

Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner

Tobias Richter

Quedan reservados todos los derechos de este libro.
Queda prohibida cualquier reproducción total o parcial de este libro.

ASOCIACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS WALDORF DE ESPAÑA
Apartado de Correos nº 65 - 28230 Las Rozas de Madrid (España)
www.colegioswaldorf.org
colegioswaldorf@telefonica.net

Título original: The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Currículo

Publicado en el 2000 por Steiner Waldorf Schools Fellowship Kidbrooke Park Forest Row
Sussex RH18 5JA – UK mail@waldorf.compulink.co.uk

Traducción al castellano por: Miguel López-Manresa

ISBN 978-84-85370-39-9

Revisión y preparación: Editorial Rudolf Steiner
Maquetación: Montytexto
Impreso en España - Printed in Spain

Plan de Estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner

Contenido

Prólogo a la edición española. <i>Antonio Malagón Golderos</i>	8
Prólogo a la edición inglesa. <i>Martyn Rawson</i>	10
Introducción. Las tareas de la pedagogía Waldorf. <i>M. Rawson</i>	15
Promover el desarrollo saludable	15
El arquetipo del desarrollo humano	15
Reconocer al individuo.....	16
La tarea del maestro	18
La auto-actividad del maestro	19
El papel del maestro en las escuelas de Primaria.....	19
La tarea del maestro en los Grados Superiores.....	20
La tarea social.....	21
Líneas directrices.....	21
Tareas para el futuro.....	22
1.0 La Antroposofía como base de la pedagogía Waldorf. <i>M. Rawson</i>	25
La antropología antroposófica.....	26
La individuación.....	27
2.0 Las etapas del desarrollo infantil en relación con el currículo	
<i>J.Burnett, T.Mepham, M.Rawson</i>	28
2.1 De los 0 a los 7 años. Los primeros años.....	28
2.2 La madurez para la escuela	29
2.3 De los 7 a los 14. La niñez.....	30
2.4 De los 7 a los 9.....	30
2.5 Los nueve años	30
2.6 De los 10 a los 12.....	31
2.7 De los 12 a los 14.....	31
2.8 La adolescencia	32
2.9 La estructura de la escuela	32
3.0 La aproximación Waldorf. <i>J.Burnett, T.Mepham, M.Rawson</i>	33
3.1 El maestro de clase.....	33
3.2 La estructura del día escolar.....	33
3.3 La clase principal.....	33
3.4 El ritmo en el aprendizaje	34
3.5 Olvidar y recordar	34
3.6 El aprendizaje en fases	35
3.7 Enseñanza de la clase como conjunto	36
3.8 La importancia de la narración.....	36
3.9 El lenguaje pictórico e imaginativo.....	37
3.10 El lugar que ocupan los libros de texto.....	37
3.11 La autoridad del maestro	38
3.12 La disciplina	38
3.13 Los valores.....	39
4.0 Evaluación y valoración. <i>T.Mepham, M, Rawson</i>	41
Principios generales.....	41
4.1 Mantenimiento de registros	41
4.2 Seguimiento <i>tutorial</i>	42
4.3 Informes escolares	42

4.4	Perfil de cada estudiante.....	42
4.5	Estudio de niños	42
4.6	Estudios sobre la clase.....	43
5.0	Autogestión en las escuelas Waldorf. <i>M Rawson, J,Swann</i>	44
	Una república de maestros	45
5.1	Padres y maestros trabajando en común	45
5.2	Desarrollo de la calidad.....	46
6.0	El currículo de los primeros años. <i>S.Jenkinson</i>	51
6.1	El jardín de infancia (3 a 6 años)	51
6.2	Principios generales.....	51
6.3	La naturaleza de los primeros años	51
6.4	La educación de los primeros años - Metas y objetivos	51
6.5	Ejemplo de una sesión de jardín de infancia.....	54
6.6	Introducción a la enseñanza formal.....	55
7.0	Un currículo horizontal. <i>M.Rawson, K.Podirsky, T.Richter, H.Schirmer</i>	57
7.1	El primer ciclo de Primaria Waldorf-Steiner - Cursos primero a tercero	57
	Primer curso (edad 6-7).....	57
	Segundo curso (edad 7-8)	58
	Tercer curso (edad 8-9)	59
	Cursos primero a tercero - contenidos	60
	Sinopsis	62
7.2	El segundo ciclo de Primaria Waldorf-Steiner - Cursos cuarto a sexto.....	63
	Cuarto curso (edad 9-10).....	63
	Quinto curso (edad 10-11)	63
	Sexto curso (edad 11-12)	64
	Cursos cuarto a sexto - contenidos	65
	Sinopsis	68
7.3	El tercer ciclo de Primaria Waldorf-Steiner - Cursos séptimo y octavo	69
	Séptimo curso (edad 12-13).....	69
	Octavo curso (edad 13-14).....	69
	Cursos séptimo y octavo - contenidos	70
	Sinopsis	74
7.4	Los Grados Superiores (cursos noveno a duodécimo) - Sinopsis.....	74
	Aprender a formar juicios	77
	Valores: Encontrarse con las verdaderas necesidades.....	78
	Aptitud educativa	78
7.5	Noveno curso - Visión general	79
7.6	Objetivos docentes del noveno curso	82
7.7	Décimo curso - Visión general	83
7.8	Objetivos docentes del décimo curso	85
7.9	Undécimo curso - Visión general	85
7.10	Objetivos docentes del undécimo curso	87
7.11	Duodécimo curso - Visión general	87
7.12	Objetivos docentes del duodécimo curso	90
8.0	El currículo vertical. Asignaturas relacionadas en orden alfabético	91
	Aritmética y matemáticas - <i>G.Kniebe, K. Podirsky, T.Richter, D.Urieli</i>	93
	Ciencias naturales - <i>G.Kennish, EM.Kranich, W.Schad</i>	108
	Educación física - <i>M.Baker, D.Harrap, M.Rawson, R.Sinn</i>	12
	Estética / Estudio del arte - <i>M.Rawson, M.Schuchardt</i>	129
	Euritmia - <i>R.Bock, B.Reepmaker, E.Reepmaker</i>	133
	Filosofía - <i>E.Dick, R.Zienko</i>	141
	Física - <i>G-Kniebe, K.Podirsky, D.Urieli</i>	143
	Geografía - <i>C.Göpfert, M.Rawson, T.Richter</i>	151
	Habilidades sociales - <i>M.Rawson, C.Strave</i>	161
	Historia - <i>WM.Götte, R.Kneucker, C.Lindenber, M.Rawson</i>	167

Horticultura / Jardinería - <i>S.Gillman, K.Matzke</i>	180
Lengua materna - <i>J.Alwyn, M.Rawson</i>	183
Lenguas extranjeras - <i>M.Rawson</i>	211
Inglés <i>T.Richter</i>	218
Alemán <i>W.Forward, M.McGovern, M.Rawson</i>	228
Francés <i>A.Denjeau, A.Kux, M.Scott, A.Tandree</i>	236
Ruso <i>G.Kagan, J. Martin</i>	242
Manualidades - editado por M Rawson	248
Trabajo manual, prendas de punto, cestería, confección de prendas de vestir, tecnología textil, batic, tejer, trabajo en cartón y encuadernación de libros <i>H.David</i>	249
Carpintería, trabajo en metal, máscaras, confección de títeres <i>T.Richter, H.Seufert</i>	255
Música - <i>B.Masters, PM.Riehm, S.Ronner</i>	261
Plástica - <i>T.Richter, U.Rölfing, M. van Santvliet, M.Rawson</i>	272
Pintura	272
Dibujo de formas, dibujo y gráficos	279
Dibujo de sombras en blanco y negro.....	284
Imprimir.....	284
Modelado en barro y escultura.....	286
Proyectos prácticos y experiencia laboral - <i>E.Dick, K.Podirsky, M.Rawson, T.Richter</i>	289
Química - <i>G. Kennish, W.Oppolzer</i>	296
Tecnología - <i>K.Hruza, R.Kneucker</i>	301
Tecnología de la información - <i>R.Jarman, M.Rawson</i>	303

Prólogo a la edición española

En el año 2.009 se cumple el 90º aniversario (Septiembre de 1.919) de la creación de la primera Escuela Waldorf en Stuttgart (Alemania).

Rudolf Steiner, preparó al equipo de maestros en una metodología que sigue viva porque se ha ido renovando continuamente -desde el impulso espiritual de la Antroposofía- en cualquier cultura del mundo (de Brasil a Taiwán, de Suecia a Sudáfrica). Ya en los años 20 y 30 del siglo XX saltó las fronteras de Alemania a países cercanos, creándose escuelas en Holanda, Inglaterra... y, a partir de los años 50, este movimiento pedagógico se fue extendiendo por todo el mundo. Hoy día hay más de 2.500 Jardines de Infancia y escuelas Waldorf, cientos de centros de educación especial (Pedagogía Curativa y movimiento de escuelas Camphill) y numerosos centros para discapacitados adultos que incluyen casas de acogida, donde se cultiva el respeto y el reconocimiento al ser humano profundo para desde ahí, trabajar con los talentos y las dificultades

Rudolf Steiner propuso a los maestros un camino de autodesarrollo personal - camino de autoeducación- como condición para acercarse a la comprensión del niño, del ser humano en ciernes y en constante desarrollo y, concretamente, para conocer a sus alumnos. Este sería el estímulo fundamental: Recrear la Pedagogía Waldorf en base a las necesidades evolutivas de sus alumnos. Naturalmente, esto significa para el maestro la entrega a un ideal y a un trabajo individual permanente con el fin de despertar en sí mismo las nuevas capacidades de percepción y de comprensión del ser espiritual de cada niño.

El maestro que va a trabajar en una escuela Waldorf lleva en su corazón una intención de búsqueda que va a cumplirse al encontrarse con sus alumnos, con sus compañeros y con los padres. Seguramente que, previamente, ha conocido diversos enfoques pedagógicos y ha sentido una resonancia en el modo de hacer en las escuelas Waldorf lo que le llevó a interesarse cada vez más por esta pedagogía. Posiblemente, además de sus diplomas que le acreditan como maestro oficial, ha leído libros de Antroposofía y ha realizado algún curso de especialización en la Metodología Waldorf y, en la escuela donde acaba de ser contratado, ha descubierto que el acompañamiento de su compañero-tutor, el trabajo semanal del Claustro de Maestros y los grupos de trabajo de departamento o de equipos de maestros, le aportan mucho para su trabajo diario y su formación continua.

Entonces, cabe preguntarse: ¿Por qué se necesita un plan de estudios Waldorf? ¿No serían suficientes las indicaciones pedagógicas y metodológicas que Rudolf Steiner presentó en sus libros y conferencias? ¿No sería suficiente la enorme bibliografía sobre diversas investigaciones en el aula llevadas a cabo por decenas de maestros waldorf a lo largo de casi un siglo de educación waldorf? ¿Y si añadimos a todo lo anterior las experiencias novedosas y siempre creativas de escuelas waldorf en culturas de tantos lugares de la Tierra presentadas en los periódicos congresos mundiales de maestros Waldorf del Goetheanum (Suiza), en los Encuentros Iberoamericanos o de tantas partes del mundo?

Sin embargo, desde hace muchos años y con la expansión del movimiento educativo Waldorf se fue viendo la necesidad de ordenar y clasificar tantas ideas e indicaciones metodológicas. Ya Carolina von Heidebrand recopiló en un “Plan de Enseñanza del Colegio Waldorf” lo que Rudolf Steiner presentó en sus numerosos cursos y conferencias pedagógicas. Era un “currículo abierto” pues no impidió que muchos maestros, desde su iniciativa y conocimiento de sus alumnos, siguieran recreando, en una didáctica viva, los contenidos de cada asignatura. Además, muchos colegios Waldorf se apoyaron en aquél trabajo para elaborar sus propios planes de estudio con el fin de presentarlos a las administraciones públicas de sus países.

A partir de los años ochenta del siglo XX, cuando muchas escuelas Waldorf fueron creadas en países de los cinco continentes, surgieron nuevas preguntas sobre la necesidad de tener un plan de estudios waldorf renovado para los nuevos tiempos. Así, tras largos trabajos realizados por el Círculo de la Haya y numerosos maestros, en 1.995 se llegó a la edición limitada del libro “Misión Pedagógica y Metas de la Enseñanza de un Colegio Waldorf Libre”. Tobías Richter había preparado este currículo waldorf para la Escuela Waldorf Mauer de Viena (Austria) con la colaboración del Señor Heinz Zimmermann, de la Sección Pedagógica del Goetheanum y otros muchos colaboradores como bien se describe en el prólogo a la edición inglesa.

La edición española del Plan de Estudios Waldorf es la traducción del libro “Las Tareas Educativas y el Contenido del Currículo Waldorf”, elaborado por Martyn Rawson en base al texto de Tobías Richter, ampliado para la edición inglesa con la colaboración de un numeroso grupo de maestros waldorf especialistas en sus asignaturas.

El texto que se presenta ahora, ha recogido algunas sugerencias y adaptaciones de maestros de la Escuela Libre Micael, de Madrid. Pero no es sino un comienzo de trabajo para esta primera edición que deberá completarse con aportaciones provenientes de las experiencias de tantos maestros waldorf en las

diferentes escuelas de España y América que, en su trabajo en el aula, adaptarán, variarán o añadirán muchos elementos geográficos, históricos o literarios propios de sus países o regiones, desde la riqueza y variedad de manifestaciones de nuestras culturas precolombinas e hispanica. Por ello, se está haciendo una tirada limitada para que sirva como material de trabajo para los maestros. La Asociación de Centros Educativos Waldorf de España, que ha adquirido los derechos sobre la traducción en español, acogerá las nuevas sugerencias para incluirlas en la mesa de trabajo para una posterior edición corregida y aumentada. Por tanto este Plan de Estudios Waldorf solamente quiere ofrecer una guía orientadora para tantos maestros que desde Cuernavaca a Málaga y de Santiago de Chile a Barcelona se esfuerzan por mejorar su labor.

Cabe en este prólogo un recuerdo lleno de agradecimiento para Don Juan Berlín que desde los años sesenta del siglo XX tradujo al español los ciclos de conferencias pedagógicas de Rudolf Steiner y los publicó junto al Boletín de Pedagogía Waldorf que tanto nos ayudaron en los comienzos.

Un agradecimiento especial a Miguel López Manresa, traductor infatigable que une la presente traducción a los numerosos textos de la obra antroposófica general que ha traducido al castellano y al catalán, muchos de ellos editados en la Editorial Pau de Damasc, de Barcelona.

Una mención a la Sección Pedagógica del Goetheanum (Dornach, Suiza), a la Asociación de Centros Educativos Waldorf, al Centro de Formación de Pedagogía Waldorf, a la Escuela Libre Micael y a la Escuela Waldorf de Aravaca que han sufragado la traducción. Y a la Editorial Rudolf Steiner que con sus publicaciones está contribuyendo muy significativamente al conocimiento y expansión de la Pedagogía Waldorf en el mundo Iberoamericano.

Antonio Malagón Golderos

Prólogo a la edición inglesa:

El hito de Caroline von Heydebrand cuando reconstruyó y estructuró las múltiples sugerencias que Rudolf Steiner hizo a los maestros de la primera Escuela Waldorf en forma de conferencias o reuniones, convirtiéndolos en un currículo o plan de estudios para las Escuelas Waldorf Steiner fue casi la tarea de un genio. En un estilo a la vez preciso y conciso, con la valentía de dejar espacios vacíos, esbozó una imagen con muchas facetas.

Sin embargo, dados los avances que se han hecho en educación y en la vida cultural en general durante las últimas ocho décadas, parecía llegado el tiempo de hacer una revisión, una puesta al día y una ampliación. Por otra parte, la demanda creciente de las administraciones de que las escuelas documenten sus planes de estudio ha llevado a un número cada vez mayor de escuelas Waldorf Steiner a presentar sus propias versiones. Está claro que la Educación Waldorf no sólo se ha movido en el tiempo, sino también se ha extendido por todo el mundo, a lugares con sus propias influencias geográficas, culturales y educativas. El hecho de traducir el currículo Waldorf original en el tiempo y el espacio plantea muchas preguntas interesantes sobre la naturaleza del desarrollo del niño y la tarea cultural de cualquiera currículo. En una época donde nada puede darse por descontado, ninguna tradición puede mantenerse viva sin plena conciencia. Así pues, parecía correcto reformar el currículo Waldorf para una nueva época.

Eso lo discutió en el *Círculo de La Haya* un grupo de maestros e instructores de maestros del movimiento de escuelas Waldorf Steiner en Europa y América, que se reunían semestralmente para revisar la evolución del movimiento. La conclusión fue que esa tarea requeriría un acto de equilibrio. Por una parte, que explicara y confirmara la libertad que ha de mantener cada escuela si considera plenamente al niño que evoluciona (y que, después de todo, es el fundamento sobre el que ha de apoyarse el currículo). Por otra parte debería ser posible documentar la fructífera y sensible práctica educativa que tiene lugar en estas escuelas. Dando ejemplos, más que constatando normas, tendríamos orientaciones generales para ilustrar la sustancia de la educación tal como la concibió Rudolf Steiner relacionada con los niños de diferentes edades, a la vez que tomar correcta nota de los requisitos de las diferentes asignaturas.

Esta es una tarea enorme. Haciendo un comienzo realista se decidió basar el trabajo en una presentación compilada por Tobías Richter con sus colegas austriacos, que ya habían preparado esta documentación para la escuela Mauer de Viena. Una serie de colegas del movimiento internacional de escuelas Waldorf colaboraron en esta tarea inicial. Tobías Richter, Georg Kniebe (Alemana), Bengt Ulin (Suecia) y Shirley Noakes (Escocia) formaban parte del grupo de trabajo, juntamente con el Dr. Heinz Zimmermann, director de la Sección Pedagógica del Goetheanum en Suiza.

Este grupo esbozó un borrador del que se distribuyeron un número limitado de copias a las escuelas de Alemania para que lo discutiesen en sus claustros de maestros y en encuentros más amplios adonde las escuelas enviaban delegados. El resultado fue un gran número de objeciones a la vez que muchas sugerencias productivas y estimuladoras que permitieron continuar el trabajo hacia la etapa siguiente. Algunas de estas observaciones se referían a las materias o asignaturas, otros a las diferentes edades de los niños y otros incluso al concepto general. Quedó claro que este esfuerzo inicial no había ido lo suficientemente lejos al abordar el requisito de que este documento, por un lado, habría de tener en cuenta la libertad del maestro individual, ofreciendo a la vez descripciones de como los maestros individuales llevan su tarea en la vida real. Dirigido por Georg Kniebe, el Centro de Investigación Pedagógica (Pädagogische Forschungsstelle), grupo alemán de investigación educativa, se propuso pasar todas las sugerencias por el tamiz y averiguar los puntos donde haría falta que grupos de especialistas elaborasen otras ideas. Una vez hecho eso, otros dos colegas, Dietrich Esterl (Alemana) y Christof Wiechert (Holanda), volvieron a hacer una evaluación crítica de todo el manuscrito. Procuraron asegurarse de que no contenía nada que pudiera interpretarse como demanda de adhesión a ninguna norma (esa fue la objeción más vehemente en toda esta labor).

El Centro de Investigación Pedagógica publicó en 1995 una edición limitada del currículo, en forma de manuscrito, con el nombre "Misión pedagógica y objetivos docentes de la Escuela Libre Waldorf", de manera que pudieran recogerse experiencias y mejoras a incorporar posteriormente en el conjunto. La recepción fue inicialmente controvertida, pero los argumentos de muchos de los detractores parecían ser constantes y esencialmente teóricos. Parece no haberse prestado mucha atención a las principales revisiones que se emprendieron y se mostró poco respeto por la autoridad y experiencia de los responsables del proyecto. Mientras tanto, el libro se convirtió en un hecho, y parece ofrecer orientaciones útiles a muchos maestros Waldorf en activo. Existe ahora una traducción al español y recientemente ha aparecido una en checo. Hay una de rusa en camino.

¿Una traducción o una nueva versión para el mundo anglófono?

Siguiendo los vericuetos del debate que generó la edición alemana, me persuadí de que cualquier edición en inglés no debería ser una simple traducción, sino un paso adelante en dirección a una amplia y coherente presentación del currículo Waldorf.

Esta edición fue acompañada por una amplia labor de consulta con colegas que trabajaban en las escuelas británicas. Me costó tomar la decisión de limitar las consultas al Reino Unido por razones prácticas, después de descubrir que, incluso en la época de la comunicación global, los ajetreados maestros Waldorf raramente responden a las cartas, o incluso a la demanda por e-mail de comentarios sobre aspectos del currículo. Es curioso constatar la frecuencia con la que he recibido la respuesta de que “en realidad deberíamos volver a la mesa de dibujo y *redibujar* el currículo totalmente desde cero, pero por desgracia no tengo tiempo de hacerlo actualmente, a menos que alguien quiera pagarme un año sabático”. Así que me decidí a dar la lata a los colegas del Reino Unido porque los tenía más cerca.

Sin embargo, la objeción es interesante. Yo la interpreto del modo siguiente: No, el currículo Waldorf Steiner no necesita ser pensado desde cero. No le hace falta ninguna revisión radical, o desecharlo en su noventa por ciento por estar desfasado. Solo necesita ser revivido y elaborado a otro nivel. Cada héroe Waldorf tiene el deseo íntimo de reescribir “La filosofía de la libertad” con sus propias palabras. Y lo más probable es que el paso siguiente sería reelaborar el currículo. Pero esta resistencia a verse inmovilizados por el currículo, revela un saludable deseo de derivar el currículo real, es decir, lo que tiene lugar en el aula, a partir de la *introversión* que puede tenerse de los niños, lo que es un ideal Waldorf noble y fundamental. Cualquiera que intente escribir algo sobre el currículo es sospechoso de traicionar ese ideal.

Por otro lado, los que están implicados en la instrucción de los maestros, los que han de presentar las ideas Waldorf a un mundo más amplio, los que están trabajando en escuelas en países sin ninguna historia previa de educación Waldorf, reclaman continuamente algún tipo de líneas orientativas. Es decir, recibimos críticas tanto si lo hacemos como si no.

En mi opinión, hay una serie de preguntas relativas al currículo mucho más fundamentales que el hecho de si uno puede escribir lo que la gente realmente hace. Sin documentación escrita, será difícil orientar las preguntas siguientes de una manera científica. Los interrogantes que tengo en cuenta podrían ser formulados del modo siguiente:

- ¿Hasta dónde es universalmente aplicable el Currículo Waldorf y hasta dónde y de qué manera habría que adaptarlo a las circunstancias culturales locales?
- ¿Cuántos elementos del Currículo Waldorf están esencialmente enfocados a apoyar el desarrollo real del niño y cuántos están ahí por razones culturales externas?
- ¿Qué mínimos deberían constituir el Currículo Waldorf? ¿Cuál es la línea de mínimos, bajo la cual un currículo ya no podría considerarse honestamente Waldorf?
- ¿De qué maneras específicas, a corto o largo plazo, las asignaturas y experiencias del currículo dan apoyo al desarrollo del niño y cómo se puede observar y evaluar eso?

Con estos pensamientos en la conciencia, decidí que era necesario hacer una edición inglesa, y no solamente como referencia de las 28 escuelas que hay hoy en el Reino Unido e Irlanda, sino como un ejemplo para escuelas en cualquier país que desee tener una obra de referencia seria y reflexiva donde pueda apoyarse su propia investigación. Porque, en último término, éste es el propósito de cualquier currículo escrito. Ofrece un punto de referencia con el que *uno mismo* puede compararse. No, como algunos gobiernos tienden a creer, como un patrón que sirva para juzgar exteriormente la calidad y el mérito (¡con consecuencias punitivas en caso de fracasar!). La actividad educativa central forma parte claramente del ámbito cultural libre, que solo puede ser evaluado libremente por los que la practican en una evaluación hecha por ellos mismos y sus colegas. Como instituciones públicas, las escuelas tienen la responsabilidad de dar respuesta a los alumnos, a los padres y a la sociedad en general. Pero esta responsabilidad ha de ser sobre todo una *autoresponsabilidad* que incluye el juicio informado de los propios colegas y el escuchar los puntos de vista de padres y alumnos.

La diferencia fundamental del Currículo Waldorf y muchos de los currículos nacionales oficiales en las escuelas del Estado es la intención que hay al final. Los currículos oficiales se presentan como un instrumento que permita garantizar unos estándares comunes de consecución por parte de todos los niños. Su objetivo es lograr eso estableciendo lo que se ha de enseñar, quién ha de hacerlo y cuáles son los niveles que ha de alcanzar el alumno. Estos últimos son comprobados por un proceso regular de evaluación uniformizada. Los resultados de estos exámenes se hacen públicos y se exponen en tablas de clasificación de posiciones, sobre el principio de “nombrar y avergüenza” (name and shame). Eso introduce esencialmente

un elemento punitivo y competitivo en la educación, con el objetivo de subir los niveles comunes. Las inspecciones y las estrategias, a la larga intervencionistas, por parte de los gobiernos centrales o locales, refuerzan esta política. La fundación de escuelas está directamente sujeta a la entrega del currículo nacional. Como consumidores con criterio, los padres pueden elegir cuál es la escuela que quieren para sus niños, trasladándolos de escuelas con fracaso a escuelas con éxito (asumiendo que tengan la movilidad para ello y que las escuelas de éxito tengan plazas libres). Con la excepción de los ricos, que pueden permitirse el lujo de pagar sus impuestos y, además, pagar por la educación privada, la elección que hacen los padres se ve reducida a escoger entre un abanico de escuelas que ofrecen el mismo tipo de educación y en entornos ligeramente distintos. Es como si nos dijese que podemos comprar allí donde queramos, siempre y cuanto sea una filial de Marks and Spencers. Y entonces uno se pregunta: ¿era tan mala la educación estatal que los ministros del gobierno tuvieron que tomar el control para salvar el país de la desintegración?

El Currículo Waldorf también afirma ser un instrumento facilitador. Planifica una serie de rutas a lo largo del proceso de educación escolar, igual como el currículo estatal. De hecho, los dos documentos abarcan prácticamente el mismo terreno. Sería sorprendente que no fuera así. Ambos se preocupan por el desarrollo de habilidades clave y por la adquisición del conocimiento que se considera necesario para la sociedad contemporánea. En este punto hay pocas discrepancias. De hecho, un estudio de dos años del Grupo de Investigación Británico sobre el Currículo Waldorf presentado en el Departamento de Educación y Trabajo llegó a la conclusión de que el Currículo Waldorf cumplía los objetivos e intenciones del currículo nacional totalmente hasta la cuarta etapa clave (de 14 a 16 años). De hecho, los buenos resultados del examen estatal de los alumnos Waldorf en el Reino Unido lo confirman. La convergencia real con los resultados y logros del aprendizaje hasta la tercera etapa clave (de 11 a 14 años) no presentaría ningún problema, y habrían diferencias menores en la segunda etapa clave (de 7 a 11 años). Sólo en la primera etapa clave (de 5 a 7 años) hubieron problemas aparentes, debidos sobre todo a la introducción de la lectura formal a una edad más avanzada en las escuelas Waldorf Steiner. Desde el punto de vista de un currículo, las diferencias son esencialmente sobre metodología.

Evidentemente, una cosa que distingue el currículo Waldorf del estatal, es que el Waldorf se justifica desde el punto de vista educativo, e intenta explicar el desarrollo de cada asignatura desde el punto de vista de la evolución del niño. El currículo estatal no ofrece esta justificación. De hecho, parece extraño que se olvide de la idea de que cualquier enfoque docente ha de basarse en algún tipo de filosofía de la educación, algún tipo de comprensión de la naturaleza del ser humano que sostenga, justifique y explique los pasos que han de darse. La educación sin teoría es como navegar con un mapa, pero sin brújula. El currículo nacional es un mapa pormenorizado y lleno de ilustraciones. Cada zona del mapa tiene su propia lógica interna. El propósito del mapa está claro -naturalmente, el gobierno quiere asegurarse de que sus barcos no vayan a la deriva- los capitanes serán degradados, se acortarán las raciones, etc., si los barcos se salen de la ruta. Pero el mapa ¿de qué es mapa? y ¿cuál es su orientación? ¿No podría ser que el mapa esté *creando* la geografía subyacente en lugar de reflejarla?

La metáfora ha sido demasiado ambiciosa. Un currículo es el mapa de un proceso vivo, no una entidad fija y permanente. El Currículo Waldorf no es prescriptivo, sino descriptivo. Intenta describir dónde están los niños en las diversas edades. Relaciona las cualidades particulares de las diversas materias con los procesos de desarrollo y planifica la progresión intrínseca del niño y de la asignatura en correlación mutua.

Cualquier escuela Waldorf Steiner puede decir que ésta es la manera en que *nosotros* interpretamos las ideas de la educación Waldorf, que ésta es *nuestra* manera de pensar y que éstas son *nuestras* razones para hacerlo. La existencia de un libro como éste da a las escuelas la libertad para enseñar su propio currículo, porque ahora puede leer aquí cuál es la buena práctica, qué es lo que se hace habitualmente, cuándo y cómo. Por lo tanto, la afirmación de su identidad, en caso que quiera distanciarse de las líneas orientativas y ejemplos que aquí se dan, será más fuerte y clara. Cada escuela ha de establecer sus propias metas que ha de alcanzar de la manera que considere más oportuna. Habiéndolo hecho así, es responsable ante los padres y el mundo.

Otro factor que me decidió a proceder con esta edición es el reconocimiento de que la tentativa original de presentar una imagen global de las tareas educativas, los objetivos y los contenidos del Currículo Waldorf en un lenguaje accesible a los profanos, solo había tenido un éxito parcial. Sentía que era imperativo presentar las ideas de una manera que cualquier persona familiarizada con la educación pudiese seguir la presentación sin verse distanciada por una extraña terminología.

Entonces, ¿qué queda del libro original publicado por Tobias Richter?

Inicialmente encargamos a Johanna Collis que tradujese todo el original. Y lo hizo, con su habitual competencia profesional. Tuvimos que pedir ayuda especializada para tratar los temas de física y química, puesto que incluso el dominio que tiene Johanna en el tema no iba tan lejos. Después se envió el conjun-

to, dividido en secciones, a varios colegas, para que hiciesen revisión y comentarios. El Grupo Británico de Investigación Curricular de John Burnett, Trevor Mepham, Shirley Noakes, Dorothy Salter, Anne Tandree y yo mismo hicimos una nueva introducción al enfoque Waldorf Steiner, que constituye esencialmente las secciones 3, 4 y 5.

Otros colegas cooperaron desde la distancia. Están reflejados en la relación de colaboradores al final de este prólogo.

Del original de Tobias Richter sólo permanecen partes del currículo horizontal junto con el trabajo nucleico sobre las asignaturas. Allí donde hemos reescrito los contenidos, a veces completamente, es en el *currículo vertical* de las asignaturas, no porque pensáramos que estaba equivocado desde el punto de vista del contenido, sino sobre todo porque sentíamos que había que cambiar la presentación para la lengua inglesa. A menudo eso fue más fácil cuando otro colega, igualmente versado en la materia, lo ponía en sus propias palabras. Eso se hizo no porque fuésemos irrespetuosos con los autores originales, algunos de los cuales tienen reputación internacional, sino porque era una necesidad estilística. Todas las secciones han sido trabajadas por mí como editor inglés.

En algunos otros aspectos hemos ampliado el alcance de la edición original alemana de Tobías Richter. Hemos interpretado el concepto de currículo para incluir más sobre *la manera* como se enseña algo, a la vez que el contenido de las clases. El “*como*” forma parte del enfoque Waldorf-Steiner tanto como el “*qué*”.

Por consiguiente, hemos añadido una sección explícita sobre la aproximación Waldorf-Steiner, específicamente para beneficio de los estudiantes, académicos, funcionarios de educación e inspectores, que pueden necesitar una breve introducción. Eso incluye breves descripciones sobre la clase principal, la estructura del día docente, el uso de la narración, el ritmo de aprendizaje, la memoria, etc., etc. También hemos añadido una sección sobre evaluación y calificación.

Además, hemos añadido una sección sobre la etapa preescolar. Eso implica que *las raíces* del currículo y del aprendizaje formal, el fundamento para la lectoescritura, el cálculo, la aptitud social, el desarrollo fisiológico saludable, la coordinación y la orientación, a la vez que los valores éticos, se establecen en el período preescolar. Lo que se hace en el Jardín de Infancia e incluso antes, es una parte integral del currículo y, por lo tanto, lo hemos incluido.

Se está preparando un libro de acompañamiento al presente escrito que resalta las variaciones curriculares que se han ido desarrollando en diferentes partes del mundo. He pedido a colegas de estos países que señalen de qué maneras han modificado y adaptado el currículo como respuesta a las diferentes necesidades de los niños. En el presente libro no hemos estado buscando especialmente la innovación individual, aunque, por suerte, hay mucha; más bien hemos puesto a prueba elementos del currículo que parecen ser correctos para niños en lugares concretos. En futuras ediciones confiamos expandir los suplementos para mostrar las evoluciones particulares del currículo en diferentes países en que está activa la pedagogía Waldorf-Steiner. Se está haciendo ulterior investigación sobre la manera en que las diferentes materias y métodos docentes influyen en el desarrollo de los niños. La descripción de los planes de estudio para cada asignatura varía considerablemente en el detalle y la presentación. Esperamos que en posteriores ediciones podamos expandir y, allí donde haga falta, clarificar los temas. Eso se aplica sobre todo a los métodos de enseñanza.

En conclusión, me gustaría incluir unas palabras que Tobías Richter escribió en el prólogo original de la edición alemana, que expresan igualmente mis puntos de vista:

Fijando estas cosas por escrito, cualquiera que esté implicado en el flujo vivo de la enseñanza no puede evitar experimentar las limitaciones de un proyecto que, por su naturaleza, inhibe y restringe aquello que debería permanecer fluido. Por eso, las sugerencias escritas aquí son más bien la estela que el movimiento ha dejado detrás en su paso; son como el movimiento que ha entrado en reposo.

Sin embargo, nos atrevemos a presentar esta tentativa de describir los objetivos de la educación y el posible contenido de las clases, con la esperanza de que cada “artista en la profesión educativa” logrará crear vida a partir de una forma muerta, configurando y desarrollando su propia escultura o pintura del currículo.

El estudio intensivo de la contribución de Rudolf Steiner a la educación nunca deja de prender el entusiasmo tan necesario en la educación cuando se lo considera como una fuerza de renovación. Rudolf Steiner es la primera persona a quien hemos de expresar nuestros agradecimientos.

Aunque muchos colegas (sus nombres están relacionados acto seguido) han contribuido a partes de este currículo, los editores asumen la plena responsabilidad de lo que finalmente llegó a la imprenta.

Kevin Avison (listas de control por los maestros de clase), Martin Baker (área de movimiento), John Burnett (Grupo de Búsqueda Curricular - CRG), Judy Byford (euritmia), Elena Christie (euritmia), Linda Churnside (listas de control de ortografía y matemáticas), H. David (trabajo manual), Michaela Devaris (euritmia), Vivian Easton (geografía y matemáticas), William Forward (alemán), Bernard Graves (oficios), Helene Jaquest (euritmia), Sally Jenkinson (preescolar), Graham Kennish (biología y química), Ewout van Manen (lectoescritura y aprendizaje de grupo de estudio), Dr. Brien Masters (música), Monica McGovern (alemán), Trevor Mephram (CRG), Jenni Milne (trabajo manual), Shirley Noakes (CRG), Deborah Pike (francés), Ken Power (historia), Dorothy Salter (CRG), Martine Scott (francés), H. Seufert (oficios), Rob Sim (área de movimiento), Jan Swann (desarrollo de la calidad y administración), Anne Tandree (CRG), David Urieli (matemáticas y física), Dorothee von Winterfeld (lenguas extranjeras) y Richard Zienko (filosofía).

RECONOCIMIENTOS

Los editores quisieran agradecer especialmente a las siguientes personas que han ayudado en este trabajo:

Johanna Collis	traducción (del alemán al inglés)
Anne McNicol	maquetación y composición
Sue Sim	mecanografía y lectura de corrección
Brien Masters	lectura de corrección
Wilma Rawson	lectura de corrección
David Urieli	traducción (del alemán al inglés)

Introducción: Las tareas de la pedagogía Waldorf

Las tareas de la educación pueden resumirse del modo siguiente:

- * Promover el desarrollo saludable en cada niño individual.
- * Capacitar a los niños para realizar su potencial.
- * Ayudar a los niños a desarrollar las habilidades que necesitan para contribuir en la sociedad.

Cada una de estas tareas requiere un alto grado de habilidad y comprensión por parte de los maestros. Poder realizar esas tareas requiere también que los maestros puedan trabajar responsablemente en un ambiente de libertad institucional, libre de currículos y objetivos prescritos y de cualquier metodología impuesta. Para abarcar las necesidades del desarrollo individual y de la sociedad en evolución, la educación ha de producirse en un contexto de autonomía fiable y autocrítico. Por paradójico que ello parezca, el desarrollo superior requiere siempre un mínimo de restricción y un máximo de consciencia.

Promover el desarrollo saludable.

El currículo Waldorf pretende no sólo adecuar las etapas clave del desarrollo de la niñez y la adolescencia, sino también estimular importantes experiencias evolutivas. Un determinado tema enseñado de una manera específica puede despertar nuevas facultades, nuevas maneras de ver las cosas, nuevas maneras de comprender. Rudolf Steiner también intentaba que el currículo actuara de un modo armonizador, que afectara incluso el organismo físico y los ritmos y procesos corporales. En este sentido, el currículo Waldorf tiene una tarea fundamentalmente terapéutica, pues facilita y promueve el desarrollo saludable de la persona en su conjunto. En este sentido, la salud implica un equilibrio dinámico de las fuerzas que hay en el niño y el hecho de que el individuo pueda relacionarse con los demás y con el mundo de una manera equilibrada. También implica promover de manera óptima la realización del potencial de cada niño.

Promover el desarrollo saludable.

Ahora bien, ¿son iguales los niños en todas partes? ¿Tienen todos las mismas necesidades de desarrollo y los mismos ritmos de maduración? Naturalmente, la respuesta es no. La diversidad es una característica primordial del ser humano.

Mientras que existen muchos métodos por los que podemos aplicar la tipología caracterológica para entender a las personas, como es el reconocer los temperamentos, los tipos constitucionales, los tipos psicológicos, las características culturales, las diferencias geográficas, etc., la característica dominante es siempre la individualidad. Es el núcleo de la individualidad, el “yo” del ser humano quien se expresa mediante la interacción con las influencias que proceden tanto de la herencia genética, como del entorno natural y humano. El “yo” es quien aspira a establecer el equilibrio entre esos dos legados (véase también la sección 1.0 sobre la Antroposofía).

Otro rasgo característico del ser humano es la naturaleza esencialmente *heterocrónica* de la evolución humana en la que encontramos múltiples variaciones en los ritmos dentro de las esferas de la maduración física, conductual, emocional, cognitiva, social y espiritual. Algunos de ellos son secuenciales, progresivos y esencialmente predecibles, y unos se siguen a otros. Ejemplos evidentes incluirían la manera en que los niños aprenden a caminar y a hablar, o cuando alcanzan la madurez sexual. Sin embargo, otras estructuras de desarrollo son más irregulares, elípticas e individuales. Dentro de patrones de despliegue en líneas generales bastante similares, la variación individual puede ser impredecible y altamente reveladora de la individualidad.

El desarrollo humano puede concebirse como una interacción entre el núcleo espiritual de la persona que aspira a expresarse al máximo dentro y a través del organismo que ha heredado y que ha de individualizar. Ese cuerpo ha de convertirse primero en el hogar del alma y del espíritu, un hogar dotado de ventanas y puertas hacia el mundo. Pues ha de convertirse en el medio por el cual el individuo se implica en el mundo. Y esa interacción siempre sucede en un contexto social, cultural y ambiental.

La pedagogía Waldorf asume que existe un ritmo de desarrollo humano arquetípico que es saludable por el hecho de integrar el desarrollo físico, psicológico y espiritual. El currículo Waldorf es un proceso cultural que refleja y sostiene ese desarrollo arquetípico suministrando los desafíos y el soporte apropiados en los momentos adecuados. Si los niños pueden sintonizar con este ritmo evolutivo, se puede armonizar su propio desarrollo.

Este concepto de una estructura universal de la evolución del niño no es un modelo simplista, sino un proceso sutil y de enorme complejidad. Cada sendero evolutivo individual tiene su propia trayectoria que solemos denominar con el término “biografía o destino individual”. Cada individuo se encuentra, se une y se separa del sendero común en diversas ocasiones y en lugares específicos. A menudo experimentamos esos momentos como crisis o períodos de oportunidad crítica de aprendizaje. Con frecuencia esas crisis suceden en los niños en determinadas edades, como por ejemplo, a los 9, los 12 o los 16 años, aunque no necesariamente. También podemos observar que cada nuevo paso en ese aprendizaje necesita ser seguido por un período de consolidación y maduración. Mientras se hallan en el sendero común que proporciona el currículo los niños pueden adquirir muchas cosas que les serán útiles, que alimentan su desarrollo interior, que les ayudan a crear capacidades y los equipa con el conocimiento del mundo que necesitan adquirir.

Aunque las variables son múltiples y la variación individual es muy amplia, existen también factores como la etnia, el idioma, las estructuras sociales, el clima y la geografía, que influyen a un gran número de individuos de modo similar. Aplicando el símil que hemos usado antes, podría decirse que el camino común recorre una variedad de paisajes culturales y geográficos distintos. Eso permite que las escuelas e incluso regiones enteras tengan currículos similares en líneas generales. Y sin embargo ningún currículo debiera permanecer fijado en el tiempo o en el espacio. La educación ha de trabajar tanto con los factores comunes, como con la individualidad, promoviendo el intercambio rítmico entre ambos. La lluvia cae sobre todos por igual, pero es el individuo quien se moja.

¿Cómo sabemos cuál es el arquetipo? La observación continua, la investigación, la comparación y reflexión, nos permiten discernir cuál es el arquetipo viviente del desarrollo humano. Eso nos revela asimismo que el arquetipo no es una entidad estática, ni una constelación absoluta, sino cambiante y en evolución. Así por ejemplo, entre los observadores experimentados existe un sentido claro de que los niños han cambiado en las últimas generaciones. Los patrones de madurez sin duda han cambiado, y lo vemos en la temprana madurez sexual acompañada de un retraso en la madurez psicológica para asumir las responsabilidades del adulto. El cambio cultural impele la evolución humana a una velocidad cada vez superior a la de la evolución biológica, exagerando así la naturaleza esencialmente *heterocrónica* del desarrollo humano.

No obstante, existen cambios más difíciles de definir. Puede suceder que los niños de hoy tengan una relación íntima distinta frente a cuestiones de significado superior, que se refleja en su desarrollo espiritual. En un mundo, donde los significados superiores no son necesariamente intrínsecos a nuestra cultura, ¿no tendrán los niños una necesidad mayor de encontrar el significado de las cosas? ¿Se expresa eso en una mayor ansiedad e inseguridad? ¿Están más despiertos en sus sentidos y, por tanto, más propensos a la sobrecarga sensorial? ¿Tienen expectativas superiores ante el mundo de los adultos con un sentido respectivamente mayor de desengaño cuando su anhelo de certidumbre y dirección no se aborda con el alimento apropiado?

¿Cuáles son las consecuencias en el desarrollo infantil en la “Era de la Información”? Es difícil evaluar si los niños han de aprender más hoy en día que a principios del siglo pasado. Es posible que el *incremento* de la información del presente reemplace la *calidad* de la información que los niños habían de manejar en periodos históricos pretéritos. ¡Tal vez en el pasado la gente sabía más sobre menos cosas, mientras que hoy sabemos menos sobre muchas cosas! De todas formas, es evidente que a los niños se le proporcionan más unidades de información mucho más inconexas que en el pasado. La índole de la información comunicada por los medios electrónicos carece de experiencia real, directa. Y eso plantea muchas preguntas sobre la naturaleza y las necesidades del aprendizaje.

Todas estas cuestiones sacan a luz la necesidad de comprender la naturaleza del ser humano de una manera integral y holística, y que yo he llamado *arquetipo viviente*. Pues sin ello carecemos de una base sólida para entender al niño individual.

Reconocer al individuo.

La observación cuidadosa de los niños nos permite también reconocer los síntomas del proceso de individualización que, generalmente, no se produce de una manera plácida y continua, sino que se ve marcado a menudo por crisis de un tipo u otro. Frecuentemente, los niños se desarrollan a través de una serie de transformaciones donde, súbitamente, se abre paso algo que había estado retenido. Podemos notar entonces inestabilidad, frustración, angustia, bloqueo en el aprendizaje, dificultades de conducta, etc. También podemos notar que un niño que ha vuelto de vacaciones o de un viaje escolar, o que acaba de sanar de una enfermedad, o que ha tenido una importante experiencia personal, parece haber cambiado. Vemos que ha

dado un nuevo paso, se relaciona con nosotros de otra manera, piensa y habla con más madurez, de repente es más libre en sus movimientos o simplemente puede haber crecido algunos centímetros.

El individuo se revela con la máxima claridad cuando podemos compararlo con una imagen del arquetipo. En este sentido, el arquetipo nada tiene que ver con una especie de promedio estadístico, más bien lo que hace es proporcionarnos una imagen de cómo el “yo” se integra de una manera orgánica dentro del ser humano global a una edad determinada y dentro de una fase de desarrollo concreta. Para el individuo, el arquetipo ofrece un modelo interior que le permite medirse y dar forma a su individualidad.

