero sorprendentemente produce poco consenso. Básicamente, sin embargo, casi todo el mundo estaría de acuerdo en que la educación tiene dos funciones principales: capacitar al niño para manejar su vida en el mundo del adulto y aportar jóvenes a la sociedad con las necesarias herramientas para satisfacer las necesidades de ésta. Puede haber otros requisitos, como dar a los niños una formación moral para su propia salvación y para el bien de la sociedad, o para preservar el nivel cultural. Las dos primeras, sin embargo, son centrales en la idea que la mayoría de la gente tiene por objetivo de la educación. Sea cual sea la preocupación que pueda haber o haber habido por los valores morales en sí, el punto de vista predominante ha sido utilitarista, independientemente de cómo se haya promocionado ideológicamente. Pero la educación es una necesidad práctica para la sociedad moderna y este punto de vista se ha hecho de alguna manera más evidente, que la idea también contemporánea de que la educación es un derecho humano básico.

Sería justo decir que la mayor parte de los filósofos de la educación, lo mismo que la mayor parte de los que la practican, han tendido hacia una visión idealista más que a la utilitaria. Sin embargo, son los políticos y burócratas los que controlan el dinero y su visión de las necesidades del individuo y de la sociedad están supeditadas a las necesidades del estado por encima de todo. El concepto de una educación libre, no sólo en el sentido de ser accesible a todos, sino libre en el sentido de que no sirve objetivo alguno más elevado que el desarrollo libre del individuo, aún no ha tomado cuerpo. De hecho, sólo hay unos pocos países que suscriben la idea de que la educación debería ser totalmente libre en ese sentido, aunque hay muchos que van mucho más allá de lo que lo hace el gobierno británico.

Los colegios Waldorf se esfuerzan por hacer realidad el ideal de una educación libre poniendo el desarrollo del individuo en el centro de su pedagogía. Al hacerlo así, sin embargo, no descuida las necesidades de la sociedad. Para comprender cómo estos colegios intentan encontrar el equilibrio correcto entre individuo y comunidad, hemos de examinar cuáles son las cuestiones con las que cualquier forma de educación se enfrenta hoy día.

La importancia de la infancia

La infancia es la época más importante de nuestras vidas. No existe fase más decisiva en la vida de una persona en cuanto al desarrollo del ser humano total. El resultado de este desarrollo no está predeterminedo, de ahí la importancia de la crianza y la educación. La medida en la que nosotros como adul-



tos somos capaces de conducir nuestras vidas a través de un esfuerzo consciente está ligada a las facultades adquiridas en la infancia. Naturalmente que podemos seguir aprendiendo y desarrollando nuevas capacidades más allá de la infancia, pero la habilidad para hacerlo y la energía creativa que requiere están influidas fuertemente por cómo hemos vivido nuestros primeros años. De maneras múltiples, los niños recapitulan en su desarrollo los estadios básicos de la evolución humana. No lo hacen de una manera literal, sino cualitativamente, a lo largo de las etapas de su desarrollo. Durante la infancia adquirimos las características que en términos evolutivos nos convirtieron en seres humanos en primer lugar. Lo que la humanidad logró a lo largo de

millones de años, todo niño lo consigue en los primeros años: erguirse , el libre uso de las manos, el lenguaje y la cognición. Sobre la base de estas facultades humanas fundamentales, nos equipamos para la vida y al hacerlo así profundizamos más en nuestra humanidad. Se plantan semillas de experiencia que germinan, crecen y fructifican más adelante en la vida. Lo que experimentamos en la infancia, para bien o para mal, forma la base de nuestras actitudes como adultos hacia el mundo y hacia las otras personas.

La infancia es, necesariamente, un fase de la vida centrada en sí misma. Los niños tienen primero que sentirse a gusto en su cuerpos y después tienen que dominar la coordinación de sus miembros y órganos del lenguaje para que se conviertan en instrumentos de expresión de su personalidad emergente. Para sentirse seguros, primero necesitan sentirse el centro del adulto y de la atención de la familia, y a partir de ahí orientarse en un mundo más amplio. Sólo una persona que ha encontrado su propia identidad individual puede mantenerse sobre sí misma y no ser desorientada y derribada por las tormentas de la vida. Una persona que haya alcanzado este sentido interno de saber quién es puede más tarde en la vida transformar este egocentrismo natural y sano en verdadero altruismo y ponerlo al servicio de otros sin perder su identidad.

Aprender a asumir el propio destino es crucial. Desarrollar una confianza en sí mismo por medio de la aceptación de los dones y dificultades con las que hemos nacido es tarea central en el proceso de hacerse adulto. Si podemos establecer una relación sana con nosotros mismos de jóvenes, manejar la vida



Suavizando los bordes ásperos

adulta será mucho más fácil. Una mirada honesta hacia nosotros mismos y con compasión hacia los que nos rodean nos revelará que muchos adultos están aún intentando superar sus sentimientos de incapacidad e inseguridad. ¡Muchos de nosotros aún no hemos superado la pubertad! Nuestra sociedad con frecuencia parece intentar satisfacer adolescencias no resueltas con actuaciones ridículas y permisivas. Si los impulsos sexuales y de poder que surgen de forma natural en la pubertad no logra transformarlos la madurez, pueden terminar llevando a la tragedia y al caos. Esto no puede ser sufi-

cientemente enfatizado. Por tanto, la tarea de criar y educar es aportar un entorno de apoyo en el que la individualidad en desarrollo pueda encontrar su camino al mundo con confianza y un sentido sano de sí mismo.

Encontrar un mundo con sentido

El natural sentido de admiración y curiosidad de la infancia, si se le permite crecer, se transforma en interés y entusiasmo para toda la vida y forma el núcleo de cualquier búsqueda de conocimiento. Es esto lo que hace siempre interesante la vida y contrarresta el aburrimiento y la frustración. Si se ahoga la curiosidad infantil o se canaliza hacia actividades sin sentido, puede conducir a un sentimiento profundo de decepción, desilusión y retirada interior. No tenemos que mirar hoy muy lejos para encontrar síntomas de “emigración” interna, esto es, retirada de los retos de la vida, especialmente entre la gente joven. No es difícil encontrar jóvenes para quienes la vida no tiene interés, que se han vuelto cínicos o apáticos, y otros que buscan sentido en experiencias autodestructivas como es el mundo obsesivo de los ídolos juveniles o las drogas. Pero no son solamente los adolescentes quienes sufren por la pérdida de interés en la vida. ¿Cuántos adultos en la mitad de sus vidas experimentan crisis de sentido y pierden interés por las cosas que antes consideraban muy importantes? ¿Cuántas personas al jubilarse no saben qué hacer consigo mismas?

Una genuina conexión con el mundo, una vez establecida en la infancia, permanece como recurso siempre disponible a lo largo de la vida. A través de

la guía de padres y educadores, los niños pueden encontrar un genuino interés por el mundo que les rodea y por la cultura humana, pero sólo si su curiosidad encuentra verdadero sentido. Es parte natural del desarrollo que surja la duda y tener preguntas. La diferencia entre la duda y el cinismo es que uno siempre puede buscar respuestas a las cuestiones importantes. En la búsqueda está la esperanza y la esperanza motiva la búsqueda. El cínico ha dejado de creer que haya respuestas y sabe que la vida intrínsecamente no tiene sentido.

Es la tarea de los educadores mostrar a los niños el camino hacia una comprensión del mundo lleno de sentido, y no ofrecerles meramente simplificaciones vacías o conceptos que son remotos y abstractos. El conocimiento ha de alimentar y para hacerlo ha de ser inextinguible. Ha de basarse en una relación viva con el mundo y siempre dentro de un contexto. Las abstracciones están completas en sí mismas, no pueden, por tanto, crecer y transformarse en ideas vivas.

Enfrentar el mal y encontrar el bien

No todo lo que el niño encuentra en la vida es bueno. Tal como se expresan tan fielmente en las imágenes de los cuentos de hadas, en la mitología y en las leyendas tradicionales, existe mucha oscuridad y maldad en el mundo. Pero enfrentarse al mal y a las cosas tristes de la vida no tiene que llevar al pesimismo. Una actitud optimista se basa en la capacidad de enfrentarse al mal, a la disarmonía y a la maldad y sin embargo ser también capaz de reconocer el bien, lo positivo y los fructíferos caminos de

la vida. A veces no podemos responder a la pregunta “¿es correcto?”, pero sí podemos preguntar “¿es provechoso?”.



Abordando con imaginación las lecciones

Los niños asumen que aquello a lo que los adultos se dedican es bueno y verdadero. Y tal es su confianza que los pequeños imitan con gusto un sentido de reverencia hacia las cosas que los adultos de su entorno estiman importantes o especiales. Este sentimiento vive muy profundamente en los más pequeños, es como si tuvieran sed de estas experiencias. Forma parte de la naturaleza de la primera infancia la capacidad de quedarse totalmente absortos, como con devoción, en las actividades que realizan. Por lo tanto se espera de los adultos que sirven de modelo a los niños que reverencien los aspectos de la vida que lo merecen y tienen sentido.

Esta devoción y reverencia forma una base que colorea de manera indeleble toda la experiencia ulterior, transformándose en un profundo respeto por las cosas importantes de la vida. Es la base del sentimiento religioso que impregna los sucesos significativos de la biografía de la persona, pero que a su vez la capacita para expresar su experiencia religiosa de cualquier forma que ella elija. Puede también aportar una base sólida para la percepción de las experiencias intangibles o dimensión espiritual de la vida. Sin embargo, si a los niños no se les da buen ejemplo o no vivencian un sentido de reverencia o incluso de respeto hacia las personas en las que buscan modelos, habrán de tener un carácter excepcionalmente fuerte para adquirir estos sentimientos de adultos.

Con los valores sociales tradicionales, las religiones establecidas y las creencias en declive o dominadas por el fundamentalismo, es, por lo que el cantautor americano Bob Dylan expresó brevemente: "¡Es fácil ver, sin mirar muy lejos, que no hay tanto verdaderamente sagrado!". Los padres y educadores tienen una responsabilidad importante en procurar que los niños a su cuidado aprendan el verdadero respeto y distinguir entre las cosas que merecen devoción y las que son superficiales y transitorias.

En un mundo cada vez más incierto, en el que las familias a menudo se rompen y las estructuras sociales tradicionales parecen deshacerse, una seguridad interna de dirección y propósito puede ser una gran ayuda. Es, por lo tanto, una tarea central de la educación dar a los niños no sólo un sentimiento de identidad sino un profundo sentido de propósito. ¿Sería un idealismo imposible pensar que

la generación joven pudiera enfrentarse al mundo y sus problemas con algún sentido de servicio? ¿No debería el joven que deja el colegio y va a la vida, llevar en sí la pregunta: ¿qué necesita el mundo y qué necesito yo hacer para desarrollar las habilidades para poder ayudar?



Reverencia por la naturaleza en una visita a la granja.

Un enfoque evolutivo

La educación Waldorf cree en la necesidad de tener en cuenta al ser humano total y practica un enfoque evolutivo en la enseñanza. Este enfoque parte de la cuidadosa observación del ser humano en crecimiento y evolución visto en sus aspectos

fisiológicos, psíquicos y espirituales. Ve la educación como un asunto de la vida misma y extrae sus lecciones de la naturaleza interna del niño más que de consideraciones teóricas o ideológicas. El crecimiento y maduración del ser humano es un asunto profundamente complejo.

La experiencia ha mostrado que según las distintas edades de los niños les corresponde distintas formas de aprender. Esto se refiere tanto al “cómo” enseñar como al “qué”. Las distintas formas toman en consideración las etapas psicológicas y evolutivas del desarrollo alcanzado por el niño y van dirigidas a crear un medio flexible y que le apoye. Por lo general el método tiene prioridad sobre el contenido de las lecciones, aunque por supuesto ambos forman un todo. El desarrollo de los contenidos ha de ir a la par con el nivel de conciencia del niño, lo mismo que con su habilidad técnica. Más adelante mostraremos algunos ejemplos de cómo las formas de enseñar varían para las distintas edades, aunque ninguna descripción puede hacer justicia a las complejas interacciones humanas que componen la situación de aprendizaje.

Los colegios Waldorf toman en consideración ambos aspectos: las necesidades evolutivas del niño y el cultivo de sus facultades a través del contenido y la experiencia escolar, integrando ambos en el currículo. La enseñanza se imparte en grupos mixtos y por edades. Esto significa que en cualquier clase dada existen grandes diferencias en cuanto a habilidades, y esto tiene una importancia considerable de cara al desarrollo social de los niños. Estar en grupos con capacidades distintas tiene el claro valor social –pero en absoluto fácil de realizar– de

aprender a apreciar las capacidades del otro y apoyarle en sus dificultades, especialmente al no estar el elemento competitivo en primera línea. La competición puede tener una sana motivación cuando va dirigida hacia uno mismo, es decir, cuando uno se dice “¿puedo hacerlo mejor la próxima vez?”, en vez de ¿“puedo hacerlo mejor que ellos?”.

Los alumnos de una clase Waldorf a menudo desarrollan una relación similar a la de los miembros de una familia. Y lo mismo que en la familia, las relaciones no son siempre fáciles. Los niños aprenden de, a través y ocasionalmente a pesar de los otros. Aprender a manejar las capacidades y debilidades heredadas con los otros, sus circunstancias sociales y personalidades en desarrollo es una educación en sí misma, la mejor preparación posible para las pruebas y dificultades de las relaciones personales adultas. Dejadas a su arbitrio pueden, por supuesto, surgir situaciones como las de *El señor de las moscas* en las que se da una ausencia de suficiente autoridad moral tanto interna como externa. La armonía no va a estar necesariamente siempre presente y aquí es donde el maestro de Clase y el personal de apoyo son vitales. El maestro es su modelo, autoridad, el que facilita las cosas, árbitro, confesor y, cuando son pequeños, su conciencia. En otras palabras, el maestro representa los valores sociales, morales y éticos. Es curioso cómo muchas sociedades no respetan la profesión del pedagogo, pero esperan de la educación que genere los valores morales que la sociedad valora.

El currículo tiene una estructura horizontal y vertical. Todas las materia que se imparten en un año están integradas dentro de temas más amplios que

sirven como contenido para esa determinada edad. Lo que subyace en el temario de cada año son las necesidades evolutivas de los niños de esa edad. Cada materia es, en ese sentido, parte de un todo.

Según los niños van creciendo y pasando de año a año y de curso a curso, vuelven, naturalmente, a encontrar las mismas materias o, mejor dicho, el desarrollo de cada una de ellas. Esto forma una especie de espiral en la experiencia de aprendizaje. Cada vez que el niño vuelve a encontrarse con una materia, tiene la oportunidad de ampliar y profundizar su experiencia, además de seguir construyendo sobre recuerdos previos que tanto los alumnos como su maestro han compartido.

Esta es la razón por la que muchas materias se enseñan en periodos de tres o cuatro semanas, se dejan entonces durante un tiempo y vuelven a retomarse más adelante. Este ritmo de inmersión en un tema, por ejemplo, geografía local o historia de Roma, después dejarla que se asiente, que se hunda hacia el fondo, es una característica primordial en la pedagogía Waldorf. Los intervalos entre estos bloques se entienden como fases de actividad inconsciente dentro del proceso de aprendizaje, durante el cual la persona adquiere una relación diferente, más personal, con las habilidades y facultades adquiridas.

Lo mismo que las experiencias del día las “procesa” la mente durante la noche mientras dormimos, volviendo transformadas, más coherentes y de alguna manera más interiorizadas y claras cuando despertamos por la mañana, así ocurre también con los ritmos largos de los bloques de las clases principales. Cuanto más atento esté el niño en el proceso de

aprender mientras está despierto, más profunda será la elaboración nocturna, el proceso de maduración en el inconsciente. Cualquier modelo que considere la educación como un simple “input” y “output” de información no toma en cuenta la verdadera naturaleza del ser humano, ignora la cualidad transformadora de la experiencia y denigra el arte de educar. El trabajo activo con el proceso de recordar y olvidar es una característica única de la educación Waldorf. Desde las experiencias ingenuas del jardín de infancia hasta los descubrimientos científicos y lógicos de secundaria, se mantiene siempre un hilo conductor interno. No solamente los temas crecen con el individuo, sino que se produce una metamorfosis de la experiencia infantil en conocimiento adulto. Cuanto más profunda y verdadera sea la experiencia del niño pequeño ante el ser del fenómeno, más profundo y consciente será el conocimiento en el futuro. La admiración sentida en la niñez frente a la naturaleza puede convertirse en el más profundo sentido de responsabilidad en el adulto.

Esto es lo que la educación Waldorf quiere decir cuando mantiene que está centrada en el niño y que sigue un currículo evolutivo, no que el niño elige lo que aprende. El maestro, como un buen jardinero, le ha de aportar las mejores condiciones y alimento. El currículo y todas las experiencias de la vida real que le acompañan, aportan la sustancia para el desarrollo psíquico y espiritual del niño. El maestro aporta un entorno estructurado de la manera adecuada para esa edad y un medio que fomenta el aprendizaje a través del método que utiliza.

Una larga niñez

Uno de los aspectos más obvios y significativos de la niñez es que dura mucho tiempo. De hecho, hay personas que parecen creer que nunca acaba. En general, sin embargo, tomamos la tradicional "mayoría de edad" a los 21 años como señal de que la primera gran fase de la vida, infancia y adolescencia han concluido. En la naturaleza, la mayoría de los animales maduran con relativa rapidez y a partir de entonces su comportamiento queda ya determinado. Además, la maduración sexual normalmente señala el final del crecimiento y del desarrollo, siendo a partir de ese momento cuando la mayoría de los animales alcanzan, globalmente, su estado definitivo. Afortunadamente este no es el caso con las personas, las cuales no sólo continúan su crecimiento después de la maduración sexual, sino que sufren un desarrollo psíquico importante a partir de entonces. Es interesante que los animales que tienen una infancia relativamente larga, como los mamíferos superiores —elefantes, delfines, los grandes simios— mantienen cierta capacidad para seguir aprendiendo hasta que se convierten en adultos.

Los cachorros de los mamíferos superiores —y también de muchos otros animales— nos resultan tan atractivos precisamente porque exhiben durante un corto periodo de tiempo un comportamiento parecido al humano, especialmente lo que caracteriza la infancia: su impulso a jugar. En las personas este impulso continúa en la edad adulta en grado sumo. La risa verdadera y la enigmática sonrisa son rasgos humanos únicos. Los animales adultos, aunque claramente pueden disfrutar, raramente mues-

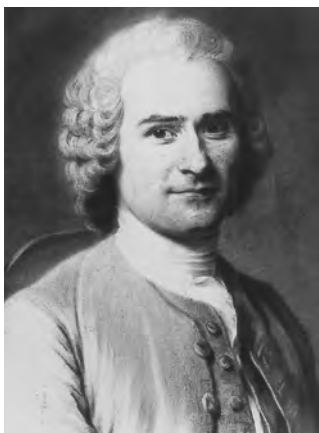
tran nada que se parezca al juego en su verdadero sentido.

Transformado en varias formas de creatividad, el juego eleva a la humanidad más allá de la necesidad, pues no procede de ninguna necesidad biológicamente determinada la composición de una sonata, ni tampoco ayuda a la lucha por la supervivencia escribir un poema sobre la niebla y los árboles, ni fomenta la perpetuación de nuestros genes el cultivo de las rosas, todo lo cual lo realizan las personas sin expectativa alguna de remuneración o ventaja. Lo importante es que una vez que han llegado a su maduración, los animales parecen hacer poco o nada que no esté predeterminado biológicamente. La coerción de la necesidad de supervivencia y la selección del fuerte dejan poco espacio para la creatividad del tipo que asociamos con los seres humanos. El juego y la creatividad nos muestran hasta qué punto los seres humanos se ha emancipado del comportamiento genéticamente programado.

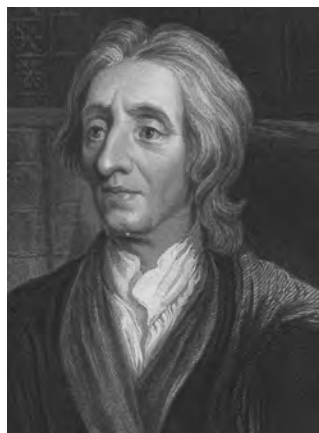
¿Autodeterminación?

La corriente de pensamiento llamada sociobiología, o psicología darwinista, estaría en total desacuerdo con lo que acabamos de decir, pues para los científicos que la apoyan, sólo existe la determinación biológica. Para ellos todo comportamiento humano, por más altruista, espontáneo, artístico y simplemente loco que sea, está producido por respuestas pre-condicionadas diseñadas para crear oportunidades de perpetuación de nuestros genes. Esta forma de reduccionismo, que básicamente ve toda facultad humana como innata, requiriendo úni-

camente el estímulo correspondiente para responder, es una teoría de una influencia extraordinaria. Su pensamiento está detrás del Proyecto del Genoma Humano, el cual revelará –según sus seguidores– “la mitad del total del conocimiento sobre el organismo humano ... en cinco o siete años, y todo él para finales de la década”. (1)



Jean-Jacques Rousseau



John Locke

Esta visión hereditaria, que se retrotrae a Jean-Jacques Rousseau, pero que también lo hace su contraria, la que pone el énfasis en el entorno, llega hasta John Locke. La versión moderna, conocida como conductismo, contempla el desarrollo del niño como prácticamente determinado o programado por factores ambientales, especialmente por los padres y maestros.

La pedagogía Waldorf defiende un punto de vista

distinto. Ve el desarrollo del ser humano como un fenómeno mucho más complejo e integrado que la visión reduccionista del darwinismo moderno o el conductismo. Por supuesto que el componente genético es una fuerza poderosa que influye, a través de tendencias predeterminadas, la vida del individuo, pero no es el único factor actuante. A parte del papel significativo que juega el medio, existe otro factor para el que la antropología moderna tiene aún que encontrar un término reconocido por todos. Incluso el sociobiólogo más literal no podría negar que dos hermanas con material genético prácticamente igual, criadas en la misma familia, comiendo la misma comida, etc., pueden —y a menudo ocurre— ser personas muy distintas. Por supuesto que siempre es posible encontrar alguna diferencia en la educación, como favorecer más a una que a otra, para explicar las diferencias y las personalidades, pero el sentido común y la observación nos dicen que las hermanas son distintas porque son simplemente ¡personas diferentes!. Son diferentes a pesar de la herencia común y a pesar de todos los matices variables de la influencia del entorno. Los procesos de maduración, de crecimiento e individuación son, por su propia naturaleza, individuales.

La individualidad

El periodo completo de la maduración que dura unos veinte años o más, está caracterizado por un núcleo interno de individualidad que va emergiendo y expresándose con creciente claridad a través del desarrollo de los procesos corporales y de las etapas psíquicas comunes a todas las personas. El tercer fac-



tor de la maduración, más allá de la herencia y del entorno, es la individualidad del propio niño. Las luchas y crisis por las que pasa todo individuo, junto con los inexplicables talentos que manifiesta, son expresiones de esa individualidad que va poco a poco expresándose con mayor claridad. Aunque algunas crisis, como las enfermedades infantiles o los dramas de la pubertad, pueden ser típicos de esa edad, la intensidad con la que se sufren y probablemente el momento específico están relacionados con la personalidad que va saliendo a la luz. En los seres humanos la herencia sólo determina hasta cierto punto, lo mismo que la experiencia es sólo hasta un punto la consecuencia directa de los factores del entorno cultural o socio-económico. Al final siempre hay algo más. Siempre hay algo individual en la manifestación de la personalidad: la expresión de la habilidad, la capacidad de aprendizaje o las mismas inclinaciones, gustos y rechazos. Existe incluso algo básicamente inexplicable en cuanto a rasgos corporales del individuo, especialmente en el rostro y los ojos, que son algo más que la combinación de los rasgos heredados que, a su vez, se hacen más individuales con la edad.

El desarrollo de la individualidad no es meramente la manifestación de algo que, al menos en cuanto a lo esencial, ya está ahí; ni es tampoco una especie de rompecabezas que haya de ensamblar algún tipo de fuerza invisible. La antropología moderna tiende a entender el desarrollo como sinónimo de cambio. Nosotros, sin embargo, nos hemos liberado con buena razón de la visión antigua de la evolución como una marcha ascendente de progreso, tal como era dominante a principios del siglo XX, pero que ha

demostrado ser irrealizable a la luz de la historia de ese siglo. Ver, en particular, el desarrollo humano como mero cambio significa pasar por alto algo esencial de la persona.

El desarrollo humano, tal como lo entiende el enfoque de la educación Waldorf, es más bien un proceso dinámico, que comienza, evidentemente, sobre la base de lo dado o heredado. Un principio interno del ser actúa a través de esta base para transformarla a un nivel superior de perfección y así poder expresarse más fuerte y claramente. Esto a su vez tiene lugar, naturalmente, dentro de un contexto humano social y cultural en interacción con otras personas que, a su vez, se encuentran en alguna etapa de su propio desarrollo dinámico. Todo ser humano experimenta dentro de sí el impulso de llegar a ser más de lo que ya es. El impulso hacia el autodesarrollo es un rasgo nuestro esencial como seres humanos. El ser humano sólo lo es verdaderamente cuando se esfuerza por alcanzar una expresión superior de su esencia e individualidad. Citando a Bob Dylan una vez más: "no está ocupado naciendo, está ocupado muriendo." Esta es una formulación un tanto drástica, pero su idea expresa algo fundamental sobre nuestra identidad humana: o tomamos lo que la vida nos ha dado y nos esforzamos por elevarla, llevarla a un nivel humano superior, o estamos involucionando, cayendo en el determinismo ciego de la socio-biología, en el mundo gélido de la necesidad biológica.

Todo depende de cómo entendemos la vida y su sentido. La educación adquiere una perspectiva distinta si vemos el mundo como Richard Dawkins lo ha descrito recientemente:

En un universo de electrones y genes egoístas, ciegas fuerzas físicas y repetición genética, algunas personas van a sufrir daños, otras van a tener suerte, y no vamos a encontrar razón alguna para ello, como tampoco ningún tipo de justicia. El universo que observamos tiene precisamente las propiedades que habríamos de esperar si no hay fundamento que lo diseñe, ni objetivo, ni mal ni bien, nada excepto indiferencia despiadada. (2)

Sin embargo, si vemos un designio, es decir, si elevamos nuestra conciencia sabiendo que con ello cambiamos el universo, entonces educaremos con una actitud interna bien diferente.

3. Los primeros años de la educación

El juego, trabajo crucial de la infancia

El juego es la quinta esencia de la actividad de los niños. Es el trabajo crucial de la infancia. En el juego los niños aprenden a experimentar las posibilidades y los parámetros de la vida. Pero por muy natural que sea el juego, después de un tiempo necesita una guía y una contribución del adulto. El juego necesita ser alimentado con ideas fértiles que los niños pueden después elaborar infinitamente. Pero sin ayuda puede fácilmente convertirse en caótico y destructivo, ya que su impulso procede de poderosas fuerzas que nosotros, como adultos, apenas podemos comprender. El juego creativo, en cambio, despierta y encauza el poder de la imaginación.

Para el niño pequeño el mundo imaginario puede tener mayor realidad que el mundo real: un simple trozo de madera puede convertirse en un caballo volador, una locomotora o una madre llamando a sus hijos a comer. Esto es así porque el ser humano experimenta el mundo en forma de narración. El pequeño es naturalmente la figura central de la historia y el juego recrea y ordena el mundo con las formas familiares que toma la narración, es decir, con comienzo, secuencia de sucesos: ...“y entonces pasó

eso, y después aquello ...” y un final o sus consecuencias. La investigación moderna ha confirmado la teoría del psicólogo ruso Vygotsky, según el cual el desarrollo del lenguaje es una condición previa para el desarrollo cognitivo y que ambos se fundamentan en una estructura narrativa.



Tiempo de historias en el jardín de infancia

Al contar historias ordenamos el mundo para nosotros y para los demás. Nuestra conciencia es una corriente de narración con la que nos identificamos. Una historia contada desde el corazón, por muy simple que sea su contenido, siempre tiene más sentido para un niño pequeño que el cuento más maravilloso contado por una voz sin cuerpo y escuchada a través

de auriculares, y esto por la simple razón de que es una persona viva quien está tomando parte en ello. Lo que el niño “oye” es más que el contenido de la historia, percibe también la individualidad de quien lo cuenta.



Escenas del jardín de infancia

Las habilidades mentales que adquirimos escuchando cuentos y jugando se convierten en el fundamento del pensar creativo, de la capacidad de solucionar problemas y, sobre todo, de la habilidad para aprehender conceptos complejos. El juego, por su propia naturaleza, conlleva un proceso de experimentación y descubrimiento; parte de una situación

dada pero, su final es desconocido. Siempre existe más potencial del que puede llegar a realizarse y eso es lo que estimula la imaginación y despierta el interés de la persona. La metamorfosis del juego hasta alcanzar la forma de creatividad más elevada en la vida del adulto es una transformación que no siempre ha sido reconocida en toda su importancia. Cada vez más psicólogos y educadores se dan cuenta de los sutiles pasos a través de los cuales esta transformación tiene lugar, aunque desgraciadamente poco llega a plasmarse en la práctica educativa.

Muchos niños hoy día se encuentran ante juguetes que les permiten poco o nada estimular su imaginación, a los que únicamente hay que apretar un botón para que se pongan en marcha. No puede sorprender entonces que el niño se aburra pronto, se vuelva destructivo y más bien antes que después exija atención.

El juego es algo que ocupa al ser humano total, especialmente al niño pequeño en quien cada pensamiento y emoción van acompañados de movimientos y gestos. Qué pasivo es, por tanto, mirar la televisión en donde ni siquiera los músculos del ojo pueden seguir la velocidad de las imágenes electrónicas. El verdadero juego es un trabajo duro y después de un día de juego intenso los niños se encuentran sanamente cansados y dispuestos a irse a la cama. Desgraciadamente muchos niños sufren hiperactividad, les falta concentración y duermen mal; problemas no sólo para los niños sino para los padres también. ¿Podría existir una relación entre una falta de juego sano, de ritmo y de ejemplo moral y el comportamiento nervioso del niño? Es una tragedia moderna que muchos niños no sepan ya jugar

y que tengan que ser cuidadosamente enseñados por profesionales especializados. Esta es la razón por la que cada vez se demanda más la terapia de juego.

La infancia perdida y reencontrada

Neil Postman hizo sonar la alarma en los años ochenta con su libro *La desaparición de la infancia* en el que mostraba al moderno niño americano como un consumidor de televisión —como un ciudadano en miniatura aunque aún sin voto— y sin el tiempo ni el espacio apropiados para su desarrollo. Esta visión del niño fue un choque para muchos, pues de hecho nuestra sociedad, aunque profesa de puertas afuera considerar la niñez como una fase vital de nuestra vida, conspira para robar a los niños su derecho de nacimiento: su derecho a ser niño.

A menudo somos bastante ambiguos hacia los niños. Al tratarles como pequeños adultos capaces de emitir juicios: “¿quieres irte a la cama ahora?”, “¿quieres vivir con mamá o papá?”, sólo les hacemos sentirse sin protección, sin forma, vulnerables. Al exponerles a medios electrónicos inapropiados les privamos de la iniciativa para explorar el mundo jugando, y les inundamos sus sentidos aún desprotegidos, de manera que no desarrollan la necesaria percepción clara sobre la que se basa el juicio sano. No ofreciéndoles una guía clara, o exponiéndoles a nuestra propias carencias y dudas, les privamos de un entorno emocional seguro. Al forzarles a crecer demasiado deprisa, les impedimos, paradójicamente, que desarrollen una verdadera madurez. Un individuo que pierde confianza en el mundo dema-

siado pronto, que no ha aprendido a amar, no puede tampoco amar fácilmente su trabajo. Y sobre todo, al privar a los niños del tiempo que lleva aprender a amar y respetar a otros, se les dificulta mucho más el que puedan crear relaciones sanas. Al someterles a nuestras propias neurosis perpetuamos un círculo vicioso. Como la periodista Susie Orbach del periódico *Guardian* lo expresó:

Lo que a menudo tememos de los niños son sus necesidades y si no entendemos esto, los niños pueden verse sobrecogidos por sentimientos de vulnerabilidad y carencia. Perciben fácilmente cuándo los adultos no pueden manejar esas cosas directamente ... Desde luego, los niños necesitan guía y estructuras y éstas han de ser estructuras de cariño, estructuras estables y que respondan a lo que los niños hacen o a lo que son. Nuestro sentimentalismo hacia los niños es frecuentemente un reflejo de lo que tememos no ser capaces de darles y que ellos necesitan de nosotros. ⁽³⁾

La ética de un jardín de infancia Waldorf se basa en responder a lo que los niños son y darles un entorno —lo mejor posible después del amor de la familia— donde los niños puedan vivir su infancia. La etapa entre el nacimiento y la segunda dentición, hacia los seis o siete años, es el periodo más formativo de la vida de la persona. A partir de los tres años los niños pueden empezar a interactuar con otros de su misma edad y se benefician de las oportunidades de un grupo de juego y más tarde de un jardín de infancia.

Una vez que las bases lingüísticas quedan ya establecidas entre los tres y los cinco años, se desarrollan

dos nuevas facultades que cambian sus relaciones y su entorno: la memoria y la imaginación. Esto les capacita para re-crear, especialmente jugando, cosas y situaciones que han experimentado. El jardín de infancia les ofrece amplia oportunidad para que puedan dedicarse a un juego constructivo aportándoles muchos objetos naturales en vez de juguetes acabados, que los niños pueden transformar en lo que sus recuerdos e imaginación requieran. La actividad mental es importante. Según Steiner:

Así como los músculos de la mano se hacen firmes y fuertes al hacer el trabajo para el que están preparadas, lo mismo el cerebro y los órganos del cuerpo son conducidos correctamente en su desarrollo si reciben las impresiones correctas de su entorno. (4)

Un día en la vida del jardín de infancia

Un jardín de infancia Waldorf es como una gran familia. El día y sus actividades tienen un ritmo y estructura regular desde que los niños llegan hasta que se marchan. Hay un equilibrio entre el trabajo diario que ha de hacerse: cuidar la casa, hacer pan, lavar la ropa, etc., y los sencillos trabajos manuales de tejer, tallar madera, bordar y coser. Hay que barrer, rastrillar las hojas fuera, e incluso cuidar un pequeño jardín. Están además las fiestas que se celebran, contar cuentos, cantar canciones y hacer juegos en grupo. Y no menos importante, también hay tiempo para el juego creativo tanto dentro como fuera.

Los visitantes se pueden sorprender al ver lo ocupados que están los niños en un jardín de infancia,



Una fiesta de pentecostés en el jardín de infancia

sorprenderse de verlos manejando martillos y sierras, amasando masa dura o haciendo rodar troncos grandes por el jardín. “Hacer como si” puede ser una parte importante del juego que parece muy real. A los niños no se les deja que jueguen sin más. El papel del maestro puede no estar en primer plano pero requiere una larga formación y preparación para guiar eficazmente con el ejemplo.

El personal del jardín de infancia pasa muchas horas allí tanto antes de que lleguen los niños por la mañana como después de su marcha. Tienen actividades y materiales que preparar, por supuesto, pero más importante aún es crear la atmósfera correcta. Los maestros a menudo se encuentran por la mañana para decir un verso juntos antes de llenar con su

presencia las habitaciones antes de que llegue el primer niño.

Según los niños comienzan a llegar el maestro ya está ocupado, de manera que una vez que los niños han colgado sus abrigos y se han cambiado los zapatos, puedan ser recibidos cálidamente. Al comienzo puede haber un rato de juego libre, con pequeños grupos eligiendo su sitio, vistiendo muñecas, haciendo construcciones con bloques de madera o conduciendo un autobús hecho de una silla patas arriba. Los adultos normalmente están ocupados en alguna actividad, por ejemplo, preparando la masa si toca hacer pan. Se charla, y algunos niños pueden preferir estar cerca de los adultos, como lo han hecho

Pintando en el jardín de infancia



siempre, mirando, “ayudando”, haciendo preguntas, etc. Estos momentos informales son vitales, especialmente en un mundo en el que los adultos siempre están tan ocupados.

Los maestros comienzan la fase siguiente empezando a recoger las cosas y los niños se unen ayudando a encontrar el sitio al que debe ir cada herramienta u objeto, en la estantería o en el cesto. A esta edad predominan las fuerzas de la imitación y se pueden guiar más fácilmente si el adulto hace las faenas consciente y cuidadosamente, repitiendo los gestos de cada acción de manera rítmica y natural. Los niños pueden aprender a hacer tareas prácticas bastante complejas, incluso en las que se utilizan herramientas afiladas o difíciles de manejar, si las ven realizadas regularmente con amor y cuidado.

Recoger es una tarea importante y se hace de tal manera que los niños no sientan que es algo que fastidie su disfrute ni que sea aburrido. Una vez que cada cosa está en su sitio, los niños se reúnen para hacer corros cantando canciones tradicionales y recitando y escenificando versos de forma rítmica. A veces viene la euritmista o maestra de lengua extranjera y toma parte en las actividades del corro. Estas actividades ayudan al niño a centrar su atención y fortalecen especialmente su habilidad lingüística. Este tipo de recitación rítmica ejercita la escucha y la articulación clara. Cuando termina esta actividad los niños van al cuarto de baño y después se lavan las manos. Los más mayores que vuelven antes pueden ayudar a poner la mesa: mantel, cubiertos y quizás unas flores. Se corta el pan y todos se juntan para bendecir la comida y cantar canciones de la estación del año. No se hace ningún

esfuerzo consciente por enseñar a los niños de manera formal. Ellos simplemente imitan la actividad consciente del maestro.

Después del desayuno, algunos niños ayudan a recoger la mesa y otros se van para jugar libremente otra vez o a hacer alguna actividad manual o artística. Una vez más los niños siguen el ejemplo y pintan o modelan mientras lo que dure su interés. Puede ser entonces el momento de salir fuera al jardín o al espacio con arena, o incluso dar un paseo a algún parque cercano. Una vez que han regresado todos, se cuelgan los abrigos y las bufandas, se recoge todo y se reúnen en "el rincón del cuento". La mañana termina con la maestra contando un cuento de hadas. Para entonces los padres ya esperan fuera para recoger a los niños. Algunas escuelas también siguen por la tarde. En ese caso, se come y después se descansa seguido de más periodos de juego.

Cada día de la semana tiene su propia actividad manual o artística, por ejemplo, hacer pan. Mientras que la mayoría de los jardines de infancia ofrecen acuarela y dibujo con ceras, modelado con cera de abeja y euritmia, las manualidades varían según las posibilidades o habilidades de los maestros. En todas las actividades los niños aprenden siguiendo el ejemplo y experimentando cada cual su propio ritmo. Así aprenden a explorar y ser creativos mientras desarrollan un amor por el trabajo. Esto se manifiesta en una creciente seguridad en sí mismos y tranquila laboriosidad cuando los niños están ocupados. Esta misma actitud continúa en los periodos de juego creativo. Un ritmo marcado y vivo ayuda a los niños a sentir una profunda seguridad.

Dedos ágiles y mentes ágiles

En los jardines Waldorf se pone énfasis en que los niños dominen habilidades físicas más que habilidades abstractas intelectuales. Sobre el principio de que los dedos ágiles forman mentes ágiles, que la investigación neurológica moderna confirma, se ayuda a los niños a despertar en sus cuerpos y especialmente en sus manos y dedos. El neurólogo profesor Matti Bergstrom de la universidad de Helsinki lo expone así:

El cerebro descubre lo que los dedos exploran ... Si no usamos nuestros dedos, si durante la infancia nos convertimos en "ciegos en los dedos", la rica red de nervios se empobrece, lo que representa una pérdida enorme para el cerebro y merma el desarrollo global del individuo ...si descuidamos el desarrollo y educación de los dedos de nuestros niños y la capacidad formadora creativa de los músculos de las manos, lo que descuidamos es el desarrollo de su comprensión de la unidad de las cosas, mermamos sus capacidades estéticas y creativas. Los que crearon nuestras viejas tradiciones siempre comprendieron esto. Pero hoy, la civilización occidental, obsesionada por la información que supervalora la ciencia e infravalora lo que verdaderamente tiene valor, lo ha olvidado todo. Sufrimos un "daño de valores".

Al aprender a manipular y agarrar con las manos en actividades que tienen sentido, se forma una base funcional en la mente del niño para el posterior desarrollo de "aprehender" el mundo a través de conceptos.

Al modelar su comportamiento a través de los que le rodean, los niños adquieren habilidades de la

misma manera que adquieren su lengua madre, no siéndole enseñada, sino por imitación combinada con las fuerzas formadoras innatas que dirige el interés. El entorno del aprendizaje está totalmente integrado en vez de compartimentado en materias. Y esto se alcanza a través de la atmósfera “natural” casera del jardín de infancia. El desarrollo de las habilidades conceptuales o de coordinación matemática surge experimentalmente de las actividades prácticas, tales como las hemos descrito. Las habilidades del lenguaje se refuerzan fomentando que los niños hablen libremente y describan sus experiencias. El escuchar es igualmente importante para el cultivo de la lengua y se fomenta contando cuentos oralmente y escuchándose mutuamente. Recitar ritmos, versos y poemas, elegidos cuidadosamente por su contenido lingüístico refuerza los sonidos y especialmente el reconocimiento de las sílabas, una importante condición previa para una buena habilidad verbal. El énfasis en las actividades orales también ayuda al niño a ampliar su vocabulario y desarrollar la memoria. Por lo tanto, la formación lingüística es un aspecto importante de la formación y prácticas de los maestros de jardín de infancia. La voz es, después de todo, la herramienta más importante del maestro.

Quizás las habilidades más importantes que se aprenden en los jardines de infancia Waldorf son las sociales. En su juego creativo y actividades diarias, los niños aprenden a relacionarse e interactuar. Todo el espacio está lleno de una atmósfera cálida y de cuidado e interés por los demás. Los adultos, los maestros y ayudantes trabajan en equipo apoyándose mutuamente. Existe una relación cercana con los

padres y como la mayoría de los jardines forman parte de un colegio más grande, se vive un fuerte sentido de comunidad y continuidad según los hermanos mayores pasan al “colegio grande”. Este fuerte sentido de comunidad no sólo sirve de apoyo a los adultos, sino que es vital para los niños y les hace sentir el jardín como una extensión del hogar.

Se pone especial énfasis en el cuidado del medio. Los niños del jardín de infancia toman parte diariamente en esto y a veces los alumnos mayores vienen a ayudar en el jardín o a construir una casa para jugar. Los padres también vienen a menudo los fines de semana y en vacaciones para decorar y hacer reparaciones, además de las “tardes de padres”. Todo ello refuerza el sentido del niño de que las personas se ayudan mutuamente, trabajan juntas y solucionan los problemas que surgen. Si éste es el medio social natural que los niños asocian con la comunidad, sólo puede fortalecer su sentimiento de seguridad y confianza. Pronto aprenderán que esto no es siempre así en el mundo, así que dejémosles que vivan un arquetipo esperanzador para empezar, de manera que puedan más tarde encontrar las fuerzas internas que necesitarán.

4. El corazón de la niñez

Henry es todo un personaje y, sin embargo, en muchos sentidos, típico de su edad. Bajo una mata de pelo rojizo su cara pecosa ha perdido la redondez que tenía hace un año cuando estaba en la 4ª Clase. Ahora, a los 11 años, todo su cuerpo, como su cara, ha adelgazado, se ha alargado. Su pecho y sus hombros no son anchos como los de su hermano mayor, ni sus brazos y piernas son musculosos, de hecho, sus rodillas huesudas y prominentes hacen que los muslos parezcan delgados. Pero es fuerte y, sobre todo, ágil. Observar a Henry saltar sin esfuerzo en vez de abrir el portón, saltar sobre su bici deportiva y de pie sobre los pedales hacer saltar la bici del bordillo a la carretera, me sorprende por lo natural y ligeros que son sus movimientos.

Como la mayor parte de los chicos de la Clase 5ª, ha dejado la infancia pero aún no ha entrado en la pubertad. A esta edad se la ha llamado con razón “el corazón de la niñez”. En la quinta Clase los chicos tienen 11 años, y a esta edad se caracterizan sobre todo por una armonía especial, movilidad y entusiasmo por la vida. Representa un momento importante de las cualidades arquetípicas que hemos asociado con la niñez, tales como apertura, entusiasmo, habilidad en el juego, vigor y flexibilidad. En los

próximos años cada individuo hará su propio viaje hacia la pubertad, un descenso a la materia, peso y desorientación que llega con el despliegue de una vida interior autoconsciente. Para los 11 años, la mayoría de los chicos ha logrado un dominio de sus cuerpos a través de una disciplina de sus fuerzas vitales y han alcanzado una nueva relación consigo mismos y con su entorno a través de la crisis de identidad que llega hacia los 9 ó 10 años.

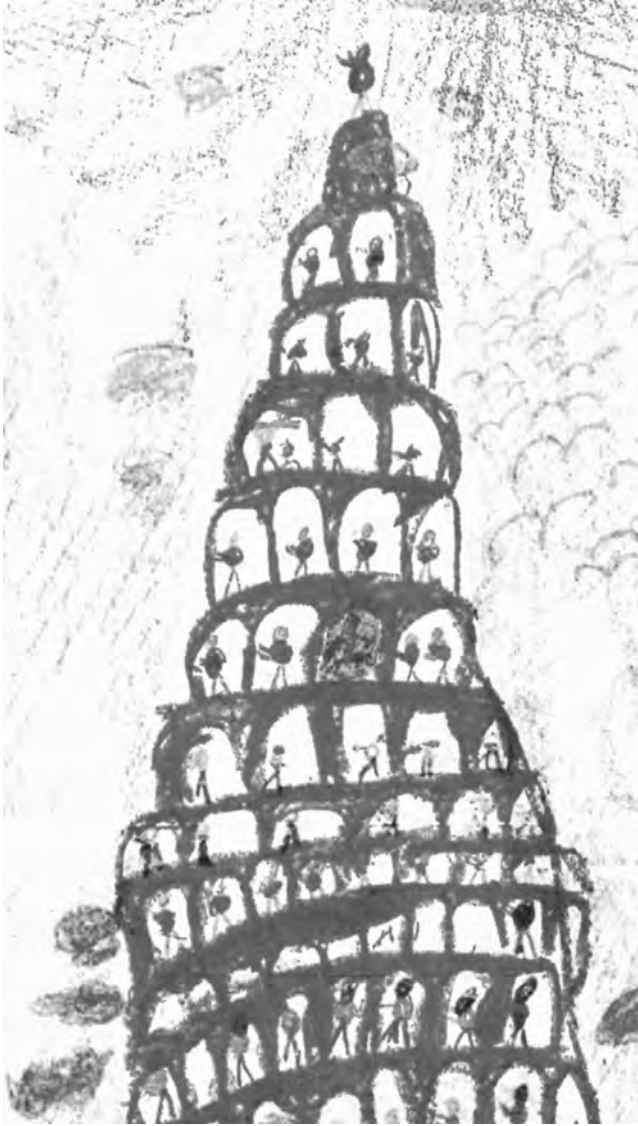
Esto no quiere decir que los chicos de esta edad sean felices y equilibrados. Sus destinos individuales habrán coloreado sus experiencias. Sus circunstancias sociales les habrán ayudado o dificultado para sentirse a gusto en el mundo. Pero cualquiera que haya sido su desarrollo personal, la mayoría de los chicos, como Henry, habrán logrado una estabilidad y armonía que es una especie de culminación de la niñez, una alta meseta conquistada antes del difícil descenso a la pubertad. Y pasarán muchos años antes de que alcancen otra vez un equilibrio similar.

Henry era un niño de carita redonda y soñadora en el jardín de infancia. Al principio se había aferrado a su madre, lo que le había hecho sentirse incómoda a ella, pues los dos mayores se habían sentido como en casa desde el primer día. Sin embargo, pronto se acostumbró. Cuando mejor se sentía en el grupo era a la hora del cuento. Al llegar el momento de entrar en la 1ª Clase mostró un rechazo a dejar su mundo conocido del jardín de infancia. Su hermano y hermana mayores habían avanzado rápidamente con la escritura y la lectura, casi más rápidos que los demás de sus clases, pero Henry tenía poco interés por las letras y prefería dibujar o jugar.

Sus padres empezaron a preocuparse cuando su hermana mayor hizo algún comentario hiriente sobre la falta de habilidad de Henry. La madre habló con la maestra de Clase que le dio ánimo, pero que también le sorprendió. Era consciente de que Henry no se centraba en hacer las letras, ni mucho menos en leer; sus dibujos eran aún ingenuos, grandes figuras flotando en la página inundada con vibrantes colores. Sus letras seguían separadas. Sólo parecía tener una vaga conciencia de que los símbolos representaban sonidos que podían combinarse para formar palabras. Cuando la clase recitaba los números y las tablas él se unía con entusiasmo, pero si estaba solo no parecía entender y simplemente sonreía, dejando ver que había perdido sus dientes de leche delanteros pero que los permanentes no habían bajado todavía.

La maestra de Clase había discutido el caso de Henry con los especialistas que también le daban clase. Era claro que disfrutaba tanto en la clase de francés como de alemán, diciendo con entusiasmo los versos y cantando con los demás. Ninguno de los maestros estaba especialmente preocupado con él, especialmente porque parecía muy integrado socialmente en la clase, estaba contento y tomaba parte en todo. Lo que le preocupaba a su maestra era que la inquietud de los padres y los comentarios hirientes de su hermana le pusieran bajo presión y estropearan su disfrute del colegio.

Después de una visita a su casa y una charla sincera con los padres, todos se sintieron más aliviados. El punto de vista del padre era que Henry se tomara todo el tiempo que quisiera para aprender a leer, y la madre se encargó de hablar con la hermana que



La torre de Babel, dibujo de la 3ª Clase

tenía entonces 11 años. Ella a su vez había empezado a leerle a Henry a la hora de acostarse y a mostrarle algunas palabras del libro y hacer que las repitiera. No sé si esto ayudó a Henry con la lectura, pero ciertamente contribuyó a que no se burlase de él.