Podríamos decir que la vida misma otorga resistencia al individuo. Cada niño ha de individualizar su propio organismo, establecer sus propios hábitos, sus maneras de ser y de ver las cosas. A menudo, el proceso no es fácil. Con la resistencia se produce fricción, abrasión, presión, todas ellas cualidades definidoras que configuran, desgastan y dan forma. En cierto sentido, el desarrollo necesita resistencia. Si no la hubiera, tendríamos un crecimiento no específico, sin dirección. Al nivel psicológico tendríamos pasividad, apatía y finalmente sueño. Allí donde hay resistencia los individuos están llamados a afirmarse, a despertar, a hacerse conscientes, a desarrollarse.

Por lo tanto, una tarea de la educación es ofrecer el tipo de resistencia o desafío adecuado en el momento conveniente. Otra tarea es ofrecer estructuras de apoyo que le den al niño seguridad y la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades. Este equilibrio permite que se extienda aquello que el psicólogo ruso Lev Vigotsky llamó “la zona de desarrollo próximo”¹ en lo que puede hacer el niño, le damos un apoyo que le permita avanzar en el ámbito de su potencial. Esta técnica de “andamiaje”² realizada con métodos adecuados a la edad, es fundamental para la educación Waldorf.

No obstante, la tarea central de la educación es fortalecer al yo, el núcleo espiritual de cada niño individual. La educación intenta ayudar al yo a integrarse en su organismo corporal, en sus ritmos y procesos, además de establecer facultades con las que se pueda expresar y que le permitan relacionarse con el mundo y los demás de una manera socialmente fructífera. El núcleo espiritual del individuo y su vida de pensamiento, sentimiento e impulso a la acción deben crecer conjuntamente con el organismo en el proceso que Rudolf Steiner denominó “camino de encarnación”. Por lo tanto, esa tarea central consiste en estimular y dirigir la actividad propia del niño dentro del proceso de aprendizaje. Su objetivo es dar apoyo a los individuos conforme van aprendiendo a dirigir sus propios procesos de aprendizaje y a asumir la responsabilidad respectiva.

La educación es una tarea tan familiar y evidente dentro de nuestra sociedad que raramente nos detenemos a considerar, en primer lugar, para qué educamos a los niños. Si hiciésemos la pregunta, casi todo el mundo daría las siguientes razones: los niños necesitan alcanzar ciertas habilidades y conocimiento que los capaciten para ocupar su lugar en la sociedad moderna. Otras razones incluirían la necesidad de aprender sobre la cultura y cultivar su mente. Los gobiernos se han ido interesando en involucrarse en la necesaria lista de conocimientos y de habilidades esenciales, y en prescribir por ley los niveles de competencia y su consecución. Aconsejados por los académicos, a menudo prescriben el contenido de lo que habría de aprenderse.

La educación Waldorf ve aún otra razón más básica del para qué hemos de educar los niños. Y eso se dirige hacia lo que es fundamentalmente humano dentro de nosotros.

El niño pequeño sigue sus instintos corporales, sus impulsos y compulsiones, la inteligencia de los cuales le impele interiormente a ponerse de pie, a encontrar el equilibrio, a desplazarse, y a aprender el lenguaje. Sin embargo, si estas fuerzas volitivas no encontrasen un ejemplo humano que imitar, los movimientos del niño no tendrían dirección y el proto-lenguaje nunca se transformaría en competencia sintáctica y lingüística plena. Por medio de la imitación, las fuerzas volitivas dentro del niño se orientan de tal modo que aprenden a adoptar ritmos vitales, patrones de comportamiento, actitudes, maneras de ser y de pensar que liberan al individuo del reino puramente instintivo.

El niño en edad escolar ha de aplicar su voluntad al pensar, a la formación de la memoria, a formar los conceptos y a todas las importantes habilidades que necesita el ser humano. ¿Por qué entonces los niños no pueden hacerlo por la continua observación e imitación de lo que hace la gente mayor a su alrededor? Rudolf Steiner muestra la perspectiva de este aspecto, comparando al ser humano con los animales superiores:

En la medida en que pertenecemos al reino humano y no al reino animal, hemos de preguntarnos: ¿por qué educamos? ¿por qué los animales crecen para cumplir sus tareas sin necesidad de ser educados?

1.- Lev Vigotsky. Pensamiento y lenguaje. Ed. Pléyade.

2.- Este término fue acuñado por el psicólogo americano Jerome Bruner para describir el soporte que los adultos proporcionan durante las fases en que un niño está adquiriendo nuevas habilidades.

¿por qué los seres humanos no llegan a hacer lo que deberían hacer para la vida simplemente observando e imitando? ¿por qué el maestro o el educador ha de interferir en la vida del niño? Estas son preguntas que acostumbran a permanecer sin respuesta, porque el tema parece totalmente obvio. Pero el hecho real es que entre los 7 y los 14 años del niño hemos de establecer la relación correcta entre el pensar y el querer (concebido este último como el impulso a la acción). Si no se hace eso es posible que esta relación se malogre. En los animales, su pensar (que se parece al del sueño) y su impulso a la acción actúan coordinadamente. Pero en el ser humano el pensar y el impulso a la acción no coinciden necesariamente, y por eso hemos de educar. En los animales esta interacción es una actividad natural. En el ser humano ha de convertirse en una actividad ética. Los seres humanos pueden convertirse en seres éticos porque aquí en la Tierra tienen la oportunidad de introducir el pensar en el impulso a actuar (o impulso volitivo) que llevan dentro. El carácter global del ser humano - en la medida en que sale de dentro - se fundamenta en el establecimiento de la armonía apropiada entre el pensar y el impulso volitivo como resultado de los esfuerzos del mismo individuo³.

Podemos ver, pues, que la propia actividad del niño es orientada, primero por medio de la imitación y después por la educación.

La tarea del maestro

El estudio de los niños es el núcleo del desarrollo del maestro y por lo tanto del desarrollo del currículo. Este estudio requiere una constante ampliación y ahondamiento de nuestros poderes de observación. Si leer nos revela los pensamientos de otra persona, “leer” la naturaleza de un niño nos revela algo de su ser interior. Cuando observamos a muchos niños, descubrimos también qué es lo que tienen en común. Por lo tanto, cuando aprendemos a “leer” y a entender al niño, el arquetipo del ser humano se revela al observador cuidadoso. Enseñar es, pues, un equilibrio entre el conocimiento de lo que apoya al desarrollo de los niños a una determinada edad y de lo que *este* niño necesita *ahora*. En ese sentido, el Currículo Waldorf no se centra tanto en el niño, como en una comprensión de su desarrollo.

Los maestros han de familiarizarse con el camino común, con el arquetipo del desarrollo infantil. Deben ser conscientes del paisaje cultural y geográfico donde se encuentra insertada la escuela, y observar cómo y cuándo los niños recorren el camino común o lo abandonan. El currículo es un medio para hacer visible este camino o vía universal.

El currículo está hecho de temas y experiencias. El maestro ha de conocer qué es lo que hay dentro de cada materia y de cada actividad escolar que pueda nutrir el desarrollo del niño. El contenido del currículo actúa de diferentes maneras en los niños de diferentes edades. Por su nombre, cada tema o asignatura representa un cierto tipo de unilateralidad, y de ahí la importancia de que se complementen y sostengan mutuamente de una manera interdisciplinaria. Este es el sentido del desarrollo de las habilidades transferibles, es decir, que las habilidades alcanzadas en un ámbito de experiencia promuevan las de otro. La más profunda de estas correspondencias es el lazo interior que existe entre las habilidades manuales, prácticas y el desarrollo cognitivo - los dedos ágiles realmente ayudan a crear mentes ágiles. Pero hay muchas otras correspondencias a investigar.

Aún así, el contenido, como tal, es un instrumento rudimentario. Mucho más sutil y efectivo es el método de enseñanza. La tarea del maestro y del trabajo común de los maestros es investigar cómo la manera en que enseñamos afecta a los niños en su desarrollo. Steiner señaló a menudo que la manera en que enseñamos no puede tener sólo efectos inmediatos en la sensación de bienestar del niño, sino que también podía establecer una predisposición hacia la enfermedad a largo plazo⁴. Evidentemente, la consecuencia natural de esto es igualmente cierta. La buena enseñanza no solamente instruye la mente sino que también sostiene el bienestar corporal. Por lo que sé, aún hay poca evidencia empírica que sostenga esta afirmación. Pero el sentido común nos dice que bastaría con investigar los efectos patológicos a largo plazo del estrés, la alienación o la falta de compromiso en la educación, para comprobar el significado de esto.

Podemos ver, por tanto, que los métodos flexibles de enseñanza pueden responder a las necesidades individuales mediante la diferenciación o el énfasis sobre un aspecto u otro del currículo. Aunque eso sea más una cuestión de revisar y planificar las clases, también puede ser necesario en momentos concretos. Eso es lo que hace que la enseñanza sea un arte.

3.- La educación y la vida espiritual de nuestra época. GA 307. Conferencia del 8 de agosto de 1923.

4.- Steiner, R. *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorf Schule in Stuttgart* (Encuentros con los maestros de la Escuela Libre Waldorf de Stuttgart) GA 300 a-c. Vol 2. Encuentro del martes, 6 de febrero de 1923. No traducido.

De las herramientas educativas de que dispone, el maestro puede seleccionar la experiencia o el método conveniente para el niño. Hacer lo que es correcto en el momento correcto es sólo en parte una cuestión de preparación considerada y de observación *empática*. A veces es también una cuestión de actuar en el momento a partir de la intuición. La comprensión que ha de orientar esta intuición es fruto del propio desarrollo interior del maestro individual. En consecuencia, el plan de estudios Waldorf no puede ser nunca un currículo prescrito basado en resultados supuestamente deseables por los académicos, las disposiciones oficiales, o peor aún, por los políticos. Lo que puede hacer el currículo es ofrecer un abanico de posibles respuestas dentro del marco del arquetipo del desarrollo humano. Cada paso dado por el maestro puede ser observado y evaluado en términos de la respuesta del niño, y eso, a la vez, está relacionado con la imagen evolutiva. La calidad vital en este proceso es que es una actividad viva, artística, intuitiva y nunca mecánica, causal o predeterminada.

La auto-actividad del maestro.

Un elemento crucial en esta tarea de estimular la auto-actividad del niño es la propia auto actividad del maestro. Eso adopta muchas formas, pero, desde la perspectiva específicamente educativa, puede verse que las diferentes fases de la infancia y la adolescencia reclaman de diferentes maneras esta actividad del maestro.

En los primeros años de vida el niño asume de un modo no reflexivo el hecho de que el mundo es bueno y de que está pleno de significado. Todo lo que el niño experimenta actúa formativamente en los procesos de crecimiento y maduración, especialmente en el movimiento y la coordinación, el desarrollo del lenguaje y la integración de la percepción sensorial. La tarea del adulto y del educador es asegurar que el entorno de aprendizaje del niño esté conscientemente estructurado de una manera que tenga sentido, y que las impresiones sensoriales a las que el niño está expuesto sean apropiadas para sus necesidades evolutivas. Esa “nutrición” por lo tanto, ha de estar preparada y *contextualizada*. Ello implica, por ejemplo, que los materiales con los que el niño entra en contacto deberían ser de una calidad buena y muy variada, e implica también que las experiencias deberían ser reales y no virtuales. El lenguaje que el niño oye tendría que ser natural, es decir, vivo y por lo tanto no reproducido electrónicamente, que sea abundante en textura coloquial y se exprese claramente. Las actividades habrían de involucrar al niño en formas prácticas relacionadas con la vida cotidiana y las estaciones que alternan dentro del ritmo diario y semanal, que dan al niño un sentido de continuidad y orientación.

La naturaleza del niño en sus primeros años lo lleva a participar, no a recapacitar y, por lo tanto, lo que ha de estimularse no son las habilidades intelectuales, sino el ser entero del niño por medio de la actividad. Esa actividad ha de encontrarse insertada en un contexto que tenga sentido, y no tanto en el azar, falta de secuencia o abstracción, o dicho de otra modo, en la falta de contexto. El método de enseñanza implícito consiste en crear un contexto donde cada cosa tenga su tiempo, su lugar y su propósito concreto que aprovecha la facultad de imitación innata en el niño.

El maestro es quien proporciona coherencia y significado al entorno de aprendizaje del niño. El pensamiento que hay detrás del ritmo es propiciado por el maestro y acogido por el niño de una manera más intuitiva que consciente. La auto actividad del maestro consiste en preparar cuidadosamente el escenario donde entra el niño y en cultivar una atención sosegada y afectuosa, que incluye el tono de voz y el gesto apropiados. En un ambiente así el niño puede sentirse seguro y libre de desplegarse por medio del juego creativo en su propia cadencia. La presencia del apoyo y del pensamiento del maestro es lo que el niño más necesita.

El papel del maestro en las escuelas de Primaria⁵

El niño en edad escolar asume que el mundo puede ser explorado, experimentado y descubierto, y quiere saber que el mundo es interesante, hermoso y ordenado dentro de un todo integrado. La tarea del maestro es presentar y representar este mundo. A partir de los 7 años, pero en particular a partir de los 9, el niño puede crear una relación íntima cada vez más consciente con el mundo. En este período, que lleva hasta la pubertad y la adolescencia, es la vida anímica del niño quien necesita el máximo de alimento. Los procesos formativos que habían estado activos configurando y haciendo madurar el organismo corporal y su reflejo en los procesos neutrales del cerebro se van haciendo ahora activos en la formación y diferenciación de la experiencia interior del niño. La naturaleza de la mente infantil en esta etapa de la vida es esencialmente pictórica e imaginativa - de hecho, los primeros indicios de la habilidad del niño para formar representaciones o imágenes mentales, independientemente de la estimulación sensorial exterior, marcan el inicio de ese período.

5.- En el contexto Waldorf se entiende la etapa de escolarización de los niños de 6/7 a 14 años (N.del T.)

La tarea del maestro es proporcionar al niño experiencias que fomenten y fortalezcan este proceso. Un importante aspecto de ello es aprender a usar símbolos, como sucede con la escritura, la lectura y la aritmética. También lo es el desarrollo consciente de la memoria por medio de la repetición y la retrospectión. El cultivo del pensamiento conceptual y más tarde lógico y deductivo, son etapas en la progresión de este proceso que llega hasta a los doce años y más allá. Aún así, en estos procesos ha de nutrirse la naturaleza pictórica y narrativa de la vida interior del niño; las partes han de relacionarse con el conjunto, y el propio ser del niño ha de ser siempre el punto de referencia para el conjunto.

Eso implica, especialmente en el período entre los siete y los doce años (y también en el resto de la etapa de escolarización, aunque con ciertas variaciones) que, inicialmente, el mundo ha de entenderse en términos antropomórficos, dado que éste es el elemento con el que el niño puede relacionarse mejor. Eso quiere decir no sólo cuentos, fábulas, leyendas y mitos donde las experiencias humanas arquetípicas están revestidas en imágenes, sino también que a la hora de descubrir los mundos animal, vegetal y mineral, los niños descubren las cualidades animales, vegetales y minerales en ellos mismos. En cierto sentido, la naturaleza ha de ser humanizada para que el niño pueda establecer una relación con ella.

El maestro ejemplifica y dirige este proceso de “humanización” del mundo. Igual como al bebé le hace falta una nutrición humanizada en forma de leche materna, en el jardín de infancia el niño requiere un entorno humanizado como el que proporcionan las actividades estructuradas y rítmicas; y en la edad escolar necesita que el mundo se le presente de forma humanizada. Eso implica que el maestro ha de formar un nexo fuerte y vivo con las materias que enseña, no basta con que las conozca, sino que ha de hacerlas parte de sí mismo. Eso no equivale a ser un experto. Significa haberse sumergido en el tema hasta el punto de establecer un nexo personal con él. En términos cognitivos, el maestro de Primaria necesita conocer solamente *un poco más* de aquello que enseñará a los niños. En cambio, los adolescentes requieren que sus profesores sean especialistas en el tema. No obstante, lo más importante es que el maestro haya captado *algo* de la calidad esencial de la asignatura.

¿Y cómo se consigue eso? Hay dos puntos fundamentales para lograrlo. En primer lugar se espera que el maestro tenga una base empírica en el tema, es decir, que haya trabajado con él, literalmente, que lo haya *hecho* antes, y también que tenga una buena mirada global de su alcance. Por otra parte, esta experiencia ha de haber tenido un tiempo para madurar (y no que simplemente se lo haya leído el fin de semana anterior). En segundo lugar, el maestro ha de tener una idea clara del porqué este tema ha de enseñarse de una determinada manera a niños de una edad concreta. Esta aproximación implica preguntarse cuál es el efecto de este tema sobre estos niños. ¿Por qué habría de enseñarlo? La respuesta a esos interrogantes es el contrapeso a preguntas como: ¿qué es lo que hay que conocer de la edad Media, el granito, el interés compuesto, el pretérito, etc? Evidentemente, la tarea del maestro no es conocer y enseñar cuanto sea posible saber sobre estos temas. Su tarea, más bien es hacer que estos temas sean relevantes para los niños, y hacerlo de tal manera que aprendan a establecer una relación con ellos. Los niños necesitan aprender cómo utilizar el conocimiento propio de estas materias para entender el mundo. Sobre todo hay que desarrollar habilidades que les permitan dirigir su propia enseñanza más adelante en la vida.

El maestro ha de preparar, e incluso podríamos decir “pre-digerir” el conocimiento, y presentar las experiencias que capten la auto actividad y el interés de los mismos niños. Incluso cuando los niños han de aprender por su propia experiencia directa, cosa que habríamos de promover, el maestro ha de preparar la experiencia haciéndola él mismo, de manera que el proceso posterior de hacer consciente la experiencia por medio de la conversación, retrospectión, comparación, formación de conceptos, etc., pueda ser dirigido por el maestro. Esta es la base de su autoridad.

Mientras que el niño preescolar imita de una manera no reflexiva la actividad interior y exterior del maestro, el niño escolar ha de “aprender cómo aprender” del maestro. La mayor ventaja de tener un maestro de clase y un grupo de maestros especialistas durante muchos años en este período de escolarización, es que los niños pueden experimentar cómo sus maestros van traduciendo el mundo gradualmente y les muestran cómo entrar en él. En los primeros grados de Primaria este es un proceso muy dirigido por el maestro. A medida que los niños se hacen mayores se va incrementando la actividad dirigida por ellos mismos. La aportación del maestro en el aula se va haciendo menor, pero su preparación claramente aumenta.

La tarea del maestro en los Grados Superiores⁶

La transición a los Grados Superiores implica un cambio de enfoque en la actividad del maestro. Si en el período anterior el alma del joven había de nutrirse del maestro de clase, lo que habrá de despertarse en

6.- En el contexto Waldorf se entiende la etapa de escolarización de noveno a duodécimo curso. (N.del T)

la etapa superior es el espíritu pensante. Los niños de los Grados Superiores no sólo esperan que sus profesores sean expertos en su campo respectivo, sino que necesitan saber que los maestros extraen sus propios ideales de su trabajo, de su vida. Los estudiantes no esperan que el profesor revele la verdad en un sentido absoluto, pero lo que sí esperan es que el maestro les muestre que la verdad *se puede* encontrar. Y en cada asignatura quieren saber *cómo* se puede descubrir su sentido superior y su relevancia. Lo que eso requiere, como actividad interior del maestro, es investigación continua. Cuando los estudiantes averiguan que sus profesores están ahondando continuamente la comprensión de su tema y de la naturaleza del ser humano, su propia actividad interior se ve alentada, reconocida y estimulada.

Naturalmente, ha de ser capaz de reaccionar, y eso implica permitir que los niños aprendan, es la habilidad primordial que necesitan los maestros. Los estudiantes y alumnos de todas las edades suelen tener un buen sentido de lo que quiere decir enseñar bien. Pero ser buen maestro no equivale sólo a ser competente en el aula, quiere decir tener las cualidades interiores que afrontan el desarrollo de los niños de maneras igualmente reales, pero menos visibles.

La tarea social.

Naturalmente, cualquier plan de estudios diseñado por expertos en educación tendrá muchas áreas en común, dado que hay mucha lógica en cada ámbito cognitivo concreto. Sería extraño que no hubiesen amplias áreas de superposición entre los diferentes currículos. Pero el cómo y el cuándo habría que llevar una determinada experiencia a los niños ha de ser un área que deben juzgar los mismos maestros que conocen a sus niños. Esencialmente, el Currículo Waldorf pretende sostener el saludable desarrollo equilibrado del individuo. El resultado de ese proceso es darle las herramientas para participar y contribuir en la sociedad. El currículo no está primordialmente impulsado por los resultados de aprendizaje, que acostumbran a orientarse puramente por las materias o las habilidades.

La aproximación docente podría y habría de responder a las necesidades individuales, pero el contenido del Currículo está dirigido a grupos comunes de edad. Dado que uno de los factores cruciales en el desarrollo humano es el papel de los procesos sociales, no hay ningún currículo que pueda ser orientado de una manera totalmente individual. Los niños aprenden en grupo y los unos aprenden de los otros. Compartir mutuamente las experiencias más o menos en la misma etapa de desarrollo es más productivo y enriquecedor que el aprendizaje en solitario. Por lo tanto, el énfasis de la educación Waldorf recae en los grupos que aprenden habilidades mixtas con la clase entera. Cada clase y proceso de aprendizaje requiere un equilibrio de experiencia primaria, interacción social - por medio de conversaciones en grupo, escucha, trabajo conjunto, etc. - y trabajo en solitario. Cada uno de estos elementos es esencial; su equilibrio dependerá de la situación dada.

Por lo tanto, para un grupo de 20 o 30 niños de la misma edad es muy práctico compartir todos juntos en la clase las principales experiencias de aprendizaje. En un grupo así habrá una amplia gama de respuestas. Percibir y apreciar toda esa variedad es muy gratificante para el individuo que aprende y le ayuda a comprender mejor las otras formas individuales de relacionarse con el contenido de la clase. En un grupo así el arquetipo vivo del desarrollo está presente en la enorme diversidad de expresiones de los niños.

Las fases clave del desarrollo de la infancia, como son la madurez para entrar a la escuela y el cambio de dientes, los nueve años, o la transición de los doce, la pubertad, etc., se encuentran marcadas por importantes mutaciones en el énfasis y la introducción de nuevas actividades y métodos de aprendizaje dentro del Currículo Waldorf. Dentro de este marco, el maestro tiene muchas posibilidades de acelerar o retardar el ritmo, variar el equilibrio entre elementos cognitivos, emocionales o volitivos, escoger material narrativo teniendo en cuenta individuos específicos, y diferenciar las tareas.

Líneas directrices

El maestro es un artista y un educador profesional. Como artista es responsable del ser del niño. Como profesional tiene una responsabilidad más amplia ante los requerimientos de los padres, autoridades y el Estado. Con toda razón, la sociedad tiene expectativas de resultados y estándares, de responsabilidad y comparación, y no ha de limitarse a pagar por el servicio. En la medida en que los resultados del aprendizaje, y más concretamente el marco temporal de estas expectativas estén basados en una comprensión del desarrollo normal del niño, esas expectativas son perfectamente legítimas. Si los resultados del aprendizaje son contrarios a la naturaleza de la infancia y puede llegar a ser incluso perjudicial para algunos niños, como pasa, por ejemplo, con la introducción prematura de las habilidades de la alfabetización formal,

entonces la educación se ha extraviado de su camino. La cuestión crucial es quién determina los resultados del aprendizaje y qué criterios se utilizan. La experiencia en el aula es claramente esencial y es a la vez un estudio objetivo de cómo los niños evolucionan y aprenden.

La finalidad de registrar las líneas directrices del Currículo Waldorf es también exponer un marco para desarrollar los objetivos apropiados a alcanzar y la variedad de sus niveles. Este rasgo característico no habría de confundirse con el arquetipo vivo del desarrollo humano, que sólo puede ser observado a través de los niños como conocimiento intuitivo. Como maestros profesionales, necesitamos nuestra comprensión intuitiva basada en la experiencia y líneas directrices que de una manera formal sirvan de referencia para los parámetros de evaluación. Por esa razón, este Currículo describe propósitos y objetivos, y después ofrece posibles contenidos que permitan alcanzar esos objetivos. Dentro de estas líneas directrices han de haber expectativas mínimas de contenido y de niveles de competencia adquiridos. Los que mostramos aquí son de naturaleza provisional, puesto que el currículo entero está concebido como una herramienta de trabajo. Hemos proporcionado líneas directrices para niveles básicos de habilidad y consecución de alfabetización y cálculo, a las edades de 7 a 14 años. La selección de estas dos asignaturas y la exclusión de todas las otras se debe simplemente a que son las que pueden compararse más fácilmente con otras aproximaciones educativas. Naturalmente, también es posible diseñar líneas directrices similares para otros niveles de habilidad en el movimiento, música, manualidades, ciencias naturales e incluso sociales. Cada maestro tiene expectativas de sus alumnos cuando les está enseñando. La dificultad es cómo definir y evaluar habilidades que no pueden ser tan fácilmente observadas. Hemos abordado el tema de la evaluación en la sección 4.

El editor y el grupo de asesoramiento confían en recibir comentarios, sobre todo en estas áreas.

Tareas para el futuro.

El desafío de la investigación curricular es constante. El rápido crecimiento de las escuelas Waldorf en los países de Europa del Este que formaban parte del bloque soviético, en Asia y África, ha hecho destacar un hecho que realmente ha estado siempre presente desde que se fundaron las primeras escuelas en Europa después de la escuela “madre” en Stuttgart. ¿Cómo se transfiere un currículo de un lugar al otro? Por fiel que la nueva escuela pueda ser a la tradición, han de producirse cambios por el simple hecho de que personas distintas lo ponen en práctica en un lugar diferente.

En las primeras dos generaciones del movimiento de escuelas Waldorf y durante la expansión inicial a otros países europeos, a Sudamérica y a Norteamérica, lo que vimos en conjunto es una variación local dentro de formas muy tradicionales. Esa tendencia se vio incrementada, antes y durante la Segunda Guerra Mundial, por la llegada de maestros Waldorf que, como refugiados, huían del régimen nazi. Muchos de ellos llevaron a sus nuevos países de adopción memorias apasionadas y una gran riqueza de experiencia Waldorf. Su contribución al desarrollo de la educación Waldorf a Sudáfrica, Brasil, Estados Unidos y Gran Bretaña fue profunda. Sin embargo, por maravillosa que haya sido su contribución, tenía un cierto factor de inhibición.

Más o menos hasta la última década había escuelas al otro lado del mundo que aspiraban a tener una versión de la educación Waldorf como la que habían llevado sus fundadores desde Europa central. Se continuaba enseñando contenido curricular europeo, incluso germánico, como es el caso de la mitología nórdica, Goethe y Schiller, en lugar de literatura surgida de la cultura vernácula y local. Los pioneros acostumbra a tener algo de misioneros. Sin convicción, nunca habrían podido lograr la imposible fundación de una escuela Waldorf en lugares inverosímiles. En muchos aspectos, la ironía es que la escuela madre de Stuttgart y toda la generación de escuelas Waldorf que se refundaron después de la Segunda Guerra Mundial posiblemente han evolucionado más que las de la periferia (vista desde Europa Central). Lo que había sido la tradición original o su manera de hacer ha sido superado hace tiempo en la tierra de origen.

Evidentemente, ha habido una reacción contraria, como cabría esperar en un movimiento de individuos creativos como los que acostumbramos a encontrar trabajando en la educación Waldorf. En algunos países, especialmente en Australia, se han creado escuelas Waldorf que dan radicalmente la espalda a toda la herencia europea y han estructurado el currículo rigurosamente sobre el mito y la leyenda australiana nativa, trabajando ritmos que reflejan el clima y el paisaje específicos de aquella parte del mundo. Escuelas donde la celebración de los festivales cristianos juegan un papel tan importante en la vida de la comunidad, ¿cómo deberíamos celebrar el carácter redentor, renovador de la primavera en asociación con la Pascua, cuando la naturaleza está haciendo otra cosa en el hemisferio sur? Para no hablar de cantar en la playa las canciones navideñas vinculadas al invierno. Evidentemente, el aspecto íntimo de este problema es mucho más sutil.

Otro elemento relacionado con el crecimiento de nuevas escuelas Waldorf en países sin una tradición establecida es la creciente demanda del Estado de que la nueva educación se ponga a prueba. Eso implica documentar el currículo y proporcionar evidencia de su eficacia. Allí donde un puñado de escuelas han mantenido una existencia precaria, carentes de recursos, con personal a menudo poco formado, la tendencia comprensible es pedir ayuda al extranjero. Enfrentados con un Ministerio de Educación, estas jóvenes escuelas se ven forzadas a importar un currículo que ha evolucionado y se ha desarrollado fuera, en una sociedad distinta con condiciones previas totalmente diferentes en lo que respecta a la formación de maestros, etc. Lo que realmente hace falta es tiempo para que el currículo evolucione a partir de la propia cultura local.

Este y otros problemas simplemente ponen de relieve ciertas cuestiones fundamentales que la educación Waldorf necesita afrontar en su proceso continuo de renovación interior. Me gustaría identificar las cuestiones siguientes que ya han sido parcialmente trabajadas, pero que necesitan hallar una base más amplia dentro del trabajo de las escuelas y de los seminarios de formación de maestros:

- 1.- La documentación de la buena práctica en la educación Waldorf en diferentes países. El presente escrito es una tentativa de hacer eso para Gran Bretaña y Europa (dado que la búsqueda original se hizo en Austria y Alemania). Un trabajo similar ha de hacerse en otros países con una o más generaciones de escuelas. Eso ayudaría de muchas maneras, y en particular mostraría qué contenidos del currículo son típicamente apropiados a determinadas edades. ¿Existen, por ejemplo, variaciones regionales en los parámetros del desarrollo cognitivo? Se puede introducir “la regla del tres” a la misma edad en todas partes del mundo? Podemos encontrar muchas otras preguntas fructíferas de este tipo.
- 2.- Otro aspecto de esta tarea sería recoger y revisar el contenido narrativo, historias, fábulas, leyendas y mitos que sean contados habitualmente a diferentes grupos de edad en diferentes países, en lugar de los recomendados por el currículo europeo. La comparación mostraría lo que tienen en común. Si los niños pasan por etapas similares de desarrollo psicológico por todo el mundo y se benefician de ciertos motivos narrativos a determinadas edades, habríamos de esperar encontrar elementos semejantes en mitos de diferentes culturas. ¿Cuál sería el equivalente sudafricano a los mitos nórdicos a la edad de diez años? Podría ser que ciertos aspectos de la mitología nórdica sean universales y se puedan contar por todas partes. Podría ser que sólo las historias de los dioses tengan esas cualidades, y que los mitos de los héroes tengan una relevancia más local, propia del alma del pueblo. Nuevamente, podríamos plantear muchos interrogantes similares en diferentes puntos del currículo.
- 3.- Un aspecto sutil de esta cuestión es la relación entre la mentalidad basada en la cultura europea, o influida por ella, las maneras de ver y pensar en contextos no europeos y la herencia real del propio país. Los niños claramente blancos, negros o de color en Sudáfrica deben tratar con los dos elementos culturales. Viven en un mundo con parámetros culturales occidentales, pero con un entorno africano. Cada niño forma parte de un pueblo, de un grupo lingüístico y de un contexto cultural (o culturalmente fragmentado). Cada uno ha de encontrar su camino en el mundo moderno. Pero todos duermen bajo un cielo africano y caminan sobre una tierra africana. Encontrar el equilibrio entre la cultura que emerge a partir del *espíritu del lugar* y lo que surge a partir del *espíritu del tiempo* es un desafío para cualquier escuela Waldorf, esté donde esté.
- 4.- También han de investigarse caminos donde la aproximación educativa y las diferentes actividades dentro del currículo realmente tengan un efecto en el desarrollo de los niños. Es evidente que en sus Coloquios Pedagógicos con los maestros de la primera escuela Waldorf Rudolf Steiner quería que entendieran estos efectos y que se trabajasen con plena conciencia. Esa es un área que requiere mucho más estudio.
- 5.- También hay que investigar las técnicas y métodos de estudio individual del niño y en particular las aproximaciones que pueden tener en cuenta el potencial de desarrollo del niño.
- 6.- También hemos de encontrar mejores maneras de llevar esos interrogantes de la investigación al estudio basado en la escuela, de maneras que estimulen el proceso continuo de desarrollo educativo, con el fin de que los vislumbres que se hayan alcanzado en el aula puedan verterse en la enseñanza de una manera rápida y efectiva.

Esta y muchas otras cuestiones configuran el proceso de renovación educativa y es intrínseco de la educación Waldorf que no se traten sólo en grupos de especialistas separados de la vida escolar real: cada

escuela ha de convertirse en un instituto de investigación por derecho propio. Los grupos de especialistas, sea dentro de la Sección Pedagógica de la Escuela de Ciencia Espiritual, sea dentro de Asociaciones Nacionales Waldorf tal vez podrían ayudar a coordinar y publicar los resultados de esta labor, pero la actividad central ha de vivir dentro de las mismas escuelas.

Martyn Rawson
Forest Row, septiembre de 1999

1.0 LA ANTROPOSOFÍA COMO BASE DE LA PEDAGOGÍA WALDORF

La educación Waldorf se fundamenta en la manera de concebir el ser humano que tenía Rudolf Steiner (1861-1925), basada en el estudio y la observación empírica, incrementados por su *introversión* directa en las realidades psicológicas y espirituales. Este cuerpo de conocimientos ha sido suplementado y sostenido por gran cantidad de investigaciones hechas dentro del movimiento Waldorf en los últimos 87 años, descritas en una extensa literatura secundaria en diferentes idiomas.

La comprensión de Steiner de la naturaleza del ser humano constituyó la parte central de una filosofía y cosmología que él denominó *Antroposofía*⁷. El empresario industrial Emil Molt pidió a Steiner que estableciese la primera escuela Waldorf en Stuttgart en 1919, concebida inicialmente para los hijos de los trabajadores de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria. Steiner fue el director de la escuela hasta su muerte en 1925. Durante este período dio una serie de cursos a los maestros, visitó las clases en el aula y asistió a las reuniones regulares de los maestros. El currículo original fue desarrollado e introducido por Rudolf Steiner y fue evolucionando bajo su asesoramiento por iniciativa de los maestros activos en la escuela de Stuttgart. Desde entonces el Currículo Waldorf ha ido evolucionando y se ha adaptado a las cambiantes circunstancias culturales y geográficas, y hoy es aplicado en cerca de 921 escuelas y unos 1600 jardines de infancia en unos 80 países (datos de finales de 2006).

La Antroposofía constituye la base epistemológica y antropológica de la educación Waldorf, aunque su contenido no es enseñado en las escuelas. Pero sus percepciones íntimas y sus valores impregnan el currículo y proporcionan a los profesores un conjunto de ideas con las que ellos trabajan como individuos, y de las cuales derivan muchas inspiraciones. El mismo Steiner describió La Antroposofía como “*un camino que busca conducir lo espiritual en el ser humano hacia lo espiritual en el mundo*”

Un aspecto central de la Antroposofía es la posibilidad de desarrollo espiritual del individuo. Steiner publicó toda una serie de directrices para los individuos que quisieran emprender este camino de desarrollo ético y espiritual, diseñado para permitirles aumentar su fuerza moral, agudizar sus facultades de percepción y extender sus capacidades de pensamiento y de juicio. Un elemento fundamental de este camino de conocimiento es la meditación, que Steiner concebía como el establecimiento de un ritmo diario de concentración regular y de focalización de la conciencia en la “*dedicación a una imagen mental particular, sentimiento-pensante o acto de voluntad*”. Esta disciplina en el pensar se ve intensificada por varios ejercicios de concentración dirigida a una forma de pensar puro, no egoísta, atento y no restringido. Las condiciones previas que requiere el individuo para emprender este desarrollo interior las describió Steiner de esta manera: “*Autocontrol sobre la dirección de los propios pensamientos, control sobre los propios impulsos a la acción, ecuanimidad ante el placer y el dolor, positividad en la actitud hacia el mundo que nos rodea, disposición a acoger la vida con una mente abierta*”⁸. Las cualidades morales y personales que acompañan a este pensar disciplinado son paciencia, serenidad, respeto, reverencia, dedicación a la verdad, honestidad con los hechos, entusiasmo por el trabajo, interés por el mundo, amor y gratitud hacia los demás, y responsabilidad por los propios actos.

Para Steiner, la *introversión* espiritual (que él poseía) puede ser desarrollada por cualquier individuo de una manera más o menos extensa. Él siempre insistió en que las percepciones espirituales de las que él hablaba públicamente, y que describía en sus libros, podían ser todas verificables por cualquiera que educase sus poderes de pensamiento y observación de la manera apropiada. Su insistente recomendación a los maestros fue que trabajasen con las ideas que él sugería y que las utilizarasen sólo si demostraban ser fructíferas a través de la experiencia.

Dado que muchas de las ideas y percepciones íntimas de Steiner eran radicalmente distintas y poco familiares, desarrolló una terminología específica para describir los fenómenos reconocidos por la Antroposofía. Mucha de esa terminología es poco convencional y a menudo es utilizada sólo en círculos antroposóficos. Muchos de sus términos son de difícil traducción desde el alemán. Pero no hay que olvidar que estos términos son sólo etiquetas, y lo más importante son los fenómenos que describen. Allí donde ha sido posible, en este libro, los autores han intentado hacer uso del lenguaje convencional.

7.- Véase: Steward Easton, *El hombre y el mundo a la luz de la Antroposofía*. Editorial Rudolf Steiner. Madrid. Véase también: Rudolf Steiner: *La filosofía de la libertad* (GA 4) (versión de Blanca Sánchez de Muniain en Editorial Rudolf Steiner, Madrid; versión de Miguel López Manresa en Cuadernos Pau de Damasc, Barcelona), así como *Filosofía y Antroposofía*, Cuadernos Pau de Damasc. Barcelona.

8.- Véase: Steiner, R / Katz, E: *Aproximación a los ejercicios preliminares*. Cuadernos Pau de Damasc Barcelona

La antropología antroposófica.

Aunque dentro del margen de este libro no tiene cabida dar una explicación pormenorizada de la antropología antroposófica que sirve de base a la educación Waldorf, habrán de explicarse brevemente algunos aspectos esenciales.

La educación Waldorf parte de la premisa de que cada ser humano está constituido por cuerpo, alma y espíritu. El proceso de maduración humana y de individuación es un proceso en el que el espíritu individual humano, que conocemos como “yo”, intenta configurar un receptáculo corporal donde pueda vivir, y a través del cual pueda experimentar el mundo físico y expresarse a sí mismo. Tal como lo expresó el mismo Steiner, el ser humano es un ciudadano de tres mundos: *“Por el cuerpo, pertenecemos al mundo exterior y lo percibimos; en el alma construimos nuestro propio mundo interior, y en el espíritu se nos revela un tercer mundo que es superior a los otros dos”*.

El cuerpo físico es aquella parte del ser humano directamente perceptible a los sentidos y a través del cual el individuo está sumergido en el mundo material y conectado con él. En el alma o la psique, el ser humano edifica un mundo interior de experiencia personal que relaciona al individuo con el mundo exterior y que se expresa en forma de pensamiento, sentimiento e impulso a la acción. A través del espíritu o del “yo” el mundo revela su naturaleza real o completa al individuo.

Steiner hizo todavía una distinción más específica que la de la tradicional *tricotomía* de cuerpo, alma y espíritu, describiendo una cuarta parte discreta del cuerpo. El “cuerpo de fuerzas formativas” (llamado por él también como cuerpo de tiempo, cuerpo de hábitos, cuerpo de vida o cuerpo etéreo) comprende todas las fuerzas que permiten al cuerpo físico funcionar como organismo y que regulan los ritmos biológicos, el crecimiento, la regeneración y los procesos de reproducción. Además de estas funciones orgánicas, el cuerpo de fuerzas formativas también sostiene ciertas actividades de la psique y es el portador de las estructuras de comportamiento habitual, características constitucionales, la memoria y la actividad de la representación (o creación de imágenes mentales). La estructura de fuerzas formativas constituye la actividad del pensar, y es intermediaria entre los órganos físicos del sistema nervioso y la experiencia del alma, permitiendo así que estos órganos funcionen como instrumentos del alma y del espíritu⁹

En el ámbito mismo del alma o de la psique, Steiner distinguió aún varios niveles o modalidades, es decir, la sensación (cuerpo sensitivo) y la experiencia (alma sensitiva). La primera es la región de la sensación corporal producida por medio de los órganos de percepción sensorial, la segunda es la experiencia interior que siente el individuo cuando se relaciona con la sensación. El cuerpo sensitivo organiza los procesos sensoriales hasta el instante donde aparece la sensación. En el alma sensitiva el individuo *experimenta* estas sensaciones.

El alma sensitiva también es portadora de los impulsos e instintos tales como el hambre, la autodefensa, etc., que tienen su origen en los procesos corporales e instintivos. Como seres humanos no conviene reaccionar ciegamente a nuestros impulsos, instintos y pasiones. Podemos pensar en ellos y después decidir si los gratificamos o los ignoramos. Mucha de nuestra cultura material es resultado del poder del pensamiento aplicado a enfrentar las necesidades que siente nuestra alma sensitiva.

Por medio de la actividad del pensar tenemos acceso al significado superior, a las leyes y principios inherentes en el mundo que sobrepasan nuestra vida personal. Cuando buscamos conocimiento y verdad establecemos conexión con aquello que tiene una existencia independiente, más allá de la experiencia que podamos tener. Si algo es verdad, no es verdad solo para mí en este momento, sino que tiene validez universal. Tal como lo expresa Steiner: *“Hemos de comprender que la verdad por sí misma es perdurable, aunque nuestros pensamientos no sean más que manifestaciones pasajeras de verdades eternas”*. Eso es válido también para los valores éticos: *“Lo que es éticamente correcto, como lo que es verdad, tiene un valor intrínsecamente eterno que el hombre percibe desde el alma espiritual”*. Allí donde el alma humana se ve ennoblecida o iluminada por la verdad eterna, se expresa la realidad espiritual. Sólo en este nivel, el alma es libre de la determinación biológica, la compulsión de los deseos egocéntricos, como la codicia o la fobia, y las emociones de simpatía y antipatía.

Aunque a nivel mundano existe la conciencia de la sensación de dolor y placer, la plena conciencia sólo está presente en la mente humana cuando eleva su foco de atención más allá de la conciencia de los estados corporales o del contenido emocional, subjetivo.

Por medio de la conciencia de sí mismo, el individuo alcanza el sentido de identidad. Usamos el término “yo” para describir la totalidad de esa experiencia. Así como el cerebro es el centro integrador del organismo físico percibido por los sentidos, el “yo” es el núcleo del alma. El cuerpo y el alma reaccionan a los estímulos que vienen de fuera; pero por el proceso de individuación, el yo se va convirtiendo cada vez más en el centro desde el cual el individuo dirige la acción intencional¹⁰. *“Estamos justificados al considerar*

9.- Véase: Dr. Walther Bühler: *El cuerpo, instrumento del alma*. Cuadernos Pau de Damasc. Barcelona

al 'yo' como nuestro verdadero ser, y por lo tanto podemos describir el cuerpo y el alma como las "vestiduras" dentro de las cuales vivimos, como las condiciones corporales dentro de las que actuamos. A lo largo de nuestra evolución aprendemos a utilizar estos instrumentos cada vez más como servidores de nuestro yo". Por medio del yo, el espíritu vive y se expresa en el ser humano.

La individuación.

El proceso de individuación, donde la educación juega un papel muy significativo y de apoyo, involucra un cambio progresivo de la acción del yo al integrarse dentro de los otros cuerpos descritos anteriormente. Cuando nacemos, el yo se encuentra primordialmente activo dentro del cuerpo físico. En torno a los 7 años algunas de las fuerzas del cuerpo de fuerzas formativas se van haciendo gradualmente superfluas para sus funciones orgánicas y se emancipan del organismo físico. Entonces, se hacen disponibles para sostener la aparición de una vida interior distintiva y para permitir, sobre todo, el proceso de representación y la formación de la memoria, dos procesos esenciales para el aprendizaje. Antes de que se haya producido esa emancipación, el niño aprende por medio de la imitación, más que por el entendimiento, dado que la experiencia sensorial penetra hasta la actividad del niño de una manera en la que la mente apenas interviene. Una vez que las fuerzas formativas comienzan a liberarse, el niño puede ir estructurando y configurando una vida interior de experiencias. Mientras la memoria esté aún estrechamente ligada al organismo, será más situacional o local que independiente. Sólo cuando la memoria puede funcionar independientemente del estímulo sensorial, sólo entonces es posible el pensamiento abstracto.

En la pubertad comienzan a emanciparse las actividades anímicas del pensar, sentir y querer, que hasta entonces habían estado integradas en los procesos de los órganos físicos y, por lo tanto, dentro de la infraestructura de procesos de vida. El "yo" se hace activo dentro del alma, ayudando al joven a juzgar las cosas, a crear conceptos independientes y a dirigir gradualmente su propio comportamiento de acuerdo con las intenciones conscientes motivadas por los ideales.

Ya por esta breve descripción se hace evidente que una tarea esencial de la educación es dar apoyo a la auto actividad del "yo" de cada niño, integrando los varios cuerpos de manera que pueda producirse un desarrollo armónico y saludable. Apoyar la auto actividad del individuo es esencial para realizar al máximo su potencial. Todos los aspectos de la educación sirven a este objetivo.