Cuidando el jardín de la Clase

Al final del primer trimestre de la Clase 2^a Henry perdió varias semanas de colegio debido a una dolorosa infección de oído. Estaba muy enfadado por perderse la obra de teatro de Navidad. Después de unas vacaciones bastante aciagas, Henry volvió al colegio, y unos tres días después la maestra vio cómo Henry le leía contento y con fluidez a su compañero de pupitre. Ocurre a veces que el desarrollo en un aspecto de la vida del niño libera bloqueos en otro sin relación aparente. Y es la tarea del educador

intentar percibir al niño total. A veces la misma naturaleza aporta el estímulo para el cambio, otras hemos de crear situaciones de aprendizaje.



Trabajando en la granja (dibujo hecho por la 3ª Clase)

En la 3ª Clase, durante el tercer trimestre, cuando Henry tenía 9 años, hubo un incidente en el patio, en el que dio una mala contestación a otro maestro y después se escapó corriendo. Esto sorprendió a todo el mundo. Aunque más tarde pidió perdón (como se le exigió que hiciera) parecía bastante contento con el problema que había causado. No tardó mucho en convertirse en un chico muy travieso, normalmente en compañía de un grupo de su clase. Cogieron la costumbre de robar la pelota de los otros durante el recreo. El maestro de juegos fue el primero en hacer-

se cargo de esto, introduciendo algunos juegos nuevos en los que un grupo de “enanos malos” tenían que robar el “tesoro” del gigante del jardín, y si perdían se les dejaba “presos en el barro”. Este reto a la autoridad del gigante pareció encantar a los niños mientras colocaba la actividad dentro de un marco de reglas que contuvieran y dieran forma a la tendencia que se estaba convirtiendo en un problema en el recreo.



Duro trabajo en la granja

Este tipo de reto a la autoridad es típico en esta edad y marca una etapa importante en la autoconciencia que se está desplegando en el niño. Al sentirse parte de un grupo que está reafirmando su identidad, los individuos tienen la experiencia de afirmarse a sí mismos. Explorar la reacción del resto del mundo y en particular de los adultos es, en

parte, la razón por la que lo hacen. Quieren probar la fuerza de la relación de autoridad entre el individuo o, en este caso el grupo, y el representante de la ley de la sociedad misma. Tirando y forzando esta relación, no intentan sólo comprobar su fuerza, sino desarrollar un sentido de su propia voluntad en el proceso. Como educadores hemos de responder con comprensión y a la vez con claridad de metas y son los maestros quienes tienen que poner las reglas de comportamiento social y hacerlas visibles y tangibles, si no los niños no las aprenderán.

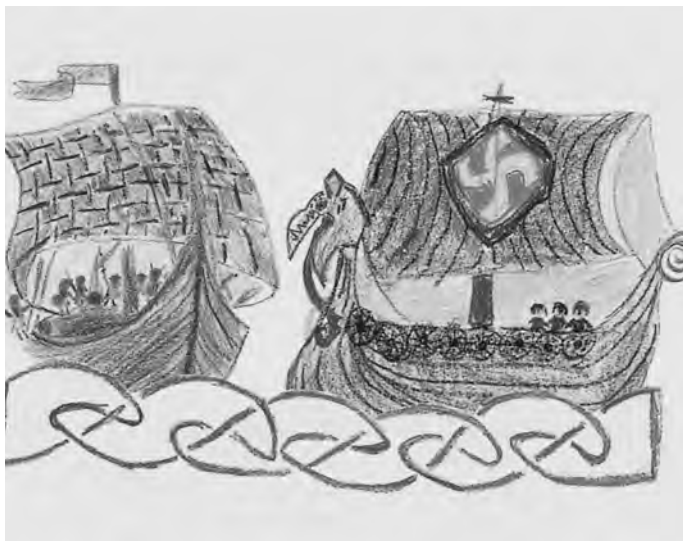
Para ayudar este proceso, los maestros de la 3ª Clase, cuando los niños alcanzan este importante momento de su desarrollo, cuentan las historias del Antiguo Testamento. En forma mitológica la historia de la Creación, la Caída y la historia que sigue del pueblo hebreo, refleja las etapas de la personalidad que se manifiesta y la comunidad de personalidades. Cuando el ser humano ya no está en comunicación directa con el reino de su origen divino es, en términos individuales, cuando surge la autoconciencia en el niño, y es necesario dar leyes de manera que las personas tengan una guía. Estas leyes se dan a través de los profetas, que determinan cómo la vida social y moral ha de estructurarse, dándoles forma y un contexto. Pero las personas siempre se apartan, los individuos prueban los parámetros de la influencia divina y son arrogantes, testarudos, incluso desafiantes y rebeldes frente a un Jehová estricto y enfadado. En esta etapa de su desarrollo, estos mitos son un alimento rico para el alma.

Asumir las responsabilidades de la tierra y sus tareas es también apropiado para esta edad. Por esta razón, el maestro de Clase explica cómo se producen

los alimentos en la granja, cómo se cuidan los animales, cómo se construyen las casas y cómo es necesaria la distribución de los trabajadores especializados. En estos temas y muchos otros en la 3ª Clase los niños tienen oportunidad de vivir experiencias directamente o a través de su creciente imaginación.

Alrededor de ese momento, cuando Henry tenía 9 años, informó a su hermano mayor camino del colegio, que cuando fuera mayor sería agricultor, aunque fuera un trabajo muy duro. La razón para esta elección era que quería conducir un tractor John "Dread". Cuando su hermano le corrigió diciendo John Deere, Henry le respondió indignado que su maestra, Mrs. Derby había dicho "Dread". La insistencia en la autoridad de su maestra le impresionó a su hermano que conocía la marca del tractor. Henry en realidad no estaba seguro, y apeló al nombre de su maestra en la esperanza de ganar a su hermano. Sabiamente su hermano no siguió adelante y dijo con tono conciliador "¿por qué no se lo preguntas?". Así lo hizo Henry y ella le confirmó la marca del tractor. Cuando su hermano volvió a preguntarle para ver qué había pasado, Henry admitió con orgullo su error pero añadió que Mrs. Derby le había dicho que John Dread también sería un buen nombre para un tractor.

Autoridad no significa autoritarismo. Significa dejar claro lo que está bien pero también aportar lo que la situación requiere. La maestra corrigió a Henry, pero también le dio una salida. Cada vez que un niño se encuentra con una autoridad inflexible y estéril, se le cierran puertas a su desarrollo. Si los errores son sólo eso, errores, ¿dónde está el incentivo para intentarlo otra vez, y para aprender de



Barcos Vikingos

ellos? Si cada paso en falso se vive como una derrota, no puede haber esperanza. Demasiados niños se meten en sí mismos desmoralizados o simplemente pisoteados cuando se equivocan, lo cual no puede impedirse. Por otro lado, si cada error o tontería se tolerase, si los adultos se plegaran ante cualquier exigencia de los niños, éstos no desarrollarían el entusiasmo por aprender. El entusiasmo es el carburante de la voluntad, la voluntad de aprender, de intentarlo, de probar otra vez, de progresar. Esta voluntad se despierta cuando encuentra la verdadera autoridad.

En la Clase 4^a a Henry le encantaban las historia de los dioses nórdicos, pero cada vez se quejaba más en casa de que sus compañeros eran tontos y que el

colegio era aburrido. A menudo decía que quería ir a un colegio “normal”, con lo que quería decir a otro colegio y empezó a llevarse cada vez peor con su hermano y hermana. El momento crucial llegó cuando se le olvidó el texto durante una obra de teatro de su clase: se quedó mudo y se puso colorado como un tomate. Este trauma lo superó enseguida cuando sus compañeros a ambos lados —él era uno de los soldados en la fiesta de Freya y todos estaban sentados sobre un banco, con sus cascos de cuernos— le soplaron sus frases. Durante la acampada que hicieron poco después, Henry volvió a retomar el contacto con sus amigos de la clase. Se lo pasaron estupendamente, apenas durmieron y a pesar de los tres días de lluvia no dejaron de explorar tan contentos los alrededores. El tema de cambio de colegio se olvidó.

Este tipo de pequeñas crisis de identidad son propias del desarrollo. En el caso de Henry unas veces fue una palabra de apoyo por parte de su maestra, otras fue alguna actividad o los contenidos de una de las muchas historias lo que le devolvió su equilibrio. Esto vale para todos los niños. El curriculum es tan rico y tan adaptado a las necesidades de su desarrollo, que cada niño siente a menudo que algún aspecto de lo que hacen o de lo que oyen va dirigido a él directamente. Los contenidos de las narraciones son tan vivos que cada uno puede encontrar en ellas un reflejo de sus propias esperanzas o temores. Aprenden además unos de otros de incontables maneras que no pueden ser programadas. Lo único que se puede hacer es ponerles en las situaciones adecuadas y alimentarles con las experiencias correctas. Hacer esto supone comprender dónde

están, dado que cada fase de la vida es distinta. Henry tiene ahora 11 años y se encuentra a gusto consigo mismo y con el mundo. Quiere y puede aprender y, de hecho, está hambriento de experiencias. Pero no quiere cosas ya masticadas ni viajes programados. Quiere ser él mismo quien haga los enlaces.



Escena de un drama

La armonía corporal grácil de esta edad va unida a una constitución sana y rítmica con fuerte capacidad de memoria y curiosidad despierta. Ambas cualidades se expresan de manera que pueden dar mucho trabajo a los padres y a los maestros. Su vivo interés les puede llevar a meterse en todas partes y a ser extraordinariamente independientes y autosuficientes. A menudo prefieren pasar la mayor parte del

tiempo fuera dando vueltas, ocupados con su imaginación creativa. Tienden también a ser rápidos, ingeniosos, coleccionistas de todo tipo de artilugios con los que se llenan los bolsillos a explotar, con zapatos embarrados —siempre desabrochados— y con una resistencia a las normas de higiene personal, tanto ellos como las niñas traviesas.

Vista por detrás, Nina podría haber sido un muchacho y, de hecho, de frente tampoco estaba muy claro. Una larga cortina de espeso pelo negro se balancea de atrás adelante por la parte superior de su cara. En medio de un grupo de chicos era difícil distinguir el sexo por las ropas o por la figura.

Nina había llegado al colegio en la 3^a Clase, cuando su madre se trasladó de Suecia, a donde a su vez se había trasladado dos años antes desde España. Cuando llegó, Nina era una niña pequeña con aire de abandono que apenas hablaba y cuya voz era tan apagada que no se la podía entender. Sus padres, la madre chilena y el padre inglés, se habían separado y había pasado uno o dos años yendo del uno al otro. Ahora vivía con su madre, periodista y que a menudo estaba de viaje. Ambas vivían con la madre del padre quien había sugerido a su nuera que enviara a la niña al colegio Waldorf. La madre había estado un tanto escéptica, pero decidió probar y dejar la decisión básicamente a Nina.

En muchos aspectos Nina era muy autosuficiente, estaba acostumbrada a estar sola y parecería arreglárselas bien. Para su maestra de Clase, sin embargo, era un misterio. Raramente decía algo, hacía lo que se le decía, pero se mantenía al margen de la vida social de la clase, y físicamente era pequeña en comparación con sus compañeros.

En su momento, la maestra consiguió hacer una cita con la madre en su casa. El encuentro fue un tanto tenso e interrumpido por llamadas del teléfono. Pero lo que lo hizo más difícil fue la insistencia de la madre en que Nina estuviera presente en el encuentro. Durante la conversación la madre se mostró emocional y a la defensiva y empezó a culpar al colegio, al padre ausente, a la vida en general y al final a sí misma. Nina no parecía afectada e incluso consolaba a su alterada madre con una madurez poco común para una niña de diez años.

La maestra de Clase vio claramente que las circunstancias de su vida no le estaban permitiendo a Nina ser simplemente una niña y que estaba utilizando la mayor parte de su energía en intentar mantener su estabilidad en un mundo inseguro. Su desarrollo estaba hambriento. La maestra intentó reforzar la situación familiar apoyando a la abuela para que hiciera más de madre en la casa y ayudando a Nina a identificarse más con el trabajo del colegio y fomentando además su trabajo artístico. Fue también posible darle algunas clases de apoyo durante el horario escolar, y en ellas Nina pudo soltar algo de tensión a través de la euritmia curativa y los ejercicios de color. Durante este tiempo Nina estableció un fuerte vínculo con su maestra de apoyo, lo cual le ayudó a empezar a expresar sus problemas en las clases individuales. Así fue como Nina pudo expresar todo lo que de otra manera apenas hubiera podido hacer.

Fue durante la clase de gramática cuando la maestra empezó a ver algo en Nina que salía de ella, que revelaba una parte suya que deseaba surgir. Aunque el inglés no era su lengua materna, tenía



Admirando su propio trabajo

una capacidad para entender conceptos gramaticales muy por delante del resto de la clase. En varias ocasiones aportó voluntariamente (esto era en sí algo nuevo en su comportamiento) buenas imágenes para expresar, por ejemplo, la esencia de los tiempos de los verbos y toda la clase apreció sus aportaciones. Claramente, Nina captaba con facilidad los conceptos abstractos y, de hecho, durante el bloque de tres semanas dedicado a esta materia, se volvió incluso habladora. Al ser la más baja de la clase, distribuyó a sus compañeros encima o detrás de las líneas dibujadas en el suelo para representar de forma espacial la relación entre pasado, presente y futuro y a ninguno de los niños pareció molestarles ver a Nina tan mandona, al contrario se les contagió su entusiasmo.

La otra cosa que se le daba muy bien a Nina era cantar a distintas voces. Sus compañeros de voz pronto aprendieron a seguirla cuando cantaban algo a dos o tres voces y la maestra pudo apoyarse en Nina manteniendo su melodía mientras ella acompañaba a los otros.

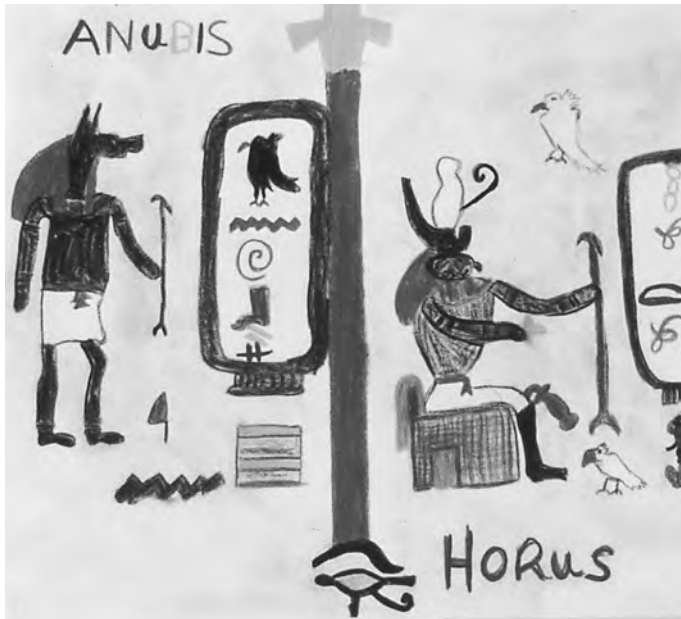
Poco después Nina ya pasó a integrarse en el grupo más "in" de la clase y alguno de sus compañeros la invitaba a menudo a pasar el fin de semana. La maestra lo fomentó discretamente a través de los padres, ya que sentía que el contacto con la vida familiar sería beneficioso para Nina.

Recientemente, en la 5ª Clase, Nina ha desarrollado una relación muy fuerte con la diosa egipcia Isis durante el bloque dedicado a historia antigua, en el que la maestra les ha estado contando a los alumnos los mitos más importantes de esa cultura. Todos han escuchado embobados los orígenes de esa civiliza-

ción, la construcción de las pirámides y las historias de los dioses. Dibujaron bonitas ilustraciones y Nina eligió hacer una serie de dibujos en estilo egipcio sobre el tema de Isis y Osiris. Después de una semana mas o menos la maestra continuó con la Grecia antigua y aunque a todos les costó dejar Egipto, pronto les sedujeron las leyendas griegas. Pero no a Nina. Estaba decidida a terminar su serie de dibujos sobre Isis. Había encontrado ilustraciones en la biblioteca y se había metido en un proyecto artístico bastante ambicioso. Se negó incluso a escribir o ilustrar nada de los contenidos de Grecia. Al principio la maestra insistió en que terminara su trabajo egipcio en casa y siguiera con el resto del grupo en la clase, pero esto no le era posible a Nina. Se había puesto a aprender jeroglíficos de un folleto del Museo Británico y estaba intentando escribir el texto con ellos.

Su maestra presintió que aquí había algo más, así que le permitió a Nina completar su trabajo o, al menos, continuar con él por el momento con la condición de que tomara algunas notas sobre el nuevo material. Nina lo hizo con gran habilidad. Era capaz de tomar apuntes con tanta precisión que muchos alumnos de secundaria se habrían avergonzado. Cuando finalmente presentó el gran trabajo, con preciosas ilustraciones, la maestra se sentó a leer el texto, afortunadamente en inglés y con una orla de jeroglíficos. La versión de la historia de Isis dada por Nina se desviaba en algunos puntos de lo que la maestra había explicado.

Valga decir que Nina había reinterpretado el mito para expresar una profunda necesidad interior de su alma. No estaba claro hasta qué punto había elegido



Anubis y Horus (Dibujo de la 5ª Clase)

las imágenes conscientemente, pero cuanto más la maestra pensaba sobre ello más apropiado le parecía. Desde luego no todo era comprensible, pero en realidad los mitos tocan esferas más allá de la interpretación racional. Estaba claro, desde luego, que Nina había encontrado un medio a través del cual expresar procesos de su propia biografía, de fuerzas actuando y formando su destino. Es más, después no volvió a mostrar interés en el trabajo y siguió tan feliz viviendo sus 11 años. Era como si esa tarea hubiera surgido dentro de ella necesitando realizarse y se había resuelto así.

En retrospectiva la maestra de Clase pudo ver que de una manera mayormente inconsciente Nina

había buscado las experiencias que necesitaba para dar sentido a la situación en la que vivía. Y esta es la belleza del curriculum Waldorf: ofrece toda una gama de contenidos, temas y experiencias internas y externas, que le hablan al niño en la etapa de desarrollo en la que se encuentra. Cada niño, por supuesto, responderá de manera individual, pero todos se verán alimentados por la amplia gama de temas y si la textura, el detalle, son suficientemente ricos, cada uno encontrará lo que necesita específicamente.

El contenido no es, en absoluto, todo lo que el curriculum ofrece. A menudo es más importante el método de presentarlo. Y esta es la razón por la que la narración es tan crucial en la enseñanza. Una buena historia bien narrada le hace participar al niño de manera muy especial. Pero por otro lado, es igualmente importante tener las propias experiencias. El arte de enseñar supone a menudo guiar a los niños a un estado de receptividad a través del cual pueden hacer descubrimientos que quedan como experiencias profundas. Hoy en día se habla mucho en la educación de hacer descubrimientos, pero es algo mucho más difícil de hacer de lo que la gente se imagina, porque esencialmente el tipo de experiencia que vale es de naturaleza profundamente personal. Es una especie de momento de "eureka" en el que todo el ser del niño se vuelca en el fenómeno, que genera fuertes sentimientos de admiración, sorpresa o incluso choque que dejan una impresión duradera. Incluso más importante que el encuentro mismo es el "¡ajá!", experiencia que surge cuando el fenómeno se comprende en su relación con lo que ya se conocía. Esta especie de descubrimiento es un redescubrimiento, se *recuerdan* cosas, se las recoloca

en el mundo y de ellas deriva el mundo y su significado. Dar sentido al mundo de forma que despierte los sentimientos del niño es una tarea central de la educación. Si el niño descubre poco a poco que su propia biografía tiene sentido, si a través de las experiencias que tiene en el colegio puede encontrar sentido a la vida, entonces el colegio asume un sentido mucho más profundo.

Queda más allá de las posibilidades de un libro de este tamaño entrar en los detalles del curriculum de cada curso en un colegio Waldorf. En el capítulo 6 se presenta el desarrollo del curriculum global verticalmente, desde las clases de los más pequeños hasta las clases superiores. Con ello el lector puede hacerse una idea de cómo es la secuencia, al menos en uno de sus aspectos. Recomendamos por tanto al lector que busque en la bibliografía especializada, recomendada al final del libro, más detalles en cuanto a qué se enseña y cuándo.

5. La escuela secundaria

Un nuevo nacimiento

Si volvemos la mirada a nuestra adolescencia, todos recordamos una cierta turbulencia. En algunos esta experiencia es más dolorosa que para otros, pero en cualquier caso todos pasamos por un periodo de reajuste fundamental en cuanto a nuestra propia individualidad y en cuanto a nuestra relación con el mundo y con las personas de nuestro alrededor. Maxim Gorky describió muy gráficamente este periodo en la tercera parte de la trilogía de su autobiografía, *Mis universidades*:

Yo necesitaba sólo salir a la puerta de la calle una hora o así, para entender que todos los conductores, porteadores, trabajadores, clérigos, comerciantes no vivían de la misma manera que yo, y que las personas que yo había llegado a amar no deseaban las mismas cosas, ni seguían el mismo camino. Las personas a las que respetaba y en las que confiaba eran curiosamente aisladas y solitarias, y parecían extraños entre la gran multitud que como hormigas laboriosas recolectaban todo, reconstruyendo los montículos de sus vidas. Este tipo de vida me parecía estúpido y terriblemente aburrido. Y notaba que a menudo la gente era compasiva y cariñosa solamente con lo que decían, pero que en sus

acciones se sometían al orden general de las cosas sin siquiera darse cuenta. La vida para mí era entonces muy dura ⁽⁶⁾.

Rudolf Steiner lo describe más objetivamente como un periodo en el que:

... con la pubertad nace un elemento anímico que actúa fuera del tiempo y el espacio. Despierta un mundo interior que se lanza tumultuosamente contra el mundo externo. Las fuerzas que dan ritmo al cuerpo se liberan con la madurez sexual y se manifiestan en la adolescencia susceptibles al idealismo. Ahora proyectan su naturaleza interna al mundo exterior. Una persona en este estado encuentra un mundo distinto del que había vivido hasta entonces, un mundo que ahora se le abre a los sentidos. Y sus arrolladores deseos surgen en oposición sin fin ⁽⁷⁾.

Es esta sensibilidad de sentimiento lo que causa esa reacción inmediata hacia lo que se percibe como hipocresía o injusticia.

Según vamos pasando por ese periodo de nuestra vida experimentamos etapas de desarrollo personal en el que nuestra vida emocional, intelectual y volitiva se transforma. La observación muestra que estas etapas nos son comunes a todos, al igual que lo es el comienzo de la madurez fisiológica. Con la pubertad los seres humanos desarrollan el potencial físico para reproducirse y esta tremenda y nueva capacidad anuncia un nuevo ser humano en nosotros. Y los años dorados de la niñez se van alejando según el joven adulto emerge. Todos estos cambios incluyen algún elemento de dolor y no es sorpren-

dente que este reajuste de la psique pueda manifestarse con síntomas a menudo contradictorios. Una regla de oro para todos los adultos que trabajan con gente joven de esta edad es no juzgar sólo por las apariencias. Lo que está naciendo tanto en los chicos como en las chicas es un nuevo y frágil yo interior que requiere la protección de una imagen externa, una especie de máscara, que frecuentemente se presenta como negativa, agresiva, maleducada, taciturna o con algún otro de los aspectos menos atractivos de la naturaleza humana.

El colegio tiene un papel que jugar más allá de la mera memorización de datos para soltar en un examen y después volver a olvidar sin peligro. Una educación verdadera es la que intenta alimentar al joven interiormente y trabajar con su idealismo inherente, de manera que pueda retener un sentido de dirección que, aunque subconscientemente, se manifestará más tarde en el adulto. Los jóvenes de esta edad son todos idealistas. Desde su punto de vista, al despertar sus facultades de crítica y de sentimiento, el mundo debería ser un lugar mejor y cuando descubren que no es así puede llevarles tanto a la desilusión como a la frustración. Esta etapa de desarrollo personal incluye la lucha por equilibrar lo subjetivo y lo objetivo —que en cualquier caso para la mayoría de nosotros es difícil de alcanzar— pero que en la adolescencia es más intensa y pronunciada. Si no se intentan resolver estas cuestiones a esta edad, existe el peligro real de quedar inhibida una maduración sana en la edad adulta.