Rudolf Steiner expuso muy claramente cuál era la relación entre la Antroposofía y la educación Waldorf cuando se dirigió a los padres de la primera escuela Waldorf que se había fundado recientemente:

*Que nadie se asuste, no intentamos hacer que esta escuela sea ideológica, que represente una filosofía concreta, o que queramos inculcar en los niños ninguna clase de dogmas antroposóficos o de otro tipo. No es esta nuestra intención. Cualquiera que diga que intentamos enseñar a los niños convicciones específicamente antroposóficas no está diciendo la verdad. Más bien, lo que queremos hacer es desarrollar un arte de la educación en base a lo que significa la Antroposofía para nosotros. Lo que intentamos obtener de aquello que entendemos del espíritu es el "cómo" de la educación. No estamos intentando inculcar nuestras opiniones en los niños, pero creemos que la ciencia espiritual difiere de cualquier otra ciencia por el hecho de que implica a la persona entera y enseña habilidades en todas las áreas, pero sobre todo en sus relaciones con otros seres humanos. Lo que buscamos es este "cómo" y no el "qué". El "qué" es el resultado de las necesidades sociales. Debemos poner todo nuestro interés en derivarlo de la observación de lo que la gente debería "saber" y "saber hacer" si han de ocupar su lugar en nuestra época como individuos buenos y capacitados. Por otra parte, el "cómo" enseñar a los niños sólo puede resultar de una comprensión profunda, metódica y afectuosa del ser humano. Eso es lo que quiere decir trabajar y actuar en nuestra escuela Waldorf.*¹¹

10.- Véase: Kühlewind, Georg: *La vida del alma entre el subconsciente y el supraconsciente*. Así como: Zeylmans van Emmichoven: *El alma humana. Su esencia, actividad y desarrollo*; ambos de la Editorial Rudolf Steiner. Madrid
11.- Steiner, Rudolf: *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*. GA 298. Verlag Rudolf Steiner. Dornach/ Suiza. No traducido. (Versión inglesa: Rudolf Steiner in the Waldorf School. Rudolf Steiner Press).

2.0 LAS ETAPAS EVOLUTIVAS EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO

El currículo ideal ha de modificarse según la imagen cambiante del ser humano en crecimiento que pasa por diferentes fases. Pero así como todos los ideales del currículo se cotejan con la realidad de la vida y han de adaptarse en consecuencia, ésta realidad incluye muchas cosas: la individualidad del maestro, la misma clase con todas las peculiaridades de cada alumno, el momento en la historia, las autoridades educativas y las leyes sobre educación que rigen en el lugar donde se encuentra la escuela que quiere implementar el currículo. Todos estos factores modifican el currículo ideal y reclaman transformación y diálogo. La tarea educativa con la que nos enfrenta el ser humano que está creciendo sólo puede alcanzarse si el currículo permanece móvil y flexible.

Caroline von Heydebrand

La educación Waldorf reconoce tres etapas básicas en el desarrollo del niño. De 0 a 7 años, de 7 a 14 y de 14 a 21. En términos educativos eso alcanza los años de preescolar o Escuela Infantil de 3 a 6 años, los de Primaria de los 7 a los 14, y los de Secundaria y Bachillerato de los 15 a los 19¹². Cada una de estas etapas se ve marcada por desarrollos significativos y específicos en la maduración física, psicológica y espiritual. La descripción siguiente es sólo una breve sinopsis.

Mientras que cada etapa representa una fase de la vida, integral y distintiva por su propio derecho, cada una se transforma en la siguiente. Procesos que llegan a una cierta culminación en una fase se transforman facultades en la fase evolutiva siguiente.

La etapa de los primeros años, por ejemplo, se considera un estado del ser con entidad propia, y no es simplemente una preparación para las ulteriores etapas de la vida. De hecho, como tantas cosas dependen del saludable desarrollo de todo el ser del niño, su educación en los primeros años se considera cada vez más importante en la educación como conjunto. La educación de los primeros años tiene un perfil muy elevado en la educación Waldorf donde sus educadores han sido considerados con el mismo nivel que los profesores de etapas posteriores. Teniendo en cuenta las presiones cada vez más intensas sobre los niños pequeños y la pérdida de muchas formas tradicionales de educarlos y sostenerlos en el entorno contemporáneo, la educación de los primeros años requiere más investigación, desarrollo de los maestros, educación de los padres y más recursos que antes.

2.1 De 0 a 7 años.

En los primeros tres años, el niño activamente crece y adapta su organismo a los requerimientos de sus necesidades. Los hitos de este proceso exquisitamente complejo podríamos resumirlos en la conquista del equilibrio y el caminar erguido, la adquisición del lenguaje y el establecimiento de la base del pensar cognitivo. Si, además, añadimos la tarea igualmente importante de aprender a relacionarse con los demás y convertirse en miembros de la sociedad representada por el círculo más amplio de la familia y amigos, podremos tratar estos logros con el respeto más profundo. Lo que el niño necesita en este período es una alimentación saludable, atención y sobre todo amor. Como seres interactivos desde el mismo comienzo,

12.- En lo que se refiere a los términos y los períodos, y para evitar ulteriores confusiones, podemos decir que, en este caso, el período de Escuela Infantil incluye de los 3 a los 6 años y, por tanto, dura cuatro años. En la presente traducción, sin excluir términos como “etapa preescolar” y otros, nos referiremos a esa etapa normalmente con su nombre internacional como el período de “Jardín de Infancia”, haciendo uso del bello término acuñado por Froebel que, en nuestra opinión, sigue teniendo cierta validez universal. Podríamos llamarle “Escuela Infantil” tal como es denominada oficialmente hoy en día en España y algunos países hispanohablantes, pero lo cierto es que en los últimos años ha habido diversos planes educativos y en cada uno se han utilizado términos diferentes. ¿Cómo se llamará en el siguiente? En lo relativo a la Primaria Waldorf puede empezar un año más tarde de lo habitual en las escuelas oficiales (la razón de ello se va explicando a lo largo de este currículo), y abarca lo que en España antes incluía la EGB (Enseñanza General Básica). Eso cambió con la LOGSE estableciendo el inicio de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) a los 12 años, y dejando sólo 6 grados a Primaria. Y puesto que la distribución de edades y denominaciones curriculares varía en diversos países de habla hispana, en el contexto de este Currículo llamaremos “Primaria” a este período de 6/7 a 14. A partir de los 15 años en las escuelas Waldorf se produce un cambio radical donde, entre otras cosas, desaparece el maestro principal y todo es llevado solamente por especialistas. A este período de los 15 a los 19 lo llamaremos el de los “Grados Superiores” (novenio a undécimo curso). Sin embargo, en algunos casos, para evitar confusiones, mencionaremos las edades implicadas en lugar de la denominación de etapa. (N. del T.)

los niños prosperan y se desarrollan bien cuando se les presta atención con afecto, cuando hay comunicación y la seguridad de sentirse parte integral de la sociedad humana.

En esta fase de los primeros siete años, el niño pequeño aprende, sobre todo, por medio de la imitación y el juego. Los niños absorben y digieren sus experiencias de una manera ampliamente inconsciente. El aprendizaje es más bien *aprehendido, en lugar de enseñado*, es decir, se transmite por métodos más implícitos que explícitos. Los niños necesitan un ambiente seguro, afectuoso y estructurado donde las actividades suceden en un contexto que tenga sentido. Lo que ellos experimentan se convierte en actividad; actividad que, por su lado, juega un importante papel en la formación de su organismo como conjunto. De esta manera, la imitación realmente educa el organismo físico a la vez que establece la lengua materna, los hábitos y los patrones de comportamiento.

El juego es una actividad seria y vital en la primera infancia. Con el juego se cultivan los poderes de la creatividad, imaginación e iniciativa. En el juego los niños aprenden a relacionarse. Y por eso, en la fase de los primeros siete años la tarea de la educación es proporcionar un entorno donde se puedan establecer buenos hábitos de comportamiento, como la memoria, la reverencia, el orden, la escucha y el disfrute del mundo natural.

2.2 Madurez para la escuela.

Durante sus primeros seis o siete años, los niños están inmensamente activos en sus sentidos, pero al mismo tiempo aún no tienen mucha habilidad para filtrar sus impresiones sensoriales. Sin ninguna inhibición, están abiertos a su entorno y aceptan cualquier cosa que encuentren. Por eso necesitan adultos y un ambiente que pueda darles ejemplos dignos de ser imitados. Una vez que ese proceso formativo ha llegado a un cierto grado de realización, especialmente en el cerebro, las fuerzas que han configurado los órganos y establecido el ritmo de sus procesos van siendo gradualmente liberadas. Tienen un potencial que va mucho más allá del establecimiento y mantenimiento de los ritmos biológicos y procesos orgánicos. Ese potencial emerge alrededor de los seis años. Una vez emancipadas del organismo físico, esas fuerzas formativas se van haciendo progresivamente accesibles a la educación. Ese es el momento donde los niños pueden ser considerados maduros para el aprendizaje escolar formal. En ese momento, las fuerzas formativas están activas permitiendo al niño formar representaciones o imágenes mentales, establecer la memoria descontextualizada, aprender y concentrar la atención. Pero si esas fuerzas son reclamadas prematuramente para el aprendizaje formal de la alfabetización o cálculo, puede producirse una considerable pérdida de vitalidad y un estrechamiento de la base experimental sobre la que ha de construirse el posterior aprendizaje formal.

Por otra parte, si los niños entre 5 y 6 años no tienen la oportunidad de aplicar su voluntad imaginativa a las tareas sociales de encontrarse con los demás y ayudarlos de una manera no reflexiva e intuitiva, su competencia social posterior se verá limitada en su desarrollo. Hasta cerca de los 4 años los niños tienden a jugar *al lado* de los otros niños. A partir de esta edad comienzan a jugar cada vez más con sus compañeros y, si se les anima adecuadamente, participan en una interacción social constructiva por medio del juego creativo. Eso marca un significativo hito en el desarrollo, que requiere tiempo para madurar y estructurarse. Muchos niños son totalmente capaces de aplicar su inteligencia a tareas como aprender a leer y escribir. El problema es: ¿No deberíamos dar tiempo a esta inteligencia para desarrollar una conciencia social de los demás por medio del juego creativo? Sin eso, la alfabetización puede convertirse en una actividad antisocial, en lugar de un medio de comunicarse y compartir. No habrían de subestimarse las habilidades lingüísticas del lenguaje oral y auditivo, la interacción social y la iniciativa que los niños pueden desarrollar a esta edad en un Jardín de Infancia estructurado. Si el período de preescolar en global está caracterizado esencialmente por la voluntad en la actividad, esta última etapa de los primeros siete años es importante para el desarrollo del elemento volitivo en los ámbitos social y afectivo.

Una señal exterior de que los órganos corporales principales han llegado a una cierta consolidación en sus funciones y que la integración de estas funciones ha alcanzado un cierto grado de armonía, es la irrupción de la segunda dentición, donde los dientes de leche son sustituidos por los nuevos dientes, mucho más sustanciales, permanentes y propios de cada individuo. Pero no es preciso confundir eso con la finalización de toda la secuencia de la segunda dentición, que puede durar años.

Existe gran variedad de otros síntomas que señalan hacia la liberación de las fuerzas formativas y que muestran que el niño está preparado para hacer la transición hacia la enseñanza formal en la escuela. El cambio de dientes sólo es uno de los criterios más evidentes, pero de ninguna manera es determinante. Entre otros criterios ha de incluirse la coordinación de los movimientos, ciertas habilidades de la memoria como la capacidad de percibir, recordar y reproducir formas y números que se le han mostrado al niño,

además de una independencia y fuerza emocional para abandonar la seguridad de los padres y de la maestra del Jardín de Infancia. Hoy se va haciendo cada vez más difícil evaluar la madurez del niño para la escuela y no es una cuestión automáticamente relacionada con la edad, madurez o habilidad cronológicas. Hay que tener en cuenta factores de largo plazo y a menudo se busca el consejo de un grupo de profesionales, incluidos los maestros de Jardín de Infancia, el maestro de clase y el médico de la escuela. Retrasar la entrada a la escuela a veces puede ser tan poco útil como forzar a los niños precoces.

En última instancia el elemento decisivo es cómo entendemos la naturaleza del currículo. Una perspectiva es preguntarse: ¿Está preparado el niño para entrar a la escuela? Una perspectiva totalmente diferente sobre la función del currículo es decir que el niño necesita hacer el primer grado de la escuela para que comience el proceso de maduración que suele producirse con la escolarización formal y su introducción en la lecto-escritura y el cálculo. Es la diferencia entre preguntarse: ¿está preparado el niño para hacer esto o aquello? y preguntarse: ¿le haría falta ahora hacer esto o aquello en términos de su desarrollo global? Estas decisiones solo pueden tomarse en base al individuo.

2.3 De los 7 a los 14

Durante esta etapa, los niños comienzan el aprendizaje formal; y el desarrollo intelectual del niño se fomenta por el establecimiento de habilidades básicas de aprendizaje y por el desarrollo de la memoria de una manera firmemente arraigada en la vida práctica. Todo aprendizaje en esta etapa busca implicar los sentimientos del niño de manera que pueda producirse una intensa identificación personal con el tema que se toque. El aprendizaje es esencialmente vivencial, y se utilizan estructuras narrativas intensas y continuas con un elemento de personificación que acentúa la experiencia directa. La imaginación es la cualidad clave, y las imágenes pictóricas son un factor vital para hacer del aprendizaje una experiencia personal íntima. El arte y la música juegan un importante papel cuando hay que hacer participar los sentimientos del niño. Este período tiene sub-fases bien diferenciadas: de los 7 a los 9 años, de los 9 a los 12, y de los 12 a los 14. Estas etapas, entre otras cosas, se ven marcadas por hitos específicos de desarrollo cognitivo y por la relación cambiante entre el propio yo y el mundo.

2.4 De los 7 a los 9.

Una de las principales características de los niños entre los 7 y los 9 años es su deseo de aprender, sin necesidad de formar todavía sus propios juicios. La memoria, la imaginación, la satisfacción con la repetición rítmica y el deseo de conceptos universales presentados en forma de imagen son una parte de esta etapa. La aceptación incontestable de los adultos aún es fuerte, pero ahora cambia de ser una cuestión de imitación de lo que perciben sus sentidos, a una cuestión de concentrarse en un modelo que afecta al niño, no sólo por las palabras, sino también por la manera en que el maestro actúa en la vida. Una pregunta íntima del niño al maestro es: “¿Puedes ver realmente quien soy?”, y “¿puedes ayudarme a encontrarme con el mundo?”. Eso determina la posición y la relación del maestro con el niño. Esas preguntas básicas hallan su respuesta en las clases que no pretenden enseñar sólo las experiencias del mundo, sino también hacer que los niños realmente experimenten el mundo. El maestro que logra satisfacer estas expectativas de los niños será aceptado por ellos como autoridad.

Los primeros dos o tres años de escuela mantienen aún una resonancia de la edad de la imitación. Los niños aún no poseen un deseo intenso de distinguir entre el “yo” y el mundo, y aún no existe una clara diferencia entre lo inorgánico y lo vivo. La enseñanza tiene eso en cuenta, y por lo tanto las clases ofrecen suficiente espacio para aprender mediante la experiencia directa. Las actividades cognitivas no son más valoradas que la enseñanza social, emocional y volitiva. El período entre los 7 y los 9 aún se caracteriza por intensas fuerzas de imitación y memoria local o situacional. De los 9 en adelante los niños se van distanciando, y cuestionan a las autoridades que les vienen dadas.

2.5 Los nueve años.

La primera experiencia de separación se produce en torno a los nueve años, normalmente en el tercer curso. Los niños sienten una división más intensa entre ellos mismos y los adultos. De una manera primero inconsciente comienzan a cuestionar la autoridad del maestro que hasta entonces habían aceptado del todo como si fuera casi una ley de la naturaleza. Ahora quieren saber si aquello que dice el maestro está basado en una experiencia de amplio alcance del mundo y de la vida. En global, ese interrogante se man-

tiene en el subconsciente y raramente se verbaliza. Los niños ahora quieren admirar a una persona mientras que antes simplemente la estimaban de una manera infantil, pero quieren saber que su admiración es justificada. Eso implica que se requiere un nuevo método de enseñanza. Los aspectos del mundo presentados en la escuela deben tener en cuenta este proceso de distanciamiento, y al mismo tiempo, los niños necesitan ser acompañados y sostenidos de la manera correcta, conforme van saliendo del dorado escenario de la infancia, para penetrar en la cromática realidad de un mundo diferenciado por una nueva perspectiva, tal vez ingenua. En otras palabras, enfrentarlos con el mundo tal cual es no quiere decir que haya que presentárselo de una manera inmediata con hechos científicos fríos y austeros, totalmente desligados de la vida humana. A medida que se va sintiendo cada vez más “la pérdida del paraíso”, cada niño individual necesita que se le muestre como él o ella es un centro único que se relaciona hacia fuera con el entorno. Entre los 9 y los 12, la memoria rítmica se encuentra en su punto álgido y en esta edad los niños pueden aprender muchísimo si el método educativo se inspira en su interés natural por el mundo y su contenido se estructura rítmicamente.

2.6 De los 10 a los 12

Los niños empiezan una nueva fase de desarrollo entre los diez y los doce años. En torno a los 12 normalmente se han perdido sus proporciones físicas armónicas del período intermedio de la infancia. Comienzan a predominar las extremidades, y el sistema muscular se va haciendo cada vez más importante. Psicológicamente, hay una actitud evidentemente crítica y hay que tener en cuenta la capacidad del pensar causal apenas adquirida. El intelecto, que entonces se prepara para reclamar su derecho a que se le escuche, ha de ser canalizado adecuadamente por el maestro. La actitud inquisitiva e investigadora del alumno habría de dirigirse progresivamente hacia la naturaleza inorgánica y sus leyes. Los niños quieren saber cosas sobre las leyes que existen con independencia de la humanidad y que, a pesar de ello, sigan teniendo validez. Sin embargo, es importante retener un elemento intensamente personal y subjetivo, y que los niños sean conscientes de que quienes hacen las investigaciones y los descubrimientos aún son seres humanos y no una especie de instrumentos incomprensibles. Los niños sienten que ha de estructurarse no sólo el espacio, sino también el tiempo. Eso implica que necesitan conocer los procesos históricos. Se muestra la historia como algo hecho por seres humanos que, a su vez, se ven transformados por las fuerzas históricas. La historia no está habitada simplemente por un par de figuras históricas abstractamente fijadas a unas fechas. ¡La historia puede ser causal y al mismo tiempo apasionante!

2.7 De los 12 a los 14.

El último tercio de esta segunda fase de siete años se caracteriza por la variedad de síntomas que solemos llamar pubertad. Los cambios fisiológicos visibles y el rápido crecimiento se ven acompañados por una agitación psicológica desorientadora e incluso traumática. En los dos ámbitos, el niño pierde el equilibrio y la ecuanimidad que pudiera haber adquirido en el corazón de la infancia. Los maestros y padres se enfrentan con los límites de su capacidad para influir en los niños de una manera directa. Muchas de las cosas que se habían logrado en lo que respecta al comportamiento, actitudes o hábitos, se pierden o se vuelven ambivalentes. A medida que su vida interior y la experiencia de sí mismos se hace cada vez más introspectiva y autocentrada, el joven adolescente necesita gradualmente una nueva orientación más objetiva por parte de los maestros y padres. A partir de los 12, los niños son cada vez más capaces de formarse conceptos abstractos y de entender relaciones causales. En esta etapa se introduce la observación exacta y la transición del mito a la historia.

En esta primera etapa de la pubertad los niños poseen un intenso impulso a apropiarse del mundo que les rodea, e incluso a “conquistarlo”. Pero este gesto esencialmente agresivo, en su conjunto es una especie de ganas de jugar un poco tosca. Desafiarlos físicamente puede ayudar a sacarlos de ahí. El maestro de clase intentará reorientar la atención de los niños apartándola de ellos mismos y dirigirla hacia la manera en que funciona la naturaleza del mundo circundante. La tecnología, la profesión y el trabajo se convierten en temas importantes para a ellos.

El aspecto docente más importante para los jóvenes de esta edad es educar su voluntad. Si podemos lograrlo, los jóvenes pueden encontrar gradualmente su hogar en el “mundo exterior”. Sólo concentrándose en actividades específicas en el mundo pueden adquirir cada vez nuevas experiencias sobre la soberanía parcial que su propio ser interior puede ejercer sobre este mundo. También aprenden que

*esa soberanía puede ampliarse, aunque esa expansión solo pueda alcanzarse como resultado de un esfuerzo considerable.*¹³

Cuando los jóvenes, que buscan encontrar otra orientación en el mundo, descubren que otros individuos, mayores, también están implicados en luchas interiores, eso puede ayudarles considerablemente a apreciar las preguntas de los demás, sus ideales, frustraciones y limitaciones. Pero si queremos que estos descubrimientos les ayuden, habrá que dejarles la suficiente libertad. Cuanto más aislados se sientan los jóvenes en el mundo, tanto más encontrarán a faltar o buscarán un acercamiento holístico al mundo, que les pueda dar orientación. Ahora tienen un interés creciente por la interrelación de las disciplinas tradicionales de la ciencia. Del primer al tercer curso el maestro debía dominar el “lenguaje del mundo” y lo hacía “audible” para los niños. En la segunda fase había de articular el diálogo entre los fenómenos del mundo y el ser humano. Ahora, a medida que los jóvenes callan exteriormente en esta tercera fase, el maestro ha de aprender a desarrollar la capacidad de escuchar su lenguaje interior, las palabras escondidas de los jóvenes.

2.8 La adolescencia

En esta fase, el adolescente está desarrollando los poderes del juicio independiente y el esfuerzo para encontrar la verdad. Los mundos de la naturaleza y de la cultura deben revelar sus principios interiores de maneras claras, objetivas e inspiradoras. Los adolescentes necesitan cultivar su “yo” emergente con ideales dignos de su atención. Los métodos de enseñanza se van haciendo cada vez más conceptuales y cognitivos. Si a lo largo de todo el currículo se fomentan la indagación independiente y las tareas promovidas por uno mismo, el foco ahora apunta hacia un acercamiento a la enseñanza más analítico y autodeterminado. Los estudiantes deberían visualizar el mundo desde una amplia gama de perspectivas. El currículo de Secundaria y Bachillerato ofrece una extensa base de aprendizaje y prepara a los estudiantes para acceder a la posterior educación superior.

2.9 La estructura de la escuela.

La estructura de la escuela refleja las principales fases evolutivas.

Las escuelas Waldorf-Steiner plenamente desarrolladas alcanzan las etapas de preescolar, primaria secundaria y bachillerato, normalmente en un mismo lugar y bajo una única dirección. Comprenden:

A PREESCOLAR

Grupos de padres y niños.

Aprovisionamiento del grupo de juego y guardería. 3-4 años

Jardín de Infancia Hasta a los 6 años

Grupos de hasta 20 niños con jardinero y asistente

Aprovisionamiento asistencia a la tarde.

B LA ESCUELA DE PRIMARIA o BÁSICA (Cursos primero a octavo, edades 6/7-14)

X “GRADOS SUPERIORES” (Cursos noveno a duodécimo, edades 15 a 18/19)

Los niños entran en primer curso de Primaria a los 6/7 años. En muchas escuelas más pequeñas se combinan dos grupos de edad en un aula, por ejemplo, cursos 2 y 3 (edades de 7 a 9). Todas las clases son mixtas, en habilidades y género, y en los cursos suele haber entre 12 y 30 alumnos.

13.- Steiner, Rudolf: *Tres conferencias sobre educación Waldorf* del 11 al 18 de mayo de 1919, incluidas en el ciclo *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*. GA 192. No traducido. Existe la versión inglesa de las tres conferencias con el título: *A Social Basis*. Steiner Schools Fellowship

3.0 LA APROXIMACIÓN Waldorf-Steiner

3.1 El maestro de clase

Cada curso tiene un maestro de clase que va ascendiendo por el proceso escolar con su grupo-clase. Idealmente, el maestro permanece con su grupo-clase a lo largo de ocho años, aunque a veces las circunstancias recomiendan otra cosa.

El maestro de clase enseña la clase principal de la mañana las primeras dos horas de cada día y normalmente algunas otras asignaturas con su clase. Los maestros especialistas enseñan idiomas, música, juegos y movimiento, eurytmia, manualidades, etc., a cada clase.

El maestro de clase proporciona un enfoque al grupo-clase y continuidad a lo largo de muchos años de desarrollo. Pretende ser una figura de autoridad moral basada en el compromiso, cuidado de los niños y una estrecha relación con los padres.

Un currículo que de entrada establece completamente el horario y todo tipo de cosas, elimina el arte de educar. El maestro ha de ser la fuerza conductora y estimuladora en todo el sistema educativo.¹⁴

3.2 La estructura del día escolar

Cada día comienza con un período conocido como la clase principal. Este módulo es integrado y de forma curricular transversal, e incluye actividades que despiertan y enfocan la atención de los niños, la práctica oral y escrita de habilidades básicas, cálculo mental, música y dibujo, presentación de nuevo material, retrosección y discusión del trabajo del último día (o anteriores), labor individual, conversación, trabajo narrativo y práctico.

A ello se siguen clases temáticas de 40-45 minutos, a menudo duplicadas para arte y manualidades.

La prioridad por la mañana recae sobre las asignaturas más académicas y las tardes se utilizan normalmente para artes y manualidades, actividades exteriores, deporte y trabajo práctico. Temas como la música, eurytmia e idiomas, que se benefician de una práctica regular, en la medida de lo posible están distribuidos equitativamente en la otra mitad del día. Cuando se confecciona el horario escolar, tienen prioridad las clases de los más jóvenes, para quien el ritmo equilibrado de clases y actividades es especialmente importante. Las clases de los más mayores normalmente pueden adaptarse mejor a condiciones no tan ideales.

3.3 La clase principal

La clase principal (también conocida como la “clase de la mañana” en algunas escuelas) es un rasgo central de la aproximación Waldorf-Steiner. Con esta clase comienza cada día escolar y normalmente tiene unas dos horas de duración. Las asignaturas se imparten en bloques de varias semanas. Todos los cursos (de primero a duodécimo, edades de 6/7 a 19) siguen un programa de clase principal.

La clase principal comprende y trata una gama variada y progresiva de habilidades, competencias y facultades en matemáticas, inglés, artes, ciencias y humanidades. La clase principal de cada día es concebida como un conjunto integrado y orgánico. Se hacen importantes conexiones transversales entre las diversas áreas temáticas y entre los temas de las clases principales.

El maestro de clase escoge el material, la presentación y las actividades para ajustarse a los requerimientos del currículo, y hace las adaptaciones que hagan falta para el plan de sus clases. El objetivo del maestro de clase es hacer de cada clase un conjunto artístico donde las partes se relacionan con el todo, y el conjunto está impregnado de ritmo, estructura y sentido, evitando que sea una simple cadena de acontecimientos, por intencionado que sea cada vínculo. Esta aproximación artística tiene un efecto benéfico en el aprendizaje del niño.

La clase principal incorpora actividades y contenidos dirigidos a las modalidades de aprendizaje intelectual-cognitivo, estético-afectivo y práctico de los niños.

Cada clase está estructurada para contener toda una gama de las siguientes actividades:

Primera parte: - un verso matinal, recitación poética, canto, trabajo con instrumento musical, cálculo mental y retrosección de material previo.

14.- Steiner, Rudolf. *Metodología y didáctica*. GA 294. Editorial Rudolf Steiner. Madrid. (Versión catalana en Quaderns Pau de Damasc, Barcelona)

- Segunda parte:* - presentación de nuevo material y diálogo sobre el mismo.
Tercera parte: - trabajo individual, narración, práctica de diversas habilidades.

Evaluación y resultados del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje a lo largo del programa de clases principales es un proceso continuo a medida que el maestro se esfuerza por redactar un perfil pormenorizado, o estudio de cada alumno, que transmite una imagen del aprendizaje y el comportamiento del niño en los ámbitos prácticos, emocionales y cognitivos, a la vez que procura entender y desarrollar las habilidades, capacidades y facultades de cada niño (véase sección 7.1).

Los deberes son continuados y salen del trabajo que se va haciendo, o son introducidos en las presentaciones en el aula. Los proyectos, redacciones, pruebas y tareas artístico-prácticas señalan la variedad de evaluaciones que se aplican.

A lo largo de las clases principales, la tarea de los alumnos es evaluada de diversas maneras y es registrada y utilizada para desarrollar el perfil individual de cada alumno, conocido como Informe Escolar (véase sección 7.1 sobre la evaluación y valoración del alumno). Esta información está incluida en el perfil personal y se utiliza para definir puntos de progresión, estrategias de intervención o trabajo apropiado de recuperación.

Los historiales que se mantienen son compartidos con los maestros especialistas, padres y, a partir de noveno curso, con los mismos alumnos.¹⁵

Los maestros planifican sus clases principales y definen sus objetivos y los resultados de aprendizaje esperados. Eso se hace individualmente y es compartido con el equipo de otros maestros de clase y con los maestros especialistas en los claustros semanales.

3.4 Ritmo en el aprendizaje.

La aproximación Waldorf-Steiner considera el ritmo como un elemento vital en el aprendizaje.

El día y el año escolares están estructurados de una manera orgánica que establece un equilibrio saludable de experiencia entre concentración y relajación, trabajo mental y práctico, movimiento y reposo, escucha y participación, mirar y hacer. Cada clase debería contener un equilibrio entre las actividades del pensar, sentir y querer del niño. Cada día tiene su propio ritmo estructurado, igual que sucede con cada clase.

El ritmo permite que se produzca repetición con interés renovado. Cambiando regularmente las actividades se pueden mantener el interés y la atención, a la vez que se produce una estimulación fisiológica. El maestro puede realizar toda una serie de actividades para adaptarse al margen de atención de una determinada clase y puede modificarlo espontáneamente según las necesidades.

Esos ritmos son flexibles y pueden ser dirigidos por el maestro respondiendo a las necesidades de los niños. Así por ejemplo, la mañana del lunes tiene una calidad diferente que la del viernes. Estos factores desempeñan un papel activo en la planificación de las clases.

La celebración de festivales estacionales le da un equilibrio a la escuela en su conjunto y un sentido de continuidad, a la vez que ayuda a crear una intensa experiencia de comunidad.

3.5 Olvidar y recordar

El mismo proceso de aprendizaje se beneficia de una aproximación rítmica.

El método Waldorf-Steiner distingue entre habilidades que requieren práctica regular (idiomas, música, matemáticas, ortografía, etc.) y la introducción de nuevo contenido. Las experiencias o contenidos de enseñanza nuevos a menudo son introducidos mejor después de un período donde puede producirse la asimilación de material enseñado anteriormente. Adquirir nuevas habilidades y practicarlas hasta que logran afianzarse, son dos procesos diferentes que requieren ritmos distintos.

Tras un período de concentración sobre un tema determinado (digamos de unas 3 o 4 semanas), este tema se deja de lado y se lo deja descansar hasta que vuelva a ser evocado explícitamente en la conciencia, más adelante. La experiencia muestra que eso produce un significativo efecto de asentamiento, durante el cual el conocimiento se convierte en facultad. Eso puede ser evocado en una etapa posterior, en una ulterior clase

15.- Para ejemplos sobre el mantenimiento de historiales, véase: Avison, K.A.: *A Handbook for Class Teachers*. 2a edición SSF 1995.

principal, y sirve de fundamento sobre el que se puede ir edificando. El “re-membrar”¹⁶ o reintegrar la experiencia personal en un contexto más amplio es una parte importante del proceso de aprendizaje.

La naturaleza de la memoria también experimenta una serie de metamorfosis, evolucionando desde la memoria situacional o local, a la rítmica, y finalmente a la abstracta. La educación Waldorf apela intensamente a estos distintos tipos de memoria. La memoria local o situacional se ve fortalecida por la saludable rutina de los primeros cursos, la memoria rítmica es cultivada por el trabajo oral como el que vemos en el aprendizaje de las tablas de multiplicar, cadenas numéricas, poemas, proverbios, canciones y vocabulario de lenguas extranjeras aprendidos de memoria. La retrospectiva activa es una importante habilidad practicada diariamente en la mayor parte de las clases, como lo es el recordar y revisar situaciones complejas compartidas. La buena memoria se basa en la formación por parte del individuo de un fuerte vínculo de identificación con sus experiencias. Eso se logra de manera óptima implicando el interés de los alumnos y estimulando su respuesta afectiva. La otra clave para la memoria es el contexto. Todo conocimiento necesita encontrarse inmerso en un contexto que tenga sentido para el alumno. La enseñanza imaginativa es crucial en el sentido de que permite a los alumnos imaginar o formarse representaciones de lo que se les está enseñando. La falta de tensión también es una ayuda para la memoria activa y el maestro intenta crear un estado de ánimo de conciencia sosegada en el aula.

3.6 El aprendizaje en fases

En el programa de las clases principales y en las clases de especialistas, si son bien llevadas, podemos identificar tres grandes fases de aprendizaje. La primera fase normalmente tiene lugar durante un día - el *primer día*. La segunda fase acostumbra a producirse al día siguiente - el *segundo día*. La tercera fase puede tener lugar durante los días posteriores, semanas y en algunos casos años, dado que el objetivo que persigue la tercera fase es explorar y considerar conceptos que no son *fijos* ni *acabados*, sino *fluidos* y *vivos*. Concentrándose en conceptos que son *inacabados* y *orgánicos*, los alumnos tienen el tiempo y el espacio para *hacérselos propios* por medio de un proceso de digestión, asimilación y crecimiento. De esta manera, el individuo puede entender el contenido de la clase de una manera diferenciada y significativa, y de ese modo la enseñanza se transforma en aprendizaje.

PRIMERA FASE

El maestro presenta nuevo material o conduce a los alumnos hacia experiencias específicas de aprendizaje. Los niños reciben el nuevo contenido, lo experimentan y después, al final de la clase, lo que se espera es que desde la conciencia concentrada, este contenido se vaya sumergiendo en los estratos más profundos de la memoria. Un contenido de enseñanza demasiado abstracto —puede ser “indigerible”, una enseñanza demasiado estructurada o caótica puede no atraer la atención de los alumnos— como pasa en clases aburridas y pesadas.

SEGUNDA FASE

En el segundo día, después de “dormir” sobre el contenido del día anterior, se hace que los niños recuerden lo que se había presentado el día antes. En un proceso de diálogo, retrospectiva y ponderación, se invita a los alumnos a que expresen creativamente los resultados del aprendizaje, individualizados y diferenciados. Entonces los alumnos han de “adueñarse” del contenido, y éste se ha transformado. A un nivel afectivo ha tenido lugar un proceso de formación de juicio.

Se siente que el proceso literal del dormir es una parte esencial del aprendizaje. Claramente, el cerebro procesa la información sensorial de maneras muy significativas durante la fase REM y las fases del sueño profundo. Al día siguiente, estas experiencias suelen tener un carácter mucho más integrado.

TERCERA FASE

A medida que los niños avanzan por los años de Primaria, hacia el desarrollo de capacidades de pensamiento analítico y causal, esta tercera fase se hace más importante como elemento que se estimula cons-

16.- Por suerte, en nuestra lengua tenemos el mismo sinónimo del “remember” original. Con esta palabra aparece lo que se pretende indicar: uno de los elementos del proceso de recordar, y es el hecho de que las experiencias se han depositado en nuestras honduras llegando a las extremidades o miembros. De esta manera, no solo se evoca el lazo del “recordar con el corazón” y por lo tanto con la emotividad, sino también el hecho de que aquello que somos capaces de recordar ha llegado al fondo mismo de nuestro ser, se ha llegado a identificar tanto con nosotros que los recuerdos se convierten también en “remembranzas”, es decir algo que sale de nuestros miembros (N.del T.).

cientemente durante la clase. En esta fase se produce una nueva etapa de evolución de la comprensión hacia el ámbito conceptual. Por una síntesis guiada de diferentes experiencias, juicios y perspectivas, los alumnos son llevados a identificar un concepto o una ley científica. Las semillas de la primera fase se han desarrollado y se han transformado, por medio de un proceso de experimentación, olvido, recuerdo creativo y expresión individual, en la floración de conceptos vivos, móviles y basados en la realidad. Los conceptos vivos, introducidos a los niños más pequeños en forma de imagen, vuelven a ser revisados a medida que los niños crecen. La estructura interior del currículo facilita este aprendizaje espiral por medio de la edificación progresiva sobre experiencias anteriores.

3.7 Enseñanza de la clase como conjunto

La aproximación Waldorf-Steiner está centrada en la enseñanza de la clase como conjunto. El maestro es un foco para la experiencia de aprendizaje. Esta forma es complementada por el trabajo de grupo, diferenciación en grupos de habilidad para las matemáticas, lectura, etc. Sin embargo esta diferenciación siempre parte del grupo-clase en su conjunto, para dividirse luego en grupos que, a su vez, vuelven a ser reintegrados en el conjunto de la clase.

Un grupo-clase de niños con habilidades mixtas es un modelo de comunidad. La tarea del maestro es promover la conciencia social y la cohesión dentro del grupo-clase. Ese proceso es estimulado por la prolongada continuidad ofrecida por el maestro de clase.

Se pone mucho énfasis en cómo los niños aprenden unos de otros, los unos con los otros, en cómo aprenden a valorar las destrezas de sus compañeros y a desarrollar una comprensión de las limitaciones y debilidades mutuas.

El cultivo de esta conciencia social, empatía, y la experiencia diaria de cómo se afrontan constructivamente los problemas individuales o de grupo preparan a los alumnos para la vida (véase el currículo de habilidades sociales).

3.8 La importancia de la narración

Otro rasgo fundamental de la aproximación Waldorf-Steiner es su énfasis en la narración.

La narración da a los niños un marco conceptual dentro del cual pueden orientarse y entender sus experiencias. La narración contiene comienzo, desarrollo y consecuencias o resultados. Tiene una secuencia que transmite significado, crisis que llegan a solucionarse y que dirige la atención a la experiencia personal.

Escuchar historias que cuenta el maestro en sus propias palabras es una poderosa experiencia que hace que el niño se sienta implicado. No sólo se resaltan habilidades lingüísticas y de escucha por medio del trabajo oral, sino que también se estimula un fuerte sentido de identificación.

El conocimiento por medio de la narración, en lugar de la simple transmisión es construido de nuevo por cada conocedor individual en base a aquello que ya se conoce y mediante estrategias que se desarrollan dentro y fuera del aula.

Gordon Wells
The Meaning Makers, 1987

Por otra parte, por medio de la narración de historias, los niños se hacen partícipes de su comunidad y cultura, a la vez que se estimula el aprendizaje en colaboración. Contar historias también permite a los niños “digerir” sus experiencias. Las experiencias dolorosas y difíciles como la pena, la pérdida, el enfado y la angustia, a menudo pueden ser vestidos por el maestro en forma de historia, permitiendo que los individuos y grupos de niños acepten sus propios sentimientos. El conflicto o la tensión entre los individuos a menudo pueden ser trabajados de una manera indirecta. Paradójicamente, el relato narrativo a menudo es mucho más objetivo que la aproximación directa o moralista.

A los niños se les cuenta historias de una gran variedad de fuentes, cuentos de hadas y populares, leyendas, fábulas, parábolas, mitología, historia, literatura. El contenido de enseñanza también es transmitido oralmente. Para los niños más pequeños eso puede involucrar personificación y antropomorfismo, por ejemplo, los “gnomos de los números”, diálogo entre animales, colores que se relacionan unos con otros

en las clases de pintura en acuarela, etc. Para los niños más mayores, la biografía es un importante elemento en la historia, como medio de fortalecer la identificación.

Con los alumnos más mayores, aún hay un importante elemento de descripción oral en todas las presentaciones, destacando los procesos, secuencias de acontecimientos y desenlaces. La comunicación, el intercambio de puntos de vista, el diálogo y el debate tienen todos su lugar en las clases. El trabajo básico para estas habilidades se deposita en los cursos de los más pequeños. La narración promueve eso, ejemplificando la estructura del diálogo, ayudando a configurar la experiencia en una forma comunicativa y cultivando el escuchar, posiblemente la habilidad clave en el aula.

3.9 El lenguaje pictórico e imaginativo

A lo largo de los seis primeros cursos (edad 6-12) el elemento pictórico se antepone a la terminología abstracta. Los conceptos imaginativos tienen la virtud de crecer a medida que el niño va modificando su comprensión del mundo. Siempre que convenga, el maestro hace uso de imágenes cuando ha de hablar a los niños. Los más pequeños, hasta a los 8 o 9, requieren imágenes concretas que evocan fuertes impresiones sensoriales en la imaginación. *“Lágrimas cálidas y saladas caían por las mejillas de la Cenicienta, resblando como la lluvia en las ventanas llenas de polvo, goteando desde la barbilla y haciendo manchas oscuras y húmedas en su vestido gris”.*

Los niños avanzan desde una conciencia imaginativa, pictórica, a procesos de pensamiento más abstracto e intelectual. Esa transición tiene lugar después de los 10, cuando comienza a emerger la facultad de pensar en términos abstractos y más tarde causales. Desde esa edad hasta la pubertad, el lenguaje cambia en carácter desde un tono literal a otro más metafórico y moral. Los símiles, metáforas y comparaciones crean imágenes donde el detalle físico es transformado en estado de ánimo evocador: *“El viento del norte cortaba como el filo de una navaja. El mar se hinchaba oscuramente, deshilachando la cresta de las olas como banderas desgarradas. Con sus mejillas radiantes de entusiasmo juvenil, el joven James Cook, orgulloso y atrevido, se agarró con fuerza a la barandilla del Whitby”.*

En la adolescencia, las imágenes han de construirse sobre las capas del lenguaje para crear un nivel de significado simbólico: *“En una imagen que más tarde sería trucada por el departamento fotográfico del Pravda (Verdad), Lenin estaba subido sobre los restos gigantes de una locomotora descarrilada en la zona de maniobras de la estación Finlandia. A diferencia de iconos posteriores, Lenin no se erguía con los pies firmemente separados, con el hombro izquierdo hacia delante, el pecho orgullosamente hinchado, quijada sobresaliente, las solapas de su abrigo agitándose al viento cortante. De hecho, estaba encorvado hacia delante, con los pies inestables sobre el metal helado, pómulos blancos, ojos oscuros inyectados en sangre, la famosa barba rala y los labios resquebrajados. Alguna persona había lanzado un manojo de claveles rojos a sus manos. Conforme intentaba aclarar su frente y dirigirse al grupo de andrajosos trabajadores del ferrocarril que había allí abajo, con la mente ausente iba arrancando una a una, las flores de sus tallos”.*

El elemento pictórico no sólo es relevante para las historias. Las instrucciones y direcciones en el contexto del aula pueden darse a menudo en forma pictórica.

Habríamos de educar a los niños de manera que todos sus conceptos fuesen capaces de crecer, y que sus conceptos e impulsos volitivos fuesen realmente vivos. Eso no es fácil. Pero la educación artística puede hacerlo. Los niños tienen un sentimiento distinto cuando les ofrecemos conceptos vivos en lugar de muertos, pues ellos saben, inconscientemente, que aquello que se les da crece con ellos, igual que los brazos crecen con el cuerpo.

Rudolf Steiner

Curso de pedagogía para jóvenes. GA 217 (Editorial Rudolf Steiner. Madrid)

3.10 El que ocupan los libros.

La enseñanza en una escuela Waldorf-Steiner se produce esencialmente “a través” del maestro y no por vía de los libros de texto. El maestro escoge el material y la presentación para adaptarse a su grupo particular de niños. Eso pasa en todas las asignaturas.

Las presentaciones imaginativas, orales y prácticas del material de la clase, cuidadosamente preparados por el maestro, generan interés y acentúan la autoridad del maestro a los ojos del niño.

El método fundamental de entregar el contenido de la clase es la interrelación inmediata y directa entre alumnos y maestro, apoyado en materiales y recursos apropiados que incluyen hojas de trabajo, textos, relaciones de vocabulario, mapas, diagramas, etc.

Los libros de referencia, como diccionarios, atlas, y otro material semejante, son utilizados apropiadamente, pero siempre como apoyo a la presentación principal del maestro.

Del mismo modo, los deberes y los proyectos que salen del tema de una clase requieren que los alumnos desarrollen competencia en una variedad de técnicas de lectura y habilidades para la extracción manual de información cuando hayan llegado a los 12 (sexto curso).

3.11 La autoridad del maestro

En el período de los primeros años, en preescolar, la presencia de la autoridad interior que actúa a través de los gestos, el habla, las acciones y el estado de ánimo del maestro permite al niño pequeño impregnarse con un ejemplo vivo de autoridad, cuya esencia puede ser imitada en años posteriores. La actitud interior del maestro se ve fortalecida por poderosos ritmos y rutinas que apaciguan el comportamiento.

En el período de Primaria los niños necesitan unos límites y una guía clara. La tarea del maestro es proporcionarles y ejemplificar modelos de conducta. Esa autoridad se manifiesta en las presentaciones del material de la clase y en el conjunto de la vida social y pedagógica del aula.

En la adolescencia, el énfasis en la autoridad como gesto pedagógico cambia hacia el maestro como autoridad en alguna materia concreta. Basado en su propia integridad y búsqueda de la verdad, el maestro puede guiar al joven hacia una investigación entusiasta de lo verdadero. El foco se mueve entonces hacia el desarrollo del juicio independiente basado en la observación bien hecha.

Estos tres enfoques o aspectos de la autoridad -imitación, guía y respeto por la competencia- ofrecen un escenario donde pueden prosperar el individualismo ético y la ética individual.

3.12 La disciplina

LOS PRIMEROS AÑOS

Los niños pequeños imitan. Y hacerlo forma parte de su naturaleza. El niño es sensible al entorno en todos sus aspectos - el material y el humano - el físico, emocional y espiritual.