Copia de un dibujo de Miguel Angel de la 10ª Clase

Ideales

Todos llevamos ideales dentro de nosotros. El juicio básico entre lo que está mal y bien es una medida frente a lo que consideramos ideal. Los adultos pueden tomar distancia de sus ideales y considerar la posibilidad de su realización con ecuanimidad y reflexión. Para el adolescente, sin embargo, los ideales forman parte intrínseca de su naturaleza, y a menudo los siente con un entusiasmo y pasión difíciles de revivir más tarde en la vida. Para que el proceso educativo tenga sentido para ellos, el idealismo ha de impregnar no sólo lo que se les enseña, sino incluso la estructura y las relaciones dentro del colegio mismo. Ha de ser, sin embargo, un idealismo

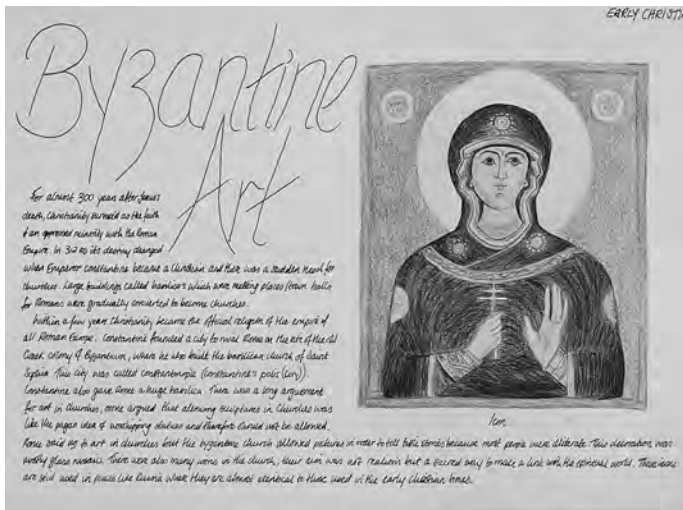
práctico, no una visión utópica del orden social perfecto imposible de alcanzar y que alejaría a las personas de la realidad de la vida diaria. El idealismo y el realismo no tienen por qué aparecer como opuestos, ni los ideales ser una excusa para un sentimentalismo fuera de lugar. El idealismo es la motivación que impulsa a los seres humanos a mejorarse a sí mismos y a su entorno. En la adolescencia, el acceso a esa visión puede establecer un equilibrio frente a los vaivenes emocionales en el camino hacia la madurez, si se enfocan con la sabiduría, humildad y humor de un buen profesor capaz de despertar entusiasmo y respeto en el joven.

Todos los maestros son también idealistas, por eso se esfuerzan por enseñar, pero ese idealismo también puede quedar aniquilado por las circunstancias, como D.H. Lawrence experimentó durante los primeros años del siglo XX. En *El arco iris* Ursula representa su *persona* autobiográfica y a través de ella describe vívidamente qué trágicas pueden ser las consecuencias de la pérdida del idealismo. Cuando se embarca en su carrera como maestra, viaja un día lluvioso y en un incómodo tranvía, a través de una gris y triste ciudad industrial del siglo XIX. Durante el viaje imagina que allí realizará sus ideales y que “se rasgaría el velo que ocultaba el nuevo mundo”. Al llegar a un edificio horrible y sucio se encuentra con sus colegas que se muestran o fríos y desagradables o evasivos y poco sinceros. Se comportan de forma grosera unos con otros y su clase le recuerda a una prisión. Pero no se deja descorazonar pues “aquí iba a hacer realidad su sueño de convertirse en la maestra querida que trae luz y alegría a los niños”. Pronto, sin embargo, se adapta

a lo que hay, sus grandes ideales se convierten en cenizas y aunque se mantiene como maestra competente y aceptada, en su corazón siente desolación:

¿Por qué tienen que aprender los niños, y por qué ha de enseñarles ella? Era todo tan inútil. ¿Qué locura convertía en esto la vida, llevar a cabo un deber estúpido y sin sentido? Estaba todo tan prefijado, tan artificial, el colegio, las sumas, la gramática, los exámenes trimestrales, las listas ... ¡todo era una estéril nada! (8)

Steiner habla de cómo manejar los ideales de manera que no se hundan en este abismo, y esto se logra uniendo los ideales del arte, la ciencia y la religión de manera que juntos puedan convertirse en "generadores de amor". Experimentamos una dualidad entre el orden natural de las cosas en el que no existen los ideales, simplemente causa y efecto, y las elecciones morales que implican al ser humano. En los fenómenos naturales a nuestro alrededor no percibimos ni ideales éticos ni de ninguna otra clase. Pero por otro lado, somos penosamente conscientes de que la existencia humana no podría desplegarse si no hubiera ideales. Sin embargo, con la conciencia actual no siempre podemos vivenciar nuestros ideales de una manera que los haga creíbles. Los sucesos del siglo XX se contraponen fácilmente a consideraciones sobre el valor de los ideales, y en nuestra fragmentada sociedad es fácil que tendamos al cinismo, al escepticismo o al relativismo. Dentro de nosotros encontramos una disparidad entre nuestros sentimientos y nuestros valores. Cuando trabajamos, por ejemplo, con la electricidad o el magnetismo, no podemos ver nuestros ideales personales actuando



Historia del Arte, 9ª Clase

sobre el orden natural de las cosas. Así pues, por una parte percibimos el mundo natural, por otra nuestros ideales y no podemos tender un puente entre ambos. Esta dicotomía está ahí porque no podemos ver el puente; y es precisamente este puente el que tenemos que esforzarnos por construir cuando creamos un currículo. Para Ursula es la visión mística que experimenta, tras un gran sufrimiento, al final del libro:

Ella vio en el arco iris, la nueva arquitectura de la tierra, barrida la vieja, frágil y quebradiza de casas y fábricas, y el mundo construido sobre un tejido de verdad, a la medida de la cúpula celeste.

Pensar y sentir

Todos sabemos que pensamos, pero raramente reflexionamos sobre cómo creamos nuestros pensamientos. Lo mismo que crecemos físicamente, nuestras capacidades de pensar cambian según nos desarrollamos, y cualquier currículo válido ha de tener esto en consideración. En Gran Bretaña tenemos, en palabras de Shaw, lo que la educación debería ser: “un niño en búsqueda de conocimiento, no el conocimiento persiguiendo al niño”.

Aunque las etapas de desarrollo mencionadas son las que pasa toda persona, son más complejas que una simple progresión y no es posible describirlas de manera esquemática. Existen, sin embargo, aspectos que debemos subrayar.

Una señal de la creciente habilidad intelectual es la capacidad para la crítica y los adolescentes son críticos formidables. Su percepción se ha despertado hasta tal punto que ya no aceptan las cosas simplemente como son, sino que se convierten en dianas sobre las que practicar su creciente fuerza intelectual. Emiten juicios con absoluta convicción y todo lo que encuentran lo encuadran en categorías de bueno o malo, “intragable” o “ingenuo”. La autoridad que los padres o los profesores habían tenido sobre ellos en virtud de su vocación o situación queda arruinada y han de ganarse el respeto otra vez sobre una nueva base. Provocan al mundo adulto para probarle pero detrás de este tipo de comportamientos yace latente la pregunta “¿qué vas a hacer ahora?”.

A los quince años, sin embargo, esta implacable categorización se atenúa con una aceptación de que

podría haber áreas grises entre el blanco y el negro. Con la toma de conciencia de que la mayor parte de las cosas no son completamente buenas o malas, se abre un gran abanico de posibilidades, cada una de las cuales puede tener una existencia por sí misma. A esta edad las relaciones humanas se vuelven de supremo interés. El reto externo exuberante y afilado del adolescente de catorce años se va transformando en un proceso más interiorizado y empiezan entonces a despuntar los primeros síntomas de una nueva fuerza: una nueva capacidad de amor. Naturalmente, todos los niños "aman", pero es un amor que sienten por lo general por la familia inmediata y por los adultos en posición de autoridad como el maestro favorito o un buen amigo. Pero alrededor de los quince o dieciséis años el adolescente puede sentir amor más allá de estos límites. El amor puede ser una experiencia demoledora, porque quien lo siente se convierte en una personalidad distinta y tiene que manejar esta fuerza coactiva. Es una fuerza de la naturaleza humana a menudo subestimada en lo que a la educación se refiere y que se tiende a abordar desde su lado problemático. Con su tremenda fuerza de futuro, la capacidad de amar está en la base de todas nuestras relaciones. Es por lo tanto un tanto extraño que se espere de los colegas que ignoren este sentimiento por considerarle parte de la vida privada del alumno, sin tomar en consideración el hecho de que el amor y sus sentimientos asociados colorean totalmente la visión que el joven tiene del mundo y de lo que aprende.

A los 17 años los estudiantes se convierten en coetáneos del mundo adulto. La conciencia y las capacidades del joven se relacionan más con el mundo



Experimento de química

adulto que tiene ante él que con el mundo de la infancia ya pasado. La capacidad intelectual de análisis abre su mente a los procesos de pensamiento que prevalecen en nuestro tiempo. El claro pensar analítico, sin embargo, no deja de estar acompañado por sus correspondientes sentimientos. La habilidad para analizar nos lleva a hacer elecciones, y ello significa tener que estar a favor o en contra, sentir un lazo emocional o un distanciamiento. Mientras que antes la cualidad de la crítica iba orientada hacia el mundo externo, ahora el análisis del alumno se torna hacia dentro. “¿Quién soy yo?” “¿Qué estoy haciendo en este mundo?” “¿Para qué sirvo?” “¿Qué voy a hacer después y cuál va a ser mi profesión?” “¿Qué capacidades tengo?”. La gente de 17 años es perfectamente consciente de sus defectos y

fallos y necesitan, por tanto, apoyo para encontrar sus puntos fuertes. También estas cosas son aspectos a ser trabajados en un buen currículo.

Yendo más allá podemos intentar, en palabras de E. Schumacher, “mirar al mundo y hacerlo un todo”, pero no con las facultades inconscientes del niño pequeño sino con la conciencia alerta del joven despierto. Ser capaz de sintetizar, crear nuevas conexiones, establecer nuevos vínculos, es lo que motiva al joven de 18 años. En este momento son capaces de volver la mirada a su niñez con una objetividad e interés que nos les hace sentirse infantiles por hacerlo. Han alcanzado un nivel de desarrollo que se puede experimentar como la culminación de todo lo que se ha aprendido hasta entonces y despierta una curiosidad por continuar aprendiendo el resto de la vida.

Esta ojeada, necesariamente tan resumida, al desarrollo del adolescente muestra un patrón que le permite al educador – que necesita ser consciente de la existencia de desarrollos más complejos – crear y llevar a cabo una educación que tenga sentido y sea a la vez estimulante.

En la práctica

A lo largo de toda la secundaria se siguen impartiendo las asignaturas en forma de bloques lectivos de cuatro semanas en la llamada “clase principal”, de 8,30 a 10,30 lo mismo que en la primaria; naturalmente, estos bloques lectivos son impartidos por profesores especializados en su materia. Estos están con una clase durante la primera sesión de la mañana durante un periodo de tres a cuatro semanas y

después van a otra y mientras les sustituye otro profesor. De esta manera, un curso de secundaria puede tener diez u once bloques de clases principales a lo largo del año, algunas de las cuales pueden estar dedicadas a asignaturas prácticas. Así se crea un mosaico de materias interdependientes, cada una de ellas con su enfoque particular. El que estas clases y los temas vayan orientados al desarrollo del joven alumno es tan importante como lo fue en primaria, mientras que la secuencia y la duración van dirigidas a mantener su interés y entusiasmo.

A continuación daremos algunos detalles y en el siguiente capítulo describiremos cómo las materias se desarrollan vertical y horizontalmente a lo largo de todo el ciclo educativo. Asignaturas que se trabajaron en primaria pueden volver a retomarse, esta

Observación de plantas



vez de manera apropiada para el adolescente y aspectos que antes se vivieron a través del sentimiento ahora se hacen conscientes. Cuando llegan a los 15 años los alumnos ya han superado la autoridad de su maestro de Clase. Ahora necesitan personas especializadas en distintas materias y capaces de aportar a los estudiantes un conocimiento fundamentado y con autoridad, conocimiento que puede ser cuestionado a un nivel más profundo. Esto no significa que cada profesor sólo enseñe una materia, sino que abarca toda un área, dependiendo de su formación, experiencia e interés. El cuidado del seguimiento de la clase estará en manos de un profesor, el tutor, que lleva la responsabilidad moral de la clase y que ha de asegurarse de que todos los profesores relacionados con ella trabajan en equipo. Muchos colegios han adoptado la costumbre de que la clase tenga una sesión a la semana con el tutor, de manera que los alumnos no queden descuidados y haya un seguimiento regular de cómo van. Esta tarea, sin embargo, no es siempre igual, ya que lo que un adolescente trae al grupo puede ser conflictivo para los demás y se han de reconciliar las discrepancias entre las necesidades del individuo y las complejas responsabilidades de los que trabajan con ellos.

La Clase 9ª

En la 9ª Clase los bloques de las clases principales dentro de humanidades incluirán: historia moderna, historia del arte y del teatro; en cuanto a las ciencias: biología humana, química orgánica, mecánica, matemáticas, geometría y geografía física. Esto podría variar algo en los distintos colegios y países, pero sí

habría un patrón básico similar en todos los colegios. Tomemos como ejemplo el bloque de historia del arte. El tema de este bloque es especialmente válido en la 9ª Clase y si se enseñara antes o después su impacto sería menor. Durante estas clases los alumnos recorren la historia del arte occidental desde el antiguo Egipto hasta el Renacimiento y se espera de ellos que hagan su propio libro sobre el tema con copias artísticas de las obras que han visto y que escriban trabajos, ya sea sobre su interpretación o sobre datos. A través de estos ejercicios desarrollan su capacidad de percepción y experimentan que existen muchas maneras de ver al ser humano, ninguna mejor que las otras, junto con la exigencia de que expresen estas percepciones por escrito. Así descubren que la valoración de la belleza ha evolucionado a través de la historia y que cada cultura ha considerado temas distintos como motivos de arte. También podrán darse cuenta de que lo que a primera vista parecería como arte del pasado sigue todavía influyendo nuestra vida contemporánea, ya que presenta elementos del contexto social, de sentimientos de las personas y de ideales del espíritu humano de una manera que aún vive entre nosotros.

Cuando eran más pequeños experimentaron la totalidad y continuidad que buscaba el arte egipcio, más allá del tiempo, y como la humanidad era guiada por una benigna autoridad. Y ahora, con Grecia, pueden seguir el nacimiento de los derechos y un nuevo concepto de libertad, junto con la capacidad y deseo de tomar decisiones por sí mismos. Al mirar el arte romano pueden ver cómo intenta ir hacia el realismo, con personajes que aparecen como lo harían externamente en sus vidas cotidianas, pero que de

alguna manera han perdido la chispa de la juventud y el idealismo que había en el arte griego. Se les muestra ya como individuos terminados, gastados por la vida, tristes o envejecidos, o en otras ocasiones como alegoría de la virtud y el valor. Las catacumbas de Roma, por otro lado, muestran una regeneración del arte en una nueva era. El talento artístico y el lujo del arte que se hace arriba, en la superficie, se deja de lado en favor de formas más simples que, para los que conocen y comprenden esas imágenes, hablan de historias de esperanza, de promesa y de renacimiento.

Después los alumnos observarán los mosaicos de Bizancio y Rávena en los que la imagen de Cristo asume la figura de emperador y juez, con el fondo dorado que habla del reino celestial apartado de la tierra. En el Renacimiento ven cómo aparece la perspectiva, el realismo físico y una intensificación del sentido del individualismo, pero esta vez con un entusiasmo y potencial para la humanidad similar al del explorador del mundo a través de la ciencia. En Italia, sin embargo, el arte se mantuvo ideal en el sentido de que la verdadera realidad del dolor y del sufrimiento aún se evitaban. Pero cuando estudian el arte del norte de Europa ven que la humanidad aparece en toda su tragedia y en sus labores cotidianas incluso en pinturas claramente religiosas. Este bloque podría terminar, por ejemplo, con Rembrandt, en cuyos cuadros la oscuridad se convierte en una fuerza en sí misma, y sin embargo la luz tiene el poder de iluminar y alumbrar al individuo produciendo un sentimiento de calor y admiración.

Experimentando el arte de esta manera no se olvida fácilmente. Habla directamente a los ideales y a



Clase de informática

las preguntas latentes en el adolescente y le ayuda a ver el mundo del comportamiento moral y de los valores humanos sin ningún tipo de sermón didáctico por parte de los adultos. Las polaridades del color y la forma, de luz y oscuridad, idealismo y realidad, la lucha por el logro y el potencial de las capacidades naturales forman a la vez el contenido y la experiencia de esta clase principal. Abarca un contexto más profundo y amplio que simplemente estudiar el arte, porque lo que exploran es el ámbito de la conciencia humana y su sentido de la estética a través de distintos medios, tales como la observación de cuadros y estatuas reproducidas en diapositivas o libros, el estudio de biografías de artistas y discusiones sobre distintas opiniones sobre las obras.

Todos estos temas pueden volver a retomarse más adelante, en las 11^a y 12^a Clase, empezando con artistas neoclásicos o románticos para seguir con el arte de los siglos XIX y XX.

En el bloque de física tomamos en consideración que los jóvenes, de acuerdo con el tiempo en el que viven, quieren ser considerados ciudadanos de la tierra y por tanto les ayudamos a ver que lo mismo que la tecnología es el producto de la mente humana, también podemos comprenderla y controlarla con nuestra capacidad del pensamiento. El mundo de la ingeniería y de la ciencia es un reflejo de nosotros mismos y todas las fuerzas utilizadas en las máquinas a nuestro alrededor también están dentro de nosotros. Este bloque comienza normalmente con una explicación del desarrollo de la máquina de vapor y de las bombas hidráulicas y de cómo fueron utilizadas para crear mecanismos que revolucionaron nuestra cultura. Los alumnos estudiarán también las leyes de la dinámica y después aprenderán los principios que actúan en las turbinas, los intercambiadores de calor, la radioactividad y la electrónica. Después aprenderán a comprender cómo funcionan los teléfonos, los motores eléctricos, los generadores, las máquinas de combustión interna, las televisiones y la fusión nuclear y cómo todo ello afecta nuestras vidas. Los diversos temas se presentan en el contexto de los inventores y pioneros mismos, con sus fracasos y éxitos, a la vez que con la aprobación o rechazo que consiguieron de su entorno. La humanidad alcanza así nuevo poder pero también nuevas responsabilidades. Detrás de cada máquina está el esfuerzo y los ideales de una persona, ahora expresados de manera material y funcio-



Trabajando con arcilla



Proyecto de construcción en secundaria.

nal. Al igual que el arte, todo esto tiene su belleza intrínseca y se pide a los alumnos que hagan sus propios cuadernos como muestra de respeto por aquellas personas y por sus logros.

Además de las experiencias de los dos bloques anteriores, simplemente dos de entre los diez o doce que tendrán a lo largo de todo el curso, los estudiantes siguen un programa que podría parecer a nivel superficial similar al de otros colegios, pero que, sin embargo, intenta seguir la filosofía básica de la educación Waldorf Steiner. Los trabajos manuales se practican regularmente y es especial-

mente importante en esta etapa, en la que la actividad corporal no debe desatenderse, poder crear algo bello y realzar el sentimiento de logro. Habrá asimismo regularmente clases de idiomas, matemáticas, lengua, religión y normalmente un periodo de ciencias generales con una introducción a técnicas de laboratorio y prácticas. La gimnasia, los juegos y la euritmia continúan a lo largo de la secundaria sin perder su importancia, de manera que aunque los exámenes finales se van acercando cada vez más, es el ser humano completo quien continúa haciendo ejercicio y aprendiendo.

La Clase 10^a

Echando una ojeada a la 10^a Clase podemos tomar una clase principal, un bloque de literatura, como ejemplo. Consideramos este tema como un elemento de nuestra cultura, con su mezcla de habilidad y motivación, además de la descripción de la relación humana con la tierra y con todo el poderoso sentimiento de amor en sus múltiples transformaciones. En Europa, este bloque podría consistir en el estudio de la obra clásica "La Odisea", *Ulises* se vio forzado a ir "en busca de su alma durante su largo y dilatado regreso a Troya". Sus aventuras y sufrimientos forman parte de una lucha interna en la que finalmente alcanza la victoria a través del poder de su mente y el recuerdo del fiel amor de Penélope en su casa. La agilidad de su pensamiento y su astucia le permiten escapar de las situaciones más peligrosas hasta convertirse en el protegido de la diosa Atenea, la reina e inspiradora de la mente humana para los griegos.

Las historias alemanas como la *Saga de Volsunga* o *La canción de los Nibelungos* muestran un entorno más duro, en el que tanto hombres como mujeres han de seguir un estricto código de honor independientemente de sus sentimientos personales. El deber, la familia, la posesión de tierras y la posición son las más altas virtudes, raramente mitigados por sentimientos más delicados. Se exige la venganza incluso aunque conlleve la desgracia y tragedia personal. El amor, sin embargo, triunfa en las leyendas celtas, en *Tristán e Isolda*, en las que la temeridad e incluso la deslealtad se hacen necesarias cuando son las fuerzas del corazón las que guían la conducta humana. Al final surge la tragedia, pero como destino que realza la inmortalidad del amor y su capacidad de transformar nuestras vidas. Estos tres temas no sólo muestran aspectos de toda la vida del sentimiento humano, sino que son los hilos que aportan el fundamento para el desarrollo histórico de la Edad Media, que se estudia en la Clase 11^a. De esta manera la literatura mundial no se lee solamente sino que se vivencia descubriendo aspectos de nuestra intrincada y a veces contradictoria naturaleza.

Esta mezcla de pensamiento, sentimiento y actividad también está presente en el bloque de agrimensura, en el que los alumnos tienen la tarea de medir un terreno dado y reproducirlo en un mapa. Esto no solamente requerirá exactitud científica y habilidad matemática para traducirlo a papel, sino también cooperación de todos y aprender a compartir trabajos. Se observa y cataloga el mundo natural, pero lo que se revela a los alumnos, ante su sorpresa, es que lo que a primera vista parecía un pequeño trozo de terreno contiene en realidad una enorme variedad y

que nunca es el mismo de un día a otro. A partir de todos los esfuerzos individuales se construye un mapa, y lo que aumenta su sentimiento de haber logrado algo es el hecho de que el mapa es algo útil. También a esta edad, el producir una obra de teatro completa es una manera de aprender conscientemente sobre la compleja interacción entre el individuo y el grupo. Es una lección imponente sobre cómo es posible aunar esfuerzos en una situación que por su propia naturaleza exacerba las tensiones, pero que al final logra crear algo artístico y digno de aprecio. Y ello a pesar de todas las diferencias prácticas, la tensión nerviosa y las tensas relaciones que conlleva para el grupo y el profesor.

En este momento, por lo menos en Gran Bretaña, se acercan los exámenes y los alumnos han de prepararlos, lo que requiere un difícil compromiso para el colegio. Los exámenes tienen que hacerse lo mejor posible, de manera que los alumnos no estén en desventaja en la elección de su vocación y, de hecho, en la mayor parte de los casos los resultados son muy buenos. Requieren, sin embargo, una disminución del trabajo de las clases principales y, en algunos casos, el cese total del enfoque Waldorf en las lecciones dirigidas a los exámenes en favor de los requisitos impuestos por el Ministerio. Algunos colegios hacen este compromiso menos penoso retrasando los exámenes un año, es decir, en las Clases 11^a y 13^a con resultados muy ventajosos para los alumnos, ya que esto les permite mantener simultáneamente su interés y entusiasmo en el bloque principal junto con la preparación de los exámenes. Este año de maduración añadido ha probado ser una ventaja en muchos sentidos. Sin embargo, en un medio educacional

ideal, un enfoque global y enteramente Waldorf en la secundaria sería preferible.

Las Clases 11^a y 12^a

Uno de los bloques más importantes en la 11^a Clase es el dedicado al cuento medieval de *Parsifal*, escrito al comienzo del siglo XIII por Wolfram von Eschenbach. Cuenta la historia de un joven quien, en su búsqueda del Santo Grial, encuentra muchos sufrimientos y pasa desde la estupidez inocente, a través de la duda, hasta alcanzar la bienaventuranza. Es un libro largo y complejo, pero que gusta a los alumnos porque cuenta su propia historia; la historia de su evolución interior que ellos reconocen. Aunque descrita en el contexto medieval es sorprendentemente contemporánea, y presenta temas como la riqueza material y valores espirituales, la ambición, las tendencias heredadas, la libertad, la renuncia, la duda, la desesperación, el conflicto entre el orgullo y la humildad, la redención y el perdón. Se producen a menudo acaloradas discusiones sobre culpa e inocencia, sobre la medida en que somos responsables de otras personas de cuya existencia quizás no tengamos conciencia, sobre el cuidado de la tierra, la relación entre hombres y mujeres, la diversidad cultural y religiosa y el autoconocimiento. A los diecisiete años todas estas son cuestiones existenciales y muchos ex-alumnos recuerdan esta clase principal con especial claridad.

Parsifal nace en una casa real, pero desde el comienzo ha de sobrellevar los defectos de su padre, Gamuret. Fue éste un individuo inquieto, incapaz de encontrar asiento ni en los reinos árabes del

medio oriente, ni en el reino de Anjou, en el que había nacido. Aunque poseía todos los atributos del éxito —riqueza, belleza, poder, fama y una hermosa y refinada esposa— no podía encontrar satisfacción en nada de ello y finalmente fue muerto en una búsqueda innecesaria. Su esposa, Herzeloide*, decidió que su hijo no seguiría los pasos de su padre y le crió como un simplón ingenuo en medio del bosque, lejos de la cultura caballeresca de la corte. Pero cuando Parsifal tiene dieciséis años se encuentra con los caballeros del Rey Arturo e inmediatamente decide que él quiere también ser uno de ellos. A pesar de las súplicas de su madre, al final le deja para ir al ancho mundo sin preparación alguna en cuanto a lo que allí va a encontrar, hasta el punto de que desconoce su propio nombre y su identidad. Debido a su ignorancia causa dolor a muchos, incluso matando en el proceso, injustamente, a un primo suyo para hacerse con su armadura, que cree le convertirá en un verdadero caballero. Cuando, después de muchos errores, alcanza sabiduría y compasión, se encuentra que algo interno le impele a remediar sus errores anteriores, aunque ese camino le depara gran infelicidad y falta de sentido. Aprende que toda la humanidad nace para asumir responsabilidad por los demás, y que si les causamos daño, por más involuntariamente que lo hagamos, esto se convierte en algo que tenemos que llevar con nosotros. Gracias a una determinación férrea, lealtad y profundo amor logra redimirse, encontrar el lugar que le corresponde y ser bendecido con la capacidad de

N. del t.: Herzeloide: antiguo alemán, significa “corazón doliente.”

ayudar a otros. Todas estas aventuras son un espejo para los jóvenes, a través de las cuales pueden explorar sus propios principios e ideales.