Para cultivar la disciplina en los primeros años, lo que han de hacer los maestros y padres es crear un entorno saludable que el niño pueda imitar. Inconscientemente, los niños responden a los estados de ánimo creados por los adultos. Es importante que la actividad consciente haya estructurado un entorno donde las cosas tengan un sentido y no sean simplemente fortuitas. Los niños notan si los adultos son sinceros en sus gestos, palabra y su postura general. Los niños observan las relaciones de los adultos y tienen una profunda necesidad de saber que el mundo es bueno. Los educadores y los padres tienen la responsabilidad de esforzarse hacia una ética honesta. En muchas situaciones de la vida, puede ser que éste sea el único elemento “bueno” disponible; aún así es lo más importante. Una y otra vez eso se ha ido demostrando en épocas de guerra y desastre social: el amor es el elemento absolutamente esencial en la educación de los primeros años.

Trabajando conscientemente con el ritmo - diario, semanal y el ciclo anual de las estaciones y festividades - y usando la repetición rítmica como herramienta pedagógica, el maestro promueve y proporciona disciplina al niño pequeño.

ESCUELA DE ENSEÑANZA PRIMARIA O BÁSICA

En la escuela Primaria, el ritmo, la forma, los límites y la autoridad del maestro se unen para ofrecer una estructura con sentido dentro del cual se mantiene y se cuida de los niños.

Las clases bien preparadas, el uso de un amplio abanico de estrategias de enseñanza, estimulan un estado de ánimo de disciplina positiva. Cuando los alumnos se ven inspirados y animados a desarrollar habilidades y capacidades específicas mientras trabajan a un ritmo y nivel convenientes, hay condiciones para que pueda prosperar la buena disciplina.

La búsqueda de autodesarrollo por parte del maestro y la competencia profesional proporcionan un importante modelo para los niños.

Cuando la guía llena de autoridad inspira la enseñanza, se transmite independencia al niño y se crean las condiciones para el desarrollo de la autodisciplina de los años posteriores.

La aproximación a la disciplina busca seguir aquello que podríamos llamar acercamiento “artístico”. Al presentar el material de las clases, encargar tareas y deberes, el maestro tiene la responsabilidad de crear e inspirar estructura en la gestión y en la vida del aula. Ofreciendo conscientemente un espacio, el maestro ofrece libertad. En este espacio creativo hay la suficiente amplitud para la interrelación dinámica entre absorción y asimilación, guía y descubrimiento, enseñanza y aprendizaje.

LOS GRADOS SUPERIORES

En las clases de los Grados Superiores continúa el proceso de cultivar y desarrollar la disciplina y ahora el foco se orienta hacia la autodisciplina consciente; tomando responsabilidad por las propias acciones y aceptando las consecuencias del propio comportamiento. Cuando tienen lugar infracciones, se procura que los estudiantes entiendan todas las consecuencias de sus acciones y se les da la oportunidad de reparar el perjuicio que han provocado. La expulsión es el último recurso, porque el diálogo es crucial y los jóvenes necesitan aceptar sus responsabilidades dentro del contexto del grupo social. La alienación por haber sido rechazado o humillado sólo empeora las cosas.

Los jóvenes claramente necesitan poner a prueba los límites que les vienen dados y habría que ofrecerles la oportunidad de hacerlo de una manera positiva y constructiva. También les hace falta aprender cómo debatir estos temas y en particular cómo entender situaciones complejas desde una variedad de perspectivas.

LAS NORMAS Y SU APLICACIÓN

Las normas y códigos de conducta están diseñados para promover el cuidado y el respeto por la gente y los objetos en el entorno del niño.

La armonía social, la salud, la seguridad y un entorno de enseñanza positivo y creativo son los motivos directores de las normas escolares. Las reglas y los códigos de conducta deberían ser claros, transparentes y comprensibles a los maestros, padres y alumnos, a nivel general y en sus detalles. Las normas y las consecuencias de su infracción también deberían ser apropiadas a la edad.

Cuando tienen lugar infracciones, los incidentes son tratados caso por caso. El énfasis se centra en el hecho que se ha producido y se presta atención en reparar lo que ha sido perjudicado.

Las sanciones nunca se aplican de una manera automática y al estilo de “castigos fijos establecidos”. Más bien se consideran a los individuos y las situaciones individuales, y se aplican las sanciones apropiadas.

Los códigos de comportamiento se revisan regularmente en la reunión semanal de la junta y se hablan con los padres y los alumnos más grandes.

3.13 Los valores

La educación Waldorf-Steiner intenta hacer la cuestión de los valores humanos el elemento central del currículo.

Los niños de cualquier clase provienen de trasfondos sociales y culturales bien distintos. Esos grupos, con mezcla de elementos religiosos, étnicos y nacionales, confluyen en un grupo social que se mantiene unido durante todo el período escolar. Así pues, la clase es un microcosmos de la sociedad que les rodea y el lugar donde aprenden a respetar y entender las diferentes destrezas y debilidades individuales, tanto en términos académicos como sociales.

El deseo de una educación selectiva y elitista no tiene lugar en una escuela Waldorf-Steiner. Los padres que quieran esta educación están en el lugar equivocado. El derecho de todos los niños a recibir la educación de la máxima calidad no es sólo un ideal social, sino una necesidad social.¹³

Rudolf Steiner

La armonía social depende de un entorno educativo integrado, multicultural, de habilidades mixtas con iguales oportunidades para todo el mundo. Los niños no son divididos según las habilidades, aunque se produzcan diferenciaciones en algunas asignaturas, sobre todo después de los 14. Se promueve la continuidad. Los valores de la clase son habitualmente fuertes y le permiten conllevar y afrontar las crisis que se producen como parte del desarrollo normal del niño. Cuando aparecen dificultades sociales son enfrentadas de manera apropiada a la edad. La cordialidad, el afecto y la capacidad de escuchar a los demás son

estimuladas activamente. De una manera apropiada a la edad, también se genera una comprensión de que los hechos tienen consecuencias.

En un entorno no competitivo se anima a los niños a sentir satisfacción por su trabajo y a alcanzar los máximos estándares de los que ellos sean personalmente capaces. Así pues, se estimula a los alumnos a evaluar los logros propios y los de los compañeros de una manera objetiva, aunque positiva y constructiva.¹⁷

Los maestros intentan impartir a los niños un sentido de admiración y reverencia ante los fenómenos naturales y ante otras personas, y en los niños más jóvenes eso crea una base para el interés, respeto y deseo de conocimiento en la adolescencia. Con un fundamento así los jóvenes pueden cultivar en su interior su propia voz de la conciencia y un sentido de justicia y responsabilidad.

El trabajo en equipo y la solución de problemas se aprenden por medio de muchos proyectos artísticos y prácticos. Mediante una exhaustiva experiencia de trabajo, actividades prácticas ecológicas y sociales, los estudiantes no sólo comprenden el mundo del trabajo, sino que también aprenden a solidarizarse afectivamente con los demás y a reconocer la necesidad de apoyo mutuo en todos los ámbitos de la vida.

En su contacto con los alumnos, el entusiasmo de los maestros es una fuerza moral que emana de su propio desarrollo y crecimiento personales. Los maestros son efectivos e influyentes no solamente en lo que ellos saben, sino también en lo que son ellos mismos, y por aquello con lo que se identifican.

Se enseña a los niños a formar juicios en base a la observación minuciosa y a transferir estas habilidades al ámbito personal, social y ético.

La comunidad escolar, como conjunto, refleja estos principios no como un sistema de creencias, sino como reconocimiento del idealismo inherente en todo el mundo. La implicación, el compromiso y no menos el trabajo y el sacrificio hechos por los padres, tienen una influencia ejemplarizadora y motivadora sobre los alumnos. El vandalismo, el absentismo escolar y la intimidación son poco comunes en las escuelas Waldorf, hecho que probablemente refleja la identificación de los alumnos con los valores de la escuela.

Se da mucho tiempo para la resolución de dificultades sociales en el aula o en el contexto escolar. Las escuelas tienen políticas efectivas para resolver la intimidación y el conflicto, políticas que se van revisando regularmente en los claustros semanales de profesores y que son implementadas cuando aparecen dificultades. Igualmente, la comunidad adulta de la escuela intenta enfrentar las cuestiones de agravio y conflicto de una manera constructiva. Tanto los padres como los maestros contribuyen a este proceso.

La pregunta que ha de plantearse no es: ¿Qué necesita saber y ser capaz de hacer un individuo para encajar en el orden social existente?, si no: ¿Qué potencial tiene cada individuo y qué se puede desarrollar en él? Si se considera eso, cada nueva generación puede llevar fuerzas de renovación continua al orden social. En este orden social vivirá entonces todo lo que los seres humanos totalmente maduros hayan querido hacer de él. Lo que no debería pasar es que el orden social existente quiera modelar a la nueva generación a su propia imagen.

Rudolf Steiner

17.- Una reciente encuesta en Alemania planteó la pregunta: ¿Qué debería priorizar la política educativa nacional: promover que una minoría llegue a las máximas cotas de competencia o promover iguales oportunidades para todo el mundo?. El 82% escogió la igualdad (der Spiegel 22-12-1997, pág.34) En una encuesta similar en nuestro país, habríamos de esperar resultados similares.

4.0 EVALUACIÓN Y VALORACIÓN

Principios generales.

Evaluación quiere decir “*visión clara, comprensión amplia, aplicación respetuosa*”.

La evaluación está implícita en toda la aproximación Waldorf: La buena práctica tiene lugar cuando el maestro autoreflexivo evalúa su propia enseñanza y su resultado con niños individuales y, además, lo comparte con sus colegas de una manera regular. Esta comprensión debería tener un efecto retroactivo directo en el aula. La aproximación Waldorf-Steiner considera la evaluación como un medio de adquirir conocimiento del niño, percepción íntima y comprensión de su ser. La comprensión intensificada puede llevar a un desarrollo positivo en el niño. En circunstancias ideales, el resultado de la evaluación de un niño es que se le ofrece una ayuda significativa y se crean nuevas oportunidades. La evaluación puede conducir a una transformación en la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación debiera servir para dos funciones esenciales: dar apoyo a la enseñanza y establecer estándares. La primera función proporciona retroalimentación a los alumnos y padres, identifica áreas donde habría que concentrarse, fija tareas apropiadas para el maestro y el alumno, describe la aproximación del alumno, su actitud, comportamiento y habilidades dentro del contexto de su desarrollo global. Es una evaluación formativa, continua, sensible y cualitativa. El segundo tipo de evaluación ofrece datos cuantitativos relacionados con los logros, menciona lo que el alumno puede hacer y lo que no, permite la selección y normalmente hace uso de ella mediante formas de moderación externa. Tanto la evaluación formativa como la *sumativa* ocupan su lugar concreto, y si se las utiliza mal pueden sofocar el desarrollo.

La evaluación formativa juega un papel central en la aproximación Waldorf-Steiner. Es una expresión de los valores esenciales del maestro de Infantil y de Primaria, que ofrece al desarrollo del niño una continuidad a largo plazo. Cada maestro trabaja asumiendo que el niño que se encuentra ante él posee muchas más reservas de potencial que las que se revelan en el presente. La biografía entera de un niño es la imagen de un camino progresivo de individualización y realización de sus potenciales. Ese potencial se expresa en la manera en que el niño accede a cada una de sus etapas evolutivas, en cómo aprende y responde a las dificultades que la vida le presenta. Observar este camino de desarrollo y responder a él es el objetivo primordial de la evaluación formativa.

El exceso de evaluación burocrática ahoga la iniciativa y la intuición del maestro. Por otra parte, si la evaluación, del tipo que sea, es demasiado escasa, puede haber peligro de subjetividad y arbitrariedad.

4.1 Mantenimiento de registros.

Hay dos niveles de evaluación: observaciones permanentes hechas por el maestro y registros formales. Las observaciones continuas, hechas por el maestro en un ritmo diario o semanal, incluyen: asistencia y puntualidad, finalización de las tareas pedidas en el aula o de los deberes para casa, notas (cuando sea apropiado), evaluación del comportamiento, acontecimientos inusuales (conducta atípica, crisis domésticas o sociales, enfermedades o lesiones) y el nivel de participación del niño en las clases. Estos puntos son registrados haciendo uso de relaciones o parrillas, y símbolos acompañados de notas allí donde haga falta. Se mantienen registros mensuales o trimestrales sobre el progreso del alumno en ciertas habilidades específicas propias de la asignatura, cálculo, alfabetización, coordinación motriz gruesa o fina, y habilidades sociales.

Se incluyen algunas líneas directrices en lengua, alfabetización y cálculo, en forma de listas de control en los currículos por áreas en las siguientes secciones:

En el archivo de cada alumno se espera que se mantengan registros sobre lo siguiente:

- Sumarios de los estudios sobre cada niño hechos en los claustros de profesores.
- Informes del médico de escuela,
- Informes sobre el apoyo a la enseñanza, incluidos los resultados de tests de revisión;
- Registro de períodos probatorios;
- Notas sobre situaciones disciplinarias, resultados y revisiones;
- Informes de atención al bienestar de los alumnos;
- Copias de informes trimestrales y anuales, perfil del estudiante;
- Documentación de escuelas anteriores.

Lo esencial es que las escuelas tengan una política y unos procedimientos claros sobre el mantenimiento de registros, incluso sobre la forma de acceso a dichos registros.

Los informes anuales (y trimestrales desde Secundaria) se escriben para los padres (véase un poco más adelante). En algunas escuelas se escriben perfiles de los estudiantes.

4.2 Seguimiento *tutorial*.

Los maestros de clase suelen hacer el seguimiento y el registro del progreso de los niños en alfabetización, cálculo, coordinación y habilidades sociales, usando listas de control, registros y exploraciones.

Los maestros planifican sus clases y registran la actuación de los niños. Estos planes son compartidos e integrados en el conjunto del currículo escolar a través de las reuniones regulares de maestros. El trabajo que van haciendo los niños es evaluado y vuelve a reflejarse en ellos, además de ser utilizado como guía para la planificación de la clase y como herramienta de diagnóstico.

4.3 Informes escolares.

Se entrega un sumario de estas evaluaciones a los padres en el *informe anual de escuela*, que a menudo es personalizado por el maestro en estilo y diseño. Este documento normalmente incluye:

- Una descripción del niño como persona en conjunto, resaltando sus fortalezas y debilidades, escrita por el maestro de clase.
- Una evaluación de la participación del niño (margen de atención, cooperación, respuesta), progreso y habilidad en las diversas asignaturas (incluidos la comprensión, logros verbales y escritos), la habilidad de trabajo independiente apropiada a la edad, comportamiento social (escuchar, trabajar con los otros, cooperación), actividad (presentación de los trabajos, minuciosidad, trabajos acabados), nivel de implicación y respuesta, y progreso afectivo-estético.
- Un sumario del currículo para el año.
- Un registro de logros en todas las asignaturas.
- Para los niños más pequeños, una parte del informe está dirigido personalmente a ellos, ofreciendo elogios, guía y desafíos para el año siguiente.
- En algunas escuelas otros alumnos reciben actualmente un informe de licenciatura pormenorizado, a veces llamado Registro de Rendimiento.

4.4 Perfil de cada estudiante

En algunas escuelas de Secundaria y Bachillerato, al final de cada bloque de la clase principal, se escriben los perfiles de los estudiantes para cada curso de habilidades artísticas, manuales, cotidianas, y cada trimestre para asignaturas continuadas. Estos perfiles resumen los aspectos formativos y *sumativos*, e incluyen algún elemento de autoevaluación del propio estudiante. Además de la descripción del curso y un esquema de sus objetivos, normalmente hay otras dos secciones: una abarca el comportamiento y la motivación, la otra incluye los logros específicos de la asignatura. A cada criterio se le hace un comentario escrito y se le asigna una nota (normalmente A-E) con la secuencia de: muy bien, bien, satisfactorio, insatisfactorio, causa de seria preocupación. Satisfactorio quiere decir simplemente que el estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos, ni más ni menos. Todo el que esté por encima de satisfactorio implica que se hizo un esfuerzo mayor y que se ha producido un rendimiento superior a la media. Cada materia tiene establecidos sus propios criterios de evaluación. El perfil concluye con un resumen del maestro resaltando posibles áreas de futuro desarrollo.

4.5 Estudio de niños

Se hace un estudio específico de niños que necesitan una consideración especial, por ejemplo, dificultades de aprendizaje o comportamiento, cualidades excepcionales, o condiciones tipificadas. Estos estudios implican a todos los profesores que imparten alguna clase al niño y pueden involucrar a especialistas como el médico de escuela o algún terapeuta. La implicación y el apoyo de los padres es importante.

Se hacen observaciones sobre la constitución física, movimiento, conducta en el aula y en el exterior (en casa), resultados de los tests que se hayan hecho, trabajo artístico, interacción social con otros niños y adultos, hábitos de trabajo, circunstancias familiares, deberes en la escuela y en casa, buena disposición, participación, la relación del niño con las diversas asignaturas, y actividades escolares.

Estos estudios de niños a menudo son compartidos con todo el grupo de maestros. A veces sucede que la conciencia que el personal tiene sobre un niño concreto produce un efecto benéfico sobre él, si bien normalmente este estudio lleva a poner en práctica medidas concretas y siempre requiere un seguimiento.

4.6 Estudios sobre la clase.

Los estudios de clase pueden ser útiles en momentos críticos de desarrollo, por ejemplo, al final de las clases 3, 6, 9, o después de que un maestro se haya hecho cargo de una clase, y en el caso donde haya consenso entre profesores de asignatura sobre el hecho de que una clase necesita un reenfoque específico de la atención. Los estudios de clase pueden concentrarse en diferentes aspectos, como son los niveles de competencia o la dinámica social. Se hacen revisiones de clase más frecuentes y profundizadas cuando los niños entran en Secundaria y Bachillerato.

5.0 AUTOGESTIÓN EN LAS ESCUELAS WALDORF-STEINER

Cuando en 1919 el Dr. Rudolf Steiner y el Dr. Emil Molt fundaron la primera escuela Waldorf en Stuttgart, querían que su fundación fuese un hecho cultural que provocara reformas y que incluso revolucionara la educación. Las estructuras orgánicas a la nueva escuela y en todas las posteriores escuelas Waldorf debían reflejar este acercamiento radical.

La escuela Waldorf se fundamenta en dos conjuntos de principios. El primero es el currículo y el estudio del ser humano en desarrollo que impregna todo el plan de estudios. El segundo eran los principios funcionales del Orden Social Tripartito. Un objetivo central en la educación Waldorf-Steiner es la renovación social. El medio principal hacia el logro de una vida social más sana es cultivar la responsabilidad social basada en la comprensión individual por medio de una educación amplia y holística.

El Orden Social Tripartito es una manera de entender la dinámica y la interacción fundamental entre las principales áreas de la vida social: la esfera económica, la esfera política y de los derechos, y la esfera cultural-espiritual. Steiner consideraba que estos tres ámbitos primordiales debían coexistir en interdependencia mutua. Pero cada ámbito tiene su principio funcional. El principio director de la vida espiritual o cultural es la *libertad*. En la esfera de los derechos o de la política es la *igualdad* y la justicia. Y en el ámbito de la economía el principio director debería ser la *fraternidad*, la mutualidad. Cuando cada uno de estos principios se aplica en su esfera apropiada puede producirse el desarrollo social saludable. Si se aplican de una manera incorrecta, estos principios llevan al desequilibrio y al conflicto social. La libertad sin límites aplicada a la esfera económica conduce a la explotación y la destrucción del medio. La igualdad impuesta sobre la vida espiritual o cultural lleva a la negación de la individualidad y a una vida cultural uniforme y anodina. Cuando la justicia y la igualdad están ausentes en la vida política o institucional, la pérdida de respeto por los derechos humanos desemboca en todo tipo de opresiones¹⁸.

Naturalmente, el equilibrio saludable de los principios de funcionamiento dentro de la sociedad, o dentro de cualquier organismo o institución social, es un proceso sutil y complejo. Aún así, el reconocimiento de estos tres principios es crucial.

Los principios del Orden Social Tripartito se reflejaron en las estructuras organizativas de la escuela Waldorf y en numerosas variaciones locales, y constituyen aún la base de las estructuras de gestión en todas las escuelas Waldorf-Steiner.

La preocupación primordial de Steiner era proteger el currículo y la aproximación educativa de las prescripciones de los políticos y burócratas, o de la influencia de intereses comerciales. Para él, la educación debería ser libre de estas influencias y ser accesible a los padres que quieran escogerla para sus hijos.

Solo se produce una relación sana entre escuela y sociedad cuando la sociedad se ve nutrida constantemente con potenciales recursos humanos nuevos e individuales, cuya educación les ha permitido desarrollarse sin obstáculos. Eso puede lograrse sólo si la escuela y todo el sistema educativo se basan en la autoadministración dentro del organismo social. El gobierno y la economía deben recibir gente que ha sido educada para la vida cultural-espiritual independiente; no han de tener el poder de prescribir, siguiendo sus intereses, de qué modo habría que educarlos¹⁹.

Por otra parte, Steiner expuso que las mismas demandas de la autoadministración asegurarían que una institución como una escuela no pudiese producir gente situada fuera del mundo. Evidentemente, la renovación social requiere que la sociedad asuma el riesgo de que un sistema educativo independiente, basado en la investigación continua de la naturaleza humana, produzca individuos de iniciativa con pensamiento libre. Para lograrlo propuso que la educación se disociase completamente de la burocracia gubernamental y de la industria.

El lugar y la función de los educadores dentro de la sociedad tendría que depender exclusivamente de la autoridad de los que están implicados en esta actividad. La administración de las instituciones educativas, la organización de los cursos y sus objetivos deberían estar totalmente en manos de personas que, simultáneamente, o bien están enseñando, o bien están involucrados productivamente en la vida cultural. En cada caso, estas personas distribuirían su tiempo entre la enseñanza (o cualquier otra producción cultural) y el control administrativo del sistema educacional.⁹

Habiendo dicho eso, cuando fundó la primera escuela Waldorf, Rudolf Steiner habló de la necesidad de hacer compromisos. La escuela Waldorf ha de evitar estar aislada o convertirse en un movimiento elitista o minoritario. Su tarea social sólo puede llevarse a cabo dentro de la corriente dominante de la socie-

18.- Steiner, Rudolf: *Hacia una renovación social*. GA 23. Editorial Rudolf Steiner. Madrid

19.- Steiner, R: ver el ensayo “*Freie Schule und Dreigliederung*” (La escuela libre y la tripartición). Incluido en el volumen *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus* (Ensayos sobre la Tripartición del Organismo Social) GA 24. No traducido. La versión inglesa: *The Renewal of Social Organism*. RSP

dad. Él mismo se enfrentó a menudo con las autoridades educativas locales sobre el rendimiento de los alumnos en determinadas edades clave. El verdadero papel de la educación Waldorf es ocupar una parte activa del paisaje cultural, participando y representando su visión del desarrollo del niño, sin renunciar a su identidad.

Una república de maestros.

Cuando fundó la primera escuela Waldorf, Steiner señaló que había que encontrar un equilibrio saludable entre los ideales de la educación Waldorf y la necesidad de ser flexible “*para adaptarse a lo que está tan alejado de nuestros ideales*”²⁰, y por lo tanto es necesario que todo el mundo.

*...aplique al máximo sus fuerzas desde el principio. Por consiguiente, no organizaremos la escuela de una forma burocrática, sino colegiada, y la administraremos de una manera republicana. En una verdadera república de maestros no tendremos la comodidad de recibir directrices de un maestro director, sino que habremos de llevar nuestras propias contribuciones a la solución de problemas y tomaremos plena responsabilidad por lo que hayamos de hacer: cada uno de nosotros ha de ser plenamente responsable. Podemos sustituir la supervisión de un departamento de administración con este curso preparatorio, y el mismo trabajo nos dará aquello que unifica la escuela”*²⁰

La manera en que este principio se aplica a las escuelas concretas varía considerablemente. Desde el punto de vista práctico, todas las escuelas que hayan sobrepasado la etapa de iniciativa, trabajan con el principio de delegación, que da responsabilidades a individuos o grupos, para áreas específicas de decisión o gestión, dentro de unos objetivos acordados por todo el mundo.

Todas las escuelas Waldorf-Steiner están establecidas como fundaciones no lucrativas con consejos de administración (a veces conocidos como Consejo de Gestión). Sus miembros delegan las gestiones cotidianas de las áreas educativas al Consejo de Maestros, que nombra a un presidente por un corto período rotativo. El Consejo de Maestros suele incluir a todo el personal docente con contratos permanentes, es portador de los valores educativos de la escuela y es colectivamente responsable (o por delegación) de todas las áreas que son normalmente competencia de un maestro en jefe.

El Consejo de Maestros colabora estrechamente con el Consejo de Administración en temas de planificación, política y seguimiento de calidad. El Consejo de Administración tiene responsabilidad global por la escuela como institución pública. Su papel principal es proporcionar los medios de sostenimiento para la provisión educativa. Eso incluye temas financieros, legales y contractuales, edificios, mantenimiento, administración, materiales, salud y seguridad, seguros, etc. El Consejo de Maestros, por otra parte, es fundamentalmente responsable de la docencia, la investigación educativa y el desarrollo del currículo, dotación de personal y de su formación, admisión de niños, bienestar de los alumnos, los horarios, celebración de festivales y de la vida cultural general de la escuela.

Las escuelas suelen tener personal de administración en una gran variedad de papeles de sostenimiento y gestión. Esta administración ha de ser parte del Consejo de Maestros, o al menos ha de trabajar en estrecho contacto con él, a fin de que el vínculo con la educación esté íntimamente integrado.

5.1 Padres y maestros trabajando en común.

La estrecha colaboración entre padres y maestros es esencial en la escuela Waldorf-Steiner. La educación necesita el apoyo y el interés de los padres, y los niños siempre se benefician cuando esta colaboración es de apoyo mutuo.

Los padres están implicados a muchos niveles. Algunos pueden convertirse en miembros del consejo, otros se sumarán a grupos o mandatos voluntarios dentro de la escuela, con áreas específicas de responsabilidad como son la gestión financiera, el desarrollo de la construcción, servicios sociales, etc.

Las escuelas a menudo ofrecen varios tipos de formación de adultos que incluyen clases de crianza de los hijos, grupos artísticos, cursos de introducción a la educación, grupos de estudio e incluso formación de profesorado a tiempo parcial.

20.- Steiner, Rudolf: El estudio del hombre como base de la pedagogía. GA 293. Editorial Rudolf Steiner. Madrid. (Versión catalana con el título “El coneixement de l’èsser humà com a fonament de l’educació” en Cuadernos Pau de Damasc. Barcelona).

Muchas escuelas tienen asociaciones de padres y maestros, o su equivalente, que ofrecen un foro para la retroalimentación padres-maestros, discusión de temas globales de la escuela o de temas educativos en general.

Se celebran tardes de padres y maestros de clase, por lo menos una vez por trimestre y por cada clase, donde los maestros pueden presentar aspectos del currículo o de la evolución del niño. Se pueden discutir temas que les preocupen y puede generar apoyo para los niños de múltiples maneras. Las escuelas Waldorf-Steiner tienen una política de visitas a las familias como reconocimiento de la importancia de la situación del hogar en el desarrollo de cada niño. La mayor parte de escuelas permiten acceso regular a los maestros mediante consultas de padres y citas concertadas.

La vida de toda la comunidad escolar se ve vivificada por la celebración de festivales estacionales, ocasiones donde padres y amigos pueden participar.

Se dedica mucho esfuerzo en informar a los padres con materiales de libre acceso, días de puertas abiertas, “escuelas de padres”, cursos de introducción, cuadernos de padres, boletines de noticias y revistas escolares. El acceso a la información y la transparencia de las estructuras organizativas ayudan a responder las preguntas que puedan ir surgiendo. Cuando se interrumpe la comunicación, o los individuos no pueden resolver temas excepcionales, las escuelas tienen mediación formal y procedimientos conciliatorios (que están descritos en el Manual de los Padres).

5.2 Desarrollo de la calidad.

Un elemento que se considera fundamental en el desarrollo de la calidad es que siempre haya espacio para la improvisación. Eso va de la mano con el reconocimiento de que el proceso de planificación y revisión, investigación y reflexión, habría que experimentarlo como algo creativo, fructífero y efectivo. El trabajo en el desarrollo de la calidad se considera como una extensión natural de la labor existente, no como una imposición de procedimientos adicionales. De hecho, fuera de la enseñanza misma, la mayor parte de las restantes actividades escolares están dedicadas a desarrollar la calidad.

Perspectivas

Una de las tareas centrales de la educación es enfrentar las necesidades cambiantes y de desarrollo de los niños. Eso requiere un estudio continuo de los niños, desarrollo del currículo y revisión permanente de la aproximación educativa. Además, eso ha de hacerse en un ambiente de respeto mutuo y reconocimiento colegiado y es realmente la tarea central de las reuniones de maestros. Como expresó Steiner en Ilkley (17/08/23 - GA 307) estas reuniones deben ser:

Educación viva de adultos - una academia de formación permanente. por el hecho de que toda experiencia adquirida por el maestro en la escuela se convierte, a su vez, en parte de su propia educación. Quien derive esta autoeducación de su propia labor educativa, ampliando su comprensión psicológica profunda tanto en el aspecto práctico de la educación como en las diferentes cualidades, caracteres y temperamentos de los niños, encontrará siempre algo nuevo para él mismo y para el Claustro de Maestros en conjunto. Toda la experiencia y conocimiento adquiridos desde la enseñanza deberían volcarse en el recipiente común de estas reuniones. De esta manera, el consejo de maestros se convierte en una unidad en espíritu y alma, donde cada miembro sabe lo que hace el otro, sabe lo que la experiencia propia le ha enseñado y el progreso que ha logrado como consecuencia de su enseñanza con los niños en el aula.

Es importante resaltar que las diferencias en terminología no deberían confundir el tema. Cuando Steiner es traducido al referirse al Claustro de Maestros se refiere a todos los maestros y no a un grupo más pequeño dentro de del cuerpo docente. Pero a su vez continúa y extiende la metáfora de la reunión de maestros como si fuese *el órgano del corazón*, y añade *los órganos de percepción* en la periferia, como son las tardes con los padres: “*los ecos que llegan a los maestros cuando tenemos esas tardes con los padres, dan vida a lo que los maestros necesitan especialmente para mantener su propia vitalidad interior*”.

Podrían citarse muchas otras referencias²¹ de Steiner para mostrar que él consideraba la revisión práctica de las clases reales, el estudio de los niños y de las clases, y la implicación de todos los maestros en

21 Véase: Gladstone, F.: *Republican Academies*. SSF 1997 para una compilación de los comentarios de Steiner sobre la autogestión y el estudio pedagógico en las escuelas Waldorf. Véase también: Leist, Manfred: *Parents Participation in the Life of a Waldorf School*. AWSNA

la investigación educativa como un elemento fundamental para desarrollar la calidad en la condición pedagógica. Cuando Steiner habla del autodesarrollo del maestro o del grupo de maestros, ese proceso incluye aprender a hacer mejor las cosas. Desarrollo sin proceso de retroalimentación y adaptación consecuente, sin referencia a resultados y sin objetivos, no es desarrollo en el verdadero sentido de la palabra.

Un marco espiritual

El objetivo central de los responsables de dirección en las escuelas Waldorf es servir “al espíritu de escuela” y, por lo tanto, trabajar para llevar a cabo las intenciones de los poderes espirituales que inspiran la educación Waldorf. El espíritu guía de cada escuela necesita órganos que le permitan percibir la vida de la escuela, trabajar a nivel de inspiración para sostener los esfuerzos de maestros y colaboradores, y dar apoyo a los niños individuales en su desarrollo. Ésa es la tarea espiritual del grupo de gestión de la escuela (que puede consistir en maestros, o maestros y administradores) y es la inspiración para el liderazgo. La Imaginación o Meditación del Consejo, que Steiner dio cuando fundó la denominada Escuela Madre, es el marco a través del cual se puede enfocar esta actividad. El desarrollo de la calidad es un aspecto de este trabajo que ha de estar encuadrado en este marco.

Responsabilidad y compromiso.

Cada individuo es existencialmente responsable de sus actos, pero la responsabilidad institucional y el compromiso por el desarrollo de la calidad en la educación depende del Claustro de Maestros. La responsabilidad administrativa y organizativa la lleva el Consejo de Gestión o el cuerpo legal equivalente dentro de la escuela. La cuestión de la responsabilidad formal es importante y a menudo la falta de claridad en esta área es fuente de problemas, especialmente en relación con los padres.

Mientras que el individuo es responsable de sus propias acciones, el Claustro de Maestros es colectivamente responsable de que el individuo, como maestro, y los resultados y calidad de su trabajo estén de acuerdo con los estándares acordados colectivamente. Al final del día (normalmente el jueves), el claustro es responsable de constatar si la calidad es lo suficientemente buena o no lo es. Dentro de la escuela como institución, el cuerpo legalmente responsable (Consejo Administrativo o quien corresponda) no ha de responder por la calidad educativa como tal (normalmente no estarían calificados para juzgarlo), pero su responsabilidad es procurar que tenga lugar el desarrollo de la calidad de la manera apropiada y proporcionar los recursos necesarios para que ello pueda ser así.

Eso no contradice en manera alguna la autonomía o libertad de los maestros, ni del individuo dentro de la esfera cultural. En verdad, ese es exactamente el tipo de responsabilidad administrativa en la vida cultural libre que Steiner preveía en su Organismo Social Tripartito¹⁹. Los juicios hechos sobre la calidad en la educación sólo pueden hacerlos los educadores. En un grado menor, los que son educados, los padres y cuidadores pueden juzgar desde su perspectiva, pero lo que está claro es que estos juicios no les pueden hacer los burócratas ni los funcionarios gubernamentales con una mera base teórica.

Sin embargo, la cuestión de si se produce o no desarrollo de la calidad y de cómo se produce, es una cuestión situada en la esfera de los derechos. Afecta a los acuerdos contractuales, los arreglos sociales y se han de caracterizar por cualidades como la imparcialidad, transparencia y respeto por los derechos del individuo. Diría incluso que cada niño tiene el derecho (y, por extensión, los padres) a que su maestro esté activamente comprometido en el desarrollo de la calidad. El papel del Consejo escolar es asegurar que se respeten esos derechos.

Evaluación.

No puede haber verdadero desarrollo de la calidad o responsabilidad sin evaluación o valoración. Cuando hablamos de valoración nos referimos a “constatar, descubrir, seguir adelante. El intento de adquirir conocimiento y comprensión. y la mejor comprensión puede llevar hacia un desarrollo positivo”²². La evaluación puede ser cualitativa (a veces conocida como formativa) o cuantitativa (sumativa). La primera hace el seguimiento de procesos (por ejemplo, la evolución de un niño, el estado de ánimo en un grupo de maestros, un proceso de consulta y toma de decisiones, el estado de desarrollo de la escuela). La segunda utiliza resultados (de examen, número de alumnos matriculados, consecución de objetivos financieros, y todas las cosas que puedan ser cuantificables). La evaluación formativa está más orientada

22.- Mephram, T./ Rawson, M.: *Pupil Assessment and Record Keeping in Waldorf Schools*. SSF 1998

hacia el futuro, la sumativa refleja lo que ha pasado. Los dos tipos de evaluación requieren que haya objetivos establecidos, criterios apropiados, evidencia y retroalimentación de diferentes fuentes y juicio decisivamente individual. Hay varios niveles de evaluación.

AUTOEVALUACIÓN:

Es un proceso continuo que implica (para los maestros) hacer la planificación de las clases que son revisadas diaria, semanal, mensual y anualmente. El “sistema de compañeros” es una extensión de la autoevaluación donde los colegas se ponen de acuerdo en darse apoyo y retroalimentación mutua. El seguimiento proporciona una evaluación informal aunque el énfasis recaiga en el apoyo y el desarrollo.

La autoevaluación de Departamento implica a un grupo (digamos, los profesores de eurytmia) que se reúne regularmente para revisar su tarea e informar periódicamente al resto de los profesores. Cuestiones clave serían: ¿estamos respondiendo a las necesidades de los alumnos? ¿qué enseñamos y por qué? ¿cómo evaluamos el progreso de los niños? ¿cuántos recursos prácticos y apoyo organizativo necesitamos? (por ejemplo, mejor pavimento, más lecciones, más integración con las demás asignaturas, etc.)?

EVALUACIÓN DE LOS COLEGAS:

Involucra a los individuos evaluados por colegas del mismo nivel profesional, calificaciones y experiencia. Eso se hace mejor internamente dentro de la escuela, pero se puede recurrir a asesores exteriores por acuerdo mutuo. De antemano, todas las partes implicadas habrían de estar de acuerdo con los procedimientos y las consecuencias.

EVALUACIÓN DE ENFOQUE TEMÁTICO:

También pueden ser objeto de evaluación áreas de la vida escolar, como por ejemplo la calidad y la eficacia del liderazgo de la escuela, administración, comunicación, políticas (por ejemplo de género o de igualdad de derechos, o contra el acoso, políticas de expulsión, estructuras salariales, etc.). Cada área necesita ser bien definida y los objetivos y procedimientos de seguimiento de la revisión han de estar claramente descritos. Se pueden llevar a cabo evaluaciones de la escuela en su conjunto, pero ocuparían mucho de tiempo y serían muy complejas, aún así, en algún caso podría ser necesaria.

Criterios

Evidentemente, ningún procedimiento de evaluación puede ser eficaz si no hay líneas directrices claras o criterios con los que medir a la persona o actividad que se evalúa. De hecho, averiguar cuáles deberían ser los criterios es una actividad tan importante y útil como la evaluación misma. Dado que la educación es un proceso esencialmente de transformación, no se pueden determinar minuciosamente estándares generales desde fuera, aunque eso no excluye el consenso en ciertos estándares *mínimos*. Normalmente, entre los responsables del área implicada hay a acuerdo en ciertos criterios que, además, necesitan ser objeto de revisión continua.

Este es también el aspecto más difícil de todo lo relacionado con el desarrollo de la calidad. A nadie le gusta que le digan lo que ha de hacer y nadie quiere verse restringido por condiciones prescritas. Y por eso es importante el consenso, que depende del respeto mutuo y el reconocimiento de la competencia. Además, no hay criterios que tengan valor absoluto. Pero tampoco se pueden considerar negociables, no vinculantes o transitorios. En otras palabras, los criterios útiles emergen de las mejores condiciones según las circunstancias, y por lo tanto se les debería dar validez y permanencia sin que estén excluidos de revisión regular.

Los criterios educativos no pueden ser determinados por agentes exteriores que no trabajen siguiendo los conocimientos de la educación Waldorf. Por eso se solicita al movimiento de escuelas Waldorf que cree criterios mediante autorregulación. Eso puede hacerse por el acuerdo de un cuerpo de escuelas, asignando por ejemplo, colegas experimentados para investigar, consultar y extraer líneas directrices para criterios de calidad adecuados a los varios grupos de edad, asignaturas y actividades dentro de las escuelas. Estos criterios habrían de estar entonces disponibles como líneas directrices para autoevaluación dentro de las escuelas individuales. Las escuelas que deseen crear sus propios criterios serían libres de hacerlo, si bien el reconocimiento mutuo por parte de las otras escuelas es una autoridad moral importante, sobre todo cuando la calidad es cuestionada, por ejemplo, por los padres. *No se trata de imponer estándares y establecer un cuerpo de inspección. Se trata de autoevaluación y reconocimiento de los colegas.*

Finalidades y objetivos.

Las finalidades son ideales, por naturaleza irrealizables, pero representan algo a lo que hay que aspirar. Los objetivos son hitos específicos que pretenden ser realizables dentro de un límite de tiempo definido. El desarrollo de la calidad requiere que exista una visión común compartida por parte de todo el personal docente, a la cual se ha llegado por consenso y que se vea sostenida por prácticas de trabajo en colaboración. Por otra parte, estas finalidades y objetivos deben ser comunicados a los padres, alumnos mayores y, cuando haga falta, a los cuerpos exteriores como el gobierno, y de una manera que los entiendan. Cuanto más padres puedan dar apoyo a las finalidades y objetivos de la escuela tanto mejor redundará en beneficio de la educación.

Desarrollo educativo.

La calidad de la previsión educativa en relación con los objetivos expuestos puede ser evaluada de muchas maneras (incluido el hecho de que los maestros tengan listas de control con líneas directrices, resultados de los exámenes, rendimiento en la carrera que hayan llegado a hacer los antiguos alumnos y su propio testimonio). Sondeos regulares del grupo de padres y de los estudiantes más mayores también pueden ser útiles como apoyo y ayuda. Estos resultados han de considerarse para la planificación y la política de desarrollo.

El desarrollo de la educación implica:

- Planificación y revisión de la clase por parte de los maestros individuales.
- Que los maestros que enseñen al mismo grupo-clase compartan sus observaciones, la contribución de su propia asignatura y la creación de una unidad de aproximación a esa clase en este momento (por ejemplo, para el próximo trimestre).
- Por parte de cada departamento, revisiones del currículo de la asignatura y del personal que tiene asignada, despliegue e implicación de los recursos.
- Estudios de niño y de clase. Investigación continua sobre temas educativos generales, por ejemplo, necesidades de apoyo a la enseñanza, ritmos educativos, tareas a realizar en casa, etc.
- Debates por parte de la escuela en su conjunto, sobre políticas y programas para el año siguiente o más allá, como resultado de una visión compartida sobre las necesidades educativas de los alumnos y la habilidad de la escuela para responder.

Todos estos niveles de revisión y planificación deberían constituir un plan coherente de desarrollo educativo, que formularía las aspiraciones de los maestros con respecto a este desarrollo. Estos planes deberían ser pormenorizados y lo suficientemente prácticos para tener influencia en la planificación organizativa (por ejemplo, gastar más dinero en la formación de los maestros, nuevas facilidades, acogida de nuevo personal, comenzar la escuela de Secundaria, etc.). La experiencia muestra que a menudo las escuelas se desarrollan de una manera azarosa, influida ya sea por visiones intensamente individuales o entorpecidas por la falta de un plan coherente. En algunos casos, las aspiraciones educativas están enfrentadas con la habilidad de la organización para responder a sus necesidades; y en otros casos las administraciones de las escuelas pueden tener prioridades diferentes. Puede suceder que los maestros (o algunos de ellos) tengan unos objetivos educativos y los padres (o algunos de ellos) tengan otros.

Un proceso de desarrollo educativo no es simplemente un lujo que puede abordarse cuando lo permita el tiempo. Podría ser realmente el foco para todas las actividades no docentes de los maestros. Este estudio, revisión y planificación no es algo *superpuesto* al trabajo que los maestros hacen en sus reuniones, es el trabajo mismo que ellos hacen en esas reuniones. Esa es la función primordial de la autoadministración de las escuelas Waldorf y requiere un nivel más alto de responsabilidad que en las escuelas que tienen directores, jefes de Departamento, etc.

No puede desarrollarse un sentido de propósito común y de cohesión sólo por la exhortación o por estructuras organizativas. Esas dos cualidades solo pueden surgir del trabajo conjunto de maneras fructíferas y constructivas²³. El propósito compartido necesita ser trabajado consciente y sistemáticamente por el diálogo y la percepción mutua. Opinamos que la confianza, requisito previo del trabajo colegiado, puede crecer cuando los colegas trabajan juntos en una tarea que los une a todos, como sucede con el desarrollo de la calidad educativa. El valor pedagógico de la confianza entre colegas es difícil de medir, pero es poderoso.

23.- Véase: Zimmermann, H.: *Sprechen, Zuhören, Verstehen, in Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen*. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart. - (En inglés: *Speaking, Listening, Understanding*. Lindisfarne Press, 1996)

Uno de los objetivos primordiales del desarrollo de la calidad es reconocer las habilidades de los individuos y proporcionarles oportunidades para que continúen desarrollándose. Esta evolución es mucho más relevante cuando tiene todo el foco de la escuela - ¡después de todo, el propósito de la escuela no es el autodesarrollo de los maestros! Cuanta más responsabilidad se asuma en este campo, mayor será la libertad y la creatividad individuales al servicio de la educación.

El desarrollo de la calidad alcanza muchos ámbitos de trabajo. Las escuelas Waldorf del Reino Unido han estado trabajando algunos años en estos temas. El trabajo que se ha hecho hasta ahora en seguimiento, evaluación del maestro y del alumno, desarrollo de calidad dentro de la organización de la escuela, líneas directrices educativas para los logros de los alumnos, documentación curricular y autogestión en las escuelas Waldorf, ha sido documentado y se encuentra en proceso continuo de revisión. Aunque los papeles sean útiles, evidentemente el proceso real implica diálogo y debate. Las escuelas que necesiten copias de estos papeles pueden obtenerse en la Federación de escuelas Waldorf-Steiner en Forest Row, Reino Unido (SSF: Steiner Waldorf Schools Fellowship, UK).

6.0 EL CURRÍCULO DE LOS PRIMEROS AÑOS.

6.1 El Jardín de Infancia (de los 3 a los 6 años)

Entre los 3 y los 6 años, los niños entran en el Jardín de Infancia, donde se les ofrece un grupo de padres, la presencia de otros niños pequeños y grupos de juego. El tamaño de los grupos varía. Tradicionalmente, se ofrecen cinco sesiones matinales por semana, y cada sesión dura cerca de cuatro horas y media. Los niños acogen los servicios según la edad y las necesidades. Si hiciera falta, a veces se dispone de atención por las tardes. Se está explorando la necesidad de ampliar el servicio de los primeros años con guarderías Waldorf y Jardines de Infancia de jornada completa. Hay que mantener un sutil equilibrio entre las necesidades de los padres y lo que es saludable para el niño.

6.2 Principios generales

Las habilidades cognitivas, sociales, emocionales y físicas tienen la misma importancia para el Jardín de Infancia donde se desarrollan muchas competencias distintas. Las actividades reflejan las preocupaciones, intereses y etapas del niño. El entorno cuidadosamente estructurado está diseñado para promover el aprendizaje personal y social.

La enseñanza se realiza dando ejemplos en lugar de instrucciones directas, y es integrada, en lugar de basarse en materias o asignaturas. El currículo se adapta al niño. En reconocimiento a su valor vital en la educación temprana, a los niños se les da tiempo para *jugar*.

Se resaltan las estructuras regulares de actividad tanto dentro del día como en la semana. En temas de trabajo relacionados con las estaciones del año se refleja un patrón cíclico.

6.3 La naturaleza de los primeros años

Los desarrollos físico, emocional y cognitivo se encuentran sutil y complejamente unidos. Esta visión sostiene e impregna el currículo de los primeros años que se confecciona para responder a las cambiantes necesidades del niño durante cada fase.

En cada etapa evolutiva, el niño presenta un conjunto determinado de características físicas, emocionales e intelectuales que requieren una determinada respuesta educativa (empática). Esa es la base de la educación basada en el niño. El período formativo anterior a la segunda dentición se considera el período de máximo crecimiento y desarrollo físico. Las estructuras del cerebro son elaboradas y refinadas, proceso que no finaliza hasta el cambio de dientes, y hasta entonces el método primordial de aprendizaje del niño es la acción y la experimentación. El niño “piensa” con todo su ser físico.

La naturaleza de este aprendizaje primigenio debería ser motivadora, permitiendo al niño conocer el mundo de la manera más conveniente a su edad, por medio de la sensación activa, tocar, explorar e imitar. En otras palabras, por medio del *hacer*. Sólo cuando aparecen nuevas capacidades, cerca de los siete años, sólo entonces está preparado el niño física, emocional e intelectualmente para el aprendizaje formal. Por medio de la actividad física experimental, automotivada, el niño pequeño “se apodera” del mundo para poder entenderlo. Ese es un requisito previo esencial para la posterior actividad de aprehender el mundo a través de los conceptos. Así pues, se suscita el dominio de habilidades físicas antes que intelectuales abstractas.

6.4 La educación de los primeros años - finalidades y objetivos

Ofrecer a los niños oportunidades para ser activos en una imitación que tenga sentido.

Para complementar la tabla cronológica de maduración, la imitación es considerada como el medio primordial Waldorf para el aprendizaje preescolar - y por lo tanto, los adultos en el Jardín de Infancia enseñan por imitación. La mayor parte de las cosas que los niños aprenden en esta etapa es impartido por medio del ejemplo. El niño aprende de la vida para la vida (la adquisición de la lengua materna, por ejemplo, tiene lugar básicamente por imitación) y los niños modelan su comportamiento a partir de lo que sucede a su alrededor. Las actividades de los adultos estimulan las respuestas directas en el niño pequeño y los maestros realizan sus tareas cotidianas de una manera que sea digna de imitación.

El Jardín de Infancia es una comunidad de personas que “*hacen*” y que son sostenidas por un trabajo con sentido, por ejemplo, hacer pan. A los niños se les invita a colaborar en ello, no se les pide que lo hagan. La actividad del maestro puede inspirar a los niños a hacerse activos independientemente, encontrando sus propias situaciones de aprendizaje en el juego. Los niños perciben y registran todo lo que hacemos los adultos no solo *qué* es lo que hacemos delante de ellos, sino también *cómo* lo hacemos. Los maestros son conscientes de su influencia moral sobre el niño y del desarrollo de buenos hábitos por medio de la imitación. Lo que se espera es ver cómo se realizan en el Jardín toda una variedad de actividades convenientes que puedan ser imitadas. Pueden incluir tareas domésticas como hacer pan, cocinar, limpiar, fregar los platos, ordenar la habitación, etc. Todas ellas son actividades con una base social, práctica, ética y educativa.

Por su naturaleza, las fuerzas de imitación, que son tan importantes cuando se trata de ayudar al niño pequeño a conocer y entender el mundo en esta primera fase, van menguando con el tiempo, y dan paso a un nuevo tipo de conocimiento que hace su aparición cerca del período en que empieza a producirse la segunda dentición. En ese momento la enseñanza por el ejemplo se transforma en una enseñanza más formal, por medio de la instrucción. El currículo cambia cuando se acaba una fase del desarrollo del niño y comienza otra. (Hay un cambio similar en nuestro currículo a los 14 años que se corresponde con las mutaciones que tienen lugar en la pubertad).

Trabajar con ritmo y repetición.

Los Jardines de Infancia Waldorf-Steiner identifican el ritmo como un principio educativo importante. Para los niños es esencial que la certeza en la continuidad y los acontecimientos regulares marquen el año, la semana y el día del Jardín de Infancia. Las actividades estacionales celebran los ciclos del año. El otoño en el Jardín puede ser un tiempo para trillar y moler, y la primavera el tiempo para plantar. Un “área para la estación” (la “mesa de estación”, por ejemplo) en la sala o en un entorno más amplio refleja el mundo natural cambiante a lo largo del año, a la vez que lo hacen los temas de las canciones, historias y poemas. Además, cada semana tiene su propio ritmo regular de actividades recurrentes, como por ejemplo el día de hacer pan, el día de pintar, el día de trabajar el huerto, etc.

Cada día tiene sus propios ritmos más pequeños que dan apoyo a las actividades cotidianas. Estos ritmos diarios ayudan al niño a sentirse seguro y a saber qué hay que esperar. Una canción determinada puede indicar el final de una actividad y el comienzo de otra. El día es estructurado de manera que haya un ritmo variado —con períodos de contracción y de expansión— ofreciendo un equilibrio entre períodos de actividad y fases de reposo. En la práctica, eso puede implicar que el juego creativo sería seguido por una fase de círculo más concentrada, o la actividad enérgica en el exterior se vería sucedida por un cuento en un ambiente más reposado. Hay una alternancia rítmica entre el “tiempo del niño” (juego creativo, salida al exterior) y el tiempo del maestro (corro, cuento). En esta edad el tiempo del maestro es comparativamente corto. Trabajar con el ritmo ayuda a los niños a vivir con el cambio, a encontrar su lugar en el mundo, y a comenzar a entender pasado, presente y futuro. Proporciona un fundamento muy real para la comprensión del tiempo —lo que ha pasado antes y lo que vendrá después— y ayuda a los niños a relacionarse con el mundo natural y humano. La atención en el ritmo promueve el desarrollo saludable y lleva a una vida equilibrada más adelante.

La repetición también juega un papel a la hora de establecer continuidad y para el saludable desarrollo de la memoria. La memoria de los niños se ve fortalecida por experiencias reiteradas; y los acontecimientos diarios, semanales y anuales en el Jardín de Infancia son recordados, y a menudo anticipados, con entusiasmo. Los cuentos e historias no son narrados una sola vez, sino muchas: la repetición le da a los niños la oportunidad de familiarizarse con el material y de profundizar su relación con él.

Promoviendo el desarrollo personal, social y ético.

Mediante el juego creativo y sus actividades sociales cotidianas, los niños aprenden a interactuar mutuamente. En el Jardín de Infancia aprenden a compartir, trabajar juntos y cooperar. Conocen a sus maestros, confían en ellos y son capaces de establecer relaciones efectivas con otros niños y adultos. Los maestros y los niños se cuidan y respetan mutuamente.

Se pone mucho énfasis en el cuidado del entorno, tanto dentro como fuera. Los juguetes de madera, por ejemplo, pueden lustrarse y arreglarse, a diferencia de sus equivalentes en plástico. Allí donde sea posible, las actividades de jardinería y compost introducen los niños a la idea de la ecología y conforman una parte importante del currículo.

Hay momentos de reverencia cada día, y los maestros, con mucha ternura, crean oportunidades para que los niños experimenten gozo, reverencia y admiración. Los maestros practican la cordialidad y la suscitan en los niños. Los festivales ofrecen al niño abundantes experiencias culturales y religiosas. Los cuentos de hadas tradicionales e historias de la naturaleza se dirigen al ámbito de los sentimientos y van despertando gradualmente un sutil sentimiento ético cuando hay que distinguir lo que está bien y lo que está mal. El maestro es el ejemplo, y provoca ciertas expectativas en los niños.

Ofreciendo una experiencia de enseñanza integrada.

La experiencia de aprendizaje de los niños menores de siete años tendría que ser integrada y no compartimentada. Los niños pequeños necesitan experimentar la relevancia de su mundo antes de separarse de él y comenzar a analizarlo de una manera distante. En consecuencia, el aprendizaje en el Jardín de Infancia es integrado y no basado en asignaturas. Así por ejemplo, las matemáticas y el uso del lenguaje matemático puede producirse en la mesa de la cocina donde se prepara la comida (los cortes delgados de zanahoria forman maravillosos círculos naturales y tienen el valor adicional de que ¡podemos comérmolos después en la sopa!); conceptos como la suma o la resta (o de más y menos), peso, medida, cantidad y forma se captan de una manera práctica como parte de la vida cotidiana. La hora de las comidas ofrece una oportunidad para que los aspectos éticos, sociales y matemáticos trabajen conjuntamente, a medida que los niños se van implicando en la disposición de los lugares y en el compartir la comida que se ha preparado antes para que coma todo el mundo.

A través de los juegos de movimiento, los niños reconocen y recrean estructuras, como “dentro, fuera, delante, detrás”. Los objetos naturales como bellotas, piñas, castañas y conchas se van clasificando, ordenando y contando, como parte de un juego espontáneo. Los niños en el Jardín de Infancia Waldorf están directamente implicados en la experiencia matemática y utilizan lenguaje matemático de una manera natural que suele encontrarse inmersa en un contexto social y moral. Las experiencias de aprendizaje de los niños pequeños no están separadas de los quehaceres de la vida cotidiana: el aprendizaje cobra significado por su relevancia en la vida.

Como se ha indicado antes, se hace una aproximación similar al aprendizaje del lenguaje y la alfabetización. Los niños desarrollan competencia en el hablar, escuchar y en la habilidad de utilizar las palabras con la confianza de que están hablando con libertad y que aprenden a escuchar a los demás. Se promueve el buen hablar y el desarrollo de las habilidades auditivas. La concentración se hace en la tradición oral y los niños escuchan muchos cuentos que forman parte de la herencia literaria de la infancia.

Una historia bien contada enseña a apreciar la voz humana y la belleza y los ritmos del lenguaje. También contribuye a ampliar el vocabulario y favorece el desarrollo de la memoria. Los niños dejan el Jardín de Infancia con un amplio y variado repertorio de canciones, historias y poemas, que pueden incluir también versos en francés, inglés o alemán. Mucho de este aprendizaje habrá tenido lugar de la manera integrada que hemos descrito, aunque el momento de narrar la historia es siempre un acontecimiento especial.

Los niños se implican en muchas actividades, como el coser, que desarrolla la coordinación mano-ojo, la destreza manual y la orientación (preparación útil para leer textos impresos de izquierda a derecha). Los niños también hablan de sus dibujos y disfrutan contando historias “leyendo” sus dibujos. Esa actividad promueve el desarrollo de habilidades verbales y libera la narración del texto impreso, incitando los niños a hacer uso de sus propias palabras. Muchos niños también hacen representaciones o espectáculos de títeres y desarrollan habilidades dramáticas trabajando con la narrativa y el diálogo. Pintar y dibujar ayuda a crear equilibrio y simetría y la mayor parte de los niños de cinco años pueden escribir su propio nombre. Los niños experimentan la musicalidad del lenguaje y sus aspectos sociales jugando juegos de corros y haciendo euritmia, una forma de movimiento que trabaja con el lenguaje y la música.

La combinación de estas actividades cultiva el amor al lenguaje, promueve la fluidez y le da a los niños tiempo para familiarizarse realmente con la palabra hablada - la mejor base y preparación para el posterior desarrollo de la alfabetización. El uso del lenguaje afecta a también el desarrollo cognitivo, a la vez que las palabras bien escogidas y la buena sintaxis apoyan el pensamiento claro.

Promoviendo el aprendizaje por medio del juego creativo y el apoyo al desarrollo físico.

Los niños son capaces de ejercer y consolidar su habilidad para entender y pensar a través del juego. El juego creativo sostiene el desarrollo físico, emocional y social, y permite a los niños aprender a través de la investigación, exploración y descubrimiento. También da margen para el uso de la imaginación —un

aspecto esencial de la inteligencia humana. El juego estimula al niño a hacerse imaginativo y adaptable, y a trabajar con iniciativa y destreza. Además, desarrolla y fortalece la concentración.

Una serie de estudios²⁴ muestra que los niños con los mejores resultados en el juego sociodramático, obtienen también los mejores rendimientos en un gran número de áreas cognitivas, como competencia intelectual superior, períodos más largos de atención y más innovación y capacidad imaginativa. Los buenos jugadores muestran también más empatía hacia los demás, menos agresividad y, en general, más ajuste social y emocional. Se da tiempo y espacio para el juego creativo, y para sostener una variedad de situaciones de juego se proporciona una selección de objetos apropiados, como son, por ejemplo, tejidos, conchas, troncos, juguetes domésticos y muñecas.

Animando a los niños a conocer y amar el mundo.

Como hemos mencionado antes, en la sección de ritmo y repetición, los niños desarrollan una buena relación con el mundo natural. Aprenden a valorar sus dones y a entender sus procesos y patrones de cambio. Las tareas domésticas ofrecen oportunidades para hacer experiencias elementales en ciencia, y se hace uso frecuente de los cuatro elementos. Los niños confeccionan juguetes a partir de lana de oveja, algodón y otros materiales naturales. Muchos objetos se hacen como regalos para los miembros de la familia. Se anima a la participación de la familia y, trabajando con los padres, los maestros crean “historias de cumpleaños” basadas en la biografía personal de cada niño, que se explican en ceremonias especiales a las que están invitados los familiares.

Las personas de la comunidad que practiquen alguna artesanía en particular, o que tengan alguna habilidad especial, son invitadas a visitar el Jardín de Infancia, y muchos maestros llevan sus niños a breves paseos locales.

Ofreciendo un entorno seguro y positivo para los niños.

El Jardín de Infancia debería ser un lugar cálido y acogedor, un espacio configurado artísticamente que sirve como escenario para aquello que pueda llevar el impulso del día. Ese “impulso” es una combinación de experiencias motivadas por el juego del niño y actividades estructuradas por el maestro. Hay pocos juguetes “acabados” (que reclaman ser usados de una manera predeterminada). El mobiliario es a pequeña escala, está adecuado al niño y, como ya dijimos, el día se estructura de manera que proporcione al niño períodos de actividad y períodos de reposo. Los grupos suelen ser de edades mezcladas, y los niños más mayores, que ya están familiarizados con el ritmo de su Jardín de Infancia en particular, pueden ayudar a los miembros más jóvenes de su grupo a sentirse más seguros.

Trabajando con los padres.

Los maestros Waldorf están comprometidos a establecer buenas relaciones con los padres y con el proceso de desarrollar las habilidades de los padres. Se reconoce la importancia de una transición feliz y suave de la casa a la escuela. Si los maestros trabajan estrechamente con los padres se consigue este objetivo. La mayor parte de los Jardines de Infancia celebran sesiones de padres y niños, y tienen una buena comunicación con la familia antes de que el niño entre en el Jardín de Infancia. Los maestros promueven y resaltan la importancia de la estrecha asociación con los padres y ofrecen un foco para el apoyo de los padres. También se crean vínculos con los padres por medio de una variedad de acontecimientos y actividades sociales basados en la escuela. Se promueve, por lo tanto, el estrecho vínculo entre padres y maestros.

6.5 Ejemplo de una sesión de Jardín de Infancia

Tal vez, la mejor manera de ejemplificar la integración de las finalidades educativas mencionadas sería describir una sesión matinal en el Jardín de Infancia. Este ejemplo, naturalmente, solo destaca una serie de actividades. Normalmente, cada día de la semana tendría su propio foco y eso varía también con el cambio de las estaciones.

24.- Smilansky, S. *Sociodramatic Play: Its relevance to behaviour and achievement in school, in children's play and learning*. (El juego sociodramático: su relevancia en la conducta y en el rendimiento escolar, en el juego y en el aprendizaje de los niños). Klugman and Smilansky, ed. New York Teachers' Press, 1990.

El personal del Jardín de Infancia pasa horas en el Jardín antes de que los niños lleguen por la mañana y después de que se hayan ido. Naturalmente, hay actividades y materiales a preparar, pero lo más importante es que tiene que haber el ambiente anímico correcto en el lugar. El personal a menudo se reúne por la mañana para recitar juntos algún verso antes de entrar en sus aulas y esperar que lleguen los niños.

Conforme van llegando los niños, la persona que dirige el Jardín ya está preparada, de manera que una vez que los niños hayan colgado los abrigos y se hayan cambiado los zapatos, se les pueda dar una acogedora bienvenida. Al principio, puede haber un período de juego libre con pequeños grupos de niños que seleccionan su área, quizá despertando a las muñecas y vistiéndolas, o haciendo contribuciones con pequeños troncos, o conduciendo un autobús hecho con una silla volcada. Los adultos suelen estar ocupados en alguna tarea, como preparar la masa, si es el día de hacer pan. Hay conversación, y algunos niños prefieren estar alrededor de los adultos, como suelen hacerlo los niños tradicionalmente, haciendo preguntas, observando lo que hacen, “ayudando” mientras los adultos trabajan. Estos momentos informales son vitales, sobre todo en un mundo donde todo el mundo está frecuentemente muy ajetreado.

Los adultos empiezan la siguiente fase ordenando las cosas y los niños se apuntan a ello, ayudando a que cada pieza sea colocada en su lugar, en el estante o en el cesto. A esa edad las fuerzas de imitación se encuentran en su punto máximo y se pueden dirigir de la mejor manera cuando los adultos realizan sus labores de una manera consciente y cuidadosa, repitiendo los gestos de cada acción de una forma rítmica y natural. Si ven cómo se hacen regularmente, con afecto y atención, los niños pueden aprender a hacer tareas prácticas bien complejas, que implican incluso herramientas o equipos afilados o de uso complejo.

Ordenar bien las cosas es una tarea importante, y se hace de manera que a los niños no se les ocurre pensar que eso estropea su juego o es un trabajo aburrido. Una vez que las cosas se han vuelto a colocar en sus lugares respectivos, los niños se reúnen para la hora del corro, donde se cantan canciones tradicionales y se recitan y representan versos rítmicos. A veces el euritmista o el profesor de lengua extranjera pueden visitar el Jardín y contribuir a las actividades del círculo. Estas actividades contribuyen a focalizar la atención de los niños y fortalecen especialmente sus habilidades lingüísticas. El escuchar y la articulación clara de las palabras pueden practicarse mediante este tipo de recitación rítmica. Después, los niños van a los lavabos y se lavan las manos. Algunos de los más mayores, que acaban antes, pueden ayudar a poner la mesa con tapetes, cubiertos, y tal vez un jarrón con flores. Se corta el pan, y todo el mundo se reúne para bendecir la mesa y cantar algunas canciones de la estación. No se hace un esfuerzo deliberado en enseñar a los niños en un sentido formal. Simplemente, la actividad consciente del maestro es imitada por los niños.

Después del desayuno matinal, algunos de los niños ayudan a recoger la mesa, mientras que otros comienzan un segundo período de juego libre o alguna otra actividad artística o artesanal. En tal caso, los niños siguen el ejemplo y pintan y hacen modelado mientras se mantenga su interés. Ese es tal vez el momento idóneo para salir fuera, al jardín o al arenero, o puede implicar un paseo a un parque próximo. Después todo el mundo vuelve, se cuelgan los abrigos y las bufandas, se ordenan cuidadosamente todas las cosas y luego se reúnen todos, quizá alrededor de una silla en el “rincón del cuento”. La mañana concluye con el cuento que explica la maestra o jardinera. En esa hora los padres ya están fuera, esperando para recoger a los niños. Algunos Jardines también incluyen sesiones de tarde. En cuyo caso también hay que comer en el Jardín, y después hay un período de reposo o siesta, seguido más tarde por otros períodos de juego.

Cada día de la semana tiene su propia actividad artística o manualidad, como sucede, por ejemplo, con el día de hacer pan. Mientras que la mayor parte de los Jardines ofrecen pintura en acuarela y dibujo con ceras, o modelado con cera de abeja, y euritmia, las manualidades varían según las facilidades o habilidades particulares de los adultos que participan. En todas estas actividades los alumnos aprenden por el ejemplo, encontrando su camino hacia las experiencias, cada uno a su ritmo. De esta manera los niños aprenden a explorar y ser creativos, a la vez que comienzan a estimar el trabajo. Eso se manifiesta en un estado de ánimo cada vez más independiente y una laboriosidad sosegada cuando los niños están ocupados. El mismo estado de ánimo se transfiere al juego creativo. Un ritmo fuerte y vivo proporciona a los niños un profundo sentido de seguridad.

6.6 Introducción a la enseñanza formal.

Muchos años de experiencia confirman que la alfabetización y el cálculo, como habilidades formales, se enseñan mejor cuando el niño ha llegado a un punto de maduración que corresponde a la irrupción de la segunda dentición. La aproximación de los que practican el método Waldorf-Steiner de no forzar la alfa-

betización y el cálculo prematuramente lleva a los alumnos de primer grado de Primaria (edad 6/7) a aprender a leer, y a trabajar formalmente con los números con gran entusiasmo y diligencia, porque:

- a) han alcanzado un punto de madurez evolutiva,
- b) la diversidad de la experiencia manual que han tenido en su Jardín de Infancia sostiene y enriquece este proceso de aprendizaje,
- c) aprenden con motivación y no tienen la carga del temprano fracaso²⁵.

25.- Para líneas directrices sobre la madurez escolar, véase: Avison, K: *A Handbook for Waldorf Class Teachers*.. SSF 1995

7.0 UN CURRÍCULO HORIZONTAL

Yo mismo he sido testigo en la escuela Waldorf, de cómo el maestro y su clase se han convertido en una unidad, y cuando digo eso no me refiero a la suma de los alumnos y el maestro. Esa globalidad es la matriz sobre la que puede crecer el desarrollo de los niños. Según la individualidad de cada maestro, las formas exteriores de enseñar pueden variar enormemente en las diferentes clases, y a pesar de todo se retienen las cualidades fundamentales. En una escuela Waldorf, las formas exteriores no siguen estructuras establecidas, de manera que es perfectamente posible que un profesor enseñe muy bien a su clase de niños de 9 años, mientras que otro profesor, que adopta una línea muy diferente, puede ser igualmente un maestro muy eficiente. De ese modo planificamos el currículo para cada año de acuerdo con la naturaleza del niño que crece. Mientras el maestro se sienta en armonía con los principios subyacentes y con los métodos empleados, hay que darle libertad en su trabajo en lugar de fijarlo a estándares establecidos. Tanto si está enseñando en el primer curso como en el octavo habría de sentirse como parte de la escuela en su conjunto, de manera que ya en la primera clase establecerá los fundamentos para lo que encuentre cuando acabe con el octavo curso.

Rudolf Steiner, 24 de abril de 1920

Cuando hablamos de “currículo horizontal” nos referimos a las diferentes materias que se enseñan a los niños en una clase, es decir, a la misma edad. El “currículo vertical”, que describimos después de esta sección, muestra cómo cada asignatura concreta se va desarrollando año tras año, y desde los grupos de edad más jóvenes a los de más edad. El currículo horizontal nos muestra la integración interdisciplinaria de las diversas asignaturas como respuesta a las necesidades de los grupos de edad. También nos permite ofrecer imágenes típicas de desarrollo de los niños a diferentes edades. El currículo vertical nos muestra la naturaleza espiral del camino de aprendizaje, donde nuevas habilidades se edifican sobre habilidades existentes y se pueden volver a visitar temas desde nuevas perspectivas apropiadas a la edad.

Lo que ninguna de estas formas de presentación puede mostrar es el “currículo diagonal”, que mostraría lazos transversales entre las diferentes facultades y las habilidades de cada edad. Mostraría, por ejemplo, la relación entre la actividad manual del tejer en los dos primeros cursos y las habilidades matemáticas en Secundaria, o entre los cuentos populares y las fábulas, en los cursos primero y segundo, y la ecología en los Grados Superiores, o entre la gramática en Secundaria y la capacidad de generar juicios en la vida posterior en la escuela. El currículo diagonal es tan esencial para las tareas educativas de la educación Waldorf como lo son las otras dos dimensiones. Hay que decir que ese tercer currículo aún ha de trabajarse a nivel de investigación, si bien hay muchas referencias dentro de las descripciones curriculares dadas en este libro.

Cada maestro adapta el currículo para responder a las necesidades de los niños. Por lo tanto, es importante considerar que en los bloques de la clase principal y en las clases de otras asignaturas que referimos más adelante, las diferencias cualitativas en la manera de acercarnos a ellas son tan importantes como el contenido concreto de la clase. Esas variaciones mantienen el contenido en sintonía con la etapa espiritual, psicológica y física que los niños han alcanzado. Cada maestro de una escuela Waldorf-Steiner tiene el deber de dar forma al currículo o, incluso mejor, de recrearlo de nuevo para adaptarlo a cada situación. Lo que sigue son ciertas líneas directrices basadas en la buena práctica tipificada.

Las secciones siguientes ofrecen una imagen global y una sinopsis del contenido y la metodología para cada edad. Los cursos están agrupados en tres secciones, de primero a tercero, de cuarto a sexto y de séptimo a octavo, dado que estas fases señalan significativas etapas de desarrollo y aproximaciones educativas bien diferenciadas. Por razones de espacio, la elección de ejemplos es necesariamente selectiva. Ofrezcamos un perfil evolutivo para cada grupo de edad.

7.1 El primer ciclo de Primaria Waldorf-Steiner - Cursos primero a tercero.

Primer curso (edad 6-7)

Perfil evolutivo

El séptimo año marca el comienzo de la escolarización “formal” en el método Waldorf-Steiner. Durante los primeros siete años de vida, el niño aprende a familiarizarse con el cuerpo físico, a convertirlo en su hogar, desarrollando la orientación en el espacio, conquistando las primeras capacidades fundamentales

del asumir la postura vertical y el caminar erecto, el hablar y el pensar. El contexto de aprendizaje es el contenido de todo el entorno que rodea al niño, el niño “imita” a las personas y a los agentes que se encuentran a su alrededor. Este gesto de imitación sirve para imprimir en el estrato volitivo del niño el contenido y la calidad de lo que está aprendiendo. En el Jardín de Infancia, el aprendizaje vivencial, el descubrimiento por medio del juego creativo y la interacción social intensa con los compañeros y el maestro constituyen los principales temas educativos. La conciencia de las complejidades de la lengua materna y de los números se consigue por medio del juego informal y la interacción social. No se enseñan de una manera didácticamente explícita.

En torno al séptimo año, el proceso de formación de la segunda dentición del niño llega a un grado por el que las fuerzas que han estado concentradas en el crecimiento y en la construcción física pueden hacerse activas para desarrollar el pensar independiente, en forma de imagen y en representaciones. Se introducen entonces métodos “formales” de enseñanza en alfabetización, cálculo y otras disciplinas. El niño aún se encuentra en un estado de globalidad soñadora, más capaz de aportar al aprendizaje una presencia consciente amplia que una concentración focalizada. Muchos elementos de aprendizaje continúan adquiriéndose por la actividad y la imitación, con ellas el niño acoge una imagen, la interioriza, la recuerda y la generaliza en un concepto que puede ser aplicado. Por ejemplo, la letra “R”, o “x” veces (signo de multiplicar). Lo que se experimentó en la práctica, de una manera no conceptual en el período preescolar, se eleva ahora a una relación emotiva por medio de las imágenes mentales. La experiencia holística que el niño tiene del mundo es nutrida por imágenes arquetípicas como las reflejadas en los cuentos de hadas e historias de la naturaleza bien concebidas.

Finalidades y objetivos

En este año los niños hacen la importante transición del Jardín de Infancia a la escuela, donde comienzan la enseñanza formal. El profesor lleva a los niños a una primera experiencia de las formas, sonidos y secuencia de las letras y los símbolos numéricos, utilizando imágenes, rimas e historias.

Los niños aprenden a reconocerlas y memorizarlas con la práctica reiterada que incluye movimiento, versos, dibujo y pintura. Durante este primer año la clase alcanza los buenos hábitos de vida y el trabajo en el aula que formarán la base del tiempo que permanecerán juntos a lo largo de Primaria y, de hecho, de todo el período escolar. Los objetivos de actitud y valores del primer curso y de los siguientes son cultivar reverencia por la naturaleza, cuidar del entorno, respeto por los demás, interés en el mundo y un sentimiento de confianza en sus maestros. La finalidad de los profesores es llevar a los niños a convertirse en un grupo socialmente cohesionado donde sus miembros se escuchan y se cuidan mutuamente.

Segundo curso (edad 7-8)

Perfil evolutivo

El niño de ocho años aún vive en un paisaje psicológico creado ampliamente por él mismo, que deriva de su facultad de desarrollar representaciones mentales individualizadas partiendo de las regiones de su vida interior. Los acontecimientos y experiencias del mundo exterior son filtrados por la imaginación del niño y reorganizados para adaptarse a la imagen homogénea del mundo que va haciéndose el niño. En esta edad los niños están mucho más atentos a lo que sucede a su alrededor. El estado de ánimo de globalidad se va diferenciando en contrastes, como son el sentimiento más profundo y más consciente del elemento religioso, acompañado de una creciente tentación a hacer travesuras.

El contenido del currículo para esta edad sirve para cultivar en el niño el sentido de la amplitud y riqueza del lenguaje de sus sentimientos y emociones.

A nivel cognitivo, el niño continúa inmerso en un contexto de aprendizaje donde predomina el contenido de pensamiento imaginativo. Los conceptos se entienden en su significado óptimo cuando son cualitativamente móviles y orgánicos. Los alumnos continúan familiarizándose con los fundamentos del cálculo y la alfabetización, y en los movimientos de motricidad gruesa y fina - ya sea saltando, atrapando o lanzando una pelota, tejiendo, haciendo ganchillo o tocando la flauta - desarrollan un repertorio de habilidades y competencias que fueron introducidas inicialmente en el primer curso. De esta manera se consigue que el intelecto se despierte a través de la aproximación artística.

En los alumnos de segundo curso los dientes de adulto continúan empujando y abriéndose paso, se establecen firmemente la lateralidad y el predominio, y durante este año se observan necesidades y dificultades de aprendizaje específicas. El repertorio de habilidades dentro de una clase puede discernirse con cla-

idad. Gran parte de la confianza y sentido de pertenencia que irradian los alumnos de segundo curso se debe claramente al hecho de que el niño está creciendo sobre los cimientos que se pusieron en el primero.

Finalidades y objetivos

Las experiencias iniciales del primer año son ahondadas y aumentadas en el segundo curso. Este período se utiliza sobre todo para practicar y desarrollar todas las nuevas habilidades del año anterior. Si en el primer curso gran parte de la energía se consume haciendo que los niños se conviertan en un grupo-clase, socialmente cohesionado, donde los niños se apoyan en la globalidad que experimentan, en segundo curso a menudo sale a la superficie un estado de contraste o polarización que puede observarse en la manera en que los niños se relacionan mutuamente. Para ayudar a que los niños atraviesen esta etapa se les cuentan historias donde las cualidades y características humanas opuestas son representadas por santos y personas venerables en las leyendas, y por animales en las fábulas. Esta clase requiere un fuerte liderazgo por parte de los maestros a través de la consistencia de su aproximación y el poder de imaginación. Los niños extraen su dirección y forma de las imágenes que les damos.

Tercer curso (edad 8-9)

Perfil evolutivo

(El tercer curso del currículo Waldorf-Steiner equivaldría a la entrada a segundo ciclo de Primaria según los actuales (2006) parámetros de las etapas educativas en España). El niño se encuentra en su décimo año de vida. En este punto tienen lugar notables cambios fisiológicos, psicológicos y cognitivos en el niño. Estos cambios, conocidos como el umbral de los nueve o diez años, pueden comenzar como más pronto a los ocho años y medio o como máximo a los nueve y medio, y pueden durar entre seis meses y un año.

El niño desarrolla un caminar más firme, los sonidos del habla se forman cada vez más en el centro de la boca, son articulados más directamente, y el niño se focaliza en la “media distancia”. Su constitución es claramente más fuerte. El corazón se hace más grande, es capaz de recibir más volumen de sangre y en la zona se establece una nueva proporción entre respiración y circulación sanguínea, a razón de una respiración por cuatro pulsaciones. El crecimiento comienza a concentrarse más en las extremidades y el metabolismo, y aumenta la anchura del tronco. En algunos niños esta etapa evolutiva está marcada por síntomas como fatiga, dolor de cabeza y de barriga, náuseas, mareo, apetito variable, asma, eccema y trastornos en los patrones de sueño.

Steiner habla de una metamorfosis en la vida afectiva del niño, mientras que a los siete años había habido una metamorfosis en su pensar. En el tercer curso, el niño experimenta una dualidad en sus sentimientos cuando percibe el mundo. Comienza a desplegarse un proceso que le permite experimentar cada vez más intensamente el sentido de objetividad, que corre paralelo a una creciente subjetividad. La experiencia interior subjetiva y la realidad objetiva del mundo se encuentran enfrentadas dentro del alma del niño. El cuestionamiento de las cosas, la duda, la soledad y una incipiente tendencia a criticar, son características emergentes en el paisaje psicológico infantil.

A veces un poco antes, a veces un poco más tarde, durante este año se produce, en la mayoría de niños, un avance muy significativo en la autoconciencia. El niño lo experimenta como la constatación de sentirse separado del entorno tanto humano como físico, y una distinción entre los mundos interior y exterior. Las emociones opuestas de sensación de pérdida de la anterior unidad con el mundo y un sentido de admiración al ver el mundo de otra manera, a menudo provocan confusión e inseguridad que pueden verse expresadas en evidentes cambios de comportamiento que varían considerablemente según el temperamento y la personalidad.

Las imágenes del Antiguo Testamento, sus leyes y su liderazgo, promueven la seguridad interior durante el período inestable, y los bloques de la clase principal de horticultura, construcción, etc., ayudan a los niños a implicarse en una nueva relación con el mundo que les rodea.

Finalidades y objetivos

A medida que los niños de tercer curso se van haciendo más conscientes de sí mismos y del entorno físico donde viven, emerge un nuevo interés por el mundo práctico y material. Después de practicar sus habilidades en alfabetización y cálculo en el segundo curso, ahora pueden aplicarlas a un gran repertorio de situaciones cotidianas que requieren medir o pesar, resolver pequeños problemas y escribir cartas formales sencillas.

Implicando a toda la clase en la experiencia de trabajar juntos en la construcción, la horticultura y otros tipos de proyectos de trabajo, el maestro de clase ayuda a transformar el sentimiento inicial de separación del mundo físico, en un sentimiento de responsabilidad ante ese mundo. Es importante que los maestros ofrezcan directrices muy claras para el comportamiento y den a los niños confianza en la autoridad de los maestros, no sólo en la del maestro. Los niños deberían vivir un fuerte sentido de la unidad social de la clase, una experiencia del “nosotros”.

Cursos primero a tercero - contenidos

El currículo Waldorf-Steiner suele empezar con una asignatura desconocida en otras escuelas. Se trata del “*DIBUJO DE FORMAS*”. Los niños hacen y dibujan líneas y estructuras básicas rectas y curvas, y comienzan a hacerlas con su propio cuerpo (caminando, corriendo, moviendo brazos y manos) y más tarde las hacen con lápiz y ceras en el papel. Una vez experimentados en el movimiento, esas formas y ritmos entran en reposo al dibujarlos al papel. Todo ello requiere que los niños hagan esfuerzos concentrados y deliberados en el movimiento, un medio que es ideal para ellos. Las formas no tienen ningún significado exterior, ni tampoco representan nada en particular, más bien hacen visible el dinamismo del movimiento y de la forma en el espacio. Los niños aprenden a experimentar, a sentir (con sus dedos, por ejemplo,) y a entender la calidad y la naturaleza inherente de diferentes formas y movimientos. Experimentar la naturaleza interior de una cosa por medio del movimiento es uno de los temas básicos de los cursos primero a tercero. El dibujo de formas es también un ejercicio preliminar excelente para la escritura. En el primer y segundo curso, estos ejercicios estimulan la actividad de formación de representaciones o imágenes mentales, una actividad que involucra y estimula la voluntad y los sentimientos. En un cierto sentido, la vida del sentimiento es utilizada como órgano de percepción. El niño *siente* el equilibrio, la proporción, la simetría, la integración y el carácter de las formas y movimientos dinámicos que encarnan.

En las clases de *LENGUA MATERNA* los niños son introducidos a las letras del alfabeto. Inicialmente, la finalidad es llevar a los niños a experimentar las cualidades de los sonidos hablados y la melodía de la oración, a medida que se van enseñando la forma, el nombre y el significado de las letras mayúsculas. Si se permite que la forma de cada mayúscula provenga de una imagen que representa la grafía de un sonido, los niños pueden desarrollar su propia relación con las letras individuales, y más adelante con toda la actividad de escritura. Las consonantes evolucionan a partir de pictogramas y las vocales lo hacen desde las interjecciones y expresiones de emotividad. El proceso se va desplazando desde la representación pictórica de las letras en la escritura formal, donde los niños comienzan copiando ejemplos escritos por el maestro, y más tarde escriben al dictado. La exploración de la relación entre el sonido y el símbolo incluye el uso de la escritura emergente. De las letras mayúsculas los niños pasan a las minúsculas manuscritas en cursiva, normalmente en segundo curso.

El contenido del trabajo escrito está relacionado con los temas de la clase principal y las propias experiencias de los niños. En líneas generales, en torno a una tercera parte de la escritura es redactada por los niños, las otras dos terceras partes incluyen textos preparados por el maestro que los niños copian de la pizarra o escriben al dictado. En tercer curso, los niños escriben redacciones más largas y complejas. Eso se complementa con la instrucción y práctica en escribir cartas formales, diarios y descripciones de ambientes naturales. Se estimula la escritura manuscrita legible y bien hecha.

El leer proviene de la escritura, y en primer curso los niños leen textos familiares que el maestro ha escrito en la pizarra y que ellos mismos han escrito en sus cuadernos de ejercicios. Para desarrollar la lectura se utiliza una combinación integrada de palabra entera, y métodos fónicos y contextuales, si bien con énfasis sobre las oraciones y frases enteras. Normalmente, no se hace uso de libros de lectura hasta el segundo curso. La lectura se plantea con un acercamiento mixto que incluye lectura de toda la clase, lectura de niño a niño, o de niño a maestro, sostenido con la práctica regular en el reconocimiento de estructuras auditivas, visuales y cinestésicas. La ortografía se basa en una aproximación global del lenguaje, reforzado por métodos contextuales, fónicos y cinestésicos. En tercer curso, la lectura avanza hacia una diferenciación del material por objetivos diferentes, que incluyen entender instrucciones y tareas, encontrar información y leer horarios. El leer en voz alta se practica con la conciencia del contenido y la puntuación. Se orienta a los niños hacia un amplio repertorio de material de lectura según sea su habilidad.

El trabajo oral juega un papel importante a lo largo de los cursos, el hablar y el escuchar reciben la misma atención. Las habilidades en los dos ámbitos son requisitos previos para el desarrollo de todas las facultades de alfabetización. Además de la recitación diaria de poesía y versos, diseñados a menudo como ejercicios para fortalecer la pronunciación y la articulación, se estimula a los niños a describir sus expe-

riencias y a recordar las historias que han oído. El lenguaje del mismo maestro sirve de modelo para el uso y la forma del lenguaje oral. Este énfasis en el trabajo oral proporciona un fundamento para la posterior comprensión de las estructuras gramaticales y la puntuación, a la vez que ejemplifica la expresión lingüística de cualidades emocionales como la sorpresa, curiosidad, negación, entusiasmo, afirmación deliberada, etc.

El trabajo en escribir, leer, hablar y escuchar en los primeros dos cursos crea una base para introducir los niños en una exploración sistemática de las cualidades gramaticales en tercer curso, comenzando con los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. La finalidad no es sólo hacerse conscientes de los principios de lo que hasta entonces se ha ido aprendiendo en la práctica, sino también educar el pensamiento del niño y su conciencia de las verdaderas relaciones que se expresan y definen en la gramática y la sintaxis.

Las clases en *LENGUAS EXTRANJERAS* son tan importantes como las que se concentran en la lengua materna. Desde primer curso los niños van aprendiendo dos lenguas extranjeras por el método directo de escuchar y hablar. No se trata ni la gramática ni la escritura en los tres primeros cursos. Los niños se sumergen en estos idiomas por medio de poemas, historias, cuentos de hadas y diálogo; todos ellos aprendidos de memoria y representados en su contexto. A través de los idiomas los niños experimentan una manera diferente de describir y ver las cosas, una manera distinta de acercarse al mundo. Este es uno de los requisitos previos más importantes para crear la habilidad viva de crear conceptos y para alcanzar una visión más universal del mundo que abarque más de una perspectiva, ampliando así la orientación unilateral de la lengua materna. Durante los primeros tres años, los niños adquieren oralmente todo un extenso vocabulario de cosas y situaciones cotidianas, además de un uso práctico de la mayor parte de las estructuras gramaticales del lenguaje respectivo. En los años siguientes los niños podrán sacar sus ideas de este depósito de lenguaje y experiencia orales a medida que empiecen a alfabetizarse en la respectiva lengua extranjera.

El *MATERIAL DE NARRACIÓN*, las historias contadas en esta fase, describen “el camino del niño que desciende a la Tierra”. En primer curso se experimenta de una manera arquetípica, en los *cuentos de hadas y el folclore local*, la unidad entre el género humano y los animales, la naturaleza y los cielos. También se escogen historias que describen los ciclos del mundo natural y especialmente el cambio de estaciones. En segundo curso empieza a mostrarse la diferenciación entre estos reinos a través de las *fábulas y leyendas*. En tercer curso se muestra la responsabilidad del ser humano hacia la Tierra y hacia Dios en las historias de la creación del *Génesis* y otros materiales del *Antiguo Testamento*. (Eso se aplica a escuelas en países con tradiciones europeas. Las escuelas Waldorf-Steiner en países donde predominan el budismo, hinduismo, el Islam, el judaísmo u otras culturas, escogen otros materiales convenientes). Los elementos esenciales en estos mitos son la creación de los cielos y la tierra, de los reinos vegetal y animal, el origen divino del género humano: probar del árbol de conocimiento, el origen de la comunidad humana y las leyes que la gobiernan.

En el área de *LECCIONES DE COSAS*, en tercer curso, el viaje de los niños conduce literalmente a la tierra por medio de los temas de agricultura y construcción de casas. Se llevan a cabo tareas prácticas de agricultura y actividades de construcción. Los temas reales que escogen dependen de la localidad, y así, por ejemplo, en las regiones costeras la pesca puede intervenir en las clases. Esas actividades prácticas, adaptadas a la edad y a las capacidades de los niños, contienen elementos pedagógicos de largo alcance que los preparan para la futura comprensión de la economía y la ecología. Aprender cómo las materias primas pueden convertirse en productos que sirven a necesidades reales en el mundo, siembra las semillas de una verdadera experiencia de mutualidad y servicio.

La *ARITMÉTICA* también involucra el movimiento. En primer curso experimentan la totalidad y la individualidad de los números. Se introducen números enteros, resaltando su carácter arquetípico —el uno significa la unidad, el dos la dualidad, etc.—, y se utilizan imágenes familiares al mundo del niño (el sol, las partes del cuerpo, pétalos de flores, etc.). Luego vienen las cuatro operaciones aritméticas básicas y sus diferentes cualidades, yendo siempre desde el conjunto hacia las partes. Los símbolos se introducen de una manera pictórica. En los primeros años se practican intensamente el contar rítmico, la recitación de tablas, cadenas numéricas hasta 20 y el cálculo mental. Eso da a los niños una experiencia de movimiento en la actividad mental que complementa la manera cómo son introducidas las letras del alfabeto.

En segundo se produce un giro, yendo de la operación manual al cálculo mental y a la exploración de diferentes formas de notación y algoritmos, y su aplicación a resolver problemas. En tercer curso la medida se traslada del ámbito oral, que es comparativo, cualitativo y contextual (eso es más grande, allí hay más, etc.), al uso de unidades formales. Comenzando con medidas tradicionales, basadas en las proporciones del cuerpo, se introduce a los niños en las unidades estándar de medida y notación para líneas, líquidos, pesos, tiempo, moneda y música.

En la *PINTURA A LA ACUARELA* se exploran las cualidades interiores de los colores. ¿Qué sentimientos genera este color? ¿Qué cualidades anímicas están vinculadas a los tres colores primarios: azul, ama-

rillo y rojo? El objetivo de estas clases de pintura no es copiar objetos exteriores o hacer ilustraciones, sino experimentar y “escuchar” el lenguaje interior de los colores. Los niños ilustran sus cuadernos de la clase principal con lápiz y ceras, una actividad que une la dinámica del dibujo de formas con el estado de ánimo y el sentimiento expresado por los colores. De esta manera los niños vuelcan sus poderes de imaginación en aquello que han percibido con los sentidos.

Si cuando pintan se exploran los “sonidos” de los colores, en las clases de *música* durante los primeros tres años, se exploran el carácter o los “colores” interiores de las notas. Sin embargo, en estos primeros años escolares es importante que los niños no se concentren en los estados musicales que aún son ajenos a su experiencia, como serían los que están vinculados a las escalas musicales, o a las tonalidades de mayor y menor. Su vida interior aún no está madura o lo suficientemente diferenciada para sentir empatía con estas cualidades. En esa edad los niños aún necesitan experimentar con libertad los tonos y el espacio que ocupan, por ejemplo, con el sistema pentatónico. La música que ellos tocan con sencillas flautas de madera, flauta dulce, arpa infantil o lira está relacionada al principio con las canciones que han aprendido. Eso podría compararse con la manera de cómo aprenden a escribir, comenzando con lo que ya conocen de memoria.