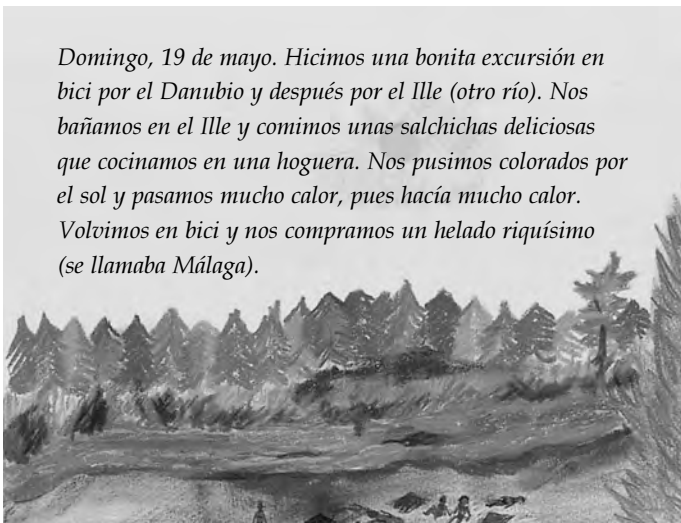
En la 12ª Clase el profesor trabaja ya con jóvenes adultos y como tal han de ser respetados. Debe cambiar el tenor de las clases y haber mucho más diálogo que antes y menor necesidad de mantener hábitos formales de trabajo que en los años anteriores, en los que éstos ya se han establecido. Ahora se juntan todos los hilos y las lecciones se plantean de manera que superen los estrechos límites del tema específico. La arquitectura es el último bloque artístico. Es el arte del que no podemos prescindir, pues siempre que construimos lo creamos y nos revela lo que somos. Nuestros edificios son una imagen exterior de cómo nos sentimos cuando habitamos en nuestros cuerpos y expresa nuestros patrones de pensamiento, nuestra capacidad para tratar el mundo material, nuestra disposición anímica, nuestro sentido de dirección y nuestras costumbres sociales. Seguir su evolución a lo largo de cinco mil años le permite al alumno ver la enorme variedad de la vida humana con su inimaginable complejidad y diversidad, pero a la vez como parte de ese esfuerzo común por alcanzar algo mejor. Se pueden hacer comparaciones a través de las edades, por ejemplo, la pirámide egipcia y el rascacielos, una cabaña de barro somalí y una catedral gótica y encontrar un valor similar en cada una de ellas, en consonancia con la situación humana a la que pertenecen. La arquitectura contiene todas las artes y es el resultado de todos los sentidos humanos. Nos afecta constantemente, aunque sea de manera subconsciente, y a su vez el mundo es influido por ella. Para la gente de

dieciocho años es como leer un nuevo e intrigante lenguaje, el lenguaje de la evolución humana y de los ideales.

Es probable que sorprenda darse cuenta de que lo que hemos descrito hasta aquí como programa de las clases principales o bloques, representa en realidad solamente una quinta parte de lo que se enseña en estos bloques a lo largo de estos cuatro años. El objetivo es evitar la especialización externa y hacer que todos los aspectos del esfuerzo y del conocimiento humano sean fascinantes. Aunque el programa Waldorf en sí finaliza con la 12ª Clase, muchos colegios añaden una Clase 13 extra, dedicada solamente a los exámenes, y en la que los jóvenes viven en un medio similar al de cualquier facultad futura, de manera que les ayude a concentrarse en este último reto antes de dejar el colegio.

Diario de un intercambio con un colegio extranjero

Domingo, 19 de mayo. Hicimos una bonita excursión en bici por el Danubio y después por el Ille (otro río). Nos bañamos en el Ille y comimos unas salchichas deliciosas que cocinamos en una hoguera. Nos pusimos colorados por el sol y pasamos mucho calor, pues hacía mucho calor. Volvimos en bici y nos compramos un helado riquísimo (se llamaba Málaga).



A lo largo de toda la secundaria también hay un programa de artesanía que va desde el trabajo con cobre y con la fragua en la 9ª Clase, hasta encuadernación y fabricación de papel en la 10ª, joyería y trabajo con plata en la 11ª y escultura en la 12ª, por mencionar algunas de las posibilidades. En cuanto a la pintura y el arte, se continúan desarrollando distintos métodos, estilos y técnicas. Igualmente importantes son el teatro y la música, y para cuando se llega al final de la secundaria, todos los alumnos se habrán familiarizado y podrán manejar tecnologías de la información y todo lo que requiere la vida diaria. También habrán hecho salidas a teatros y museos, campamentos, excursiones, intercambios en el extranjero durante algunas semanas, trabajos con personas necesitadas, alguna experiencia laboral y un viaje cultural en el extranjero.

Todos estos chicos tienen mucha suerte de que sus padres hayan elegido este tipo de educación para ellos, y nosotros estamos convencidos de que este enfoque es el que los adolescentes deberían recibir por derecho propio. Al enseñarles a través de ideales, les aportamos un rico viaje que ellos pueden experimentar con entusiasmo y que les ayudará a superar las dificultades de madurar. Lo que sucede después del colegio es menos fácil de cotejar. Sea como sea, sí es cierto que todos emprenden sus distintos caminos como adultos adaptables, realizados y en continuo desarrollo.



6. Educación medioambiental

La ecología en la infancia

Quizás una de las más importantes tareas de la educación en nuestra época, es establecer una relación sana con la naturaleza. Una verdadera sensibilidad hacia el medio ambiente tiene que iniciarse en la primera infancia. La humanidad se ha separado del mundo natural, y esto es así aunque muchos de nosotros nos sintamos comprometidos con la causa medioambiental. Tener mala conciencia es una cosa, pero asumir realmente una responsabilidad activa, o incluso actuar activamente sobre el medio ambiente, es otra.

Simplemente saber que la naturaleza debe ser respetada, no es bastante. Este conocimiento debe impregnar nuestra voluntad, debe llegar a formar parte de un saludable sentido común, y esto es algo que los niños pueden aprender mucho mejor que los adultos. Los niños pueden sentirse parte del ciclo natural de las estaciones, pueden identificarse con las plantas y los animales de su entorno, y ser capaces de aprender gradualmente que las personas tienen una responsabilidad hacia el mundo natural.

Cuando los niños son pequeños, es más fácil aprender que hay cosas que necesitan hacerse en momentos determinados, y que hay otras cosas que

no se pueden hacer en ningún momento. Meros conceptos significan muy poco para ellos, sin tener la experiencia directa. Más tarde, ellos aprenderán con detalle por qué las cosas son como son. Si ellos aprenden que esto es natural, que todas las cosas se interrelacionan, que unas influyen en otras y especialmente que la naturaleza es animada, que tiene vida como ellos, entonces es mucho más fácil adquirir un conocimiento científico y ecológico, una vez que las facultades del pensar abstracto y del juicio se desarrollan.

Si exponemos a niños no preparados la idea de que las personas son destructivas, y que son las responsables de la polución del aire, del agua y del suelo, existe el peligro de que el niño pierda la confianza que trae innata de que el mundo es bueno y

Haciendo pan en el jardín de infancia



lleno de sentido. Esto puede provocar enajenación e inseguridad en la adolescencia e incluso más tarde. Tampoco debemos mostrar a los niños imágenes románticas y sentimentales de un mundo que nunca ha existido. Los niños están capacitados para entender y aceptar misterios como el de la muerte, o el del envejecimiento cuando estos tienen lugar, aunque no tengan relación directa con ellos. Encontrar un pajarito muerto y enterrarlo en el jardín con unas palabras apropiadas, tiene un sentido para el niño igual que si supiera que su abuelo ha dejado este mundo y que está con los angelitos. Lo que le decimos a los niños no tiene para ellos la misma importancia que para nosotros. El niño adquiere seguridad del conocimiento que nosotros tenemos. No es un mundo sentimental lo que los niños necesitan, porque sería fundamentalmente superficial e irreal. Lo que los niños necesitan es encontrar una explicación sencilla, pero no simple, del mundo real, contada por adultos en los que ellos confían y en términos que ellos puedan entender. Esto quiere decir, no se les puede dar conceptos abstractos, científicos, ni infantiles, sino imágenes concretas sacadas de un mundo con el que están familiarizados.

Por supuesto, hay también cosas que no pueden ser explicadas y que son también parte del crecimiento que se les pueden anticipar: "Aprenderás esto cuando estés en la 8ª Clase". O quizá decir a niños más mayores: "La razón es porque aún no ha sido descubierto". Ahora es un desafío que es duro de resistir. ¡Es excitante saber que hay todavía algunas cosas que hacer en la vida!

Del todo a las partes

¿Cómo enfocan los colegios Waldorf los temas medioambientales? La lección fundamental que los niños tienen que aprender es que ellos necesitan el mundo y que el mundo les necesita a ellos. Naturalmente esto no se les puede comunicar en toda su complejidad en la primera Clase, ni como dato abstracto. Es, de hecho, algo que el niño va reconociendo a través de muchas experiencias, pues el currículo completo va dirigido a darles oportunidades para que experimenten las cualidades de la naturaleza y comprendan los principios fundamentales de la ecología.

El método mismo de la pedagogía Waldorf es ecológico en sí ya que parte del todo y busca comprender las partes dentro del proceso global. A partir de la primera Clase se desarrolla como método a lo largo de todo el currículo. Al comienzo de la introducción de los números, por ejemplo, empezamos por la división de la unidad original, el todo, el uno, y de ahí pasamos a la dualidad, después a la trinidad, y así sucesivamente, manteniéndonos en valores numéricos familiares para los niños. “¿Qué hay que sea solamente uno?” pregunta el maestro a los niños, y así, a partir de un sol, una luna y una tierra, el niño descubre que sólo hay un yo, y lo mágico es que eso es verdad para todos. En ese momento los niños tienen una conciencia del número similar a la que tenía el ser humano preindustrial, el cual experimentaba el número tanto cualitativa como cuantitativamente. Steiner lo expresa de la siguiente manera:

Contar comenzó a partir de la unidad. Dos no era una repetición externa de la unidad, sino que estaba dentro de ella. El uno nos dio el dos y el dos está contenido en el uno... Había (en los tiempos antiguos) una imagen orgánica interna en la que el dos venía de la unidad y pertenecía a ella, y de igual manera el tres, etc. La unidad lo abarcaba todo y los números consistían en divisiones orgánicas de la unidad.⁽¹⁰⁾

En la introducción de las letras, partimos de un todo tangible a una parte simbólica de la que la forma de las letras se abstrae al descubrirla en una imagen. Así, por ejemplo, los niños descubren la letra M cuando el maestro dibuja una montaña. De igual manera la lectura comienza con el reconocimiento de una línea que los niños ya sabían de memoria, y sólo paulatinamente se dirige la atención del niño a las palabras individuales. Cuando más tarde, hacia la edad de nueve años, se les enseña la gramática, se analiza la frase hablada completa para descubrir en su significado global cuáles son las palabras que actúan, los nombres, los sujetos, objetos y objetos indirectos preguntando ¿quién dio algo a quién? De esta forma se establecen relaciones reales antes de identificar sus estructuras sintácticas. Las frases se toman literalmente, y los niños representan las "partes". Asimismo, los tiempos de los verbos se aprenden a través de sus relaciones espaciales en el tiempo: antes, después, etc. Las formas verbales simples y progresivas se entienden como descripciones de distintos estados, por ejemplo, yo como pero en este momento estoy hablando. Las voces activa y pasiva hablan por sí mismas, pero en el lenguaje indirecto alguien te habla y te dice lo que



Un paseo por la naturaleza

otros dijeron, o se cree que dijeron, o que hubieron dicho... etc. Comprender la lengua de esta forma concreta significa presentarla siempre dentro de un contexto con el que el niño puede identificarse.

Cuando este enfoque se presenta de manera artística y creativa, las relaciones de las partes con el todo forman una unidad viva en el que el todo expresa más que la suma de las partes, y la identidad de las partes está complementada por el todo. La actitud que se crea con este enfoque, y que puede ser aplicado a otras actividades, no solamente a la aritmética y a la lengua, refleja mucho mejor la realidad de las relaciones ecológicas en el mundo vivo. Introducir conceptos lejanos de su propio contexto y de la experiencia real del niño, es similar al enfoque reduccionista de los "bloques de construcción" que siempre queda inevitablemente unilateral y parcial. Mientras la comprensión de los fenómenos permanezca abierta en el niño para enriquecerse con más experiencias, es que se ha cultivado la base para una comprensión abarcante de los procesos orgánicos. Formas de conocimiento fijas, por acumulación, o a través de la pura información, no son apropiadas para la comprensión del mundo vivo.

El niño pequeño

El niño pequeño no tiene experiencia de la distancia y separación del mundo como lo hace el adulto. La conciencia del niño está mucho más atenta a su entorno y especialmente los más pequeños son capaces de dirigir una capacidad de atención increíble a lo que les interesa, quedándose absortos en lo que hacen. Sólo hace falta observar a un niño miran-

do una ardilla en el parque o cómo los pajaritos picotean una bolsa de nueces, para ver lo intensamente que se identifican con lo que les interesa. El niño vivencia los movimientos y gestos del animal dentro mismo de sus miembros.

Es esta misma intensidad de vivencia la que ponen en el juego. Ahí el niño conduciendo un camión (de hecho, un simple bloque de madera, en términos del adulto) por la alfombra del cuarto de estar está totalmente entregado a la realidad de la imaginación. La fuerte relación entre las facultades imaginativas y el mundo de la naturaleza nunca aparece más claro que en el niño pequeño. Una observación atenta del niño muestra que no son tanto los aspectos externos de la naturaleza lo que les interesa, y que desde luego no perciben las mismas cosas que el ornitólogo aficionado cuando observa los pájaros. Pues lo que los niños perciben parece estar mucho más en el ámbito del movimiento y del gesto y que sólo puede describirse como "actitud".

Los niños son muy sensibles a la atmósfera de un lugar: un agujero húmedo y profundo en la tierra, un trecho de brillante arena mojada, un bosque nevado. No recuerdan los detalles externos y apenas pueden describirlos, pero sí saben cómo se sentían. Siempre que los niños tienen una vivencia intensa de fenómenos naturales, por ejemplo, un viento frío, un perro que les ha asustado, ortigas que pican, la luna escondiéndose detrás de las nubes, lo que queda en su recuerdo son imágenes vivas y complejas unidas a sus sentimientos y reacciones. Estas imágenes aparecen en el lenguaje de los cuentos de hadas, en los que la naturaleza a menudo adopta formas personalizadas y seres elementales viven en



Arando

Haciendo riquísimas manzanas con caramelo



los distintos reinos de la tierra, el aire, el agua, etc. Se habla del susurro del viento, de las aguas cantantinas de un arroyo, de la sabia lechuza. Estas “imágenes anímicas” pueden permanecer por corto tiempo en la memoria consciente y en el vocabulario del niño, pero permanecen mucho tiempo en el subconsciente, aportando un tono de fondo a muchas experiencias más adelante en la vida.

Si un adulto familiar del niño y en quien él confía, guía su atención a este tipo de fenómenos naturales y esas experiencias se enmarcan en un contexto imaginativo, pueden convertirse en una fuente de alegría para toda la vida. Algunos prominentes científicos y catedráticos de biología, como E.O. Wilson y Stephen Jay Gould, ambos de Harvard, han apuntado que la fuente de su interés por la naturaleza a lo largo de su vida fue el sentimiento de admiración en su niñez. (Por otra parte, ¡el apasionado interés de estos dos grandes científicos no les ha impedido discrepar fundamentalmente de sus mutuas teorías!) También muchos poetas y escritores han descrito la misma fuente de la admiración. A menudo es un adulto, quizás un abuelo, quien ha introducido al niño a la magia de la naturaleza y plantado una semilla que ha crecido y florecido a lo largo de toda una vida. Oír en esas ocasiones especiales que el cielo está lleno de luz y lluvia y que las hadas están haciendo pasteles, no dice nada al adulto pero crea una atmósfera de magia imborrable. Por otra parte, la explicación de que el arco iris está causado por la luz que refractan las gotas de la lluvia, no es muy verosímil para el niño ni muy seductor.

Naturalmente, las explicaciones causales y las ciencias biológicas tienen su lugar y pueden tam-

bién ser una fuente de admiración, pero sólo cuando las facultades cognitivas del niño son ya capaces de comprender el contexto. Y esto llega más tarde. Al comienzo, tanto con los padres como en el jardín de infancia, es necesario establecer una relación más directa con la naturaleza y con los ritmos de las estaciones. Esto se hace principalmente a través de la vivencia directa paseando con viento y la lluvia, al sol o con tiempo nublado, cantando canciones, recogiendo tesoros naturales para la mesa de la estación*, utilizando materiales naturales en el juego y, sobre todo, celebrando el ciclo de las estaciones que sea apropiado para cada lugar. No hace falta vivir en lugares idílicos y rústicos para hacerlo, la naturaleza está en todas partes, incluso en los desiertos urbanos. En algunos sitios simplemente hay que poner un poco más de esfuerzo como adultos para relacionarnos con la naturaleza y así poder guiar a los niños.

Estudio de la naturaleza

Esta actitud de admiración ha de ser transformada en interés activo. En el jardín de infancia y en las primeras Clases, los niños están inmersos en un mundo “natural” a través de las fiestas de las estaciones, cuentos relacionados con la naturaleza y cosas así. Hacia los nueve años necesitan que se les guíe su interés cada vez más de manera consciente. A esta edad, cuando los niños empiezan a tener un sentido de sí más fuerte y por lo tanto un sentido de mayor

* Pequeña mesa en la que se colocan objetos de la naturaleza (hojas, frutos, flores, etc.) típicos de la estación en la que se está y que se va transformando a lo largo del año. (N. del T.)

distancia ante los que les rodean, es el momento de aprender cómo la humanidad se relaciona con la naturaleza.

Los niños necesitan conocer cómo nuestra protección y nuestro alimento dependen de la transformación de la materias naturales y que este proceso implica una relación especial entre la humanidad y la naturaleza; aprenden que junto con el regalo de la riqueza de la naturaleza va unida nuestra obligación de responsabilidad y de servicio. Los alumnos de la 3ª Clase lo experimentan a través de las poderosas imágenes míticas del Libro del Génesis en el Antiguo Testamento, en el que se da una visión global de la creación. Estas imágenes están impregnadas de un sentimiento de reverencia y respeto hacia toda la creación y así los niños experimentan de forma arquetípica cómo la humanidad aprendió a

Trabajando con ladrillos



labrar la tierra y a crear comunidades. También durante ese mismo año los niños aprenden algo de agricultura real, experimentando cómo el agricultor tiene que trabajar e incluso retener las fuerzas de la naturaleza, quitar las malas hierbas de los sembrados, construir vallas, proteger los corderos, irrigar el suelo o recolectar el trigo antes de que llueva. Es importante que los niños tengan una experiencia de este trabajo y muchas clases, no sólo visitan una granja, sino que recogen patatas, rastrillan la paja o realizan cualquier labor apropiada que pueda hacerse. Siempre que sea posible los niños deben plantar un pequeño huerto de trigo, cuidarlo y recolectarlo en el jardín del colegio para después, una vez que han molido el grano, hacer pan y comerlo. Asimismo, durante la clase principal de construcción, los niños aprenden cómo los materiales brutos se transforman y usan en la construcción. Además de visitar alguna obra, normalmente la clase hace algún proyecto de construcción que conlleve poner ladrillos, construir una valla de jardín, hacer un horno de ladrillos o una casita para el jardín de infancia. Independientemente de lo que se construya, el trabajo siempre ha de tener una aplicación real y ser hecho con materiales reales.

Personas y animales

En la 4ª Clase, los alumnos de diez años empiezan su primera lección de zoología. El tema que se desarrolla es que los animales son lo que los seres humanos tienen. Se describen distintas clases de animales a través de ejemplos típicos y se caracterizan su habitat y forma de vida. Estas excelentes

adaptaciones, aunque unilaterales, se comparan con las habilidades humanas: el roer de los dientes del ratón, la lana de las ovejas, las alas de los pájaros. Se compara la fisiología y la actividad del animal con la nuestra y se muestra la especialización del animal y las limitaciones humanas. Sin embargo, la libertad que gana el ser humano al erguirse sobre dos pies y los “miembros superiores no especializados” lo descubren los niños claramente al comparar y tomar en consideración los logros técnicos de la humanidad.

De esta manera los niños se dan cuenta del papel especial que el ser humano tiene en relación con los animales y puede despertar un sentimiento hacia lo universal de la naturaleza humana. Para realmente hacer suya esta idea, los niños primero han de establecer una fuerte identificación con los animales que estudian y ser capaces de maravillarse de sus habilidades y fuerzas. Esto depende en gran manera de la capacidad descriptiva del maestro, que es crucial para la participación emocional de los niños. Éstos han de meterse, por así decir, en la piel del animal para realmente experimentar sus cualidades. Los niños después expresan sus sentimientos hacia los distintos animales en dibujos, pinturas e incluso en poesías.

Botánica

Mientras que el estudio de los animales continúa a lo largo de los siguientes cursos escolares, incluyendo los grupos menos conocidos y el mundo de los insectos, en la 5ª Clase asume un lugar especial en el currículo la vida de las plantas. En la clase principal de botánica el mundo vegetal es tratado como un

organismo vivo global. Las plantas no se aíslan por especies, sino que se ven integradas dentro de su medio total. Al describir las plantas típicas de los variados paisajes de nuestra región y después las distintas regiones geográficas de la tierra, o los cambiantes sistemas desde la costa marítima a las praderas alpinas, los niños desarrollan un vivo sentimiento para un pensamiento ecológico.

Los animales hablan al niño de manera más inmediata, pero para descubrir la naturaleza del mundo de las plantas hace falta una actitud distinta, más paciente. La botánica se estudia de dos formas diferentes: observando la vida y a través de descripciones imaginativas. Ambos métodos son interdependientes. Si primero no se describe la naturaleza de plantas específicas, sean flores, musgos o árboles, los niños pueden tener dificultad para ver sus cualidades en la naturaleza, pero si ya tienen una imagen interna rica, el encuentro con la planta en la naturaleza es como un descubrimiento. Por otro lado, si solamente vieran imágenes o reproducciones, o plantas aisladas, nunca llegarían a comprender que la naturaleza de la planta sólo puede comprenderse en el contexto del mundo vivo.

Empezar diseccionando plantas en sus distintas partes o examinando una cortada en el aula, lejos de su suelo musgoso o de la luz matizada en el claro del hayedo, es no comprender la naturaleza de las plantas. La forma de introducir la botánica es vital para establecer un reconocimiento consciente de las realidades ecológicas. En la clase principal de botánica los niños aprenden a reconocer cómo plantas familiares, como la margarita, por ejemplo, varía en forma y tamaño de acuerdo con las condiciones del

suelo y de la luz en las que crece. Se puede llevar a la clase al terreno del colegio, al parque local o al campo para buscar y describir las margaritas en sus distintos medios. A menudo se asombran de la variedad que se pueden encontrar incluso en una pequeña área, desde plantas grandes de anchas hojas verde claro creciendo en buen suelo con luz directa, hasta pequeñas plantas oscuras con hojas estrechas y fuertemente dentadas creciendo con esfuerzo entre las ranuras del pavimento o en las grietas de una vieja tapia. Este mismo ejercicio puede también hacerse con árboles comunes como el plátano o la acacia.

Los niños pronto aprenden a identificar las distintas partes y órganos de las flores, mientras que las etapas de la planta en crecimiento se pueden obser-

Pintura de un paisaje



var en las de crecimiento rápido, como las anuales, y relacionarlas con las cualidades de las estaciones. Técnicas simples usando jardineras o pequeñas parcelas en el jardín del colegio pueden ser suficientes para captar la atención de los niños.

Una vez que los niños han descubierto estos principios pueden empezar a estudiar plantas en regiones distintas de la suya. Pueden, por ejemplo, dibujar la progresión de los tipos de plantas desde las salinas del estuario de algún río, hacia arriba a través de terrenos húmedos hasta llegar a las tierras más altas y finalmente a las montañas con sus plantas alpinas. Un viaje imaginario similar puede hacerse partiendo de regiones tropicales, pasando por los climas mediterráneos, a través de zonas templadas hasta la tundra y la taiga. Y si el maestro lo conoce, también puede mostrar las variedades de las selvas tropicales desde el suelo hasta las copas de los árboles. De esta manera puede aportarse una imagen maravillosamente viva de la vida vegetal en su relación con su medio ambiente.

Una de las indicaciones de Steiner sobre cómo enseñar la botánica, fue buscar la relación entre el mundo vegetal y el conocimiento de sí mismo de los niños. Al igual que en la 4ª Clase se pueden comprender los distintos tipos de animales como desarrollos unilaterales de las habilidades humanas arquetípicas, así también se puede encontrar una correspondencia con las plantas. Esto, sin embargo, no es posible hacerlo en cuanto a la actividad, pues las plantas, a diferencia de los animales, no son lo que los seres humanos tienen. La naturaleza tripartita del hombre, con sus sistemas nervioso-sensorial, rítmico y metabólico tiene una relación inversa con

la planta y su entorno. Así, en el ser humano el sistema de los miembros es el más interactivo con el medio. Esta cualidad pertenece a la floración, los frutos y los procesos reproductivos en las plantas más sensibles a la luz ambiental, al aire y al calor. La semilla en estos elementos alcanza, por supuesto, la mayor capacidad para “moverse”. La rítmica expansión y contracción de las hojas y las ramas por el tallo de las plantas acuáticas corresponde al sistema rítmico humano, mientras que el subir y bajar de la savia es similar a los sistemas de los fluidos en el cuerpo humano. Por otro lado, la raíz dentro de la tierra oscura y fresca con su complejo equilibrio de microorganismos y sustancias minerales junto con la tendencia esférica de su forma, corresponde a la cabeza. Así pues, tenemos una inversión, una planta con su “cabeza” en el suelo.

Dibujo de un paisaje



Pero existen además otras analogías de carácter más psicológico. Con esto no queremos decir que las plantas tengan una vida psicológica en sí; lejos de ello. Al carecer de sistema nervioso central, la planta no posee una vida interior, ni mucho menos representaciones o emociones. Pero en sus colores y formas, en sus relaciones con el medio, en todo su ser expresan cualidades que podemos personificar o caracterizar en términos psicológicos. Esto no es antropomorfismo, sino más bien mostrar que ciertas cualidades anímicas existen como arquetipos que alcanzan cierta expresión interna en los animales, más consciente en los seres humanos, y sólo de manera externa en las plantas.

Las plantas expresan cierto carácter o cualidad, ya sea la suave delicadeza del álamo, el nudoso desafío del roble, el ensimismado distanciamiento de la gran conífera o la generosidad del ancho castaño. También las flores tienen su carácter: la carita redonda y rústica del girasol, la amapola con su efímero aleteo cual mariposa — tan amada por los pintores impresionistas — la riqueza esplendorosa de la rosa abierta. El lenguaje de la flor en relación con el alma tiene una larga y noble tradición en la historia del arte. También los hongos muestran formas provocativas, con sus enfermizos y a veces macabros colores y aromas térreos. Todas estas cualidades de los árboles, los hongos y las flores, incluyendo sin duda sus aromas y perfumes, además de sus cualidades curativas y medicinales, despiertan la vida del sentimiento interior del niño. Un año más tarde, sin embargo, en la 6ª Clase, los alumnos ya serán demasiado vergonzosos y pragmáticos para imágenes tan delicadas y efímeras como éstas. En la 6ª Clase nece-

sitan minerales, rocas y piedras preciosas con cualidades mensurables en la escala de dureza.

Aunque mucho puede hacerse en el aula, nada puede sustituir el trabajo de campo en las cercanías del colegio. A través de la observación de cómo plantas comunes como el diente de león varía en las distintas condiciones de luz y sombra, en una grieta del suelo, o entre las otras plantas en un buen terreno del jardín, los niños pueden acceder a experiencias fundamentales en la comprensión del mundo orgánico.

En nuestra época de tantos medios de comunicación, muchos niños tienen poca capacidad de concentración. Cuando, para muchos, la naturaleza significa paisajes espectaculares o dramáticos, puede resultar difícil interesarles por lo pequeño de los aspectos locales de su entorno. Cuando las actividades al aire libre significan sensaciones extremas como "rafting", alpinismo, lucha contra los elementos o disponer del último equipo de supervivencia, ir simplemente a dar un paseo por el parque o al bosquillo cercano puede parecer poca cosa. Es por ello necesario ocupar a los niños con trabajo activo; la mera observación no es suficiente. Sin embargo, sin la comprensión de las cosas pequeñas, como el papel de la lombriz de tierra que es fácil de encontrar, la relación de muchos niños con la naturaleza quedará superficial y sensacionalista.

El trabajo real

Alrededor de los doce años, al comienzo de la pubertad, los alumnos necesitan desarrollar una relación más física y práctica con la tierra. Es, por lo

tanto, en la 6^a Clase cuando comienzan las clases de jardinería. Naturalmente, los niños ya conocen el jardín del colegio, pues lo han visitado regularmente desde el jardín de infancia. Puede que hayan sembrado y recogido trigo en la 3^a Clase, pero ahora tienen por primera vez la fuerza física para hacer el trabajo físico necesario para la jardinería. Para muchos esto es incluso duro, pues tantos llevan vidas tan sedentarias hoy en día, que una hora de trabajo real en el jardín es demasiado para ellos. Sin embargo, con una división del trabajo entre los que pueden más y los que pueden menos, normalmente se logra terminar la tarea.

Aparte de los aspectos físicos del trabajo, la jardinería es una ciencia precisa y los chicos aprenden a hacer observaciones, recoger semillas, hacer compost y calcular planes rotatorios. La jardinería aporta una conciencia especial de la causalidad en un contexto vivo. Si no quitamos las malas hierbas de los guisantes, éstas los ahogarán, mientras que demasiada agua puede ser tan malo como demasiado poca. Existe una lógica natural maravillosa en el trabajo con la tierra. El tiempo, por otra parte, es un factor clave con el que el joven adolescente ha de enfrentarse. Las estaciones traen de por sí sus propias actividades, pero quizás más importante para los alumnos es aprender que en su ausencia también ocurren cosas. Con el trabajo con madera, sin embargo, es distinto: puedes dejar una de las piezas durante las vacaciones y cuando vuelves la encuentras exactamente en el mismo estado que tenía la última vez que la viste. Pero en el jardín las cosas cambian de una clase a otra.

La jardinería también ayuda a los alumnos a desarrollar su percepción en cuanto a los aspectos económicos de la producción. Pueden calcular cuánto cuestan las semillas, quizás incluso el agua, pero descubren que no se puede poner un precio al suelo o al aire, ni siquiera a los esfuerzos de los jardineros. Cuando tienen que poner un precio a sus productos, para venderlos quizás en la tienda del colegio o en el mercadillo de Navidad, descubren que dar con el precio justo para sus hierbas aromáticas, flores, conservas, etc., es un asunto complejo. Aparte de todo esto, los alumnos desarrollan un sano respeto hacia los productores de alimentos en la economía. Y además, una vez que ellos mismos han tenido experiencia como productores, miran los estantes del supermercado con nuevos ojos.

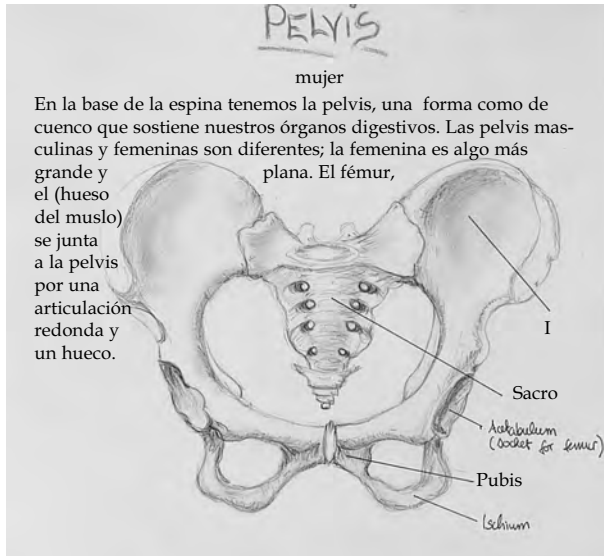
El mundo mineral

También a esta edad los alumnos son capaces de comprender por vez primera realmente la influencia del mundo mineral sobre la geografía y la actividad humana. Así como los fuertes procesos de mineralización comienzan a predominar en sus huesos en crecimiento, también desarrollan las facultades cognitivas para entender las leyes del mundo inorgánico. La geología sirve también como introducción a la química básica, pero esencialmente el estudio de las piedras se enfoca desde el punto de vista de su influencia sobre el paisaje. Los alumnos exploran, por ejemplo, cómo es un medio calizo, qué plantas crecen en él y qué tipo de actividad económica favorece. Steiner puso gran énfasis en la tipología de las rocas y minerales para esta edad y ciertamente la

experiencia ha demostrado que la geología es siempre una asignatura bien acogida en las Clases 6^a y 7^a. Tiene algo que ver con el deseo del joven adolescente de sentirse sobre terreno sólido, comprender los hechos básicos del mundo y realmente ¡no hay suelo más sólido que una base de roca!

En las Clases 5^a, 6^a y 7^a se ponen unos buenos cimientos en botánica, mineralogía y estudio del suelo, combinado con jardinería práctica. La relación entre estas asignaturas se explica por sí misma. En la 7^a Clase, volvemos de nuevo al ser humano y especialmente a su biología. La relación con el mundo natural se establece a través de los temas de salud y nutrición, ya que ambos tienen una fuerte relación con el medio. Lo que ingerimos en nuestro cuerpo influye en nuestra salud y en la enfermedad y las plantas juegan un papel tanto en la salud como en la nutrición. La llegada de la pubertad conlleva una actitud fuertemente egoísta hacia la salud, la apariencia física y el estar en buena forma. Es bueno, por tanto, cubrir lo más básico “de lo que es bueno para ti” antes de que este narcisismo alcance un grado más agudo. Es también un buen momento para ver “lo que es malo para ti”, que también tiene que ver con la nutrición y el abuso de sustancias, como las drogas.

Los alumnos aprenden los procesos de la digestión, sobre cómo sus cuerpos metabolizan y se regeneran (el sueño es a menudo un tema de interés) y también sobre cómo nos alimentamos a través de los sentidos. Discusiones sobre la respiración y la digestión llevan a la descripción de las enfermedades más importantes de estos sistemas, que a su vez conducen al uso medicinal de plantas y minerales. También es una



Dibujo de una pelvis

buena edad para abordar cuestiones como la responsabilidad, moralidad y libertad personal en relación con la salud. Los alumnos son ahora ya suficientemente maduros para discutir el tema de los instintos e impulsos y el autocontrol, especialmente en relación con el comportamiento sexual.

La secundaria

La 8ª Clase marca el fin del ciclo del maestro de Clase, durante el cual las clases principales de la mañana las ha dado él. A partir de ahora esos bloques los dan profesores especializados que rotan cada tres o cuatro semanas. La diferencia que supone ser enseñado por un maestro no especializado, a serlo por especialistas en las distintas asignaturas

significa un cambio en cuanto al énfasis en el método de enseñanza. Mientras que el maestro de Clase podía hablar con la confianza de un entusiasta bien informado, el profesor de secundaria coloca el tema en primer plano: son las experiencias las que hablan por sí mismas, y la metodología parte de la propia materia a impartir.

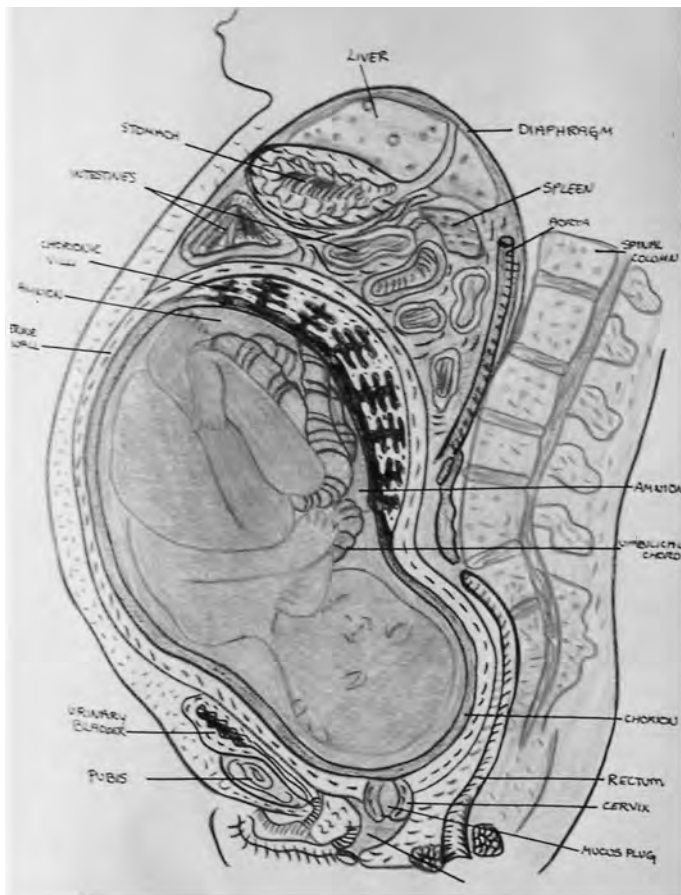
Claro que las cosas no son así de simples, pero la tendencia va en esa dirección. A partir de los catorce años, el individuo sufre una transformación tan grande que podemos referirnos a ella con toda justicia como el fin de la niñez. Steiner se refirió a esta edad con un término muy apropiado (Erdenreife en alemán), que se puede traducir como “madurez terrena”. La pubertad es una especie de madurez de la parte terrenal del ser humano. Con el característico estirón de crecimiento que la acompaña, sobreviene la final maduración sexual y una experiencia perceptible de pesantez corporal en total contraste con la movilidad ligera de los once años.

Se despliegan inmensas dimensiones psicológicas que traen consigo mucha agitación interior. Muchos jóvenes experimentan una pérdida profunda de orientación durante este periodo de sus vidas, especialmente en cuanto a amistades y relaciones. Se da a menudo tal desequilibrio entre el desarrollo fisiológico y la vida emocional que llega a provocar crisis. Desde el punto de vista de nuestro tema, las consecuencias pueden ser aislamiento del medio y un rechazo del propio organismo. En casos extremos esto puede manifestarse como anorexia y bulimia.

La misión educadora en esta edad consiste en acompañar este proceso de maduración de una manera terapéutica e integradora. La biología huma-

na juega un papel clave, especialmente aquellos órganos más fuertemente relacionados con las leyes físicas externas en cuanto a su organización y función: los órganos de los sentidos, el esqueleto y el sistema muscular. Más adelante se estudian los temas de la reproducción y embriología, tanto desde el punto de vista biológico como desde el aspecto personal y emocional. Se habla del nacimiento, a menudo se invita a una comadrona para que lo haga, y se discuten las cuestiones morales del aborto. Después, en la 11ª Clase, se puede presentar el desarrollo temprano del niño, la adquisición de la lengua y la labor de los padres. A esa edad, los alumnos tienen ya suficiente sensibilidad para comprender estos temas, que a su vez ofrecen un amplio campo para su floreciente idealismo. La mayor parte de los jóvenes de 17 años se ven a sí mismos como padres (potenciales) razonables y responsables, una actitud que probablemente nos lleva a asegurar, que pasarán unos cuantos años antes de que realmente se consideren preparados activamente para la paternidad. Es importante subrayar que estamos hablando de clases mixtas y de alumnos con distintos niveles de aptitud, no de alumnos de biología avanzada.

A través de una visión sintética, el currículo de biología y ciencias ambientales de la secundaria cubre los sistemas de órganos relacionados con los sentidos, anatomía comparativa y ecología como asignaturas formales, generalmente junto con estudios en el campo. En la biología humana de la 10ª Clase, se estudian los órganos internos no sólo en sus aspectos morfológicos sino también en cuanto a su influencia psicosomática, incluyendo el corazón y la circulación, la respiración, digestión y especialmente el sis-



Dibujo de un embrión

tema nervioso y el cerebro, con especial atención a la naturaleza de la percepción y de la conciencia. Este trabajo de índole más teórica se equilibra con cursos de primeros auxilios, salud y seguridad.

El trabajo medioambiental es un aspecto importante en la experiencia de los bloques sobre trabajo práctico que tienen lugar en la 9ª y 10ª Clase. Suele haber unas prácticas de tres semanas en agricultura y trabajo forestal, durante el que los estudiantes trabajan solos o en grupo, en granjas bajo la supervisión de profesionales. A menudo esto se combina con agrimensura, actividad en la que se entremezcla la medición precisa con la observación del paisaje.

Con la emancipación del pensar independiente que tiene lugar hacia los 17 años, los adolescentes comienzan a salir de sus conchas y son capaces de relacionarse con mayor flexibilidad con su entorno social y natural. Esto les capacita a abrirse más a las necesidades de los demás, especialmente de aquellos que necesitan cuidados especiales, como ancianos, deficientes y minusválidos. Como respuesta a esta nueva madurez, se les ofrecen oportunidades de hacer algún trabajo. Por otra parte, en cuanto a la asignatura de biología, ahora ya se pueden abordar temas como el origen de la vida, la teoría celular y la evolución de plantas y animales, además de los ciclos de materia y energía en los ecosistemas, genética y cuestiones de la individualidad en la naturaleza. Para cuando finaliza la 12ª Clase, los alumnos habrán tenido oportunidad de estudiar la evolución del hombre y abordado cuestiones éticas como la ingeniería genética y la intervención humana en la evolución, temas que requieren tanto un enfoque filosófico como científico.

Lo que comenzó con un encuentro ingenuo del niño pequeño con la naturaleza a través de cuentos y festividades, juego y experiencia directa, ha llegado a una compleja comprensión ecológica de la unidad esencial de los fenómenos naturales. Se ha cultivado una actitud globalizadora, sin por ello ser menos científica. El asombro se ha convertido en curiosidad viva que, a su vez, ha pasado a ser un conocimiento con responsabilidad hacia el mundo natural.

Por el número de alumnos Waldorf que han pasado a contribuir a las ciencias biológicas, al trabajo medioambiental, a la medicina "holística" a un nivel alto y con un considerable reconocimiento público, es justo decir que la educación Waldorf ha hecho y continúa haciendo una contribución más que elocuente en uno de los campos más cruciales de la actividad humana. Los ex-alumnos no son excéntricos idealistas, sino personas que aportan algo distinto debido a sus habilidades profesionales y a su percepción, por no mencionar la más conocida de las "características Waldorf": ¡su elocuente pico de oro! Muchos se encuentran en primera fila en los campos "holísticos" teórico y práctico, ayudando a equilibrar un poco las balanzas tan fuertemente inclinadas hoy hacia una visión mecanicista y reduccionista del hombre y del mundo.

7. Enseñar es aprender

Padres y maestros juntos

Un colegio es una comunidad y aunque su misión y razón de ser es la educación del niño, también es una comunidad de adultos. Aunque esta afirmación parezca una evidencia, si la consideramos seriamente vemos que tiene profundas implicaciones. Todos los adultos relacionados con los procesos de la niñez, ya sean padres, maestros, licenciados, administradores, personal de apoyo o investigadores profesionales son, esencialmente, educadores. Aunque no todo el mundo está directamente implicado en la enseñanza misma, sus actividades, capacidades, aportaciones y actitudes son parte del impulso pedagógico del colegio.

En el colegio Waldorf se da la mayor importancia a que los padres establezcan una estrecha relación con la forma de enseñar y que comprendan el enfoque filosófico en el que se apoya. Esto no significa necesariamente que se adhieran a las ideas, sino que haya una continuidad de enfoque entre el colegio y el medio familiar. Sin ello, el niño podría sentirse arrastrado en dos direcciones, con la consiguiente tensión que eso le crearía. Para evitar esto se fomenta la comunicación entre los padres y los maestros con la asistencia regular a las reuniones trimestrales

de padres, visitas de los maestros a las casas y oportunidades múltiples en las que poder tener charlas tranquilas según surgen durante la vida de la comunidad escolar. Estos encuentros no tienen que tener lugar únicamente cuando aparece alguna crisis, pues compartir los logros es también una forma de expresar interés y tanto los niños como los maestros sienten que no reciben el apoyo que necesitan si se ignora este aspecto. En los tiempos actuales de aislamiento social, a menudo el maestro es el único adulto con verdadero interés a quien los padres pueden ir en momentos de necesidad para que les ayude a entender a sus hijos y discutir cómo la autoridad paterna y materna puede ejercerse positivamente.

Los padres juegan un papel vital en la supervivencia y crecimiento del colegio y lo hacen, bien organizando actividades para recaudar fondos, bien ayudando al mantenimiento del entorno del colegio, haciendo relaciones públicas, representando al colegio en su localidad, en congresos, etc. Se llama a los padres para ayudar en muchas actividades como juegos, excursiones y celebraciones. Este tipo de apoyo puede convertirse en una responsabilidad formal. Los padres también participan en los comités de administración y como miembros del Consejo de Dirección, equivalente a los administradores del colegio. Muchos padres continúan desarrollando esas responsabilidades incluso cuando sus hijos ya han salido del colegio. Como organizaciones sin ánimo de lucro, los colegios Waldorf dependen en gran medida de la buena voluntad de la comunidad de padres. Aparte de estas responsabilidades prácticas y administrativas, los colegios necesitan la parti-

cipación de los padres a otro nivel. La comunidad escolar necesita personas que se preocupen y demuestren interés participando activamente y dando información tanto en forma constructiva como crítica. Ya han pasado los tiempos en los que lo que se esperaba de los padres es que llevaran a sus hijos hasta la puerta y dejaran todo lo demás a los profesionales. Los colegios Waldorf fueron los pioneros en la participación de los padres y Steiner habló de su papel vital en las reuniones de padres y sus aportaciones en general:

Al menos una vez al mes, o periódicamente, intentamos organizar reuniones con los padres de los niños del colegio para encontrarse con el maestro y establecer un lazo con la vida familiar . Damos gran importancia a que la vida escolar del niño sea comprendida por los padres. ⁽¹¹⁾

Nada de esto es obligatorio en un sentido convencional, pero la participación activa enriquece la experiencia educativa del niño con la fuerte impresión de que éste es un lugar al que pertenece y al que los adultos que le rodean le aportan un importante valor. Este sentimiento de apoyo cálido es beneficioso desde el punto de vista educativo. En cualquier caso, debe haber al menos un canal de comunicación claro y abierto entre los maestros y los padres. Muchos padres han comentado a lo largo de los años cuánto han aprendido de esta manera tanto de los niños como del contenido de sus clases y por la pertenencia a una comunidad educativa en su sentido más amplio.

Una comunidad de aprendizaje al servicio del niño

En una conferencia pronunciada por Steiner en 1912 con el título de *Los fundamentos de la educación*, y en la que presentó una síntesis de los principios sobre los que se basaba el nuevo colegio, dijo lo siguiente:

Por muy paradójico que parezca, el niño es el maestro por excelencia en el colegio Waldorf. Pues los maestros Waldorf están totalmente convencidos de que lo que encuentran en sus alumnos, semana tras semana, año tras año, es la manifestación externa de espíritus divinos y espirituales que han bajado a la tierra desde una existencia puramente anímica y espiritual para evolucionar en un cuerpo físico sobre la tierra entre el nacimiento y la muerte. ⁽¹²⁾

Esta convicción lleva al hecho de que son los niños los que hacen que el colegio exista y que son ellos los que realmente han tomado la decisión de estar allí. Los demás estamos allí para apoyar esta elección y hacerla fructífera. También realza la labor del maestro haciéndole que se acerque al niño con reverencia interior. "A partir de las revelaciones diarias de esta misteriosa existencia anímica y espiritual, descubren qué es lo que como maestros han de hacer con los niños". Ser maestro Waldorf, por tanto, es una vocación muy exigente pero que también aporta mucho. Nada permanece parado, y el intentar percibir más allá de las apariencias externas y trabajar de manera creativa con ellas llega a convertirse en parte de la tarea diaria. Sin embargo, hacerlo con alguna esperanza de éxito requiere como condición previa la percepción, la actitud positiva, las observaciones

y las ideas de los otros maestros y adultos del colegio.

En lugar del director, al crear el primer colegio de Stuttgart, Steiner sustituyó su función por el trabajo colectivo de los maestros en la profundización y comprensión de la naturaleza del ser humano. Esta forma alternativa a la administración por departamentos vigente hasta hoy día en prácticamente todos los colegios, es poco menos que revolucionaria. Es un reto siempre abierto para los educadores y se anticipa a cómo en el futuro habrá de trabajar la gente en muchos ámbitos de la vida. En algunas áreas innovadoras de la administración y planificación de empresas, este tipo de ideas empiezan a llevarse a cabo cada vez más. Los colegios Waldorf de todo el mundo llevan practicando esta forma de auto-administración más de ochenta años.

Reunión de maestros



Esta difícil labor requiere que el colegio tenga una estructura administrativa que le permita que esta investigación pueda llevarse a la práctica y que se vea apoyada. De ahí la existencia de lo que se conoce como claustro de maestros. Este grupo de maestros se reúne normalmente los jueves por la tarde y su misión consiste en llevar la responsabilidad de la educación en el colegio. Esto incluye nombrar y expulsar personal, la investigación y desarrollo del currículo, la evaluación de las necesidades educativas, la formulación de la política educativa y la administración de la vida diaria del colegio; en resumen: asumir la responsabilidad colectiva que normalmente está en las manos de un tutor, de un director y de un jefe de estudios. No existe, por tanto, la jerarquía y todas las decisiones se toman por consenso.

Trabajar así es un reto muy exigente y requiere un alto nivel de responsabilidad individual. Para conseguirlo, las personas de este círculo han de estar dispuestas a examinarse constantemente a sí mismas, pues sin esta voluntad, y siendo la naturaleza humana como es, unas aspiraciones tan elevadas tienden a fracasar. Esto es una especie de formación continua del maestro, en la que todos los aspectos prácticos del mantenimiento de un colegio han de ser abordados junto con los aspectos filosóficos y pedagógicos.