Se pone énfasis en el escuchar activo a través del cantar, a menudo acompañado con el movimiento y gesto como respuesta a la melodía. A lo largo del segundo curso los niños extienden su repertorio de tonadillas, y poco a poco avanzan hacia pequeños fragmentos solistas en el contexto de la clase como coro. En tercer curso se hace la transición a la música relacionada con una nota clave o perspectiva diatónica, cuando los niños se encuentran con una primera “gramática” u “ortografía” (notación) de la música. La flauta dulce es un instrumento que da forma a la corriente de la respiración y la va diferenciando. Los instrumentos de arco introducen un nuevo elemento importante. Con la flauta dulce, las dos manos están implicadas cuando hay que conformar la corriente del aire. Con un instrumento de arco, la mano derecha toma el arco, la mano izquierda selecciona las notas y el oído que escucha se asegura de que el resultado salga afinado. Para eso hace falta una habilidad casi artesanal, pero permanece dentro del ámbito de los sentimientos y sensaciones interiores del alma. Eso conduce a crear un sentido para la formación cualitativa del tiempo.

Las clases de *EURITMIA* proporcionan el vínculo entre espacio y tiempo, los sonidos de la lengua y los de la música se hacen visibles por medio del movimiento en el espacio. Este arte ayuda a los niños a armonizar sus acciones con un equilibrio entre la percepción sensorial despierta y los movimientos corporales llenando ambos de sentimiento. La euritmia ayuda a los niños a hacerse conscientes de las cualidades de la dimensión espacial de una manera artística.

Durante los primeros tres años escolares, a través del movimiento, se lleva suavemente a los niños hacia la experiencia de su propia orientación y movilidad corporal dentro del espacio que los rodea. Se aprenden y practican los tradicionales juegos de movimiento y de corros, que desarrollan habilidades y coordinación, a la vez que tienen un intenso componente social. La transición a los ejercicios de *GIMNASIA* más formal se produce en tercer curso. Entonces, las secuencias motrices armónicas que ya se han practicado se orientan más hacia objetivos concretos.

Las clases de *MANUALIDADES* también pretenden educar las habilidades manuales. Todos los niños aprenden a tejer y a coser, usan herramientas básicas de trabajos manuales (tijeras, instrumentos de talleo, adhesivos, cordel, etc.) y trabajan con un amplio repertorio de materiales. Los niños producen artículos útiles como cajas para la flauta dulce, asas para los recipientes de barro, cestas de red, etc. Este aprendizaje de habilidades motrices finas y de coordinación, combinado con el elemento artístico y práctico, proporciona una base sólida para el posterior fundamento de la inteligencia práctica.

Sinopsis

Quizá podríamos describir los tres primeros años escolares como el proceso de ayudar a los niños a encontrar su *camino hacia el mundo*, considerando su necesidad básica de experimentar el “*lado interior de la naturaleza, del lenguaje y de la música*”. Los niños adquieren también un abanico de habilidades básicas. Es importante que los niños adquieran un *sentido de respeto y reverencia por la existencia* y por las personas que tienen las habilidades que ellos admiran. Entonces, además de aprender a sentirse en casa en el mundo y a familiarizarse con él, fortalecerán su *deseo de hacer las cosas bien*, lo que es un importante estímulo para la autoactividad en el aprendizaje. Este sentimiento de querer hacer bien las cosas forma la base para la estima que tienen los niños por la autoridad de sus maestros.

En los años preescolares, los niños tenían un poderoso impulso a moverse, su movimiento estaba orientado en el espacio e iba dirigido a explorar el mundo que les rodeaba. En los primeros años escolares han de considerarse nuevas fuerzas de desarrollo que intentan orientarse en las cualidades de su vida interior.

El comienzo se produce con la interacción entre actividad exterior y reflexión interior. En este sentido, la tarea del maestro es ayudar a los niños a adquirir un equilibrio saludable entre los mundos interior y exterior, entre recoger y compartir, y procurar que la individualidad del niño se relacione adecuadamente con su propio cuerpo y su entorno. Este proceso de hallar un *equilibrio saludable entre la experiencia interior y la vida exterior activa* es lo que Rudolf Steiner denominaba “enseñar a los niños a respirar”, donde la respiración es el arquetipo del intercambio interior-exterior. La metáfora implica también que el intercambio no es algo fijo, sino rítmico, con inhalación, transformación y exhalación.

7.2 El segundo ciclo de Primaria Waldorf-Steiner - Cursos cuarto a sexto.

Cuarto curso (edad 9-10)

Perfil evolutivo

En cuarto y quinto cursos, cuando los alumnos tienen entre 10 y 11 años, llegamos al punto medio de los años del maestro de clase. La transición desde la primera infancia se ha cumplido, el paso hacia la pubertad aún no ha comenzado. El punto central del período de enseñanza de la clase coincide con la mitad del segundo septenio de vida, y es lo que la educación Waldorf-Steiner denomina “el corazón de la infancia”.

La autoactividad del niño armoniza la relación entre respiración y circulación sanguínea. La confianza en su nuevo estado se expresa en una cualidad de vigor y entusiasmo para mirar hacia el mundo y aprender sobre él. Se inician explícitamente las ciencias naturales con un estudio fenomenológico del reino animal en relación con el ser humano, desde un punto de vista morfológico. También se realiza un cuidadoso estudio del entorno local y se desarrolla el proceso de confección de mapas.

Finalidades y objetivos

La finalidad del cuarto curso es sobre todo canalizar positivamente la poderosa energía que los niños de 10 años llevan al aula. Los alumnos necesitan verse desafiados y puestos a prueba en todos los aspectos de su trabajo. “trabajo, trabajo y mucho trabajo” es la mejor consigna para el cuarto curso.

Por medio de clases presentadas imaginativamente, los maestros buscan responder al interés creciente de los niños por áreas de conocimiento más concretas y ofrecerles oportunidades de más independencia en su tarea. Individualmente, los niños necesitan encontrar una nueva relación con su trabajo, con sus compañeros y maestros. El contenido narrativo de las clases responde ofreciendo historias donde la multiplicidad de personalidades contribuye al conjunto social (por ejemplo, historias de los dioses nórdicos) y donde la oscuridad y el mal se hacen más concretos. Los niños deberían formarse un sentido del lugar donde se encuentran en relación con su entorno, en el sentido social y geográfico.

Quinto curso (edad 10-11)

Perfil evolutivo

A esta edad el niño alcanza una cierta facilidad y gracia de movimiento que es propio de esa etapa. El movimiento, que es coordinado, equilibrado y armónico, es una tónica de esta fase evolutiva. Psicológicamente, se desarrolla la diferenciación entre el “yo” y el mundo, el elemento “volitivo” individual comienza a crecer, la conciencia de uno mismo cobra fuerza y, socialmente, puede emerger a la superficie una poderosa dinámica de grupo en el aula, si bien el yo individual a muchos niveles es aún como un polluelo. Cognitivamente, los niños son más capaces de entender las cosas y los fenómenos de una manera realista y razonada. El elemento pictórico en los procesos mentales es aún importante en la conciencia del niño, aunque la comprensión y la formulación de conceptos comienzan a depender menos del desarrollo de las imágenes y representaciones individuales, y más del desarrollo de la facultad de comprender de una forma clara y realista los conceptos libres de los sentidos.

A partir de los poderes crecientes de la memoria se ha desarrollado el sentido del tiempo. La memoria permite mirar atrás y planear el futuro, y eso, combinado con el sentimiento que ha ganado en profundidad, permite la aparición de la conciencia ética y la responsabilidad.

Esta edad es un período de rápida floración de capacidades. El niño experimenta un estiramiento; en su grupo puede mantenerse un prolongado esfuerzo físico. A nivel musical, el niño puede dominar un instrumento. En las habilidades básicas de cálculo, alfabetización y lingüística los alumnos muestran la apari-

ción de una creatividad independiente basada en un conjunto de reglas, procesos y estructuras básicas que se sienten como seguras.

A nivel intelectual y ético el niño está preparado para nuevos desafíos. A los diez años se han consolidado los fundamentos de las habilidades básicas en aritmética y alfabetización. A partir de esta edad pueden captarse nociones elementales de responsabilidad personal y una facultad para distinguir entre “correcto e incorrecto” en un espíritu “racional”.

Este año marca el punto de cambio entre la infancia y la pubertad, y por un breve instante cada niño se ve situado en la cresta de la ola, señalando el final de la primera parte de sus años escolares. Los niños llegan a estándares de trabajo nunca antes soñados. Se identifican totalmente con su trabajo, pasan tiempo procurando hacerlo lo más bello posible, llevándolo cerca de la perfección. A menudo están orgullosos de su trabajo, mientras que en cuarto curso hasta podían tratarlo con menosprecio.

A finales de este año, el maestro empezará a experimentar las facultades intelectuales emergentes de sus alumnos, preparadas para ser utilizadas más conscientemente. Comportan un nuevo distanciamiento y un punto de vista crítico que las acompaña. Se ha perdido la armonía, que volverá a recuperarse a finales del bachillerato.

Finalidades y objetivos

En este año se pretende hacer la transición del mito a la historia y su énfasis en el individuo. Los niños deberán desarrollar una conciencia mayor de la interrelación entre la vida y el entorno —especialmente por el estudio de la botánica. Se dará énfasis en el ideal olímpico original donde las distinciones de grupo están incluidas en el conjunto más grande y donde las cualidades como la belleza son tan valoradas como la velocidad y la distancia. Habría que estimular a los niños a fortalecer la memoria, aprendiendo cosas como vocabulario y visualizando espacios mediante la utilización de mapas.

Sexto curso (edad 11-12)

Perfil evolutivo.

En lo que respecta a esta edad, suele haber una clara diferencia metodológica entre los currículos oficiales y el Waldorf-Steiner en el tema de la edad apropiada para que los alumnos sean introducidos al desarrollo consciente del pensar deductivo, procesos de pensamiento lógico y facultades crítico-analíticas.

En las indicaciones pedagógicas de Steiner hay coincidencia con el trabajo de Piaget, Vigotsky y otros en el hecho de que el pensar abstracto, o de “operaciones formales”, comienza cerca de los trece años y no en el primer ciclo de Primaria.

A esta edad, el crecimiento del niño generalmente comienza a expresarse en el esqueleto. Las extremidades empiezan a alargarse y el niño comienza a tener movimientos torpes y angulares, El niño de 12 años experimenta el poder de la gravedad a través del esqueleto. El cambio físico se ve acompañado por la primera experiencia de causalidad en el ámbito del pensamiento, y psicológicamente entra en una fase que podríamos describir como el período donde el niño se siente “como si lo hubiesen cambiado”. El niño de 12 años es testigo de lo que podríamos llamar la muerte de la infancia y los dolores de nacimiento del individuo.

En los últimos años del segundo septenio, el niño empieza a anticipar la adolescencia. En los diferentes temas que se indican en el currículo - historia secuencial y registrada, la geografía de Europa, geometría formal, matemáticas de los negocios, ciencia fenomenológica, horticultura, trabajo con madera y juegos organizados - se reconoce y cultiva la cambiante estructura física, psicológica y cognitiva del niño.

Finalidades y objetivos.

En esta edad el maestro procura trabajar con la creciente orientación de los niños hacia el mundo exterior. Sus facultades críticas incipientes deben ser dirigidas a observar el mundo natural desde un punto de vista científico, y su creciente interés por las relaciones sociales debería proporcionar muchas oportunidades para que los niños asuman responsabilidades para la comunidad de su propia clase. El objetivo es forjar una nueva relación social entre ellos y el maestro.

Conforme aparecen nuevas capacidades para el pensar, se puede llevar a los niños a entender las relaciones causales en el mundo. La conciencia del niño debería orientarse hacia el mundo donde deberá vivir y trabajar como adulto. Deberían ofrecerse desafíos a los niños, que ahora son capaces de lograr elevados estándares en su trabajo escolar.

Cursos cuarto a sexto - contenidos

En los cursos cuarto y quinto, cuando los alumnos tienen 10 y 11 años, entran en un período que justificadamente podríamos denominar el corazón de la infancia. Han dejado atrás la primera infancia pero aún no han llegado a la pubertad. La intensificación de la autoconsciencia, que comenzó con los 9 años, continúa en cuarto curso y el maestro experimenta cada vez más el poder del grupo de jóvenes individualidades que emergen en el aula. Cada niño aparece como una fuerte personalidad con dotes, talentos y desafíos que le distinguen, pero que aún son esencialmente infantiles en su manifestación. Los niños aún responden bien a las historias imaginativas y a los ritmos de la enseñanza bien estructurados. La enseñanza ha de ser desafiante y viva si pretende implicar la voluntad cada vez más intensa de los niños. Desde el punto de vista fisiológico, la autoactividad del niño aspira a producir una armonización de la relación entre respiración y circulación sanguínea.

En cuarto curso, a lo sumo, los niños entran en una situación psicológica que difiere de la de los tres años anteriores. Su relación con la naturaleza y con sus semejantes se ha hecho más distante. La “palabra de la cual ellos forman parte” se ha convertido en “la palabra que está a su alrededor”. Tal como lo expone Rudolf Steiner:

El período que sigue a los nueve años es especialmente importante, porque es un punto de inflexión significativo en la vida de los niños. Podríamos decir que las preguntas se disparan en su conciencia, un montón de preguntas orientadas a distinguir emotivamente entre ellos mismos y su entorno, y también entre ellos mismos y su maestro. Estas preguntas no tienen por qué ser explícitas, pero están ahí. En la vida de los sentimientos los niños se preguntan si el maestro es hábil en la forma en que lleva su vida, sobre todo si el maestro tiene los pies en el suelo y si sabe lo que quiere. Además tienen un sentido seguro de la situación global del alma del maestro. (GA 303)

Después de haber vivido hasta entonces en una totalidad de espacio y tiempo, los niños quieren empezar a estructurar esta totalidad en su pensamiento. Y lo hacen diferenciándolo en espacio y tiempo. “El antes y el después” se sienten con más intensidad y por lo tanto se los relaciona mutuamente, y ello se refleja en la habilidad creciente del niño para formar representaciones mentales independientes y adaptarlas a voluntad. Desde el punto de vista cognitivo, los niños son más capaces de entender preguntas y fenómenos de una manera realista y racional, si bien el elemento pictórico en el pensar continúa siendo importante. Combinada con una capacidad mayor para tener sentimientos de empatía, esta nueva claridad de pensamiento permite el cultivo de nociones de responsabilidad personal y sentido racional de lo que está bien y lo que está mal.

En torno a los 11 años el niño alcanza un cierto sentido de facilidad y elegancia en el movimiento que se hace coordinado, equilibrado y armónico. En el sexto curso (edades 11-12) los niños empiezan a sufrir cambios físicos significativos que anuncian la llegada de la pubertad. El crecimiento acostumbra a expresarse primero en el esqueleto, que se hace más largo y pesado, y eso lleva hacia movimientos desgarbados y angulares.

Estos importantes cambios físicos se ven acompañados, de un lado, por un creciente interés en el mundo de los hechos y de la percepción sensorial y, del otro, por cierta turbulencia psicológica. Alrededor de los 12 años (sexto curso) habrá llegado el momento en que los niños no se limitan a preguntar por las causas, sino que las buscan activamente, o incluso las crean, para observar el efecto que provocan. Eso se aplica igualmente a las relaciones sociales.

La confianza que los niños habían mostrado hasta entonces hacia sus maestros se pone a prueba con un comportamiento desafiante, absurdo y a veces muy crítico. Los valores entre iguales se van haciendo cada vez más significativos en el desarrollo de los niños, y a menudo llevan a roles claramente diferenciados dentro del grupo, donde se incluyen líderes, perdonavidas, víctimas, bromistas, los que son considerados “guay” y los marginados.

Los maestros han de establecer en la clase una nueva relación que se corresponda con los vaivenes en el estado de ánimo de los niños, y que le permita afirmar una nueva autoridad “legítima”. A esta edad son esenciales las reglas y los parámetros que definan claramente sus consecuencias, aunque el maestro deberá ser capaz de deshacer la tensión con buenas dosis de humor.

En las clases de lengua (tanto en LENGUA MATERNA como en LENGUAS EXTRANJERAS) hay que despertar una nueva conciencia de las diferentes cualidades lingüísticas. “Antes de cumplir los nueve años los niños tienen una relación totalmente emocional con la lengua. Pero serían incapaces de desarrollar una conciencia de sí mismos si no introdujésemos un elemento de pensamiento en el lenguaje. Por eso es tan importante introducir este elemento mental por medio de las reglas gramaticales, transmitidas con cordura, especialmente en la lengua materna, pero también en una lengua extranjera. Aún así, se ha de aprender el lenguaje antes de que sean introducidas las reglas” (R.Steiner, conf. del 3-1-1922, GA 303)

Para las lenguas extranjeras la escritura y la lectura han de preceder a esta introducción gramatical.

Los tiempos de los verbos hacen que se experimente y se entienda cómo se expresa el tiempo en el lenguaje. En las clases de lengua materna los niños aprenden cómo las diferentes partes de la frase expresan distintas cualidades y eso, a la vez, responde a la creciente variedad de su experiencia interior. La declinación, la estructura de la oración, la puntuación, las preposiciones, etc., ayudan a articular diferentes puntos de vista y relaciones variables. El hecho de distinguir entre el lenguaje directo e indirecto, o entre las formas activa y pasiva, define la propia posición del que habla (quinto curso). En sexto curso se añade el aspecto adicional de la realidad que se alcanza cuando usamos el subjuntivo para indicar la diferencia entre deseo, intención y hecho. Hacer ejercicios de escribir cartas comerciales introduce otro aspecto del mundo real y cultiva un sentido del uso apropiado del lenguaje en diferentes contextos. La fase correspondiente en las lenguas extranjeras implica ejercicios de conversación en situaciones de la vida cotidiana.

En esta etapa, las clases de *MÚSICA* implican también la “gramática de la música”. Vinculados con lo que está pasando en las clases de aritmética donde se introducen las fracciones en cuarto curso, la longitud de las notas y los valores de tiempo se añaden ahora a la notación que había comenzado en tercer curso. Ahora se estudian teóricamente las leyes intrínsecas de la música, pero ello se hace tocando la música. La relación entre las teclas subsidiarias y las principales lleva al descubrimiento de la cadencia. De acuerdo con la necesidad de vincularlo todo con el nivel del desarrollo emotivo de los niños se practica la diferencia entre los tonos mayor y menor usando el intervalo de tercera en ambos modos (sobre todo en sexto curso). De acuerdo con ello, el cantar y tocar instrumentos al unísono nos lleva ahora hacia cánones en diferentes fragmentos, y más tarde a la polifonía sencilla.

Las clases de *EURITMIA* han de verse en conexión con el lenguaje y la música. En la eurytmia de la palabra se practican las diferentes formas gramaticales, mientras que en la eurytmia tonal se trabajan las escalas y (en sexto curso) las modalidades mayor y menor. Ir pasando a diferentes ritmos y compases establece un vínculo con la aritmética por medio de los valores de las notas, mientras que moverse en formas geométricas apoya la introducción de la geometría que empieza en los cursos quinto y sexto.

En las clases de *ARITMÉTICA* en primer curso se tomó la unidad como base a partir de la cual se podían experimentar los diferentes números. Ahora, en cuarto curso, un principio parecido vuelve a desempeñar su papel. La unidad, la totalidad, se divide, pero las partes tienen una relación con el conjunto regulada por las fracciones. En las clases de música se hacen descubrimientos semejantes. Las fracciones no solamente designan una diferenciación “de espacio”, sino que también se las puede abordar de una manera dinámica y temporal. Con los decimales (quinto curso) el camino lleva hacia la preparación del pensamiento lógico, causal, hacia los porcentajes y, por lo tanto, hacia el primer descubrimiento matemático de las causas.

El *DIBUJO DE FORMAS* alcanza ahora un componente constructivo entretejiendo, entrelazando cintas y lazos, especialmente en las estructuras y nudos celtas. La belleza se combina ahora con la precisión. Los niños han de estar atentos y vigilantes. En quinto curso, el dibujo de formas incluye el dibujo geométrico a mano alzada, inicialmente sin compás o regla. Después de haber hecho dibujo de formas durante cuatro años, los niños han adquirido un sentido lo suficientemente sólido del círculo, la línea recta y el ángulo. Estos componentes se toman ahora separadamente y se dibujan lo más cuidadosamente posible. Solo cuando la mano y el ojo han adquirido una cierta práctica, se introduce la geometría con compás en quinto curso para dibujar formas, y en sexto para construir formas geométricas.

Causa y efecto se pueden experimentar en la observación del juego entre luz y sombra en el claroscuro o *DIBUJO DE SOMBRAS EN BLANCO Y NEGRO*. En sexto curso esta asignatura complementa la pintura con acuarela. Tal como sucede con la geometría dibujada a mano alzada, los niños buscan y sienten exactamente cómo se proyecta una sombra antes de *dibujarla con el carboncillo*.

Por lo tanto, la geometría emerge del dibujo de formas, y el dibujo a carboncillo emerge de la pintura con acuarelas. En ambos casos hay un proceso de continuidad. De la misma forma, en la *EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LA NATURALEZA* y del trabajo humano en las clases de horticultura y construcción se experimenta una ampliación y diferenciación en espacio y tiempo. Los estudios locales llevan, por un lado, a la geografía y a la historia, y, por el otro, a los estudios de la naturaleza que, desde el sexto curso en adelante, implican el aspecto práctico de la horticultura.

En el *ESTUDIO DEL ENTORNO LOCAL* (cuarto curso) los niños aprenden sobre la geografía y sobre todo sobre la situación económica de su entorno inmediato. Descubren cuántas cosas dependen del tipo de terreno y su situación, y aprenden qué influencias han sufrido a lo largo de la historia. Los niños también aprenden a hacer la transición del dibujo pictórico a la representación simbólica en la confección de mapas. Cuando la *GEOGRAFÍA* regional comienza en quinto curso, se estudia todo el país, incluidas sus relaciones geográficas y económicas con otros países. Finalmente se ofrece una breve visión del mundo entero. Incluso en esta edad es muy importante entrar en los aspectos sociales de la geografía, tanto en lo relativo a la convivencia de pueblos diferentes como en lo que respecta a la responsabilidad en la protección y cuidado del medio ambiente.

También aparece la *ASTRONOMÍA* en el horizonte. En esta etapa se hace una aproximación fenomenológica, es decir, los niños estudian lo que realmente pueden observar con sus propios ojos, especialmente la relación entre la Tierra y el sol, y también se incluyen las fases del ciclo lunar y las constelaciones visibles. Ahora los niños comienzan a entender que aquello que observan en el cielo tiene una influencia directa en el clima y la vegetación de toda la tierra.

En las clases de *LENGUA*, los niños han ido escribiendo cartas comerciales en lengua materna y han practicado la conversación en lenguas extranjeras. El mismo principio se introduce en geografía, donde, por un lado, estudian cómo conviven los seres humanos y, por otro, experimentan que todos somos económicamente dependientes. En lengua materna los niños aprenden a escribir descripciones precisas de lo que observan, y explicaciones imaginativas de episodios históricos de los que han oído hablar. Tanto en lengua materna como en las extranjeras se pone énfasis en la precisión del significado por medio del uso correcto de las palabras y declinaciones.

En el *ESTUDIO DE LA NATURALEZA* se trata primero el reino animal (cuarto curso) por su proximidad al ser humano. Este aspecto se resalta con la comparación entre el ser humano y los diferentes tipos animales. Desde un punto de vista anatómico, el ser humano es universal y no está especializado, mientras que cada especie animal tiene habilidades específicas y unilaterales basadas en su anatomía, de tal manera que unas se han ido desarrollando a costa de las otras, como, por ejemplo, un órgano sensorial concreto, un determinado tipo de locomoción especializada, etc., que implican órganos específicos (ojos, nariz, dientes, extremidades, etc.). Los niños aprenden sobre los animales agrupados por sus características principales en este aspecto, como es el caso de especies con poderosos sistemas metabólicos (herbívoros), animales que cazan y usan sus garras, la fuerza y los dientes (carnívoros como los grandes felinos), animales con habilidades visuales altamente desarrolladas (aves depredadoras), etc. Potencialmente, los seres humanos ya tienen todas estas capacidades, pero cada una se mantiene en equilibrio con las otras, de manera que se pueden ver como síntesis y como arquetipos del reino animal en su conjunto. Los niños descubren que los *seres humanos tienen aquello que los animales son*. Nosotros tenemos tecnología y cultura, en cambio el animales tienen una anatomía especializada.

En los estudios sobre el mundo vegetal (quinto curso) el camino evolutivo de las plantas inferiores a las superiores tiene relación con las etapas de desarrollo del niño y del joven. La secuencia de las formas vegetales, que se van haciendo cada vez más diferenciadas y expresivas ofrece una imagen visible del desarrollo psicológico del niño a medida que se van desarrollando progresivamente nuevas capacidades. Se muestra a los niños cómo se relacionan las plantas con la Tierra y el sol, cómo cambian a lo largo del año y, en líneas generales, de qué manera se distribuyen sobre toda la Tierra. De una manera que los niños lo puedan entender (¡pero no de una manera pueril!) están presentes los dos importantes temas de la evolución y la ecología como un hilo conductor que atraviesa la biología desde su comienzo. En los estudios sobre la naturaleza en *sexto curso* los niños entran por primera vez en el mundo de la *mineralogía* en un bloque dedicado a este tema.

En las clases de *HISTORIA*, los niños salen del presente inmediato e imaginan procesos temporales de una manera concreta con ayuda de imágenes vivas del pasado. La edad en que ello se realiza cae entre los 11 y los 12 años. Psicológicamente, los niños están preparados para pasar del mito y la leyenda a la historia y la biografía. En *quinto curso*, la historia implica ofrecer a los niños imágenes históricas de los pueblos asiáticos y del Oriente Medio, como por ejemplo las culturas de la antigua India, China, antigua Persia, Mesopotamia, Egipto y Grecia. La cultura de estas primeras civilizaciones es descrita con material narrativo. Con Grecia se produce la transición del mito a la historia. En *sexto curso* los niños son introducidos a la historia de Roma y de la Edad Media. Aprenden sobre los cambios culturales a lo largo de la historia, como por ejemplo, los que se produjeron en Europa por su contacto con el Islam. Aquí se vuelve a tener en cuenta la causalidad. Europa se encontraba muy por detrás de Oriente, y entonces, en parte gracias al contacto con el Islam y Oriente, se desarrolló en las ciudades de Europa un nuevo progreso tecnológico e industrial, especialmente en Italia. Ahora son temas importantes los establecimientos monásticos y el crecimiento de las culturas urbanas, además de la temprana influencia de tecnologías como la de los molinos de agua, técnicas de construcción, avances en la navegación y construcción de barcos, etc. Así por ejemplo, el final del feudalismo se puede describir gráficamente por acontecimientos como la batalla de Agincourt, que reveló todo un microcosmos de cambios sociales.

La *FÍSICA* comienza también en *sexto curso* y con ella se presenta la experiencia de la *causalidad*. Sin embargo, las clases no tratan de las teorías e hipótesis de la física. Lo que se hace es ayudar a los niños a experimentar los fenómenos básicos de la acústica, la óptica, el calor, el magnetismo y la electricidad estática. No se empieza con la *mecánica* hasta *séptimo curso*. Una de las razones de este retraso es que la mecánica requiere el estudio de la gravedad (a menos que nos mantengamos totalmente en el reino neutral de la teoría), y ofrece a los niños oportunidades de experimentar esa fuerza conscientemente. A medida que

los niños entran en la pubertad, se van haciendo “maduros para la tierra”²⁶. El crecimiento asociado a la pubertad tiene el efecto literal de cargar a los jóvenes con un nuevo sentido de la pesantez física. Necesitan explorar la nueva fuerza que se produce con ese crecimiento muscular y de los huesos, aunque a menudo les falta la orientación en sus movimientos y en su inestabilidad emocional. En ese período podemos ayudar mostrando cómo la fuerza de la gravedad puede ser utilizada en la mecánica y puesta al servicio de la vida.

La segunda razón por la que la mecánica se pospone hasta los 13 años es que ofrece ejemplos de aplicación de la ley física en tecnología, y sus consecuencias pueden verse con la máxima claridad en los desarrollos industriales del siglo XIX. Las aplicaciones prácticas de los principios mecánicos son el tema central. Nunca podremos resaltar lo suficiente cuán importante es hacer que la experiencia preceda al conocimiento.

Las asignaturas prácticas dentro del currículo se ven también ampliadas y diferenciadas. La *HORTICULTURA* permite al niño encontrarse con las consecuencias del trabajo en una esfera práctica y necesaria de la vida. Si ofrecemos oportunidades de observar el crecimiento de las plantas, la horticultura proporciona experiencias de cómo el tiempo se relaciona con el espacio.

Ahora es también el momento de explorar el espacio tridimensional en *MANUALIDADES*. Los niños tejen guantes y calcetines con cinco agujas y cosen animales de tela y lana, y eso les obliga a tener una idea clara de la forma del animal cuando dibujan y cortan la forma (también puede observarse aquí el aspecto causa y efecto). Las habilidades aprendidas en el punto de cruz se continúan desarrollando e incluyen el bordado de motivos de lazos entrelazados como los que se han aprendido en dibujo de formas.

El trabajo manual “suave” es ahora complementado por los *oficios* más “duros” que realizan tanto los niños como las niñas. Trabajar con madera ofrece una magnífica experiencia de lo que realmente quiere decir “maestría”. La madera y la herramienta se convierten en una unidad cuando se utilizan expertamente. Se practican las habilidades del serrar, grabar, raspar y limar. En las manualidades textiles, con la excepción del cuero, la resistencia que ofrece el material es leve. La madera proporciona un desafío mucho mayor, de manera que la forma puede ser creada por la actividad práctica de actuar como alguien “competente”.

Las clases de *GIMNASIA* ofrecen un tema similar. Los juegos de movimiento son ahora reemplazados por diferentes tipos de juegos de carrera, como son carreras de relevos, que tienen una meta específica. El desafío es llegar. Lo mismo sucede con el trabajo en aparatos que apenas comienza ahora, además del atletismo y la natación. En cada caso, los niños han de aprender a moverse usando la técnica apropiada en el medio conveniente.

Los temas escogidos por el contenido narrativo de las clases durante estos tres años ayuda a los niños a experimentar sus propios pasos en el desarrollo psicológico y espiritual, por medio de ejemplos que abarcan la transición del mito y la leyenda a la historia.

Sinopsis:

Durante este período de desarrollo en el que los niños comienzan a *distanciarse de su entorno*, es sumamente importante que su *vinculación con el mundo* se vea *reforzada y renovada* por medio de la experiencia directa y diferenciada que recibe el apoyo del entendimiento. *Trabajar en el mundo* quiere decir *entender el mundo*. Los nuevos temas introducidos durante esta fase lo hacen posible. Trabajando una comprensión que tenga fundamento ético, los niños aprenden a *trabajar por el bien del mundo*. El hecho de virar hacia el mundo de esa manera podríamos llamarlo *amar al mundo de una manera activa y concreta*. El sexto curso señala una importante transición en el período del maestro de clase. Si en el ciclo anterior el móvil era la necesidad de poder hacer cosas, en estos tres cursos el motor podemos verlo en el *MATERIAL DE NARRACIÓN*. En los temas de la parte narrativa de la clase se señala siempre hacia el futuro, de lo que en el próximo curso se convertirá en objeto de la historia, y de esta manera el niño puede sentir y ejercitar su empuje anímico y espiritual.

Con la entrada en la pubertad los niños están preparados para desarrollar un entendimiento causal del mundo, pero la naturaleza emocional y subjetiva de su experiencia hace que sea importante que este aspecto causal esté envuelto en lenguaje imaginativo y pictórico.

26.- Expresión utilizada por Rudolf Steiner en el sentido de que está preparado para experimentar plenamente las fuerzas de la existencia terrestre

7.3 El tercer ciclo de Primaria Waldorf-Steiner - Cursos séptimo y octavo

Séptimo curso (edad 12-13)

Perfil evolutivo

En séptimo curso, los alumnos cumplen 13 años y se convierten en adolescentes. Dos gestos característicos definen esta fase de la vida: un principio exterior activo, y los indicios de un estado psicológico interior dinámico. La avidez de experimentar y conocer los fenómenos exteriores se mezcla con la naciente capacidad de reflexión y los primeros indicios de autorreflexión. En esa imagen de fuerzas emergentes comienzan a manifestarse más claramente los cambios físicos que establecen la capacidad e identidad sexual. Los cambios físicos tienden a adelantarse un poco al desarrollo psicológico. El sentimiento y el anhelo de independencia y soledad que se produce puede ir acompañado de una cierta ansiedad, sensibilidad emocional y vergüenza. Explosiones esporádicas de energía y avidez en expandir los horizontes exteriores pueden competir con períodos de pesadez letárgica e introspección contenida.

En general, hay diferencias significativas en la manera en que los niños y las niñas se enfrentan con los desafíos de su edad y los resuelven. Los temas del currículo, que reflejan la exploración exterior del mundo por parte del alumno y su viaje interior, incluyen: los viajes de exploración en la historia, concentración en el modo y el estilo en la lengua materna, las áreas de combustión y mecánica en química y física, y la salud, nutrición e higiene en el bloque de la clase principal.

Finalidades y objetivos

Los maestros deberían ofrecer a los adolescentes nuevas perspectivas, dirigiendo sobre todo su atención hacia el mundo. Habría que animar a los alumnos a tomar la iniciativa y a apreciar ideas de carácter abstracto y lógico. Habría que estimularlos a desafiar actitudes y suposiciones que antes habían aceptado por la autoridad y habría que mostrar cómo formular sus propios puntos de vista a la vez que aceptar el hecho de que los demás quizás ven el mundo de otra manera. El maestro debería hacer que los alumnos vayan aumentando su propia capacidad de juzgar las cosas individualmente y que vayan ejercitando gradualmente la responsabilidad social en el contexto de la comunidad de su clase. En esta edad es importante que los alumnos se experimenten a sí mismos como ciudadanos del mundo y como individuos que tienen responsabilidades sociales.

Octavo curso (edad 13-14)

Perfil evolutivo

El octavo curso, durante el cual los alumnos cumplen su decimocuarto aniversario, marca el final del período del maestro de clase. Históricamente, esa suele ser la edad en que muchos alumnos dejaban la escuela y el punto de entrada de los aprendices en un comercio o una labor artesanal. Como tal, el octavo curso se consideraba como “el redondeo” de la escolaridad del niño. Con el establecimiento de las “escuelas superiores” y el incremento de la edad para abandonar la escuela por toda Europa en los últimos 50 años, los niños ya no dejan la escuela a los 14 años. Sin embargo, aún hoy, esa edad “completa” una imagen del mundo y del lugar que ocupa la humanidad.

A los 14 años, los alumnos se encuentran en el centro mismo de la adolescencia, los cambios corporales y psicológicos están a plena marcha, de manera que el joven suele parecer más robusto, y la ternura de los dos años anteriores ha disminuido. Se establece claramente el crecimiento y el desarrollo sexual, con la aparición del agravamiento de la voz en los niños y la aparición del ciclo menstrual en las niñas. A esta edad el mundo de las ideas comienza a tener sentido para el joven adolescente, las facultades críticas de los jóvenes de 14 años son notablemente muy superiores, y parte del marco antes aceptado —determinadas reglas, por ejemplo— está sujeto a cuestionamiento. Equilibrando esta tendencia crítica emerge un lado razonador y “razonable” en el niño.

La aparición de una vida emotiva independiente entra en una fase de “concepción y parto”, y la turbulencia emocional que puede comportar este nacimiento plantea un importante desafío a los padres y maestros: ¿cómo acompañar este nacimiento o inicio de la emancipación de una vida interior individualizada e independiente en pensamiento, sentimiento e intención sin verse agobiado o abrumado por las oleadas y el flujo variable de la emoción, y poder reconocer a la vez que el estado de crisis es parte de un desarrollo?

Si las chicas dedican mucho tiempo y energía discutiendo y compartiendo sus sentimientos y los aspectos sociales y emocionales de la vida en pequeños grupos cohesionados, los chicos tienden a responder de

manera diferente a los cambios hormonales y anímicos. Aparentemente por detrás de las chicas en términos de comportamiento social y madurez emocional, los chicos pueden aparecer comunicativos, emocionalmente analfabetos, y a menudo tienden a ser desvergonzados o ariscos. A pesar de las manifestaciones exteriores los dos géneros se encuentran ante perspectivas nuevas y desconocidas con una mente agudizada, un corazón tierno y unas extremidades que luchan por adaptarse a la gravedad. A finales de este curso, los alumnos ya están buscando nuevas autoridades y modelos de conducta.

Finalidades y objetivos

Convendría reunir todo lo que los niños han aprendido para conformar una imagen del mundo que tenga sentido y en la que el ser humano tenga un significado central como individuo ético que aspira hacia algo.

Habría que llevar a una cierta culminación la independencia en el trabajo en los proyectos de octavo curso donde cada alumno escoge un tema, lo investiga a lo largo del año y después hace una presentación pública. Los alumnos deberían estar preparados para el distinto estilo de enseñanza que se encontrarán en el ciclo superior.

Cursos séptimo y octavo - contenidos

Los niños han llegado ahora a un período crítico en su desarrollo que puede experimentarse negativamente como crisis y a menudo se describe de esta manera en muchas publicaciones sobre la pubertad. Sin embargo, es importante que los educadores traten ese desafío más como oportunidad que como crisis. Entre los 12 y los 14 años los alumnos realmente han establecido una nueva relación con el mundo. Físicamente experimentan un segundo cambio en su figura, a menudo creciendo mucho más, pero su “estructura interior” también cambia considerablemente. Hasta entonces el hábito y la educación habían regido su comportamiento más que sus propias elecciones e inclinaciones. Ahora, su vida anímica brota eruptivamente hacia el mundo que les rodea.

El ser humano se va abriendo paso a través del sistema respiratorio y circulatorio hasta allí donde los hombros están vinculados con los huesos. Se va abriendo paso hasta el extremo de lo que sería humano, y en la pubertad se vuelca en el mundo exterior. Solo entonces puede decirse que ha llegado plenamente al mundo exterior.²⁷

Las palabras que Steiner selecciona en ese caso muestran el drama de esta situación. A menudo la pura fuerza del tumulto interior que se produce en los niños impresiona tanto a los que los rodean que olvidan que los niños están igualmente impresionados. Pero los jóvenes no quieren que su alarma profunda y perturbadora sea percibida por las personas de su entorno. No quieren revelar su individualidad en ese “nuevo territorio” hasta que no hayan alcanzado un cierto sentido de seguridad. Hasta entonces se esconden de muchas maneras detrás de una serie de máscaras y de un comportamiento “difícil”.

“La tarea educativa para el centro de la infancia es entender que los niños entran en su propio tempus en el ritmo de un pasado que se puede entender y de un futuro que se puede sentir.”²⁸ Hay incluso una especie de sensación existencial sobre ese futuro que puede llegar a captarse. Los jóvenes sienten a la vez que están solos y que son una parte de la humanidad como conjunto. La madurez sexual lo hace aún más evidente. Habiéndose convertido plenamente en una parte de la raza humana en su habilidad de reproducirse, también anhelan extender su responsabilidad hacia el mundo. Steiner describe este hecho y dice: *“Uno de los principios de las escuelas Waldorf es educar al joven de manera que pueda manifestar lo que hay como disposiciones en el ser humano completo y lo que le sitúe correctamente en el mundo (Conf. del 15-8-1923, GA 307).* Lo que suele denominarse falta de disciplina o la descripción de los alumnos “holgazaneando” se puede ver también como síntoma de que los jóvenes quieren encontrar su camino dentro de una nueva situación psicológica y, por lo tanto, también dentro del nuevo sentido que tienen del mundo físico.

Además de los cambios en la forma física y psicológica hay un cambio en la conciencia del joven. El pensamiento conceptual intenta crear lazos entre los fenómenos aislados y por lo tanto llevarlos de su singularidad y aislamiento hacia una nueva totalidad. “Toda experiencia ha de transformarse en pensamiento original, de no ser así, el joven se vuelve insensible y se convierte en esclavo de la búsqueda de sensacio-

27.- R.Steiner: El saludable desarrollo del ser humano (GA 303), publicado con el título “El segundo septenio”, por la Editorial Antroposófica Argentina. B.Aires

28. Véase: Muller-Wiedemann, *Mitte der Kindheit*. Stuttgart 1989

nes. En esta edad lo que se cultivan no son modelos y resultados de la ciencia especializada, sino la actitud básica del quehacer científico: *El pensamiento que integra los fenómenos.*”

La *QUÍMICA*, asignatura nueva que se introduce en séptimo curso, ofrece desafíos y oportunidades en el sentido antes mencionado. Por un lado, se ha de conocer el mundo de las sustancias y han de averiguarse sus cualidades, y por el otro, a partir de lo que se ha percibido, han de crearse los conceptos que involucran al ser humano en el proceso de investigación, y de esta manera le ayudan a establecer un contacto nuevo y más profundo con el mundo. “El concepto abstracto no contiene la realidad, pero sí lo hace la observación pensante que no se limita a observar unilateralmente uno de los dos lados de la realidad, es decir, la percepción o el concepto, sino que capta la relación entre ambos”.

La química inorgánica ofrece singulares perspectivas para hacer experimentos dramáticos que ilustran este hecho. El bloque de la clase principal suele comenzar con el fuego y el proceso de combustión (una experiencia que la psique de los jóvenes conoce muy bien), y continúa haciendo que se vayan quemando cal, ácidos, bases y metales. Al mismo tiempo, se incluyen los aspectos históricos y culturales de las diferentes tecnologías.

La química en octavo curso requiere otra serie de preguntas. Los fenómenos y procesos naturales orgánicos son esencialmente más complejos y difíciles de entender. El ser humano dentro del cual tienen lugar todos estos procesos es el punto de partida y el foco de estas clases. Entender los procesos orgánicos, la creación y metamorfosis de las sustancias, requiere un tipo de pensamiento activo, imaginativo, que sea capaz de concebir estos procesos. Hay que crear conceptos que se relacionen también con un sentido de responsabilidad.

Tal como sucedió con la química inorgánica, en séptimo curso la *FÍSICA* pone también un especial énfasis en lo que está “muerto”: la mecánica. Con ello se expresan dos aspectos. Por un lado, el tema encaja bien con la búsqueda por parte de los jóvenes de maneras prácticas de cambiar el mundo como las que pueden encontrarse y aplicarse en la industria y el transporte. Por otro lado, practicando y “jugando” con los experimentos mecánicos, se pueden familiarizar con el trabajo sistemático que requiere el método científico, a la vez que les permite poner orden en sus propios pasos en el pensar. La física en octavo curso muestra cómo la mecánica se extiende en otras áreas de la física (motor de vapor, telégrafo Morse, hidrostática e hidráulica) y ayuda a entenderlos. Todavía se evitan el reduccionismo y los conceptos fijos. Pero empiezan a usarse fórmulas cuantitativas basadas en la mecánica aprendida en séptimo curso, como puede ser la “regla de oro de la mecánica”, calcular la velocidad del sonido, calcular la presión, etc. Aquí nos encontramos con una paradoja interesante. A medida que se van haciendo observaciones cada vez más precisas con ayuda de instrumentos de medida -un proceso donde nuestra experiencia directa se retira de los fenómenos- el ser humano se involucra de nuevo en un camino práctico confeccionando aparatos, instrumentos y máquinas basados en las leyes de la física. El resultado de ello es lo que ha provocado los cambios industriales decisivos, pero a la vez ha llevado a graves consecuencias sociales. A medida que se desvanece la experiencia directa de la naturaleza, se ve reemplazada por el conocimiento activo de las leyes de la física, que crea la base de una aproximación intervencionista. Ese estado de conciencia refleja el profundo viraje que se ha producido en el ser humano desde las sociedades preindustriales a las condiciones modernas, donde la naturaleza pierde su identidad como ser y se convierte en un mundo objetivo descrito con el pronombre personal neutro, en lugar de dirigirse a ella como “tú”.

En sexto curso, la *GEOGRAFÍA* presentaba una imagen global de la Tierra como conjunto. Ahora la geografía y también el *MATERIAL DE NARRACIÓN* se centran en partes concretas del mundo que aún no se habían tratado en detalle. Los aspectos culturales de regiones no familiares ofrecen un foco para entender la relación de la sociedad humana con sus circunstancias geográficas. La manera en que las diferentes sociedades emergen como resultado del contexto geográfico ofrece a los alumnos ejemplos de individuación a nivel cultural, a medida que ellos mismos comienzan a hacerse más conscientes de su propia identidad cultural. Orientar las clases hacia los fenómenos culturales desvía la atención de los jóvenes de las egoístas tendencias cotidianas a gratificar ciertas necesidades, y les lleva hacia ejemplos más objetivos de estilos de vida tal como manifiestan las formas culturales de otras gentes, especialmente de las sociedades no orientadas al estilo europeo u occidental.

En *BIOLOGÍA* sucede lo mismo: Steiner sugirió que el séptimo curso era la última oportunidad para introducir las asignaturas relacionadas con la salud y la nutrición cuando los niños aún están relativamente menos preocupados por sí mismos de lo que será en plena pubertad, y pueden experimentar la naturaleza del ser humano de una manera general. Hoy en día, los alumnos de séptimo curso están plenamente inmersos en la pubertad y, por lo tanto, es un buen momento para plantearse si los aspectos de la biología humana que suelen tocarse en séptimo curso no podrían aparecer antes en el currículo. No obstante, si de una forma o de otra el tema se trata en séptimo curso el maestro habrá de acomodarse a la intensificada autoconciencia de los estudiantes.