Como educadores tenemos que aprender a manejar nuestros prejuicios, examinar nuestra capacidad de coraje y honestidad, hacer el esfuerzo de realmente escuchar lo que se está diciendo, practicar la creatividad y la previsión y, lo que a menudo es lo más pesado, tomar decisiones. Cuando todo esto

funciona, no es sólo el resultado de la reunión misma, sino también la consecuencia de que cada individuo haya reflexionado sobre las cuestiones durante la semana, del estudio diligente de la filosofía sobre la que se basa el colegio, y de tener la perspicacia de comprender lo que los niños nos han venido diciendo de múltiples maneras durante las Clases. Los niños que van a estos colegios se dan cuenta de este trabajo de los maestros sin que haga falta decírselo explícitamente, pues está en la atmósfera, a la que son muy sensibles. Es así como se aborda todo el tema de los valores humanos, no como resultado de dogmas preconcebidos e inamovibles a los que todo el mundo tiene que ajustarse, sino más bien como un área de trabajo individual y colectivo. Para ello los maestros han de buscar fuerzas más allá del individuo como fuente de fortaleza e inspiración.

La ausencia de una estructura jerárquica también asegura que los maestros con habilidades y éxito no sean promocionados fuera de las aulas a puestos burocráticos y de gestión. Su única ambición puede ser llegar a hacerse aún mejores maestros y esto beneficia al niño directamente. Los maestros con experiencia naturalmente toman cada vez más parte en el apoyo y acompañamiento de los nuevos, así como contribuyen a la formación. Esto no les excluye del aula, sino que añade una dimensión más a su enseñanza.

Los miembros del claustro son generalmente maestros o administradores que llevan al menos un año trabajando en el colegio, que se sienten comprometidos con los ideales y la vida de la institución y que están además dispuestos a asumir la responsabilidad que ello requiere. Es así mucho menos pro-

bable que un solo individuo imponga la atmósfera o dirección unilateralmente. El liderazgo es una tarea compartida con el objetivo de despertar talentos insospechados. Esto facilita la coexistencia de la continuidad con la capacidad de responder a cualquier reto que pueda presentarse. También tiene lugar una vez por semana una reunión de todo el personal pedagógico, la reunión pedagógica, en la que se discute el progreso y dificultades de un niño en particular o de una clase completa, además de hablar sobre el currículo; se comparten, temas concernientes a todos y se preparan las actividades o festivales de la siguiente semana. Para ayudar a que se desarrolle una mayor sensibilidad hacia la comunidad, los maestros también hacen algún trabajo artístico juntos, que aporta una dimensión distinta a lo puramente teórico. Habrá también reuniones de maestros de clase, de profesores de secundaria o de especialistas, como los de lenguas modernas o de apoyo. En general, se puede decir que se pone gran énfasis en el trabajo conjunto con el fin de mejorar todos los aspectos de la vida escolar.

Esta forma de trabajo conjunto tan intenso está dirigido a desarrollar una responsabilidad consciente y a la vez un “corazón” como órgano para el colegio. De igual manera que una clase cambia cuando un niño se marcha o se integra, así también el espíritu del colegio se crea por la mutua cooperación de todas las personas que lo conforman.

Desarrollar los valores

Los colegios de España, del Reino Unido y de Irlanda no reciben apoyo estatal alguno, a diferencia de la mayoría de los países europeos, sin embargo están decididos a no convertirse en instituciones sólo accesibles a los ricos, pues es un principio básico reunir un grupo social lo más variado posible. Generalmente se considera deseable vivir una sociedad tolerante y compasiva y el que esto pueda lograrse, se basa en las actitudes que adquirimos en la niñez. Para desarrollar una sensibilidad social en vez de divisiones de clases o étnicas, las clases del colegio han de estar compuestas por niños con muchas habilidades y medios sociales diferentes de manera que los alumnos aprendan que toda persona tiene igual valor independientemente de sus circunstancias, sexo, raza o religión. Resultado de esta política es que los colegios Waldorf sufren graves carencias económicas y tanto los padres como los maestros tienen que hacer importantes sacrificios. Esto no es, desde luego, una situación ideal y los colegios Waldorf florecerían mucho más en Gran Bretaña y en España si esto se rectificara. Por otra parte, la constante lucha por cubrir las necesidades es una buena ayuda para evitar la autocomplacencia y asegurar una actitud de mutua ayuda en todos los aspectos. La pobreza y el sacrificio, sin embargo, no son condiciones esenciales del idealismo.

El apoyo y el cuidado mutuo son un gesto hacia los demás y hacia el mundo que tiene el potencial de permitir al maestro descubrir fuerzas insospechadas; esto es similar al enfoque de un buen maestro hacia su trabajo y hacia cada uno de los niños indi-



El colegio Waldorf de Reutlingen, Alemania.

viduales de una clase. Los niños aprenden, sobre todo, de la actitud no verbal con la que el maestro se relaciona hacia la asignatura y hacia ellos. Los valores están implícitos en lo que los maestros hacen, se reconozca o no:

La química se puede enseñar de muchísimas maneras, pero independientemente de cómo se haga, los maestros siempre estarán dando instrucciones, explicando, demostrando, cotejando, repartiendo, motivando, regañando, mostrando en todas estas actividades lo que le marca como persona con un desarrollo moral o no. Los maestros que comprenden su impacto como educadores morales se toman muy en serio su actitud. Saben que no pueden esperar honestidad si ellos no son honestos, o generosidad si ellos no son generosos, o diligencia si ellos no la practican. De la misma manera que entendemos que el maestro ha de usar un pensar crítico con sus alumnos si espera que ellos sean capaces de pensar críticamente en su presencia, de igual manera tienen que dar ejemplo de principios y virtudes morales para que puedan surgir en sus alumnos. ⁽¹³⁾

Como camino hacia este objetivo, se espera que todos los maestros Waldorf estén dispuestos a desarrollar su propia vida meditativa. Esto puede hacerse, por ejemplo, poniendo mentalmente delante de uno a los niños a los que se va a dar clase al día siguiente antes de empezar a preparar las clases. De esta manera se ve a los alumnos como individuos, y en el esfuerzo de recordar lo que llevaban puesto, su humor, sus intereses y su trabajo durante el día, se crea una idea más cercana y clara de lo que necesitarán en la clase siguiente. Al mismo tiempo, los

pensamientos no enjuiciadores sobre las personas potencian las buenas relaciones y la superación de dificultades si se llevan con uno al dormirse. Muchas personas que han practicado esta experiencia lo consideran como algo estimulante y enriquecedor del trabajo mismo. Steiner también dio ejercicios meditativos que los maestros pueden utilizar para desarrollar una mayor percepción de sí mismos y fortalecer sus relaciones con los demás y con el mundo. En esos momentos tranquilos de reflexión pueden trabajar sobre sí mismo y sobre sus capacidades. También es común empezar reuniones importantes, como las del claustro, con la lectura de un verso de manera que los pensamientos de todos los presentes se dirijan a una meta común.

El maestro debe preparar cada lección de nuevo, teniendo en consideración esa clase en particular, las posibilidades de integrarlas con otras materias, o simplemente por el deseo de enfocar un material nuevo desde otro punto de vista. La idea es que el maestro adapte el material a las distintas clases. Esta es una de las razones por las que en los colegios Waldorf no se enseña a partir de libros de texto, ya que no permiten este grado de flexibilidad. El esfuerzo que requiere comprender y después enseñar algo nuevo puede hacer surgir un sentimiento de descubrimiento y de cálido entusiasmo. Esta experiencia es palpable para los niños y a su vez les ayuda a mantener su curiosidad natural y el entusiasmo por aprender. Para los maestros se abren nuevos panoramas si no repiten lo mismo que aprendieron durante su formación. Si el mundo se convierte en objeto de continuo interés y dedicación para ellos, los niños compartirán ese mismo gesto.

El trabajo interior funciona

La calidad de la enseñanza, por tanto, depende tanto del corazón como de la cabeza y esto requiere que se desarrolle como cualquier otra habilidad humana. La república de maestros no es ninguna utopía idealista sin base en la realidad de este mundo, sino una forma que genera crecimiento en el adulto y, por ende, en el niño. Steiner a menudo hace un paralelismo entre esta actitud y el mito de Prometeo, el cual, al darle el fuego al hombre, enciende algo que hasta entonces había pertenecido solamente a los dioses, y es este regalo lo que le permite al ser humano el desarrollo del pensar independiente y de la libertad. El conocimiento penetrado de calor, independientemente del esfuerzo hecho por alcanzarlo, vale más que lo que permanece dentro del ámbito de las frías tradiciones. Realmente no tenemos idea de a qué mundo tendrán que enfrentarse los niños que estamos educando, ni los problemas con los que se confrontarán en el futuro. No podemos siquiera imaginar cómo será o a dónde nos llevará el cambio tecnológico que cada vez crece más rápidamente, ni podemos, por tanto, dar por sentado que la sabiduría que estamos intentando impartir tenga algún valor práctico en el futuro. Es importante que asumamos esto como educadores y que reconozcamos la inutilidad de intentar reproducir réplicas de nosotros mismos en las generaciones futuras con puntos de vista y habilidades similares a las nuestras. Pero lo que sí podemos impartir, sin embargo, es una actitud hacia el conocimiento y el aprendizaje, en el que el reto de su adquisición enriquezca la vida y genere entusiasmo genuino por

nuestro entorno social y natural, es decir, una forma de “ecología moral”. El aprendizaje a lo largo de toda la vida no es una cuestión de acumulación de conocimiento, sino que está basado en la capacidad de aprender de la experiencia. Y esa capacidad se establece en la niñez.

El filósofo americano Ralph Waldo Emerson (1803-82) propuso un concepto para la educación que contrasta radicalmente con la orientación que prevalece actualmente caracterizada por la consecución de objetivos de forma lineal. Lo expresó así:

Nuestra vida es un aprendizaje de la verdad siguiente: que alrededor de todo círculo puede dibujarse otro; en la naturaleza no existe el fin, simbolizado por lo Inalcanzable, la Perfección inaprensible, alrededor de cuyo entorno las manos del hombre nunca pueden llegar a juntarse. (14)

Para el adulto, al igual que para el niño, el “yo mismo” es paradójicamente alcanzable e inalcanzable a la vez. Al percibir la educación como un gesto circular nos hacemos conscientes de un espacio externo no circunscrito por lo que conocemos y hacia el que podemos seguir creciendo. Pero al entrar en este espacio nos encontramos aún con otro círculo que nos rodea y así, al igual que el movimiento ondulante de la superficie del agua, nos encontramos en un proceso de continuo crecimiento. Nunca podemos afirmar estar ya completos: este es el gesto de un abrazo que cuida lo que aprendemos, sea intelectual, emocional o socialmente, y que

sin embargo nunca asume que ya no queda más por explorar y descubrir.

No es nuestro deseo dar la impresión de que los colegios Waldorf sean santuarios de cooperación y armonía social. Como toda institución, tienen también sus puntos fuertes y débiles que necesitan ser observados atentamente. Ninguna comunidad puede pretender durar eternamente y sufre necesariamente un proceso de cambio continuo. Un colegio basado en este tipo de principios puede fácilmente caer en una existencia aislada y comenzar a adoptar las formas de una entidad cerrada que en última instancia haría un flaco servicio a los niños. Cuando esto ocurre es necesario fomentar procesos que conlleven una revitalización de manera que los niños reciban una educación que esté en genuina relación con el mundo contemporáneo. En su discurso de apertura del primer colegio Waldorf Steiner hizo referencia a este aspecto:

No podemos contentarnos con ser meros educadores, sino que hemos de ser personas cultas en el más amplio sentido de la palabra. Tenemos que tener un vivo interés en todo lo que sucede hoy, pues si no seremos malos maestros para este colegio. ⁽¹⁵⁾

También esto es una actitud interna y por ello los adultos en la comunidad escolar tienen que esforzarse por alcanzar un equilibrio entre, por una parte el egocentrismo y un enfoque dogmático hacia su filosofía educativa, y por otra, una sensibilidad hacia cómo se ve desde fuera, lo que puede exigir compromisos injustificados y peticiones sin sentido. La afirmación de que la enseñanza es auto-educación

ción tiene ramificaciones para la comunidad entera y su simplicidad esconde una plétora de dificultades y posibilidades que sólo ahora estamos empezando a comprender.

8. Orígenes y visión de futuro

El comienzo

Rudolf Steiner nació en Kraljevec, perteneciente entonces a Hungría y ahora a Croacia, en un medio humilde. Se graduó en la Universidad Técnica de Viena y más tarde se doctoró en filosofía en la Universidad de Rostock. Fue Steiner un escritor que publicó más de 30 libros y que dio 6.000 conferencias, la mayor parte de las cuales han sido publicadas después en varios cientos de volúmenes. Su carrera como periodista, educador, científico, conferenciante, artista y arquitecto le habían hecho ganarse ya en 1919 una reputación internacional. Fue el fundador de la Sociedad Antroposófica, basada en una comprensión científica espiritual moderna del ser humano y del mundo. Hoy es considerado como uno de los grandes pensadores de nuestro tiempo por su contribución a la renovación espiritual y cultural en los campos de la filosofía, la medicina, la agricultura y, quizás la más influyente, en la educación.

Apenas un año después del final de la Primera Guerra Mundial, con Europa central al borde de la revolución, la economía en ruinas, con fragmentación política y quiebra social, nació el primer colegio Waldorf. El industrial y propietario de la fábrica

Waldorf Astoria, Emil Molt, preguntó a Rudolf Steiner si sería posible fundar un colegio para los trabajadores de su fábrica. Ambos estaban activos entonces en un movimiento político inspirado en las ideas de Steiner sobre reforma social.

Con esta distancia en el tiempo es difícil darse cuenta de cuán peligrosa era entonces la situación en Europa central. Una generación había perdido sus ideales y a millones de sus jóvenes en una guerra desastrosa causada esencialmente por la incapacidad de sus líderes políticos de controlar las crecientes economías capitalistas e imperialistas y de impedir el choque de las grandes potencias. La época de progreso y optimismo anterior a la guerra había terminado. Las clases trabajadoras industrializadas de Europa se encontraban embrutecidas por sus condiciones de trabajo y de vida, y sólo parcialmente liberadas por una tibia reforma política, como para esperar que sus derechos pudieran ser respetados. Sin embargo, las clases dirigentes de las distintas culturas europeas, fueran la británica, francesa, alemana o rusa — por mencionar sólo las sociedades dominantes — parecían aún atadas a un rígido sistema de clases y actitudes paternalistas. Había, por otra parte, ideologías opuestas y extremas compitiendo por su predominio: en la izquierda el bolchevismo, en la derecha una compleja mezcla de populismo y nacionalismo reaccionario junto con el capitalismo de libre mercado. El centro liberal era débil, lo mismo que las instituciones encargadas de gobernar una situación cada vez más inmanejable. En 1919 todo esto podría haber desembocado en distintas direcciones. Sabemos que la República de Weimar que surgió de la crisis estaba herida de

muerte y el péndulo del poder poco a poco se volvió en dirección al Nacional Socialismo.

Rudolf Steiner entró activamente en esta desastrosa situación publicando un libro entonces muy leído sobre reforma social, conocido con el título *Hacia una renovación social*, al que siguieron conferencias a grandes grupos políticos de trabajadores, representantes de los sindicatos y empresarios. En 1917, cuando la guerra se dirigía lentamente hacia su fin, Steiner intentó influir en el previsible tratado de paz, dando a conocer un documento en el que advertía contra muchas de las ideas contenidas en el Tratado de Versalles, en el que los vencedores impusieron unas condiciones a Alemania que terminaron por permitir el ascenso de Hitler y del Nazismo. Steiner argumentó que sería un error para Europa y para el mundo ver a Alemania como única responsable de la guerra y merecedora, por lo tanto, de una humillación total en la derrota. Habían de tenerse en cuenta factores como los intereses internacionales industrial-militares, además de la incompetencia política. El pueblo alemán había sufrido ya suficiente y un castigo añadido sólo llevaría al extremismo político. Steiner también sugirió distintas reformas sociales y políticas.

Aunque el documento fue leído por altos cargos militares y miembros del gobierno, desgraciadamente no alteró el curso de la historia.

En la crisis de 1919 Steiner fue el centro de un movimiento popular que se conoció como Movimiento para la Triformación Social (*Bewegung für Dreigliederung*). No tenemos aquí espacio para entrar en los detalles de la historia e ideas de este movimiento, solamente mencionar que se basaba en



Rudolf Steiner



Emil Molt

el concepto de una trimembración del organismo social. Proponía las tres áreas fundamentales de la actividad social: la esfera espiritual o cultural, la esfera de los derechos y la esfera económica coexistiendo en mutua interdependencia, pero cada una de ellas actuando de acuerdo con sus propios principios de funcionamiento. El principio guía de la vida cultural debería ser la libertad, el de la esfera de los derechos la igualdad y el principio que dirigiera la economía la ayuda mutua o la fraternidad. Estos activos principios sociales —libertad, igualdad, fraternidad— aplicados dentro de su propia esfera pueden tener un efecto sanador sobre el desarrollo del organismo social, pero si se aplican de forma

inapropiada pueden, y normalmente llevan, a falta de armonía y conflicto social a largo plazo. El principio de libertad sin restricciones en la esfera económica, por ejemplo, solamente puede conducir a la injusticia y el conflicto, como lo demuestran sucesos recientes. Aplicar el principio de igualdad de manera unilateral en la esfera cultural o espiritual significa imponer uniformidad y negar la libertad de elección o de expresión. La fraternidad, por otra parte, si se lleva demasiado lejos puede ser paternalista o incluso llevada a extremos, conducir al colectivismo y a la supresión del desarrollo individual. Por lo tanto, una vida social sana requiere un equilibrio dinámico y consciente de estos principios activos.

Bajo la bandera del Movimiento de Triformación Social se llevaron a cabo muchas iniciativas, incluyendo cooperativas industriales, clínicas, actividades editoriales, institutos de investigación y el colegio Waldorf. Éste se fundó con el ardiente deseo de crear una educación que capacitara al individuo a llegar a ser no sólo una persona equilibrada y sana, sino capaz de hacer una contribución significativa y socialmente responsable a la sociedad. Los fundadores del colegio Waldorf tenían muy presente la cuestión de la renovación social no sólo cuando crearon el currículo sino también cuando se creó la estructura organizativa del colegio mismo. Steiner también dejó muy claro a los padres que también ellos tenían un papel importante en el colegio. En una charla a los padres, comenzó diciendo:

En este colegio, más que en ningún otro, necesitamos trabajar con los padres en una relación de confianza si queremos ir en la buena dirección. Nuestros maestros

dependen totalmente de encontrar esta relación de confianza con los padres de los niños, ya que nuestro colegio está basado fundamentalmente en la libertad espiritual. ⁽¹⁶⁾

Steiner continuó explicando lo que quería decir con el enfoque espiritual del colegio:

Ustedes no tienen que temer que este colegio represente una filosofía particular, o que tengamos la intención de meter algún tipo de dogma antroposófico o de cualquier otra clase a los niños. No es esta nuestra intención. Quien dijera que estamos intentando específicamente enseñar a los niños convicciones antroposóficas, no dice la verdad. Más bien estamos intentando desarrollar un arte de la educación sobre la base de lo que Antroposofía significa para nosotros. Es el “cómo” de la educación lo que estamos intentando crear a partir de nuestra comprensión espiritual. No queremos meter nuestras opiniones a los niños, pero creemos que la Ciencia Espiritual se diferencia de las otras ciencias en que llena plenamente a la persona, y la hace capaz en todas las áreas, pero sobre todo en su relación con los otros seres humanos. Este “cómo” es el que buscamos, no el “qué”. El “qué” es el resultado de las necesidades sociales, y nosotros tenemos que poner todo nuestro interés en extraerlo de lo que nosotros creemos que las personas deben conocer y ser capaces de hacer para poder tener su lugar en nuestro tiempo como individuos buenos y capaces. Por otro lado, el “cómo”, *cómo* enseñar algo a los niños sólo puede venir de una comprensión profunda, exhaustiva y cálida del ser humano. Esto es lo que intentamos conseguir con nuestro trabajo y debe prevalecer en nuestro colegio Waldorf. ⁽¹⁷⁾



El primer colegio Waldorf en Stuttgart (Alemania)

Está claro, por tanto, que el colegio Waldorf en su concepción y nacimiento tenía incorporados dos tipos de principios fundamentales, el método pedagógico implícito en el currículo Waldorf y los principios de la Triformación Social. Siempre que haya

personas esforzándose por trabajar con estos dos tipos de principios dentro del contexto social en el que se encuentra el colegio, actúa el espíritu del colegio Waldorf original.

Cuando el movimiento de la Triformación Social y muchas de sus iniciativas fracasaron bajo la creciente y violenta presión política y la devastadora inflación económica, las únicas instituciones que sobrevivieron fueron el colegio Waldorf de Stuttgart y la empresa farmacéutica Weleda. Ambas sobrevivieron para inspirar similares iniciativas en otros lugares, tanto en Alemania como en otros países. Esto fue afortunado, ya que cuando el Nazismo llegó al poder en 1933 no tardó en prohibir los colegios Waldorf y otras instituciones antroposóficas y perseguir a sus trabajadores y colaboradores.

Esta situación, por supuesto, no tuvo lugar en países de habla inglesa, en los que fue posible continuar sin problemas. En Gran Bretaña, sin embargo, los colegios tuvieron que enfrentarse a prejuicios y a tradiciones históricas desde el comienzo. Una de las primeras iniciativas fue poner en marcha una escuela nocturna y de fin de semana para jóvenes trabajadoras en los telares de las fábricas de Ilkeston, en Derbyshire. Pero cuando se intentó convertirla en colegio sólo encontró incomprensión. “La propuesta de enseñar francés y alemán a niños pequeños de cinco años, además del inglés, incluso aunque la enseñanza se limite a canciones y poesías, me parece ridículo —supongo que Miss Lewes intenta trasplantar a un pueblo minero algo que admiraba en Suiza, sin tomar en cuenta el cambio de altitud—. De hecho, todo lo que podemos hacer es lograr que los niños de Ilkeston hablen inglés a los catorce

años". Afortunadamente, a Edith Lewes, la hija de un próspero fabricante de medias, no le desanimó este comentario de uno de los inspectores del Ministerio de Educación en 1926. Construyó un pequeño edificio en el recinto de la fábrica en el que daban clases de canto, teatro y euritmia y a su muerte dejó suficiente dinero en su testamento para el colegio, Michael House, que finalmente pudo abrirse en 1934. La mayor parte de los colegios que se han fundado desde entonces han tenido que enfrentarse a dificultades parecidas.

La sospecha de que la educación de los colegios Waldorf era una importación extranjera, basada en una filosofía centroeuropea sin relevancia especial para las islas británicas, ha llevado más de medio siglo superarla y muchas personas han tenido que hacer grandes sacrificios para asegurar la supervivencia y el crecimiento de los colegios. Pero este tipo de episodios demuestran claramente que un impulso social universal no puede ser simplemente transplantado de una cultura a otra. Necesita encontrar sus raíces en el medio local y ahora, por fin, podemos ver que se está alcanzando. En 1923, cuando Steiner estaba dando un ciclo de conferencias sobre educación en Ilkley, Yorkshire, se le pidió consejo sobre la creación de colegios. Y su respuesta fue que las personas con la iniciativa —en este caso cuatro mujeres— planearan un colegio grande, moderno y bien reconocido. Y no debería ser demasiado pequeño tampoco porque, en Inglaterra, eso se vería como debilidad. Tampoco debería ser poco profesional ni una imitación de los internados en el campo entonces de moda, ni comenzar en un barrio muy pobre, como el East End de Londres en aquellos tiempos.

Tenía, sin embargo, que ser un colegio abierto para todo tipo de niños y verdaderamente integrado.

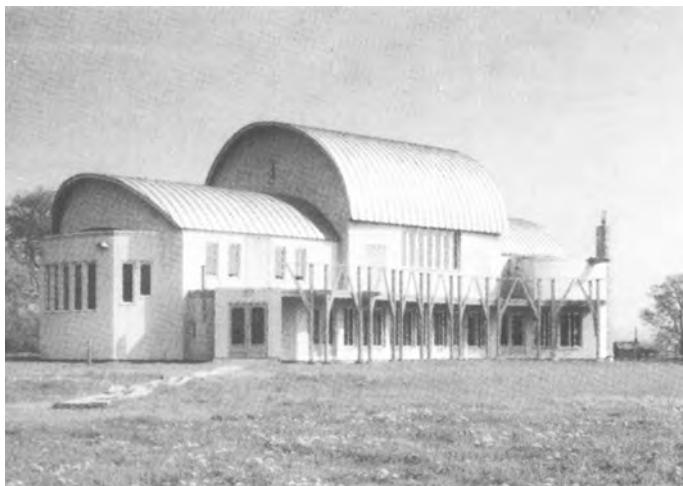
Este ha sido desde entonces el objetivo y la primera generación de colegios ha tenido que hacer un difícil camino entre estos extremos. Durante las primeras décadas la tendencia fue adoptar la línea más tradicional de los colegios privados. Sin embargo, siempre fueron los beneficiarios de una extraordinaria generosidad y apoyo por parte tanto de los maestros como de colaboradores. Fueron necesarias una tremenda fortaleza, seguridad en los objetivos y sinceridad para desarrollar una pedagogía distinta en una sociedad que básicamente no la comprendía y que a menudo era difícil. Fue también difícil lograr que se reconocieran colegios que medían los logros de sus alumnos por algo más que los simples niveles académicos. Hasta mediados de los años 70 había solamente seis colegios en el Reino Unido. Con la ley educativa de 1944 que establecía una polaridad entre los colegios estatales y la educación privada, los colegios Waldorf se encontraron con que no encajaban en ninguna de las dos categorías.