La horticultura tiene un papel que desempeñar en este aspecto, porque enseña sobre las plantas comestibles y el origen mundial de los recursos alimentarios. El octavo curso se orienta hacia la forma humana como tal. En las clases principales de anatomía se estudia el esqueleto en detalle, incluyendo la mecánica de los huesos y los hombros, y se hacen comparaciones con los esqueletos animales. El ojo y el oído se ven entonces como instrumentos al servicio del ser interior del individuo.

A menudo, *el descubrimiento del ser humano* está precedido por las clases de *HISTORIA* en séptimo curso, cuanto el tema principal es el (re)descubrimiento de los continentes por parte de los europeos y el descubrimiento por parte de los no-europeos de las extrañas fuerzas que emanan de Europa. Otro aspecto de todo este tema es el descubrimiento de leyes naturales, y de leyes en el arte. Los inicios del pensamiento científico en el Renacimiento y la aparición de una nueva autoconciencia individual -que comenzó cuando se cuestionaron las tradicionales visiones del mundo y de la fe-, son claramente comparables con la situación evolutiva de los jóvenes cuando comienza la pubertad.

Cuando estudian la aparición de la industria, de la revolución industrial y del ser humano como creador del orden social hasta al presente, a los jóvenes de octavo curso no se los saca del mundo real, sino que se los introduce aún más en él. Estudiar la historia cultural les permite experimentar cómo el mundo puede ser transformado por los seres humanos, pueden investigar las causas de los acontecimientos y así convertirse cada vez más en ciudadanos del mundo.

El descubrimiento que en el Renacimiento se hizo del punto de fuga en pintura y arquitectura, donde todo confluye o de donde todo emerge, es ahora el fundamento de los temas de *PINTURA Y DIBUJO*. Los ejercicios de perspectiva y los estudios de trabajos de los grandes maestros como Brunellesci, Massaccio, Piero della Francesca, y la perspectiva sin punto de fuga (Van Eyck) aportan más sustancia a los estudios de arte. En tal caso la excitación del descubrimiento puede proporcionarla la anécdota biográfica. Los alumnos aún no son lo suficientemente maduros para captar los niveles más profundos de significado que preocupaban a los grandes artistas del Renacimiento. Este será un tema que se tratará en los estudios de arte en los Grados Superiores. Una vez llegados a esta estructura en el dibujo han de comenzar a darle vida. Cuando se han introducido los elementos de estructura, perspectiva y composición, se puede reintroducir el color para expresar el elemento afectivo y emotivo de la pintura.

Los estudios de *LENGUA MATERNA* en séptimo curso deberían ser una manera de prepararse para eso. Un tema, entre otras partes de la lengua, es el de las “interjecciones” que, después de todo, son simples expresiones de sentimientos y sensaciones expresadas directamente en el lenguaje. Durante ese período, los jóvenes suelen tener dificultades de expresión frente a los adultos, pero desarrollan fluidez en el rico vocabulario del argot adolescente. Los dos fenómenos son una manifestación de la búsqueda de sus propias maneras individuales de expresarse y por lo tanto esos ejercicios estilísticos pueden ser de gran ayuda.

Se cultiva intensamente la recitación solista y coral de poesía y prosa. En octavo curso, cuando los estudiantes intentan encontrar su propio lenguaje, se puede hacer un nuevo comienzo al trabajar con los diferentes tipos de oraciones y con textos que las caractericen. Se puede generar un vivo interés con ejercicios donde se buscan estructuras sintácticas que se adapten a los diferentes temperamentos. Cuando los alumnos empiezan a notar los temperamentos sanguíneo, melancólico, colérico y flemático, comienzan a verse los unos a los otros bajo una nueva luz, y a menudo con considerable cordura. Entonces se puede hacer la transición hacia los estudios y ejercicios de estilo, poniendo especial atención en las cualidades propias de la poesía épica, lírica y dramática, donde se hace mención individual a la metáfora, la semejanza, etc.

El drama es un tema enormemente importante en este período biográfico. Debería implicar no solamente la lectura o recitación de baladas, sino también un proyecto teatral más grande: la *representación teatral de octavo curso*. Uno de sus aspectos importantes es hacer que los jóvenes trabajen juntos de una manera social en una obra de arte que involucre el lenguaje.

Consideraciones similares son aplicables a las clases de *LENGUA EXTRANJERA*. Los ejercicios de escribir informes y narraciones pueden relacionarse con la geografía y la historia social, es decir, con temas de carácter universal. “*Si hoy queremos educar a los seres humanos de una manera humana universal y por lo tanto no especializada, lo que he dicho sobre las características de la lengua hace imprescindible que con el lenguaje acojamos aquello que nos aporta el genio de una lengua sobre la naturaleza humana y lo equilibremos con lo que nos aporta otra lengua*” (Conf. del 15-8-1923, GA 307). El interés de los alumnos se puede centrar en otros pueblos del mundo y eso puede ayudarles a desarrollar comprensión por los que son diferentes.

Otra vez, la *ASTRONOMÍA* puede relacionarse con la geografía y la historia. Se puede enseñar a los alumnos la visión copernicana del mundo y se puede hablar de cómo la visión de los cielos cambia en diferentes partes del mundo. El punto de partida es la astronomía práctica, *percibida*, más que la teoría. Se puede enseñar navegación práctica, vinculando así las proezas de los primeros viajes de descubrimiento con la astronomía y la orientación.

Tal como sucedió en física en octavo curso, en *ARITMÉTICA* también comienzan a aparecer las fórmulas. Se empieza con el álgebra y las ecuaciones, quizá usando el interés y los porcentajes (sexto curso) como punto de partida. Entonces los niños tienen una experiencia analítica de la perspectiva en las matemáticas cuando aprenden sobre raíces cuadradas. También se ingresa por primera vez en el reino de los números negativos. Asimismo se puede enseñar cómo alcanzar una visión global de las cosas por medio del cálculo comercial práctico, por ejemplo, en contabilidad, cuyos principios básicos pueden ser introducidos en sexto y séptimo cursos.

En *GEOMETRÍA* se practican las demostraciones teóricas en relación con la congruencia de triángulos, usando todo tipo de definiciones según sean los ángulos, triángulos y cuadriláteros con círculos inscritos o circunscritos, y también por medio de diferentes demostraciones del teorema de Pitágoras (incluyendo el uso de raíces cuadradas). Repitiendo y practicando constantemente estas comprobaciones, los alumnos pueden desarrollar su capacidad de formar juicios. Las construcciones en perspectiva ofrecen un vínculo con la historia y el dibujo, igual como la construcción de la sección áurea en octavo curso permite establecer un lazo con la anatomía mediante las proporciones anatómicas.

Formar conceptos y juicios en geometría es menos difícil que en música. Los jóvenes necesitan encontrar su orientación en este ámbito de la música que expresa cualidades anímicas. Igual que antes, escuchar es tan importante como tocar un instrumento solista, o hacer música y cantar con los demás. Igual que en la euritmia, como ya veremos, la música en esa edad es importante desde del punto de vista social y terapéutico, porque ayuda a los jóvenes a crear lazos con los demás y los saca de la soledad que comienza a adueñarse de ellos. Las clases de música pueden introducirles en diferentes compositores y estilos, y puede ayudarles a comprender gradualmente la composición.

La *EURITMIA* está vinculada con eso. Se trabajan baladas y piezas humorísticas. La euritmia de la palabra sostiene los estudios de lengua, cultivando la interpretación artística, mientras que la euritmia musical se agrega y da apoyo a los estudios de música. Como se mencionó antes, hacer euritmia en grupo permite practicar y desarrollar habilidades sociales. En un período donde pueden ser tímidos, cohibidos y torpes, los jóvenes se ven asistidos por el descubrimiento de que los principios formales de la euritmia pueden articular su experiencia del espacio dinámico y ofrecerles un medio artístico para la expresión de sus estados anímicos.

Ya hemos mencionado la *REPRESENTACIÓN TEATRAL* de octavo curso en relación con la lengua materna. Es una representación que intenta ser mucho más amplia que las pequeñas representaciones y escenas que han ido trabajándose desde primer curso en las clases principales o en las de lenguas extranjeras. Esta pieza teatral permite a los niños por primera vez estructurar sus emociones mientras están aún bajo la máscara protectora de un papel dentro de la obra. Eso puede estimular y motivar. Además, se puede aportar todo lo que han aprendido y trabajado en los cursos de Primaria: confeccionar el escenario (pintura y carpintería), coser los disfraces (trabajo manual), hacer los carteles (dibujo), coreografía (euritmia, música), etc.

En las descripciones sobre *MANUALIDADES* en los cursos primero a tercero ya hemos hablado de la habilidad práctica. Ahora nos preocupa cada vez más el hecho de combinar esta utilidad práctica con un sentido por la estética, cuando relacionamos los materiales naturales con el contexto que los rodea. Así por ejemplo, los jóvenes podrían hacer zapatos y después dotarlos de belleza artística para adaptarlos a su propósito y a la persona que los lleve. Se practica con la máquina de coser, de manera que en los próximos años se puedan hacer piezas complejas como camisas, blusas, pantalones, faldas y vestidos. En este ámbito la función, el material y la habilidad técnica se ponen en relación con la estética y la expresión individual.

Igual que el trabajo manual en los cursos séptimo y octavo adquiere un cariz artístico, también lo hacen las artesanías y el trabajo en madera, y se hacen objetos de diseño artístico que tienen en cuenta tanto la función como la apariencia artística. En carpintería se hacen ensaladeras, candelabros, apoyos para postales, etc. Para hacer juguetes con partes móviles ha de haber una cierta comprensión de la mecánica que permita no solamente entender cómo funciona una cosa, sino también diseñarla.

Dos cualidades son particularmente importantes en esta edad: el autocontrol y la automotivación. Cosas que nos impiden participar en el mundo, como la pereza, la antipatía o el miedo, son tratadas por primera vez en asignaturas como la *HORTICULTURA*. El tiempo atmosférico por sí mismo provoca un desafío por su inestabilidad. Se aprenden procedimientos difíciles que reclaman paciencia y habilidad, como el trasplantar, por ejemplo. En la medida de lo posible hay que experimentar el ciclo anual entero, desde el sembrar, plantar, cultivar (regar, arar, sacar las malas hierbas) hasta cosechar e incluso vender el producto. Para sostener todo eso ha de haber un sentido de responsabilidad. Lo mismo puede decirse sobre el cuidado de los matorrales y árboles y, en ese caso, además de los resultados inmediatos, se requiere una previsión de varios años.

La historia se ocupa sobre todo de experimentar y entender el pasado (aunque en octavo curso también puede aparecer el futuro). En cambio, la horticultura es una responsabilidad dirigida hacia el futuro.

La *GIMNASIA Y LOS DEPORTES* proporcionan el aspecto de autocontrol y automotivación que llevan hacia experiencias claras de uno mismo. El trabajo con aparatos y los saltos en todas sus variedades, ofrecen mucho para escoger. La perseverancia y la resistencia son educadas por ejercicios de carrera más intensos. Los juegos de pelota ofrecen un importante equilibrio social contrapuesto a las disciplinas más solitarias. Una vez comienza la pubertad, por primera vez se hace distinción entre sexos. La instrucción está orientada a desarrollar la fuerza en los chicos y la elasticidad en las chicas.

En octavo curso, cada alumno tiene la posibilidad de hacer un *PROYECTO ANUAL*. El tema y los métodos son múltiples y variados. El objetivo es que los jóvenes produzcan y documenten un trabajo que muestre sus propias formulaciones y soluciones gráficas, sus propias habilidades o progreso musical. El elemento de autocontrol y automotivación pueden ser particularmente intensos en ese caso. En un período donde a menudo es difícil “llegar” a los alumnos individuales, un proyecto así proporciona oportunidades para entrar con ellos en una relación basada en el interés común. Eso permite a los maestros mantener una relación ininterrumpida que los alumnos en el fondo realmente desean.

Sinopsis:

El tema primordial es trabajar con las leyes del mundo dialogando con ellas, y en el proceso mismo de hacerlo, encontrar la propia voz. Los estudiantes deberían experimentar cómo el conocimiento los capacita para generar juicios apropiados y cómo esa formación de juicios lleva hacia nuevas preguntas. Habría que llevar los estudiantes a reunir lo que han aprendido, y, a partir de ello, generar una imagen del mundo que tenga sentido, donde el ser humano tenga un significado central como ser ético que aspira. Los estudiantes también deberían alcanzar un nivel de trabajo independiente que les permita acercarse a los grados superiores equipados para una aproximación a la enseñanza temáticamente especializada que requiere más iniciativa y habilidades de trabajo independiente.

Aunque cuando se fundó la primera Escuela Waldorf-Steiner los alumnos dejaban la escuela al acabar el octavo curso, el siguiente comentario de Rudolf Steiner es igualmente relevante para los estudiantes que pasan a los Grados Superiores.

*Cuando el joven deje la escuela al acabar los cursos deberían haberse puesto los fundamentos para que el joven o la joven no esté “amarrado o encadenado” al cuerpo con todas las fibras del alma; en el pensar, sentir y querer ha de haberse independizado del cuerpo.*²⁹

7.4 Los Grados Superiores (de noveno a duodécimo curso)³⁰ - Sinopsis

En lugar de ofrecer perfiles evolutivos para cada curso de los Grados Superiores, hemos descrito los objetivos educativos para cada grupo de edad. Eso parecía más apropiado dada la creciente diferenciación que se produce en la adolescencia. Sin embargo, podemos identificar una progresión global a lo largo de los años de los Grados Superiores que podríamos describir del modo siguiente:

El estudiante de noveno curso (15 años de edad) ha llegado a un punto en su desarrollo donde la vida interior del sentimiento puede adoptar formas extremas en su búsqueda de independencia. Steiner describió una vez la vida emocional del joven o la joven de 15 años como algo similar a haber sido “expelido” del mundo espiritual. Eso implica un distanciamiento radical del individuo, no solamente del sentirse inmerso en un mundo seguro lleno de certezas proporcionadas por la familia y por la inocencia infantil, sino también de todo aquello que el individuo ha aprendido. Se requiere un equivalente interior a volver a aprender a caminar, hablar y pensar.

Pensar, sentir y querer, como actividades, a menudo se contraponen y contradicen. Eso puede manifestarse junto a una gran claridad de argumentación intelectual y a una total incapacidad de actuar consecuen-

29.- Metodología y didáctica. GA 294. Editorial Rudolf Steiner. Madrid. (Versión catalana en Cuadernos Pau de Damasc, Barcelona).

30.- Como vimos en la nota 12, dado el cambio frecuente de criterios en la denominación de los ciclos educativos en las diferentes legislaturas, en lugar de hablar de tercero y cuarto de ESO y de los dos cursos posteriores de bachillerato (según la nomenclatura del año 2006 en España), preferimos dejar la denominación abierta a futuras modificaciones, y nombrar el período posterior a octavo “Grados Superiores”, señalando con ello los cursos noveno a duodécimo (N. del Tr.).

temente con esas ideas. La furiosa autoafirmación de la independencia emocional (¡no me digas lo que he de hacer, pensar o sentir!) va acompañada de una dependencia casi infantil y una necesidad de consuelo emocional.

Por otra parte, hay una intensa voluntad de comprometerse en la vida, que también requiere ideales fuertes como orientación. El estudiante con edad para el noveno curso busca y acepta claridad en las explicaciones, comprensión empática por parte de los adultos que le rodean y mucho humor, con el corazón abierto, bálsamo que suaviza y hace soportable las inconsistencias de la vida. Podemos resumir la situación del estudiante cuando entra en el inicio de los Grados Superiores del modo siguiente:

- El despertar de una lógica rigurosa y un potencial de pensamiento que requiere distanciarse de uno mismo y de los demás
- La búsqueda de equilibrio entre la intelectualidad y el ámbito de la pasión y la voluntad impulsiva
- La experiencia de cómo emerge una humanidad ideal superior
- La búsqueda de una nueva armonía con el mundo, que no sea a costa de perder la identidad y libertades personales recién descubiertas y aún en fase de pruebas.

Después de las vacaciones de verano, *el estudiante de décimo curso* (16 años de edad) con frecuencia aparece diferente en muchos aspectos. La naturaleza a menudo tumultuosa del noveno curso ha abierto paso a un deseo de conocer hechos, informaciones y detalles exteriores que reclaman un nuevo enfoque intelectual. Antes, los estudiantes tenían bastante con saber cómo eran las cosas, ahora quieren saber *cómo sabemos* que son así. Dicho de otro modo, necesitan no solamente información, sino comprenderla. Por lo tanto, detrás de cada pregunta sobre el *qué*, hay la pregunta sobre el *cómo*, y sobre los orígenes. ¿Cómo han llegado las cosas a ser como son? Los estudiantes quieren saber sobre todo cómo los hechos se relacionan con *ellos* personalmente.

A esta edad, los jóvenes experimentan intensamente su “yo” en juicios extremos de simpatía y antipatía, especialmente el mundo convencional de los padres, autoridades, rutinas y reglas. Las fachadas de la existencia “burguesa” deben ser derribadas para exponer con desnudez lo que hay detrás. Pueden ser muy rigurosos a la hora de perseguir la injusticia que hayan percibido. Los estudiantes de noveno curso no solían estar tan dispuestos a luchar y discutir, aunque a la vez el individuo nunca había sido tan vulnerable como en esa edad. En décimo curso, el diálogo con los adultos alcanza un tono más agudo y existencial. Ya no es puramente un deporte intelectual, como pasaba en noveno curso. Ahora la cosa es real.

En muchos aspectos, los estudiantes de décimo se convierten en el equivalente moderno de los caballeros o guerreros medievales. Adoptan muchos rituales elaborados en su comportamiento, su manera de vestir se convierte en la armadura. Según sea la moda, eso puede ser totalmente literal con la tendencia al cuero, cadenas, pins, pendientes, insignias, cascos de motocicleta, botas pesadas, capas de ropa, etc. Pero esos caballeros no están dotados de las artes de caballería. A menudo hay una sensación de encarcelamiento en su vida interior, con el correspondiente impulso a estallar. Soportan un dolor profundo y heridas que tardan en cicatrizar. La manera de vestir no solamente es una armadura protectora, sino también camuflaje, disfraz y máscara. Hay una conciencia incrementada, una especie de conciencia doble en la que el adolescente se percata perfectamente de lo que está haciendo, de cuál es su apariencia y cuál es el nivel de transparencia de su disfraz.

El abrupto abismo insalvable entre apariencia y realidad se experimenta a menudo de una manera verdaderamente trágica. Esa edad es altamente proclive al suicidio y a otros actos menores de autodestrucción. Buscan grupos donde esconderse entre los que sienten de la misma forma, hablan el mismo lenguaje, gozan de la misma ironía, y se entienden mutuamente. Si el noveno curso aún estaba iluminado por el resplandor remanente del anterior período del maestro de clase, en décimo curso se ha extinguido por completo. Ese es uno de los puntos más decisivos en todo el proceso de maduración. El individuo ha “aterrizado”, y está en grave peligro de difusión: es muy intensa la tentación a volar en una “emigración” interior o exterior, a huir del mundo de los desafíos, a agarrarse a las certezas de la infancia, a tapar la luz del día.

Dos nuevas fuerzas poderosas desequilibran aún más la incertidumbre interior: la sexualidad pujante y el poder físico. Estas tendencias han estado presentes largo tiempo para muchos jóvenes ya desde el séptimo curso. Pero en décimo, la mayor parte de los estudiantes ha llegado a un punto de máximo descenso en su desarrollo global. La psicología antroposófica reconoce la significativa experiencia del “Rubicón” del niño o la niña a los nueve años de edad. El plan de estudios ha tenido eso en cuenta de muchas maneras. Pero otro Rubicón importante tiene lugar a los dieciséis años, en décimo curso. Los estudiantes se ven confrontados con la importante experiencia de encontrarse delante del umbral en su desarrollo interior. Los

que negocian con éxito este traspaso del umbral habrán hecho un paso fundamental en su proceso de individuación. Los que no lo hacen corren el riesgo de caer presa de sus propias fuerzas anímicas no redimidas. Muchos comportamientos adultos que consideramos antisociales e inmaduros son un reflejo de esas fuerzas adolescentes no resueltas que se perpetúan en la vida adulta, a menudo de maneras patológicas. En los hombres, eso a veces adopta formas que son exteriormente una amenaza, en expresiones de poder. En las mujeres, frecuentemente toma la forma de dependencia y autonegación, e incluso autodestrucción. Las diferencias de género experimentan muchos cruces.

La pregunta del individuo de 16 años es “¿quién soy yo?”; y encontrará respuesta cuando descubra que este “quién-soy-yo” no está determinado sólo “por lo que he heredado y lo que he recibido de mi ambiente hasta el momento, sino también por algo que tiene que ver *conmigo*”. El estudiante de décimo curso puede comenzar a explorar nuevo territorio usando los nuevos poderes de juicio que se pueden desarrollar durante este curso.

“La vida comienza a los 17 años”. Esa concepción popular destaca claramente el hecho de que dicha edad marca un nuevo comienzo significativo. Si el interés del estudiante de noveno curso está dirigido intensamente hacia el exterior, hacia el mundo; si el interés del estudiante de décimo está fuertemente enfocado hacia dentro; el interés del *estudiante de undécimo curso* es una síntesis de las dos direcciones, en concreto en su entendimiento. El joven a esa edad desea entender los principios interiores que determinan no solamente la vida interior y la configuración del ser humano, sino también los del mundo exterior más amplio. Se trata de encontrar el equilibrio entre interior y exterior.

Ese equilibrio es especialmente importante en la vida social. La conciencia social despierta con la habilidad de sentir empatía por los demás. Lo que antes había sido experimentado intensamente en el alma propia, puede ahora reconocerse en la de los otros. Ahora comienzan a revelarse dimensiones más profundas de la vida. El joven o la joven ha de encontrar una orientación interior entre lo aparente y la realidad, entre lo que se dice y lo que realmente quiere decirse. El individuo de diecisiete años es llamado a encontrar su propio camino, a hacer decisiones personales y vinculantes, a considerar todas las consecuencias de sus actos. Han de resolverse polaridades en la vida, y hay que encontrar una síntesis superior hacia una nueva unidad. Las elecciones que han de hacerse resaltan esta experiencia tan característica de la *duda* en esta edad. A través del plan de estudios, la cuestión de las polaridades reclama una implicación interior por parte del estudiante.

El *estudiante de duodécimo curso* busca una visión global donde pueda reconciliar dos fuerzas opuestas que se han hecho cada vez más patentes a través de todo lo que ha ido aprendiendo, es decir, la tensión entre la individualización aumentada y la conciencia global cada vez mayor. Estas dos tendencias deberán hacerse aparentes a través de los estudios de ciencia, humanidades y experiencia práctica. El currículo ha llevado los estudiantes a encontrar conexiones y correspondencias interiores y exteriores entre importantes fenómenos en el mundo. Se espera que hayan aprendido cómo establecer un vínculo personal interior con lo que han asimilado. Ahora el interrogante da un giro. Ya no es ¿cómo el mundo me afecta *a mí* en mi vida?, sino ¿cómo puedo influir yo al mundo? Esta pregunta ha de hacerse en términos muy concretos, en términos de economía, de la vida personal y social, en política o en ciencia. ¿Soy un peón o un rey, un actor o un espectador? ¿dónde está mi posición en el mundo?

La escuela ha de convertirse en un sitio donde el estudiante pueda encontrar su lugar en el mundo y sea capaz de cultivarlo. Los estudiantes, finalmente, deberían tener la oportunidad de definir, crear y vivir su propio espacio de aprendizaje, no en solitario, sino en colaboración con los compañeros y maestros. El énfasis habría de ser en la determinación de objetivos y caminos para llegar a ellos. Ese nivel de independencia le será negado a muchos individuos durante muchos años cuando hayan dejado la escuela y hagan los estudios profesionales o universitarios. Tal vez habrá quien no tenga nunca más ese nivel de libertad, y al mismo tiempo esa genialidad juvenil, libre de las responsabilidades de la vida. Es un momento en que los estudiantes, a partir de ellos mismos, pueden devolver lo que han recibido en su educación. No hay nada peor para el cultivo de la verdadera individualidad que el hecho de que ese duodécimo año escolar sea determinado por los deseos de los maestros o de los padres, o de la sociedad en general, en forma de exámenes y elementos similares.

Adoptar una visión global es una última oportunidad de permanecer generalista y universal antes de sumergirse en la especialización que representan la profesión y la universidad. El desafío que reclama el individuo de 18 años es el equilibrio entre el trabajo independiente, la selección de los temas y proyectos que expresan un interés personal y que buscan la visión global que conecte e integre todos los campos de conocimiento y experiencia. Incluso en esa edad relativamente juvenil, el hecho de reconocer algo del propio destino individual es la consecuencia de reconocer los aspectos globales del destino de la humanidad. En último término, el estudiante de duodécimo curso quiere una respuesta útil a la pregunta: ¿se puede cambiar el mundo? y ¿soy yo digno de ser un instrumento de cambio?

Aprender a formar juicios

Los períodos precedentes y posteriores a la pubertad (el término que usa Steiner *Erdenreife*: “ser maduro para la tierra”) tienden a hacer que queramos considerar la pubertad como una fase separada por sí misma. La naturaleza de la pubertad ha de entenderse en el contexto de lo que pasó antes y lo que vendrá después. Se da a conocer antes en su aspecto psicológico y físico, y culmina en un evidente proceso fisiológico que a menudo se hace sentir de una manera dramática, y que después continúa teniendo repercusiones. Estas repercusiones no están limitadas por la consecución de la madurez biológica (que ya había llegado a su culminación en el momento en que se alcanzó la capacidad de reproducción) sino que incluyen el proceso de maduración psicológica que le acompaña.

Steiner resumió este proceso como un “tercer nacimiento”, el nacimiento en el individuo del cuerpo anímico independiente (el cuerpo sensitivo). El primer nacimiento es el que normalmente consideramos como tal, el principio del camino de la vida. El segundo es cuando el desarrollo orgánico llega a una culminación en el cambio de dientes, cuando las fuerzas que hasta entonces estaban ocupadas en la construcción del cuerpo se liberan y estructuran la memoria y la imaginación.

Antes de que se produzca ese “tercer nacimiento”, los sentimientos eran la fuente de la vida interior del niño, pero a partir de ahora adquieren un nuevo nivel de independencia. La vida interior de un individuo se coteja con el mundo exterior en una relación que aún ha de encontrar su forma. Entre otros aspectos esta relación es creada por la capacidad de formarse juicios. El contenido de todas las clases debería responder a esa necesidad, apelando a esa capacidad y ofreciendo un contexto donde el individuo pueda desarrollar sus facultades. Eso quiere decir que la tarea de la educación es proporcionar oportunidades de aprendizaje donde se puedan experimentar y hacer conscientes leyes objetivas que sean accesibles al pensamiento. El juicio real sólo puede estar basado en el reconocimiento de la verdadera naturaleza de los fenómenos.

Eso también proporciona una base para hacer cosas que se reconocen como necesarias, aunque la parte personal de los propios sentimientos no tengan demasiadas ganas de hacerlo. Aquí es donde puede descubrirse el deber como acto voluntario, junto con la responsabilidad por las acciones de uno mismo. Adoptar el punto de vista propio se hace importante, así como encontrar la *propia voz*, y los dos aspectos llevan a tener una opinión propia. Una vez que se han cumplido las primeras etapas de este proceso, tanto en sus vertientes física como fisiológica, y una vez que la fase tumultuosa se ha apaciguado, el joven alcanza un nuevo nivel de desarrollo.

A finales de los dieciséis años puede considerarse concluida la crisis de transición de la pubertad. Las proporciones corporales llegan a una nueva armonía. Hay más inclinación por el trabajo serio. Por otro lado también el joven corre el peligro de convertirse en excéntrico: “*En toda modestia, el joven asume que tiene una parte importante que representar en la salvación de la humanidad, y planifica su vida de acuerdo con eso*”.³¹ En estos casos los maestros pueden ayudar poniendo un ejemplo de cómo se forman los juicios. Los jóvenes deben aprender cómo hacer uso de los juicios de una manera adecuada. Es evidente que sienten y buscan “ideales”, en su propio yo, en los otros y en el mundo.

Lo que encuentran en su búsqueda rara vez cubre sus expectativas, y sus comentarios son demasiado directos y a menudo despiadados. Fácilmente pueden caer presa del escepticismo. La ciencia que el maestro presenta ha de verse como algo que ha tenido éxito por los pasos que ha tenido que recorrer para llegar al conocimiento. El pesimismo respecto del conocimiento no es bueno para el estado psicológico de los jóvenes de esa edad, aunque lo que dicen, con frecuencia exprese ese hecho. Cuando lo hacen, en realidad están desafiando al mundo adulto: “*muéstrame que eso no es así*”. Hay todo un elemento trágico y objetivo en los jóvenes de esta edad, pues rara vez consideran que están viviendo de la manera que a ellos les gustaría vivir, es decir, como adultos que se determinan a sí mismos.

La escuela ya no es aceptable si se la siente como algo que transcurre *al lado* de la vida real y no *en* ella. Ha de ofrecer posibilidades que ayuden a poner los pies en el suelo, aquí y ahora. Los alumnos detectarían cualquier cosa que sea puramente especulativa o que disfrace la realidad. Su búsqueda de autenticidad y verdad es una versión más concreta de su búsqueda de un ideal inalcanzable. La tarea de los maestros es ofrecer experiencias positivas en esta búsqueda. Si no lo logran, los jóvenes no encontrarán un fundamento para la existencia que les otorgue firmeza y orientación. Permanecerán vacíos, en pie, sin lugar donde apoyarse en la corriente del tiempo. Los adolescentes que sólo encuentran respuestas inadecuadas entre sus profesores y los adultos que les rodean, más tarde en la vida tal vez luchan para superar el egoísmo y la inseguridad. Pero, como adultos, también podrían ser incapaces de encontrar el altruismo y la confianza que necesita una sociedad sana.

31.- Piaget, J. *Teorías y métodos de la educación moderna*. Frankfurt, 1974

Valores: Encontrarse con las verdaderas necesidades

Una educación que tome su orientación de este tipo de interrogantes de la vida no puede ser nunca sin valores. Cuando los niños eran más jóvenes, la tarea del maestro era evaluar y escoger lo que decía a los niños. Ahora, el maestro ha de dejar que los jóvenes lo experimenten como una persona con preguntas reales. Lo que ahora estimula y desarrolla a los jóvenes no son los resultados, sino los procesos de autoeducación del propio maestro. Sólo tendrán éxito los maestros que puedan dejar de lado sus propias actitudes arraigadas y permanezcan ellos mismos “aprendices vitalicios”.

El tercer septenio no acaba con el duodécimo curso o incluso con el decimotercero. Ahora se empieza a sentir el impulso de ingresar en una instrucción profesional o de alguna especialidad. Los objetivos se hacen más claros. Enfrentados con influencias exteriores como lo es la presión para ocupar lugares en la educación superior o la posibilidad de entrar en el paro, los jóvenes pueden inquietarse e ir perdiendo la voluntad de aprender. Los desafíos de los exámenes públicos, en su unilateralidad, pueden lesionar la iniciativa y estrechar el ámbito de interés.

Las necesidades reales que la sociedad moderna tiene de gente con iniciativa, energía, flexibilidad, creatividad y capacidad social, demandan que los estudiantes de los Grados Superiores aprendan a aprender, a trabajar, a transferir las habilidades de un ámbito al otro, a desarrollar facultades capaces de resolver problemas, a ser creativos y, sobre todo, a tener un sutil sentido de responsabilidad social.

Por esa razón, muchas escuelas Waldorf-Steiner han desarrollado en los Grados Superiores programas integrados que, paralelamente al abanico habitual de asignaturas, ofrecen una variedad de instrucciones prácticas en campos como la carpintería, estudios medioambientales, electrónica, trabajo en metal, diseño y confección, hostelería, atención infantil, etc. Se pone énfasis en el trabajo en proyectos y eso se combina con una gama de oportunidades para experimentar con el trabajo práctico. Estas actividades cultivan la transferencia de habilidades en el aprendizaje por medio de la acción, trabajo en equipo y aptitud social. En este sentido, la escuela se convierte en una preparación real para la vida si proporciona a los individuos oportunidades de convertirse en personalidades libres que puedan reconocer y aceptar las tareas que la vida les presenta, con las facultades anímicas del pensar, sentir y querer integradas por la actividad de su “yo”.

En nuestros países, donde el sistema de examen público impregna toda la etapa de los Grados Superiores, o incluso los de Primaria o básica, la cuestión de las habilidades para la vida y el desarrollo del compromiso y la motivación reales a menudo se ve soterrada por el efecto de estrechez que provocan los exámenes en el horizonte del joven. Estas escuelas trabajan intensamente para encontrar el equilibrio correcto, incluso en la conciencia de los estudiantes, que con demasiada frecuencia ven los exámenes como la “verdadera” tarea. No habría que subestimar el desafío del despertar de ideales auténticos. La verdadera tarea de la etapa de los Grados Superiores es trabajar con los adolescentes de una manera que puedan preguntar: “¿qué he de hacer para ser útil en la sociedad?”, en lugar de preguntar: “¿Qué he de hacer para hacer lo que quiero?”

Hay varios aspectos relacionados con esta tarea:

- a) familiarizarse con el mundo y las tareas que les demanda;
- b) desarrollar un repertorio de habilidades que permitan al individuo ser creativo y adaptable en campos que van más allá de lo que ha aprendido de manera específica
- c) descubrir su propia individualidad
- d) desarrollar poderes de juicio y discernimiento
- e) desarrollar una voluntad ética basada en el entendimiento.

Preparados de esta manera, los jóvenes podrán contribuir con libertad y responsabilidad, como individuos autodependientes, a la sociedad y a los tiempos en los que se encuentran, aprendiendo a participar en la configuración del futuro.

Aptitud educativa

La educación Waldorf-Steiner pretende combinar el cultivo del intelecto con el de las cualidades imaginativas y la formación del carácter. Por lo tanto, las actividades artísticas y prácticas se consideran de igual valor que la transferencia de conocimiento. Cada uno de estos ámbitos de experiencia debería estar integrado. La educación no es solamente un asunto de instrucción intelectual: es un proceso integral. Tampoco debería estar restringida al conocimiento especializado, sino que debería buscar la implicación del ser humano entero. Los alumnos y los maestros pueden considerar que han tenido éxito, si logran desarrollar

en la misma medida el intelecto, y una variada riqueza de vida emocional y volitiva, y si provocan un sentimiento de libertad, igualdad y fraternidad. Las personas entonces no rechazarán los desafíos que plantea la vida ni reaccionarán a las crisis con resignación. En lugar de eso ayudarán a encontrar significado y buscarán y recorrerán nuevos caminos. Dar forma a cada clase será un “arte de la educación” que presupone un maestro creativo que está en constante proceso de desarrollo. En este sentido, educación quiere decir enseñar el tema correcto de la manera conveniente en el momento oportuno.

Si los maestros logran entender las leyes del desarrollo humano y trabajar con ellas, entonces serán capaces de “leer” al ser humano. Los diversos fenómenos fisiológicos y psicológicos que tienen lugar a medida que el joven madura deben estar vinculados con el ser humano en su conjunto. Eso podemos compararlo con la planta, cuya totalidad solo puede ser observada en toda la secuencia de su ciclo vital. Cuando una persona ha aprendido a leer al ser humano lo suficiente para poder basar su acción educativa en ese entendimiento, ayudando así al joven en el conjunto de su ser, podemos decir que se ha hecho competente en educación, ha alcanzado la aptitud educativa. Puede asumir plena responsabilidad para la educación en la escuela. Entonces el currículo ya no es un simple plan de estudios que ha de seguirse al pie de la letra, sino que emerge de las condiciones necesarias para el desarrollo en cada etapa específica.

7.5 Noveno curso - Visión general

En *HISTORIA*, la atención se enfoca hacia el período que va de los siglos XVI al XX. El objetivo es hacer que los alumnos se familiaricen con las principales ideas de este período. Las grandes ideas e ideales provocan nuevas evoluciones (la Revolución Francesa, las guerras americanas de la independencia y la constitución, la Revolución Rusa). Las ideas también pueden ser poderosos instrumentos del mal, como lo demuestra la historia del Tercer Reich. Todo eso ejemplifica los problemas que los mismos jóvenes tienen en la etapa de noveno curso: que el camino del ideal hacia su realización presupone una percepción de la realidad, y que la violencia y el fracaso pueden ser una consecuencia del rigor moral y del idealismo fanáticos.

Los últimos “espacios vacíos” desaparecen del mapa europeo del mundo, y comienza la conciencia que busca abarcar el orbe entero. Las clases principales de historia intentan despertar el interés de los jóvenes por el mundo. También necesitan entender las fuerzas históricas que se expresan en la situación global actual. A principios del nuevo milenio, el final de la guerra fría y de sus conflictos derivados en Asia y África, a la vez que las persistentes fuerzas de desintegración que se produjeron al final del colonialismo, han dejado un mundo complejo, donde el joven necesita orientarse. La globalización de la economía mundial y de los sistemas de comunicación está creando una nueva fase en la historia mundial, por la cual los estudiantes tienen un fuerte interés. Su creciente familiaridad con los medio electrónicos y especialmente *internet* ha de situarse en un contexto global.

En *FÍSICA* se tratan importantes aspectos de la invención y los descubrimientos humanos, incluyendo la máquina de vapor, la locomotora, los motores de combustión y lo derivado de la electricidad, la bombilla de luz, el teléfono, la calculadora, la televisión, el láser y el ordenador (algunos de estos pueden haberse tratado en octavo curso). Los alumnos de noveno curso se confrontan con la tecnología racionalmente planificada de los siglos XIX y XX: Muchas de estas tecnologías han revolucionado la movilidad de la gente y su capacidad de comunicación. Un tema importante es la relación entre las máquinas y el tipo de conciencia que acompaña su uso. El impacto que estos inventos tuvieron en la vida cotidiana es importante, igual que lo es su sustitución por herramientas y sistemas cada vez más modernos. Los estudiantes están penetrando en la era postindustrial y eso ha de incluirse en su perspectiva.

También es importante para los alumnos averiguar cómo eran los individuos que llevaron a cabo inventos específicos y cuáles eran sus ideas e intenciones. Con estos ejemplos pueden captar la *TECNOLOGÍA* como pensamiento humano que se ha hecho realidad a través de ella. Una ojeada al taller de estos procesos de pensamiento y a la biografía de los inventores ofrece a los alumnos imágenes que pueden provocar su entusiasmo, evitando las implicaciones morales y el pesimismo cultural de hoy día.

En *MATEMÁTICAS*, ocupan el escenario principal las ecuaciones hasta al cálculo de probabilidades. Ello ofrece una buena práctica en el pensar lógico y formal. Se realizan todo tipo de ecuaciones de segundo grado y cálculos de superficie y volumen.

En *GEOMETRÍA*, los sólidos platónicos y las superficies planas ofrecen la oportunidad de hacerse imágenes interiores de procesos, antes de dibujarlos. La manera de describirlo es fundamentalmente la de la sección diagonal con proyección vertical paralela, que es fácil de construir y de ver espacialmente. Ahora aparecen también las secciones cónicas. Eso es nuevo, comparado con octavo curso. La elipse, la parábola y la hipérbola se desarrollan utilizando ejercicios dinámicos.

En *BIOLOGÍA*, continúa el tema empezado en octavo curso: el sistema del esqueleto y de los músculos humanos y los órganos sensoriales, es decir, los sistemas por los que el ser humano puede experimentar a sí mismo en la existencia física. Progresando con aquello que empezaron en octavo, los alumnos pueden ahondar ahora mucho más en la estructura y la función de los huesos. Adueñarnos de ellos y superar con ellos la gravedad es uno de los elementos en los que los jóvenes están constantemente ajetreados. Todo el tema de la postura humana vertical tiene un lugar central en esa edad. Eso complementa la experiencia de los órganos de los sentidos, que permiten al joven extenderse más allá de su propio cuerpo, que a menudo es experimentado como “demasiado pequeño”.

En *GEOGRAFÍA* en los Grados Superiores, la comprensión de la Tierra como conjunto comienza en noveno curso con el estudio de la corteza mineral de la Tierra. La comprensión de las fuerzas de la personalidad, aún desordenadas, y la creciente capacidad de formar juicios, recién despertada, se dirigen hacia los fenómenos geológicos. Una comprensión profunda del fundamento físico sobre el que se edifica nuestra existencia con sus procesos tectónicos y geomorfológicos, ofrece orientación y sentido, por el hecho mismo de que la estructura del paisaje es el resultado de fuerzas dinámicas en su mayoría subterráneas. El contraste entre los procesos imperceptibles, pero inexorables, de la erosión y la dinámica de la actividad volcánica, ofrecen a los estudiantes una imagen de formas extremas de cambio. El proceso de nivelación y acumulación de sedimentos ofrece un punto intermedio entre estos dos polos. Los extremos dinámicos y las escalas cronológicas son polaridades que reflejan la manera en que el joven experimenta el mundo.

En *QUÍMICA*, se estudia la manera en que nacen las sustancias: procesos de combustión, resultados de la carbonización, la descomposición de la materia orgánica que lleva a la formación de humus, cómo se forman los combustibles fósiles y los procesos metabólicos en las plantas. La destilación permite a los alumnos experimentar cómo las sustancias se evaporan y vuelven a hacerse tangibles, un proceso de clarificación y de purificación como los que ellos mismos están experimentando interiormente en esta época.

El *ESTUDIO DEL ARTE* se convierte en asignatura por derecho propio en los Grados Superiores, y es muy importante para en el noveno curso. Ofrece un equilibrio a los mundos inorgánicos de la física y la química con sus leyes rigurosas, mostrando a los alumnos un mundo diferente donde los seres humanos son libres de crear su propio orden. Conocer grandes pinturas y esculturas despertará su gozo por el arte y les enseñará que ese es un reino donde los seres humanos pueden experimentar la libertad. En las escuelas europeas se exploran los orígenes de la tradición occidental desde antiguo Egipto, pasando por Grecia, Roma, el arte paleocristiano, la Edad Media y el amanecer del Renacimiento italiano. El tema principal es el arte como reflejo de la conciencia humana cambiante.

El *DIBUJO* es ahora exclusivamente de claroscuro, el dibujo de *SOMBRAS EN BLANCO Y NEGRO* (también es posible hacer, además, trabajos de linóleo e imprenta), que refleja la polaridad en que están situados los alumnos del noveno curso. Tratando conscientemente de esta polaridad al hacer este trabajo experimentan qué es lo que necesita su alma en estos momentos. Es especialmente importante explorar la transición de la oscuridad a la claridad y las cruciales áreas grises de transición que hay en la vida.

La *LENGUA MATERNA* también incluye dos elementos³². Un período de clase principal se ocupa de los orígenes del drama y del teatro. Desde sus comienzos sagrados, la tragedia y la comedia tienen sus aspectos espirituales. Es importante experimentar a esta edad la transición de lo sagrado a lo profano. El drama debería tener un aspecto teórico e histórico, y a la vez habría de ser una habilidad práctica a aprender en los talleres dramáticos y de representación teatral. Shakespeare, sus dramas y personajes principales proporcionan estudios de personalidad al más alto nivel. La sutileza de su lenguaje y sus muchos niveles de sutileza y significado en las imágenes y metáforas, abre al estudiante al ámbito metalingüístico y al pensamiento humano. Allí pueden establecer conexiones interiores con el espíritu del lenguaje y, por lo tanto reestructurar conscientemente un nexo con la espiritualidad que la pubertad ha oscurecido o del que incluso los ha separado totalmente.³³ El lenguaje literario como lenguaje connotativo, anormativo y subjetivo. Capacidad de narrar. Desarrollo del camino de lo épico, lo lírico y lo dramático, mostrando el aspecto tripartito de la literatura.

El humor permite a los alumnos distanciarse un poco de su propia situación y ver las cosas desde una variedad de perspectivas diferentes. Eso implica un estudio exploratorio de la naturaleza humana y de la

32.- El currículo original alemán incorpora la sugerencia de Steiner de que las biografías de Goethe y Schiller eran apropiadas para el noveno curso. Con énfasis en la amistad entre estas dos personalidades, que fue más allá de la mera simpatía y que tenían fuentes profundas, cuyo elemento clave era el mutuo reconocimiento espiritual que cada uno encontró inspirador. La amistad que a la vez inspira y deja libre es crucial en esta edad, y convendría encontrar otras oportunidades en nuestra lengua para despertar dicho ideal.

33.- Estas consideraciones sobre Shakespeare están presentes únicamente en la versión inglesa, aunque pueden orientarnos, y no hace falta excluir al Shakespeare universal. (N. del Tr.)

psicología. También reduce hasta un nivel soportable la agudeza de la crítica y autoconocimiento. El reír es una manera individual de empezar a enfrentarse a lo que le pasa a uno mismo. Las diversas emociones de empatía, compasión y llanto, reírse *de* alguna cosa y reírse *con* ella, también pueden tratarse desde un punto de vista social y psicológico. Cuando se estimulan estas cualidades anímicas de una manera estética, los alumnos de noveno curso pueden experimentar ampliamente la tensión de polaridades y las posibilidades que hay de resolverlas y redimirlas. También se vive la polaridad entre el humor y el terror, en el trabajo con obras de Italo Calvino, Eduardo Mendoza, Robert Louis Stevenson, H.G. Wells, Ray Bradbury, Roal Dahl, Alberto Moravia, Vargas Llosa, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar. En lo épico: la novela o el relato corto, abordando el narrador, el personaje, el tiempo, el espacio, los tonos. En la lírica puede hacerse una primera aproximación a las figuras estilísticas y a la creación poética, libre y sin premisas previas. En teatro, pueden trabajarse obras cortas de autores clásicos, como *Los Pasos* de Lope de Rueda, *Los Entremeses* de Cervantes, o los *Autos sacramentales* de Calderón de la Barca.