La siguiente generación de colegios intentó deliberadamente cambiar la situación haciendo esta educación accesible a familias de bajos ingresos. Para ello se intentó trabajar con un sistema de pago de acuerdo con los ingresos, en vez de sobre cuotas, esperando que los padres apoyaran al colegio con actividades para proveer de fondos y que asumieran una corresponsabilidad por su funcionamiento. Este enfoque despertó gran entusiasmo a pesar de la falta de recursos económicos. Con el apoyo de los padres se crearon comunidades alrededor de los colegios que hicieron distintas experiencias basadas en aso-

ciaciones entre los padres y el grupo de los maestros. La educación así deja de verse como un objeto de consumo que puede simplemente comprarse, y sí como algo que requiere una responsabilidad compartida dentro del aspecto triformado de la organización del colegio. Otra diferencia fue que los grupos de iniciativa para crear un colegio surgieron cada vez más a partir de padres preocupados por la educación de sus hijos, que por la iniciativa de maestros, como había sido anteriormente. Estas nuevas formas también debían de responder a los cambios entre la primera generación de padres pioneros y las de los padres que siguieron, con distintas expectativas con respecto al colegio.

La situación actual es que ambas generaciones han aprendido mutuamente y que ahora son extraordinariamente similares en muchos aspectos. Los colegios más antiguos han sido mucho más afortunados puesto que encontrar un local apropiado no fue tan traumático. También han podido evitar la búsqueda sin fin de los fondos iniciales, con los que los colegios más recientes han tenido que luchar. Para todos, sin embargo, sigue siendo una batalla constante cubrir los gastos corrientes y se hacen esfuerzos por encontrar fuentes de financiación más seguras y justas.

También el currículo ideal ha tenido que adaptarse a los exámenes de los 16 años, y con la llegada de un currículo nacional y la presión por un aprendizaje académico temprano, existen muchas cuestiones aún por debatir. Esta lucha constante, sin embargo, da un sentido palpable de dirección y ha ayudado a crear comunidades escolares muy cálidas y adaptables.



Colegio Waldorf Hartsbrook, en Hadley, Massachusetts

Colegio Waldorf de Uberlingen, Alemania



Una educación para la vida

En una sociedad de rápidos cambios, las cualidades de flexibilidad, seguridad en sí mismo e iniciativa son necesarias. El mundo del trabajo está cambiando radicalmente en el mundo industrializado conforme la economía pasa de estar basada en las manufacturas a estarlo en los servicios. Las generaciones futuras no pueden esperar mantener una profesión a lo largo de toda su vida laboral como era el caso en generaciones anteriores. Aprender un oficio o adquirir una especialización determinada es útil pero no todo lo que hoy se requiere. Son necesarias nuevas capacidades y sobre todo adaptabilidad en la era de "las carreras de portfolio". Algunas sociedades, como por ejemplo, gran parte de Norte América, ya van muy avanzadas en esta dirección. Otras le seguirán pronto. Para mucha gente será normal estar sin trabajo durante largos periodos de tiempo, porque así está estructurada la economía moderna. Esto no significa que los parados deban considerarse fracasados o, aún peor, culpables de su situación. Para los que tienen trabajo la automatización de gran parte de la economía conllevará más tiempo de ocio. ¿Qué va a hacer la gente con su tiempo a parte de su afán consumista para estar entretenidos, que es lo que muchos gobiernos ven como el futuro social? El título del libro de Neil Postman *Divertirnos hasta morir (Amusing Ourselves To Death)* describe apropiadamente el dilema. ¡La humanidad no ha conseguido su libertad para ahogarse en el paro y la inactividad!

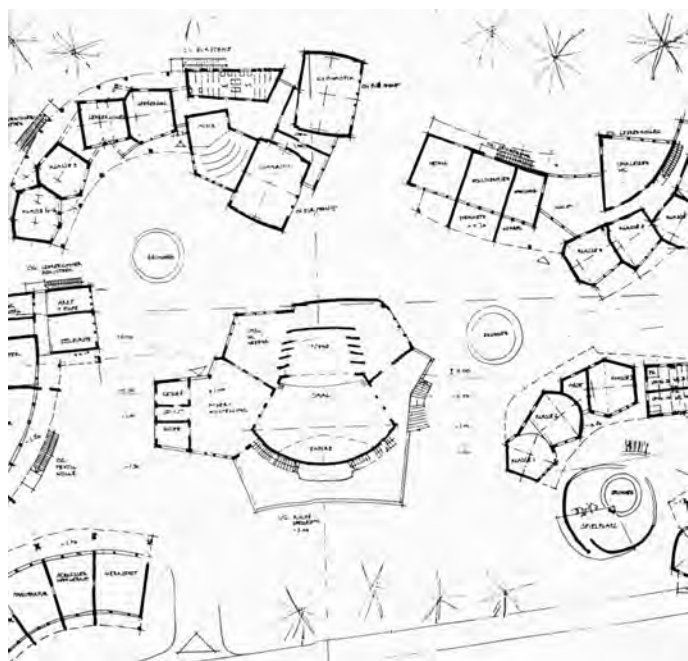
El futuro va a exigir movilidad, iniciativa y la voluntad de continuar aprendiendo a lo largo de

toda la vida. Se exigirá a las personas, como ya se dice, que piensen globalmente y que actúen localmente. Pero pensarlo, sin embargo, es siempre más fácil que hacerlo. Esto, por tanto, ha de ser el objetivo primordial de una educación que toma en serio las necesidades de los individuos y de la sociedad. El mero conocimiento intelectual, del tipo que se requiere hoy en los exámenes convencionales, es claramente insuficiente. En un mundo inundado de información, datos y estadísticas, la habilidad más preciada será la capacidad de juicio. ¿Hasta qué punto los programas escolares actuales cultivan la capacidad de juicio?

¿Educar para la estabilidad o para el cambio?

¿Cómo se pueden entonces cultivar cualidades como la adaptabilidad, la creatividad o incluso el sentido común? Los antiguos conceptos educativos eran más apropiados en épocas anteriores en las que la sociedad era más estable y estaba más rígidamente estructurada, y en las que los sistemas educativos necesitaban tener poco en cuenta la dinámica internacional. A los niños se les educaba para que asumieran el papel prescrito para ellos socialmente. Cada clase social tenía su propia forma de educar, las clases bajas teniendo normalmente que contentarse con “la escuela de la vida”, después de recibir la educación básica, para comportarse como buenos ciudadanos del estado.

Nuestro tiempo requiere un enfoque educativo distinto y desde luego no faltan sugerencias. Es una característica de hoy el que parezca que no existe una única pedagogía correcta, y las continuas refor-



Sekem - Colegio en Egipto

mas educativas en todo el mundo dan buen testimonio de ello. Vivimos en una época en la que existe una necesidad expresa de verdadera diversidad y elección, pero nuestra sensibilidad hacia los derechos democráticos, a su vez, también exige que hagamos esa elección accesible a todos, independientemente de su extracto social o nivel económico.

Los ricos siempre han disfrutado de capacidad de elección, incluso en la educación. Nuestro tiempo no exige igualdad a través de la uniformidad, como trató de imponer el socialismo antiguo, sino igualdad de elección. Y es la misión de los gobiernos establecer las condiciones que hagan posible la elección de educación a todo el mundo, no determinar qué tipo de educación debe haber para todos, ni prescribir lo que debe enseñarse en cada clase que, a largo plazo empobrece profesionalmente al maestro. Puede parecer paradójico y contrario a muchos supuestos políticos mantenidos hasta ahora, pero es a través de esta elección por la que alcanzaremos el potencial para crear una sociedad más integrada. Los recientes sucesos en la Europa del Este* han demostrado que un dogma impuesto rígidamente y un rígido control social sólo pueden enmascarar las grietas sociales y nacionales y que cuando se retiran vuelven a surgir con mayor ferocidad. Sin embargo, si se permite que las personas se desarrollen y crezcan en libertad y a través de la experiencia educativa se hacen conscientes de las obligaciones que el respeto y la mutua tolerancia exigen, entonces puede crearse una sociedad cívica no basada en el

*... este libro se publicó en 1998 y hace por tanto referencia a los acontecimientos de esa década.

temor sino que, por el contrario, es capaz de valorar la diversidad.

Cualquiera que sea el tipo de educación que se elija, ha de tener en cuenta las necesidades tanto del desarrollo del niño como las necesidades de la sociedad. En último término estas dos prioridades deben coincidir y no habría por qué darse ningún conflicto de intereses. La historia reciente de reformas educativas en muchos países tiende a un alejamiento de los principios progresivos de los años setenta más centrados en el niño, por una tendencia hacia métodos considerados más mensurables. La misma terminología educativa se inclina cada vez más a reflejar los principios económicos que ha sido forzada a adoptar. Para solucionar los problemas del incremento imparable de los costes de sistemas dirigidos a proporcionar educación universal y gratuita, muchos gobiernos han intervenido forzando reformas. Estos cambios generalmente se han impuesto desde arriba y sin apenas consultar. En vez de simplemente reformar la planificación de los fondos de acuerdo con la capacidad o dificultad económica, la tendencia ha sido ir más lejos e intentar determinar también la calidad y naturaleza del "producto", estableciendo objetivos a alcanzar e introduciendo controles de calidad cuyo origen no se encuentra en la práctica educativa ni en la investigación.

La piedra filosofal de la teoría económica moderna ha alcanzado con su encantamiento a la misma educación y se espera que los eficaces efectos de las fuerzas del mercado produzcan una educación eficaz que satisfaga las necesidades de ... bueno, del mercado, por supuesto. Que estos principios puedan tener éxito en la educación no está probado en

absoluto. Y, en cualquier caso, ¿cómo se mide el éxito en la educación? Realmente sólo puede hacerse tomando en cuenta después la vida entera de la persona. Ningún gobierno podría nunca pensar tan a largo plazo y ha de establecer criterios a corto plazo.

Rudolf Steiner dio a la educación una misión nueva y a largo plazo en relación a las necesidades de la sociedad. Da un vuelco radical al papel que se le había otorgado hasta entonces a la educación. Lo formuló de la siguiente manera:

No deberíamos preguntar: ¿qué es lo que la persona necesita saber y ser capaz de hacer para adaptarse al orden social existente? Sino preguntar: ¿qué vive en todo ser humano y qué puede desarrollarse en él o en ella? Sólo entonces será posible guiar las nuevas cualidades de cada generación a la sociedad. La sociedad entonces será lo que la gente joven, como seres humanos completos, hagan de las condiciones sociales existentes. ¡La nueva generación no debería ser hecha para convertirse en lo que la sociedad actual quiere que sea! (18)

Educación: el nuevo reto

La educación se ha convertido en prioridad de la agenda política. Políticos de todas las tendencias levantan sus banderas en el mástil anunciando su profunda preocupación por el bienestar de la siguiente generación, unas veces con sinceridad verdadera, otras con fina sensibilidad hacia la tendencia del momento. Resulta difícil a menudo tomar en serio su preocupación. Y además podríamos preguntar con todo respeto: ¿es realmente de la incum-



Colegio en Stavanger - Noruega

bencia de los políticos exigir más deberes para hacer en casa o decidir los temas correctos a estudiar en la historia o incluso establecer los libros que deben leerse para los exámenes de literatura en secundaria? Desde luego, sí que es responsabilidad del político establecer el derecho a una buena educación y proporcionar los medios. Tiene naturalmente que haber además un consenso en cuanto a los estándares básicos, pero ¿no es tarea de los padres, maestros y educadores decidir lo que constituye una buena educación? La misión del gobierno y de los que ostentan la autoridad es asegurar que los derechos de todos se respetan y están equilibrados de manera que nadie quede en desventaja por falta de atención, no prescribir con todo detalle, dentro de marcos legales obligatorios, un trabajo en el que ellos raramente tienen experiencia directa. Pues si la política

es un arte, también lo es la enseñanza y su creatividad debe por tanto ser respetada. Se alcanza con muchos esfuerzos a través de los años, generalmente con gran dedicación, y convertirla en un campo de juego para apuntarse tantos políticos sólo irá en contra de los intereses de los niños.

Algunos comentaristas han apuntado que los políticos se han dado cuenta de que el camino tradicional para promover cambios sociales y controlar la economía ya no es posible en la era de las multinacionales, del libre comercio global y de los mercados financieros que se mueven por el mundo a la velocidad impuesta por los ordenadores y los satélites. Privados de su capacidad de influencia a través de la economía, han vuelto su atención a la educación, en cuya importancia todos están de acuerdo. La educación se ha convertido en la plataforma de ideologías políticas, un campo para la ingeniería social con otro ropaje.

Puesto que la educación tiene que ver con las personas, tanto la teoría como la práctica educativa han de basarse en la visión que tengamos de lo que es el ser humano y por supuesto esto está implícito en las exigencias de los currículos nacionales, aunque raramente se admita. En el núcleo del debate sobre la educación está la cuestión de la naturaleza del ser humano. E incluso con la mejor voluntad e intenciones ningún ministro de educación puede alegar conocer la respuesta definitiva a estas cuestiones que, en última instancia, se basan en el autoconocimiento. Cuando los gobiernos empiezan a dictar cuál es la visión del mundo que debemos tener es el momento de encender las señales de alarma de la democracia. En nuestra opinión, el papel correcto

del gobierno consiste en proteger los derechos de los niños —de todos los niños— a una educación que les capacite para desarrollar su verdadero potencial y asegurar que exista la investigación adecuada en todos los aspectos educativos de manera que las buenas modalidades puedan proliferar y las falsas pretensiones sean expuestas a la luz. Este puede ser el tipo de educación que sólo puede dejarse que sean los padres los que lo juzguen y elijan junto con la opinión de maestros profesionales y la sabiduría innata de los niños.

La marca de una democracia liberal madura estriba en el genuino pluralismo y respeto por la diversidad de enfoques educativos. El monopolio gubernamental de la educación es algo obsoleto en el mundo moderno. Los colegios Waldorf ofrecen una alternativa real a la educación preponderante. No se

*Colegio Waldorf Blue Mountains,
Nuevo Gales del Sur - Australia*



ven a sí mismos como competidores sino como colaboradores aportando elementos complementarios, contribuyendo y aprendiendo de otras corrientes educativas.

El movimiento Waldorf está en rápido crecimiento y se extiende por unos cuarenta países, muchos de los cuales en la actualidad subvencionan con fondos públicos esta educación. Países como Noruega, Suecia, Dinamarca, Alemania, Holanda, Nueva Zelanda y Australia han comprobado que la financiación pública de los colegios Waldorf junto con otros tipos de colegios con derechos similares en cuanto a la participación de los padres es una innovación pedagógica positiva que contribuye a elevar el nivel y fomenta la motivación de padres y maestros.

Los colegios, por su parte, trabajan conjuntamente y se apoyan en áreas como la formación de maestros, el desarrollo del currículo, publicaciones y comisiones de investigación, relaciones públicas en general, además de en temas políticos y legales, en el empleo y coordinación de consejeros, organización de congresos y exposiciones, creando áreas de intercambio con otras corrientes educativas y académicas, y muchas más cosas. En momentos difíciles, cuando surgen desacuerdos, las asociaciones de colegios Waldorf Steiner están demostrando cada vez más su utilidad. Organizaciones similares a la Waldorf Steiner Fellowship en el Reino Unido, pueden encontrarse en todos los países en los que hay colegios, incluso cuando sólo existe uno. A través del trabajo de estas estructuras cooperativas se puede echar una mirada al mundo de fuera y así la naturaleza internacional de la educación Waldorf adopta mayor significado dentro del medio social

multicultural en el que habitamos y ser al mismo tiempo útil en la inmediata cultura local del país.

En la medida en que compartimos el planeta con otros habitantes y nos hemos hecho mucho más conscientes de nuestra interdependencia, así deberíamos trabajar con los niños y empezar a dismantlar los sistemas nacionales exclusivos o de clases sociales del pasado. Por supuesto, cuando los niños son pequeños necesitan estar firmemente enraizados en la cultura, la lengua, las tradiciones y costumbres del medio en el que han nacido y de su familia, pero en su proceso de crecimiento también han de “salir fuera” y hacerse ciudadanos del mundo, el cual vendrá a su encuentro de maneras que nosotros no podemos imaginarnos. Esta mentalidad ha de vivir en todos los que toman parte en una educación realmente moderna y es ésta otra área en la que los colegios Waldorf pueden hacer su contribución. Cada uno de los setecientos colegios respeta la individualidad y la autonomía de los demás pero están también unidos por una filosofía común que valora especialmente la dignidad de toda la humanidad. Son conscientes de su expansión por todo el mundo y lo ven como una responsabilidad añadida que debe compenetrar todo su trabajo y sus clases. Naturalmente, esto es sólo el comienzo y los colegios Waldorf evolucionarán hacia algo muy distinto, quizás incluso irreconocible en el futuro, pero al menos su actitud mira hacia el futuro no con aprensión sino con la confianza en la bondad final de la humanidad y con la conciencia de que tenemos una misión que llevar a cabo en la tierra. Y esta misión no es solamente para nosotros. Es el niño en cada uno de nosotros quien nos los recuerda constantemente.

Notas

1. Holdrege, *A Question of Genes*, Floris Books Edimburgo y Anthroposophic Press, Nueva York - 1996, pag. 79.
2. Dawkins, "God's Utility Function" in *Scientific American*, November 1995.
3. *Guardian Weekend*, January 4, 1997, p.6.
4. Steiner, *The Education of the Child*, Anthroposofic Press, Nueva York 1996, pag. 19.
5. Prof. Matti Bergstrom, citado en *Paideia*, n° 11, abril 1996.
6. Gorky, *My Universities* Penguin, Harmondsworth 1983, pag.90.
7. Steiner, *Lectures to Teachers*, Anthroposophical Publishing Company, Londres 1923, pag.85f.
8. D.H. Lawrence, *The Rainbow*, Penguin, Harmondsworth 1981, pag. 460.
9. *The Rainbow*, pag. 460.
10. Steiner, *Soul Economy and Waldorf Education*, Anthroposophic Presss, New York 1986, conferencia 9.
11. Steiner, *A Modern Art of Education*, Rudolf Steiner Press, Londres 1972, pag. 209.
12. Steiner, *Waldorf Education and Anthroposophy*, vol 1, Anthroposophic Press, Nueva York 1995, pag. 101.

13. Fenstermacher, "Some moral Considerations on Teaching as a Profession". *The Moral Dimensions of Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 1990, pag. 134f.
14. Emerson, *Selected Essays*, Penguin, Harmondsworth 1985, pag. 225.
15. Steiner, *The Foundation of Human Experience*, Anthroposophic Press, Nueva York 1996, pag.32.
16. Address at parents` evening, 13 de enero de 1921 en *Rudolf Steiner in the Waldorf School*, Anthroposphicc Press, Nueva York 1996, pag. 64.
17. *Rudolf Steiner in the Waldorf School*, pag. 79
18. Steiner, *The Renewal of the Social Organism*, Anthroposophic Press, Nueva York 1985, pag. 71.

Bibliografía adicional

Libros de Rudolf Steiner

La educación del niño. Metodología de la enseñanza.

Editorial Rudolf Steiner. Madrid

La sabiduría de los cuentos de hadas.

Editorial Rudolf Steiner. Madrid

Curso de educación especial.

Editorial Rudolf Steiner. Madrid

El misterio de los temperamentos.

Editorial Antroposófica. Argentina

Curso de pedagogía para jóvenes.

Editorial Rudolf Steiner. Madrid

El estudio del hombre como base de la pedagogía.

Editorial Rudolf Steiner. Madrid

Discussions with Teachers,

Anthroposophic Press, Nueva York 1997.

Education as a Force for Social Change,

Anthroposophic Press, Nueva York 1997.

Education for Adolescents,

Anthroposophic Press, Nueva York 1996.

The Education of the Child and Early Lectures on

Education, Anthroposophic Press, Nueva York 1996.

The Essentials of Education,

Anthroposophic Press, New York 1997.

The Foundations of Human Experience,

Anthroposophic Press, Nueva York 1996.

The Kingdom of Childhood,
Anthroposophic Press, Nueva York 1995.
A Modern Art of Education,
Rudolf Steiner Press, Londres 1981.
Practical Advice to Teachers,
Rudolf Steiner Press, Londres 1988.
The Roots of Education,
Anthroposophic Press, Nueva York 1997.
*Rudolf Steiner in the Waldorf School:
Lectures and Conversations,*
Anthroposophic Press, Nueva York 1996.
Soul Economy and Waldorf Education,
Anthroposophic Press, Nueva York 1986.
The Spirit of the Waldorf Education,
Anthroposophic Press, Nueva York 1995.
Waldorf Education and Anthroposophy,
Volúmenes 1 y 2, Anthroposophic Press,
Nueva York 1995/6.

Otros autores

- *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad.* Frans Calgren.
Editorial Rudolf Steiner. Madrid. España
- *El niño y los cuentos.* Udo de Haes
Editorial Rudolf Steiner. Madrid España.
- *Los años de oro.* John Benians.
Editorial Rudolf Steiner. Madrid España.
- *Las etapas evolutivas del niño.* Bernard Lievegoed
Editorial Rudolf Steiner. Madrid España.
- *Juguetes hechos por los padres.* Freya Jaffke
Editorial Rudolf Steiner. Madrid España.
- *Los niños estrella.* Georg Kühlewind
Editorial Rudolf Steiner. Madrid España.
- *Hermanos y hermanas.* Karl König
Editorial Rudolf Steiner. Madrid España.
- *Niños necesitados de cuidados especiales.*
Thomas Weihs. Editorial Rudolf Steiner. Madrid
- *Los tres primeros años del niño.* Karl König
Editorial Rudolf Steiner. Madrid España.
- *Anschütz, Marieke, Children and Their Temperaments,* Floris Books, Edimburgo 1995.
- *Childs, Gilbert, Education and Beyond:Steiner and the Problems of Modern Society,* Floris Books, Edinburgo 1996.
- *Steiner Education in Theory and Practice,* Floris Books, Edinburgo 1991.

- Edmunds, L. Francis, *Renewing Education Selected Writings on Steiner Education*, Hawthorn Press, Stroud (Inglaterra) 1992.
- *Rudolf Steiner Education: The Waldorf School*, Rudolf Steiner Press, Londres 1992.
- Finser, Torin, *School as a Journey: The Eight-Year Odyssey of a Waldorf Teacher and his Class* Anthroposophic Press, Nueva York 1994.
- Gardner, John Fentress, *Education in search of the Spirit: Essays on American Education*, Anthroposophic Press, Nueva York 1996.
- *Youth longs to Know: Explorations of the Spirit in Education*, Anthroposophic Press, Nueva York 1996.
- Harwood, Cecil, *The Recovery of Man in Childhood*, The Myrin Institute of New York, Nueva York, 1992.
- *The Way of the Child*, Rudolf Steiner Press, Londres 1997.
- Heydebrand, Caroline von, *Childhood: A Study of the Growing Child*, Anthroposophic Press, Nueva York 1995.
- Jaffke, Freya, *Work and Play in Early Childhood*, Floris Books, Edinburgo 1996.
- Nobel, Agnes, *Education through Art: The Steiner School Approach*, Floris Books, Edinburgo 1997.
- Spock, Marjorie, *Teaching as a Lively Art*, Anthroposophic Press, Nueva York 1985.

Asociación de Centros Educativos Waldorf de España
Dirección postal: Apartado de Correos nº 65
28230 Las Rozas de Madrid (España)
www.colegioswaldorf.org
colegioswaldorf@telefonica.net

Una introducción básica a la Escuela Waldorf y a los ideales y filosofía que hay detrás de ella. Existen 700 colegios Waldorf en 40 ciudades. Esto convierte a la Pedagogía Waldorf en el movimiento educativo más importante e independiente del mundo.

Rudolf Steiner es ampliamente conocido como fundador de las Escuelas Waldorf y por sus innovadoras ideas sobre el desarrollo mental, físico y emocional del niño. Cómo son estas ideas y cómo ellas han sido puestas en práctica, está claramente descrito e ilustrado en este libro con ejemplos de las Clases y planes de estudios.

Rudolf Steiner fue uno de los más originales pensadores del s.XX. Sus obras abarcan gran cantidad de temas y han influido en muchos campos. En este libro vemos en la práctica, la realización de una de sus más importantes ideas.

Christopher Clouder enseñó Inglés, Historia e Historia del Arte en Colegios Waldorf en Holanda e Inglaterra. Martyn Rawson fué maestro de Clase en York y enseñó Inglés, Historia y Antropología en Alemania. Ambos dedican hoy su tiempo a la formación de Maestros Waldorf y a la promoción de la Educación Waldorf.

ISBN 978-84-89197-71-8