Encontrar la propia elección requiere práctica, así como lo hacen las habilidades prácticas de alfabetización. Los libros, informes, habilidades de estudio, ensayos, uso de la sintaxis y del estilo, permiten a los estudiantes dominar sus capacidades de escribir y hablar, y encontrar una nueva relación consciente con el lenguaje. El proceso de distanciamiento del propio entorno cultural incluye también la lengua materna. Eso puede llevar a un argot o lenguaje “in” entre los jóvenes donde se prefieren expresiones tomadas de otras fuentes léxicas no tan evidentes. El efecto de choque de este lenguaje sobre los adultos es gran parte del proceso.

Esta tendencia a separarse del propio lenguaje heredado puede ser una ventaja para las *LENGUAS EXTRANJERAS*. Los alumnos aprenden nuevas maneras de pensar y expresarse que no son habituales en su propio idioma, y disfrutan distanciándose de las cosas de ese modo. Los textos de lectura pueden ser biografías de inventores, ingenieros, artistas y de otras grandes personalidades de la época que se tratan en las clases de historia. Admirando a los individuos que han avanzado a sus contemporáneos en el camino de conquistar la Tierra, los jóvenes alcanzan un grado de madurez en sus propios ideales y objetivos. Aprender sobre los temas que afectan a otras culturas también contribuye a ampliar las perspectivas de los adolescentes. El hecho es que, en nuestros tiempos, la necesidad de entender al otro, al extranjero, al refugiado de otra cultura, otorga un especial significado a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Todo el aspecto cultural del moderno aprendizaje de lenguas es muy importante a una edad en que los jóvenes se ven atraídos hacia el elemento propio del alma de su pueblo, adoptan más intensamente su acento regional local y comienzan a identificarse con las tendencias “machistas” que se expresan en la cultura adolescente, a menudo anclada en prejuicios locales, apoyo del equipo de fútbol del lugar, etc., etc.

La *GRAMÁTICA* se repite sistemáticamente con una visión amplia, y los elementos que los alumnos han estado practicando, abren el camino para nuevas posibilidades de comprensión. El camino en el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha trasladado de la inmersión e imitación, que utilizaba el aprendizaje memorístico, y ahora lleva a la necesidad de entender. Por lo tanto, la revisión sistemática de todos los aspectos de la gramática en noveno curso se concentra en trabajar conscientemente con reglas, estructuras, comparación de modismos, etc. Esta es la edad en que un libro de gramática se convierte en una herramienta útil en la enseñanza. Antes, este tipo de libros son más útiles como puntos de referencia y recordatorio de elementos que ya se habían aprendido. Igual que las clases de la lengua materna, ha de haber un equilibrio entre humor, biografías, el uso cotidiano de la lengua y exactitud en la expresión. Es crucial que las clases de lengua permanezcan en el corazón de las experiencias orales. La literatura y la gramática sirven al objetivo primordial de proveer recursos para dar apoyo al habla y a la comunicación de los estudiantes en la lengua extranjera. Ese es un gran desafío tanto para los maestros como para los alumnos, pero es muy satisfactorio cuando tiene éxito, y aburrido cuando no lo tiene.

Las clases de *MÚSICA* parten de un punto de vista similar. Conociendo las biografías de grandes músicos, los alumnos comienzan a desarrollar un interés por sus compositores inmortales. Es una buena idea estudiar paralelamente a dos grandes compositores a la vez, como por ejemplo, Mozart y Beethoven, o Haendel y Bach para la música barroca. Escuchar las obras de los grandes compositores puede llevar a descubrir las diferencias entre los estilos barroco y clásico. Trabajando con estas composiciones, ya sea vocal como instrumentalmente, se lleva a los alumnos a descubrir no solamente nuevas honduras del sentimiento, sino también la “gramática del lenguaje musical”, a sentir y mostrar cómo se modulan las claves, y así a entender todo lo que tenga que ver con la metamorfosis del estilo barroco al clásico. Los jóvenes quieren entender todo lo que se relacione con la metamorfosis, y si eso va unido con el arte, puede ayudarles a encontrar claridad en su propio “proceso de reconstrucción”. Desde el noveno curso en adelante, los alumnos cantan en el coro de los Grados Superiores y/o interpretan algún instrumento en la orquesta de los Grados Superiores.

En la *EURITMIA*, a través de poemas y composiciones musicales del siglo XX y artistas contemporáneos, se lleva a los alumnos de noveno curso hacia el movimiento y la coreografía de una manera racional y casi comercial. Los estudiantes deberían hacerse conscientes de los elementos formales en la euritmia,

aprender a coreografiar formas convenientes para los diferentes estilos de música o poesía, para los elementos gramaticales y lingüísticos, para las diferentes claves, etc. También debería haber oportunidad de experimentar otras formas de danza, incluyendo el baile formal de salón. En todo ello, los jóvenes habrían de ser plenamente conscientes del elemento artístico, y tendría que incluirse también una buena chispa de humor. Si se quiere que la eurytmia implique realmente a los jóvenes deberían tener la oportunidad de ver representaciones profesionales regularmente y sentirse motivados para ver las representaciones que hacen los cursos undécimo y duodécimo. Los estudiantes tendrían que poder tener la vivencia de cómo los demás toman la eurytmia en serio.

La *HORTICULTURA* en noveno curso puede hacerse en forma de clases principales de largo plazo o de un proyecto (experiencia de trabajo en el campo, crear paisajes, crear caminos, construir tramos de escalones, levantar vallas, etc.) o bien puede llevar a un período de trabajo de agricultura o silvicultura. Durante dos o tres semanas, los alumnos conviven con familias de agricultores y granjeros y participan en todas las labores que tengan lugar en la granja y en el campo. Además de muchas otras cosas nuevas, experimentan la naturaleza como el elemento que estructura el día a día y la vida entera. Las tareas dependen de la oportunidad y la localidad disponibles para la escuela. El elemento importante es el encuentro con el esforzado trabajo físico real y la necesaria sabiduría práctica de las herramientas, los procedimientos de trabajo y de seguridad, y el trabajo de equipo que acompaña a estas actividades. La economía agrícola es también un tema importante, además de revelar el verdadero valor del trabajo y la administración del nuestro entorno.

En *carpintería y ensamblaje* se estudian y aplican las juntas sencillas. En *confección*, los alumnos hacen sus propios patrones y después se hacen camisas, chaquetas, etc. El trabajo en *batir el cobre* y en la *confección de cestas* llevan a producir objetos similares por medios de manufactura muy diferentes, por ejemplo, boles o recipientes por un lado, y cestas de todo tipo, por el otro. Con ellos se crea un espacio interior desde el exterior por medio de un trabajo esforzado. En todas estas *MANUALIDADES*, los alumnos aprenden a experimentar la naturaleza del material, cómo se logra, cómo se procesa y trabaja. Los aspectos económicos y ecológicos del trabajo artesanal deberían estar siempre integrados en el trabajo práctico, sin perder nunca el vínculo entre paisaje, materia prima y proceso laboral. Sobre todo deberían producirse objetos que respondan a una necesidad real en el mundo y que no sean una simple demostración de piezas prácticas. Lo mismo es aplicable a la *TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN*. Todos los alumnos deberían aprender el procesamiento básico de textos y usarlo para propósitos prácticos como son la presentación de un trabajo, el diseño y la confección de las páginas de una revista, etc.

A los alumnos que, por alguna razón, no participan en el programa académico entero, se les ofrecen clases alternativas de cariz práctico o social. A estos estudiantes habría que ofrecerles la oportunidad de desarrollar un interés especializado con responsabilidades específicas dentro de la escuela. Eso puede incluir ayudar en el Jardín de Infancia, cocinas, departamento de mantenimiento, teatro escolar, etc. En cualquier programa que la escuela sea capaz de ofrecer es importante que los estudiantes experimenten que su trabajo es valorado, y que deben responsabilizarse cada vez más por él.

7.6 Objetivos docentes para el noveno curso

A finales del noveno curso, los alumnos deberían comenzar a:

- Mostrar interés por el mundo que les rodea, por motivación propia; adquirir conocimiento sobre lo que les interesa para la recogida independiente de información y registro de los hechos
- Mostrar estructura en su pensamiento y ser capaces de hacer deducciones lógicas causales; pasar del juicio basado en el sentimiento (octavo curso) al juicio basado en la observación y el entendimiento. Aplicar procesos analíticos a un nexo global y descubrir los principios implícitos
- Saber cómo hacer la transición de la idea al ideal, y del ideal a la aplicación práctica, y pasar del descubrimiento (cursos séptimo y octavo) a la creación y la invención. Implicar su voluntad en el ámbito de los ideales
- Aprender la tecnología como “quinto reino”, el reino de la cultura, creado por el ser humano: descubrir en la tecnología el *pensamiento convertido en realidad del mundo*
- Entender la transición entre polaridades en diferentes ámbitos de la vida y especialmente en las artes
- Entender que el arte y la ciencia reflejan cambios históricos en la conciencia cultural y que los artistas y científicos tienen visiones del mundo que se expresan en su obra respectiva
- Aprender a trabajar y ser capaces de aprender a través del trabajo. Tener experiencia directa del máximo posible de áreas de la vida práctica
- Ser capaces de trabajar en un equipo y de resolver juntos los problemas que salgan

7.7 Décimo curso - Visión general

¿En qué se diferencia el décimo curso del noveno? Las personalidades se individualizan más a través del trabajo. Han de darse pasos con el fin de que la propia actividad de los alumnos les ayude a encontrarse a sí mismos. La claridad del pensamiento y la creciente habilidad de generar juicios debería ayudar a los alumnos a salirse de la naturaleza inestable de las fuerzas emocionales de simpatía y antipatía. De ahí el esfuerzo en asumir analíticamente las leyes que pueden entenderse con el pensamiento.

Las sugerencias de Steiner por el currículo de *BIOLOGÍA* eran “*hacer que se entienda al ser humano como entidad individual. al ser humano físico con sus órganos y funciones orgánicas relacionadas con alma y espíritu*”³⁴. El punto de partida es la morfología, desde la cual se puede pasar gradualmente a una consideración fisiológica y psicosomática de los órganos. Eso puede incluir una comparación del cerebro y del sistema nervioso con el corazón y la circulación. La relación del cerebro con las percepciones, el pensamiento y la memoria ofrece una base para tratar la consciencia y sus aspectos éticos. La relación del corazón y del sistema circulatorio con la experiencia emocional es importante. De esta manera los jóvenes entran en contacto con una parte de ellos mismos donde se produce la interacción de los procesos de desarrollo a los que están tan intensamente expuestos a esta edad.

En *GEOGRAFÍA*, la visión holística se amplía ahora para abarcar el manto acuático y aéreo de la Tierra, a la vez que las zonas climáticas y las otras esferas, incluyendo la corteza terrestre y las que están en la atmósfera con su interacción y sus movimientos. De esta manera continuamos construyendo el fundamento para entender la biosfera y la ecología. El objetivo es capacitar a los alumnos para hacerse más conscientes de la Tierra como organismo vivo que reacciona con la máxima sensibilidad a la interferencia en sus ciclos y ritmos.

En *HORTICULTURA*, el cultivo y la propagación se sitúan ahora en primer plano. Si se imparte clase específica de horticultura en décimo curso, se enseñan los misterios del arte de injertar. Pero igual que pasó en noveno curso, donde un período práctico en agricultura puede sustituir a la asignatura de horticultura, en décimo curso puede haber un período de silvicultura práctica. No hace falta considerar ese período como una alternativa, puede ser perfectamente complementario al de horticultura, permitiendo ahondar en su comprensión. A esta edad también es importante que los estudiantes tengan experiencia directa del trabajo en una variedad de profesiones. Un período de experiencia laboral práctica puede sustituir al período práctico de silvicultura.

Las clases principales de *HISTORIA* llevan a primer plano un aspecto claramente vinculado con la geografía: la evolución humana y cultural regida por la tierra y el paisaje. Esta es una oportunidad para explorar la prehistoria humana, desde la aparición del *homo sapiens* y la revolución paleolítica de hace unos 40.000 años. Eso puede incluir un estudio de la elevada cultura artística de la era glacial, seguida por el período mesolítico de transición, a finales de la última era glacial. El desarrollo de la agricultura y la fundación de los primeros asentamientos permanentes muestra no solamente un importante viraje en la economía de los pueblos prehistóricos, sino sobre todo un giro radical en la conciencia humana. Desde entonces se puede describir el establecimiento de las civilizaciones urbanas, con sus teocracias, templos, el uso de la escritura, burocracias, leyes y estructuras sociales jerárquicas. También se pueden abordar importantes avances en tecnología a la vez que las consecuencias de la urbanización, como sucede con la transferencia de las enfermedades de los animales a los seres humanos. El enfoque principal de estos estudios debería ser una comparación de los modos específicos en que las diferentes culturas reflejaran sus circunstancias geográficas naturales, y el modo en que estaban estructuradas las complejas sociedades humanas. Se experimentan los lazos entre los seres humanos y la Tierra, y la evolución del ser humano que se va individualizando gradualmente, saliendo del grupo, ya sea del clan, la tribu o la nación.

Las clases principales de *LENGUA MATERNA* tienen aspectos similares a las de historia, tratando de la transición entre el mito y la literatura, desde las formas culturales preliterarias como son el mito, la leyenda y el ritual religioso, hasta los orígenes de la literatura con su viraje de la experiencia colectiva a la individual. Otro tema combina la lingüística con la dicción poética y la estética, donde se exploran el origen y la estructura del lenguaje.

El *ESTUDIO DEL ARTE* hasta ahora ha implicado sobre todo las artes visuales. Ahora se añaden la poesía y el lenguaje como arte, transfiriendo el énfasis del arte en el espacio al arte en el tiempo. Las leyes formales de la poesía -ritmo, sonido e imagen- se investigan y practican en ejemplos de épica, lírica y dramática (las clases principales de poesía y métrica). Un segundo bloque de clase principal puede dedicarse a la continuación del estudio de la pintura tratando del arte hacia el norte de los Alpes (de Durero, Holbein,

34.- Encuentros con los maestros la Escuela Waldorf de Stuttgart, encuentro del 17-6-121 GA 300. No traducido

Grünewald, van Eyck hasta Rembrandt). Por todas partes salen a luz los principios formales de la composición y de cómo estructurar un cuadro, para corresponder con la necesidad de los alumnos de décimo curso de captar las cosas con su entendimiento. En el arte plástico, la *PINTURA* es reintroducida con ejercicios de color diseñados para desarrollar un vocabulario de color y convertirse después en motivos con los que se pueden expresar atmósferas y estados de ánimo. A esta edad también se puede explorar el arte de la *IMPRESA*. La lógica implicada al planificar las imágenes y los diseños, que necesitan ser dibujados de forma invertida (de espejo), o en el que se crea una figura compuesta usando diversas planchas o bloques, desafía los poderes mentales de los estudiantes a la vez que incrementa la precisión necesaria implícita en este trabajo. La confección de productos impresos puede ser aplicada a una gran variedad de medios.

La *EURITMIA* sostiene la poesía y el uso del lenguaje utilizando ejemplos convenientes en los que el grupo se mueve como un conjunto. Los alumnos deberían configurar sus propias formas eurítmicas.

En *LENGUAS EXTRANJERAS*, el humor también desempeña su papel. Es divertido captarlo con el uso directo de la lengua (sin traducción). El estudio de textos humorísticos, chistes y modismos pueden ampliar los horizontes sociales, psicológicos y culturales de los adolescentes. Los alumnos también comienzan a desarrollar un sentimiento del estilo. Cada vez se utiliza más la literatura en versiones íntegras. El uso de la gramática como herramienta puede ser apreciado por el gozo que sienten los alumnos con el pensamiento claro. Los estudios comparativos de gramática, usando la lengua materna y las lenguas extranjeras pueden incrementar la conciencia de cómo el espíritu del lenguaje se expresa por medio del genio de las diversas almas nacionales. La historia del desarrollo de varios idiomas puede aumentar la comprensión de la conciencia cambiante que subyace en la evolución del lenguaje. Ser capaces de presentar argumentos a favor y en contra en la lengua extranjera reclama la habilidad de pensar en ese lenguaje.

En las clases de *MÚSICA* el objetivo es ofrecer a los alumnos un fundamento sobre el que puedan desarrollar una auténtica apreciación de la música. Los ejemplos se practican en trabajo coral y con una orquesta de cámara. Se explora la armonía con ejemplos musicales. Las clases principales en matemáticas, física, química, geometría y agrimensura tienen puntos de partida similares. En *FÍSICA*, el principio formador es especialmente evidente. En ningún lugar son las leyes de la naturaleza tan evidentes como en la mecánica clásica. Los alumnos pueden pasar del experimento a la observación, hasta las leyes, las fórmulas y el cálculo, sin perder la claridad. Se aprenden la claridad en la observación, la lógica en la extracción de conclusiones, la habilidad de relacionar causa y efecto, y el ejercicio del pensar.

Uno de los objetivos del décimo curso es entrar en la vida práctica. El uso del ángulo rectángulo tiene una amplísima gama de aplicaciones en este curso. La relación de la perpendicular con la horizontal ofrece un marco conceptual para muchas tareas prácticas que implican la observación precisa y el sentido común. En la agrimensura, el ángulo recto constituye el marco para los cálculos teóricos, igual que lo hace en el dibujo técnico. En el *TRABAJO EN MADERA*, como en la mayoría de construcciones, proporciona los conceptos de plomada, escuadra y nivel. En *CORTE Y CONFECCIÓN* de prendas de vestir todas las estructuras individuales se relacionan con el ángulo rectángulo del tejido. Incluso en las piezas de *cerámica* hechas con el torno, el proceso de centrar el barro pide una conciencia de la perpendicular en relación con el plan horizontal de la plancha. En el *TRABAJO EN METAL*, la forja de hierro y el trabajo en el yunque para transformar el metal en una variedad de formas, por la aplicación rítmica del martillo, requiere la aplicación exacta de fuerza y conocimiento del material.

Las clases principales de *AGRIMENSURA* ofrecen una magnífica oportunidad de enfrentarse con la Tierra, o una pequeña parte de ella, midiéndola y dibujándola. Después de este período práctico de una o dos semanas, los alumnos conocen “esa pequeña parte” como la palma de la mano. La agrimensura requiere tres niveles de medida, estimación de sentido común, medida del terreno usando varas, cadenas, cintas métricas y cálculos teóricos basados en las lecturas tomadas con teodolito y mediciones. Los tres sistemas deben estar integrados para crear una comprensión tridimensional que será expresada en una serie de dibujos de sección. Habiendo aplicado estas habilidades técnicas en geografía, saben perfectamente lo que hay en aquel lugar y también han aprendido a trabajar con precisión.

El contenido principal de las primeras clases de *MATEMÁTICAS* en décimo curso es la trigonometría, que se aplica en agrimensura. El coseno forma parte también de la física cuando hay que hacer cálculos. Un trabajo ulterior en las leyes matemáticas lo ofrecen los cálculos rítmicos, subiendo hacia potencias mayores y logaritmos. En décimo curso, las matemáticas deberían estar relacionadas con los asuntos prácticos de la vida cotidiana. El ámbito de los números irracionales y de la inconmensurabilidad, de los que se puede derivar la ley de la proporción áurea, apunta hacia un tipo diferente de ley formativa aplicable al ser humano, y es más apropiada para el undécimo curso.

En *QUÍMICA*, los alumnos trabajan en las polaridades del ácido-alcalino, y en la cristalización de sales. Estas clases principales están relacionadas directamente con las clases principales de geometría, donde se trabajan y dibujan los sólidos regulares y semirregulares y sus leyes de simetría.

En *TECNOLOGÍA* se explora la transición de la materia prima al material procesado y al producto, por ejemplo en el camino que recorre la fibra pasando por el hilado y todo el proceso textil. Este principio se aplica también a la madera, donde todo el ciclo de la madera desde la plantación y el cultivo de los árboles, pasando por el talar, serrar, secar, cepillar, etc., culmina en el acoplamiento de piezas de madera que se aprende en décimo curso. Tal y como sucede con la agrimensura y los otros temas prácticos, los objetos que hacen los estudiantes les ayudan a corregirse, por el simple hecho de ser una prueba objetiva de lo que han hecho. Es importante que se hagan objetos útiles. Además, se pueden tratar otras aplicaciones técnicas en la vida práctica, como los engranajes de una bicicleta, cómo funciona el sifón del inodoro mantenimiento de vehículos y tecnología de la información. El décimo curso es el mejor período para explorar la tecnología del reciclaje donde empieza de nuevo el ciclo de la materia prima hasta al producto acabado.

La *TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN* es una parte de la tecnología que requiere un debate responsable sobre cómo estos elementos afectan al ser humano. A este tema pertenece el entender qué es la información, cómo es y cómo se ha almacenado, y los aspectos sociales que conlleva el tener acceso a ella. A ello pertenece también una breve historia de la palabra grabada y de los cálculos matemáticos. Se describen los principios básicos de cómo funciona un ordenador. En base a lo que han aprendido en física y matemáticas, es útil que los alumnos de décimo curso trabajen con los bloques básicos de construcción de los circuitos para producir máquinas donde puede aprenderse el principio básico del hardware informático.

También un período práctico en *PRIMEROS AUXILIOS* se corresponde con la necesidad que tienen los alumnos de sentirse implicados en actividades prácticas que tengan sentido. La confianza interior crece cuando se puede reaccionar al estímulo del momento y saber cuál es la acción correcta a realizar.

7.8 Objetivos docentes del décimo curso

Los estudiantes deberían empezar a:

- Lograr objetividad y claridad en el pensar; extraer conclusiones con lógica y causalidad, ser capaces de formar juicios de sentido común a la vez que formular conceptos
- Reconocer leyes naturales usando el pensar analítico; aplicar herramientas conceptuales a situaciones prácticas
- Entender cómo se producen los procesos complejos estudiando su origen y sus principios básicos
- Trabajar con precisión y aplicar lo que han aprendido para responder a las necesidades prácticas de los que les rodean
- Asumir cada vez más responsabilidad por su propio trabajo y comportamiento, y ser capaces de tomar decisiones y llevarlas a cabo basados en su propio entendimiento; hacerse opiniones y ser capaces de explicarlas y justificarlas

7.9 Undécimo curso - Visión general

Una visión global de los temas sugeridos por el currículo de undécimo curso muestra que temas como el ir más allá de lo perceptible, encontrar el equilibrio interior entre polaridades, “procesos” y “renovación”, son comunes a todos los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas. Si el noveno curso se dedicaba a expandir los horizontes, y el décimo quería averiguar de dónde vienen las cosas, el undécimo curso tiene que ver con llegar a comprenderlas.

Temas de este tipo se presentan en las clases de *MATEMÁTICAS*, por ejemplo, en la geometría analítica, en los conceptos de infinito y contraespacio, y en la integración de la geometría con el álgebra y la aritmética. Las leyes de la geometría euclidiana están integradas en la geometría proyectiva. Considerando los “elementos infinitamente lejanos” (el plano infinito, la línea y el punto) los alumnos pueden aprender a pensar sobre el infinito. En el estudio de las vibraciones, se pone en movimiento el contenido de la trigonometría de décimo curso, creando una base para entender la teoría ondular como trasfondo de todas las variedades de transmisión inalámbrica de datos en el bloque de física de undécimo curso. La trigonometría esférica extiende y amplía la trigonometría plana. Como sucede con muchas asignaturas de undécimo curso, se combinan las materias experimentadas y elaboradas separadamente, y comienzan a aparecer vínculos.

Aspectos similares salen a luz en *BIOLOGÍA*, donde el tema es el estudio de las células y del microscopio, además del estudio de la ecología. Todo lo que aquí se entienda a partir de los elementos microscópicos es complementado siempre por visiones de la biosfera macroscópica. Los alumnos probablemente ya conocen este proceso de “volver las cosas del revés” desde su trabajo en geometría proyectiva.

En *QUÍMICA*, la tarea es ofrecer una visión general observando el carácter individual de los elementos en el modo en que interactúan las sustancias químicas. En conexión con ello, también se puede tratar el sistema periódico. Es presentado no como un principio de ordenación preexistente, sino como un modelo conceptual particular que abre el camino a describir diversas leyes y relaciones.

Otros aspectos semejantes se pueden encontrar en *FÍSICA*. En el undécimo curso avanzamos hacia los campos electromagnéticos, radiaciones y radiactividad, y las teorías sobre la naturaleza de la materia. Vistos lógicamente como sistemas separados, parecen ser contradictorios, pero señalan también hacia el inimaginable ámbito de la realidad. La física y la química pueden verse ahora como una unidad coherente.

Los ciclos y procesos de progresión y renovación son también temas en las clases de *HISTORIA*, que ahora se ocupan de la herencia de la antigüedad que contribuyó al desarrollo y expansión del Cristianismo y el Islam. Interrogantes sobre el significado de la vida y del dolor, como se describen, por ejemplo, en la epopeya de Perceval, se pueden encontrar otra vez no sólo en la historia cultural de la Edad Media (que se trata en undécimo curso) sino también en el estado interior de los mismos alumnos. Los elementos esenciales en esas clases principales de historia son la antítesis y los procesos que tienen lugar en la lucha por superarlos. Se pueden ver estas polaridades en los conflictos entre el Papa y el Emperador, la Iglesia y el Estado, el Cristianismo y el Islam, la monarquía y los señores feudales, el campesino y el amo, la ciudad y el campo, etc.

La *LITERATURA* se plantea preguntas del individuo y de la sociedad de modos que a menudo desafían la concepción del mundo convencional en boga. En cierto sentido, la gran literatura es siempre profética y original, pero raramente da respuestas. Más bien estimula al lector a ir más allá de sí mismo. Abre el alma a la experiencia *extraordinaria*. Eso es exactamente lo que necesita el joven de undécimo curso.

Parzival, el texto medieval de Wolfram von Eschenbach,³⁵ lleva el lector a un viaje a través del fracaso individual, el dolor, y las heridas que uno mismo provoca, la oportunidad perdida, culpa y desintegración; y conduce finalmente al desagravio y la redención. Es una historia única sobre la búsqueda de uno mismo que se relaciona con el camino interior del adolescente. El hecho de que esté basado formalmente en un contexto cultural no familiar permite que salgan a primer plano los arquetipos psicológicos.

Los temas que se tratan en el mito de Parzival pueden ser transportados a la literatura de los siglos XIX y XX. Las preguntas sobre la imaginación, sobre el individuo entre la naturaleza y la crianza, la fuente de lo artístico y de lo sublime, y la amenaza del materialismo, son temas que expresó el período Romántico. Este período en el arte y la literatura hace vibrar una cuerda en el alma de los jóvenes con la edad del undécimo curso. Ahí pueden trabajarse escritores como Larra, Espronceda, Bécquer, Zorrilla, Rosalía de Castro, Jacint Verdaguer. El estudio de las biografías de los escritores románticos más relevantes puede ser de gran interés para ellos.

En *LENGUAS EXTRANJERAS*, los grandes poetas y dramaturgos llegan al primer plano. Los temas de las clases de lengua materna también se pueden tomar de una manera adecuada, y quizá la clase haga una representación teatral en una de las lenguas extranjeras.

En las clases principales de *GEOGRAFÍA* hay dos aspectos a considerar. Por un lado, los alumnos ya pueden trascender los límites de lo que han sido capaces de imaginar hasta ahora. Eso puede hacerse volviendo hacia tradiciones cartográficas más antiguas y haciendo que ellos mismos calculen y dibujen diferentes proyecciones del globo. (A veces se imparte astronomía como clase principal separada. Otra vez eso va más allá de lo que puede ser imaginado para la Tierra). Por otro lado, los jóvenes de undécimo curso comienzan a buscar su propia posición psicológica y social, su “hogar interior”. Podemos contribuir a ese proceso estudiando la geografía desde el punto de vista de la economía mundial. Eso los hace conscientes de otra “esfera” que la humanidad en su conjunto crea para sí misma. Como criaturas culturales y económicas, los seres humanos estructuran el espacio y desarrollan una conciencia cada vez mayor de ese espacio. Las relaciones económicas globales y los principios que las sostienen igualmente pueden revelar la presencia de fuerzas ciegas, egoístas y explotadoras, a la vez que el concepto de mutualidad, conciencia ecológica y cooperación.

Las clases de *TECNOLOGÍA* tratan el tema de “la energía y materia”. Se abordan en detalle los diversos medios de producción de energía (generadores de combustible sólido, generadores nucleares, generadores hidráulicos y eólicos, energía solar) y se discuten las consecuencias de la producción irresponsable de energía. En ningún otro ámbito es más obvia la inalienable necesidad de que se sostenga el mundo donde vivimos que en el de la producción de energía. Los lazos con la física, la química y la ecología son evidentes. El elemento “materia” de la tecnología es tratado en temas como el estudio de la manufactura y procesamiento del papel, incluyendo todo lo que tiene que ver con la industria papelera, con los medios de comunicación que hagan uso del papel, además de la cuestión del reciclaje.

35.- Véase: Wolfram von Eschenbach - *Parzival* - Biblioteca Medieval Siruela, Ediciones Siruela S.A., 1999, Madrid.

El paso del décimo al undécimo curso en *TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN* entra en procesos que ya no pueden ser detectados con los sentidos. La relación entre causa y efecto que se trató en décimo curso, siguiendo paso a paso procesos de trabajo, se dirige ahora a situaciones que sólo pueden entenderse a nivel de pensamiento. Las observaciones en electrostática tienen lugar en un ámbito que no es perceptible por los sentidos, sino que ha de ser imaginado. Los semiconductores y su tecnología ofrecen el trasfondo a la física y a la tecnología.

Las clases de *ESTUDIO DEL ARTE* también sacan a luz una serie de vínculos. Las semejanzas y las diferencias en las diferentes artes llevan hacia una confrontación entre la pintura y la escultura por un lado, y la música y la poesía por el otro. Conceptos opuestos, como son las cualidades apolíneas y dionisiacas o las tendencias estilísticas del Impresionismo y el Expresionismo, se convierten en motivos a tener en cuenta sobre el papel del arte como expresión de la lucha por la conciencia humana y la verdad. Esa exploración puede hacerse de una manera interdisciplinaria relacionando los acontecimientos en literatura, artes plásticas y música.

En escultura y modelado, así como en euritmia, los estudiantes intentan expresar actitudes o estados anímicos (pregunta, respuesta, conversación, gozo, tristeza, angustia) en gestos del cuerpo humano. El cuerpo como espejo del alma se descubre a través del gesto. La tarea consiste en descubrir el elemento objetivo en el reino de lo subjetivo.

En las clases de *EURITMIA* estas exploraciones implican practicar con ejemplos de estados anímicos apolíneos y dionisiacos en poesía y música, tratando características estilísticas, y alentando los alumnos a hacer sus propios juicios. La poesía y la música deberían combinarse para formar un elemento único. La manera en que los niños viven en su propio movimiento se había perdido en la pubertad. Ahora puede recuperarse a un nuevo nivel y se puede configurar en gestos y movimientos que expresan la identidad de cada joven.

Un período de *TRABAJO SOCIAL PRÁCTICO* puede ser una importante culminación para el undécimo curso. Durante tres semanas, los alumnos trabajan en hospitales, clínicas, hogares o escuelas para discapacitados. Esta oportunidad les permite experimentar a otras personas que tienen necesidades mayores que las que ellos puedan tener. También les puede mostrar de qué manera ellos mismos, en calidad de individuos, pueden llevar un rayo de luz a la oscuridad vital de otros, aunque suela suceder que los que reciben la ayuda, de hecho, tienen mucho más que ofrecer. Se puede desarrollar un nuevo nivel de percepción social. Una de las cualidades fundamentales aprendidas con este trabajo es la tolerancia, tanto frente a las debilidades y los defectos de los demás, como de las propias limitaciones, y eso es aún más importante. Las posibilidades de desarrollo a largo plazo pueden surgir a partir de estas experiencias.

7.10 Objetivos docentes del undécimo curso

Al final del undécimo curso los estudiantes deberían comenzar a:

- Adquirir objetividad en sus sentimientos y aumentar así la capacidad para formar juicios de gusto, estilo y tacto social
- Introducir movilidad en su pensamiento, lo que va más allá de la causalidad lógica de su pensar en décimo curso y que ahora puede sintetizar y relacionar diferentes factores dentro de una visión global. Eso implica también ser capaces de pensar sobre fenómenos infinitos y no perceptibles con los sentidos
- Tener un sentido de responsabilidad social dirigido por ellos mismos
- Ser capaces de vincular e integrar fenómenos relacionados en una comprensión más holística

7.11 Duodécimo curso - Visión general

La pregunta interior de los jóvenes de 18/19 años es diferente de la de los de 16/17. Quieren saber: “*Como ser humano individual, ¿cómo puedo tener algún impacto en los asuntos sociales, económicos y técnicos? ¿cuál es mi lugar en el mundo?*”

El currículo del duodécimo curso reúne todo lo que se ha ido desarrollando a lo largo de los doce años escolares. Su intención es integrar en una imagen global el aspecto más importante de la educación Waldorf-Steiner: la naturaleza evolutiva del ser humano y el lugar de la humanidad en el mundo.

En *BIOLOGÍA*, todo el conocimiento y las habilidades adquiridas a lo largo de los años se reúnen en una visión global. En este aspecto, la biología ocupa una posición especial en comparación con las ciencias inor-

gánicas. Normalmente, hay dos clases principales de biología en este último año escolar: la botánica y las plantas superiores, por un lado, y la zoología de todo el reino animal culminando en una visión del ser humano. En su periplo a lo largo de Primaria, Secundaria y los Grados Superiores, los alumnos han recorrido un camino que comenzó con el ser humano que les era familiar y avanzó gradualmente hacia los diferentes reinos de la naturaleza, hasta al reino mineral. En la parte final de los Grados Superiores se ha recorrido el camino opuesto, desde las formas biológicas más sencillas pasando por los diversos reinos de la naturaleza hasta llegar al ser humano. Eso permite descubrir la idea del desarrollo como *leitmotiv* para la vida.

La *GEOGRAFÍA* también conduce hacia una visión unificadora. Los alumnos están a las puertas de la madurez adulta y por lo tanto orientan su atención hacia la situación actual del mundo y su futuro personal. Están dispuestos a dar otra mirada a algunas de las cuestiones de los derechos que han sido tratadas en años anteriores, incluyendo los que salen en el contexto de otras asignaturas. El centro principal de la clase puede ser la diversidad cultural de la humanidad, sus razas, culturas y realidades sociopolíticas. De esta manera, se da un paso adelante en los temas que se habían tocado en séptimo y octavo, esta vez con el objetivo de entender las fuerzas culturales y espirituales que han dado forma a la Tierra. Se podría hablar del manto cultural o “culturoesfera” de la Tierra.

De una manera similar, los alumnos de duodécimo curso deberían captar los estilos individuales de habla y pensamiento en las *LENGUAS EXTRANJERAS* que están aprendiendo, y descubrir los impulsos culturales importantes expresados en esas lenguas, sobre todo mediante la literatura original. Eso lleva a entender de una manera cualitativa fundamental las contribuciones que cada cultura aporta a la historia del mundo y, consecuentemente, conduce a una mejor comprensión de la propia cultura y lenguaje propio del alumno.

Unos de los objetivos de las clases de *MÚSICA* es reconocer, entender y describir el lenguaje intrínseco del siglo XX. Los alumnos deberán hacerse sus propios juicios en lo que se refiere a la música contemporánea. El repertorio de diferentes tipos de música en nuestra época refleja la actual situación de la humanidad, tal como se expresa en múltiples individualidades y corrientes culturales.

Las clases de *LENGUA MATERNA* ofrecen una oportunidad de experimentar ejemplos de literatura contemporánea en esa lengua, y en traducciones de la literatura universal. Un elemento central en esta exploración es cómo la literatura refleja la cambiante conciencia cultural e individual. Se pueden tomar los clásicos de la literatura universal que sirvan de ejemplo de la experiencia universal y personal/cultural de nuestra época.

Las sugerencias del currículo Waldorf-Steiner ofrecen para la *historia* un elemento que se corresponde con los ofrecidos por geografía. Los alumnos intentan adquirir una comprensión cualitativa de la estructura interior y de la evolución periódica de las culturas. Se plantean preguntas como: ¿Qué caracterizaba la cultura grecolatina? ¿De qué manera la Edad Media fue diferente de la época moderna? ¿Cómo se definen los períodos históricos? ¿Se pueden encontrar las mismas etapas de evolución cultural en regiones geográficas como el extremo oriente en comparación con Europa? En estas clases principales es importante mostrar cómo los acontecimientos históricos son un aspecto exterior de procesos evolutivos interiores.

Eso lleva a una comprensión del propio punto de vista y también al conocimiento del hecho que, por sus propios actos positivos o negativos, cada individuo está creando historia. Viendo cómo los individuos pueden influir en su entorno, uno se hace consciente de la responsabilidad individual. La enseñanza de historia en duodécimo curso, complementada por la sociología, experimenta un cambio de enfoque. Hasta ahora, la estructura había sido cronológica. Ahora se estudian diferentes perspectivas, procesos y temas que alcanzan largos períodos de tiempo. El cambio de posición permite a los alumnos obtener cierta comprensión de la filosofía y de los métodos de la historia como ciencia.

Los *ESTUDIOS SOCIALES* deberían llevar ahora a la educación política de una manera que fuera puramente teórica. Dada la desconfianza general que los jóvenes sienten ante el mundo de la política, es importante resaltar la posibilidad de despertar un interés activo en los procesos políticos. Un punto de partida puede ser un trabajo de grupo sobre varias situaciones (por ejemplo, un caso de la Corte Suprema, negociaciones de un convenio colectivo, presentación de una ley en el Parlamento), además de excursiones para visitar instituciones políticas y, en la medida de lo posible, tener la oportunidad de hablar con políticos sobre su trabajo y sus ideas. El material a alcanzar incluye el desarrollo del Estado, ley y economía desde la Revolución Francesa hasta finales del siglo XX. Se puede estudiar, por ejemplo, el desarrollo de los derechos de los ciudadanos y los Derechos Humanos. Se analizan los conflictos este-oeste y norte-sur. Tomando ejemplos y estudiando con más profundidad, los alumnos se hacen una imagen global de la civilización y la cultura humanas. (Estos estudios pueden tomar también la forma de clases de especialistas, empezando en noveno curso, fuera de la estructura de las clases principales).

Introduciendo y estudiando varios modelos de procedimiento en *QUÍMICA*, las clases principales de química quieren avanzar desde el acercamiento analítico tradicional a una forma de química orientada más hacia los procesos, donde la metamorfosis sea el centro, por el estudio fenomenológico y cualitativo de los

diferentes tipos de proteínas. Los alumnos aprenden a observar y entender aspectos cualitativos que acompañan a los cuantitativos mensurables. La bioquímica es particularmente importante y ofrece la oportunidad de presentar la química como algo que puede aportar elementos de curación a la humanidad en lugar de envenenar el ambiente.

La *TECNOLOGÍA*, o bien puede continuar los resultados de las clases de química poniendo énfasis en la tecnología química, o bien avanzar en la tecnología informática comenzada en undécimo curso. Para la primera opción, un ejemplo sería el estudio de los plásticos, su fabricación y uso en la industria, o bien trabajo de laboratorio sobre problemas de contaminación, recogida y reciclaje de basuras, etc. Si se organiza un período práctico en industria en duodécimo curso, puede ser seguido por un debate sobre la salud en el puesto de trabajo. En relación con eso pueden investigarse nuevas tecnologías y se las puede poner a prueba para averiguar su eficiencia. Si el énfasis es en la tecnología informática, los alumnos escriben programas que deben ser útiles en situaciones industriales. Eso les permite experimentar cómo el ser humano no es el esclavo de la máquina, sino el espíritu que le da forma.

Igual que pasa con la química, la *FÍSICA* también es tratada fenomenológicamente. Habiendo entrado en los ámbitos de la física no perceptibles por los sentidos en el curso anterior, los alumnos de duodécimo investigan ahora un nuevo camino en el campo de la óptica. La aplicabilidad de la teoría de los quantums al microcosmos y de la teoría de la relatividad al macrocosmos se combinan en relación a la experiencia humana. Comenzando con el sentido de la vista y aplicando los pensamientos a los hechos conocidos relativos a la luz, se intenta encontrar una relación con la verdadera naturaleza de la luz. Paralelamente, las clases de arte pueden implicar el trabajo con la teoría de los colores de Goethe a través del pintar. La cuestión del propio punto de vista se convierte ahora en central. Las preguntas que surgen incluyen la posición singular del ser humano en el cosmos.

En pintura y en modelado, las clases de *PLÁSTICA* ofrecen también la oportunidad de trabajar con la parte del cuerpo humano que expresa mejor el elemento individual: la cabeza. Practicando pintura, modelado y escultura en piedra, los alumnos dan a *su* cabeza una forma y una expresión facial inequívocas. Ese trabajo puede llevarles a preguntar: ¿Es el cuerpo humano una expresión de alma y espíritu?

En *EURITMIA* se sigue una orientación similar. La tarea es encontrar una forma conveniente para el gesto básico en una pieza musical o un poema, de manera que su representación, como conjunto, demuestre la característica y la cualidad interior de la obra de arte. En una representación de euritmia para la comunidad escolar, los jóvenes deben mostrar que pueden expresar su propia personalidad por medio del movimiento y del gesto.

En undécimo curso, en la geometría analítica, el camino recorrido iba desde la geometría como representación a la geometría como cálculo algebraico. Ahora, en *MATEMÁTICAS* de duodécimo curso, la clase va en la dirección opuesta. Por medio del análisis, los alumnos comienzan con cálculo puro y avanzan hacia la experiencia del cálculo integral y diferencial. Aprendiendo el concepto de “cociente diferencial”, los alumnos entienden una nueva dimensión de las matemáticas. Además de ser capaces de aplicarla, los alumnos también deberían entenderla y experimentarla. Sólo cuando se ha producido eso, se puede introducir el dibujo. Derivando la forma de la ecuación y la de la forma, intentamos generar en los alumnos una actividad interior y una comprensión de lo que es cualitativo en las matemáticas. Eso es esencial para entender la física aplicada. En este aspecto, también se puede mostrar que las ecuaciones del mismo tipo pueden ser utilizadas de muchas maneras en la física aplicada, como, por ejemplo, en óptica, electricidad, mecánica, astronáutica, etc. Entendiendo la base del cálculo integral, los alumnos reconocerán que, en el ámbito de las matemáticas superiores, un proceso matemático puede corresponder a otro opuesto que abre todavía un nuevo nivel de entendimiento matemático del mundo.

Según lo que se haya hecho en undécimo curso, puede haber un segundo ciclo de clase principal en geometría proyectiva, ya sea en la perspectiva, ya sea en la geometría esférica. Si se toma de esta manera, la geometría proyectiva lleva a una comprensión de la aplicación del dibujo en perspectiva en las clases principales de arquitectura y en el viaje artístico. La geometría esférica puede llevarnos más hacia la astronomía o más hacia la Tierra.

Otra posibilidad para una segunda clase principal en matemáticas sería combinar matemáticas, botánica, astronomía, embriología y geometría en un panorama global, en un estudio de los principios de la forma. Eso depende mucho del estado general de madurez de la clase.

Durante el período *INDUSTRIAL PRÁCTICO* en duodécimo curso, los alumnos están ajetreados con un concepto de “tolerancia” totalmente diferente del que se encontraron en su período social práctico de undécimo curso. En la industria, la “tolerancia” con la que nos encontramos puede concentrarse en la exactitud de la maquinaria en el proceso de producción de una factoría industrial de trabajo con metales. Durante ese período práctico en industria (algunas semanas) los alumnos tienen diferentes experiencias relacionadas con el trabajo, con la gente con la que están trabajando, y consigo mismos. El objetivo de este período práctico es

descubrir la vida económica e industrial “desde abajo hacia arriba”. Los alumnos experimentan lo que quiere decir trabajar con otro hacia un objetivo industrial común. Aprenden sobre las oportunidades y problemas de nuestro mundo moderno con su división del trabajo. Pueden observar cómo un error en una parte del proceso afecta al proceso de producción global. También pueden tener la oportunidad de aprender cómo utilizar con precisión una máquina industrial, cómo comprobar materiales y llevar a cabo otros controles. Por su propia experiencia aprenden la inmensa fuerza que hay que aplicar para crear un espacio entre las polaridades del trabajo y el ocio para hacer un trabajo mental creativo y consciente. De esta manera, el período práctico cumple muchas tareas educativas distintas. Una alternativa al período práctico industrial sería ocupar temporalmente un puesto de trabajo en una empresa o formar parte de una industria de servicios. El núcleo de estos proyectos es experimentar el aspecto ético del trabajo y servir a las necesidades de los demás.

La *REPRESENTACIÓN TEATRAL* de duodécimo curso demuestra la responsabilidad de cada uno por el conjunto y muestra como los esfuerzos hacia una tarea común pueden provocar mucho más de lo que podríamos haber imaginado tomando la suma de las capacidades individuales. Por última vez, la clase experimenta su potencial como conjunto, poniendo en marcha una gran representación teatral, una ópera, un musical, un espectáculo de variedades y chistes, etc. Se ha de tratar con la lengua, los gestos, la música (posiblemente euritmia), dirección, escenografía, iluminación, hacer los programas, carteles, además de repetir las representaciones varias veces, quizá con un *casting* doble.

Algunas escuelas Waldorf-Steiner redondean los doce años con importantes *PROYECTOS INDIVIDUALES*. Cada alumno acoge un proyecto que durará todo el año, y que consiste en un tema práctico/artístico y un tema teórico (abarcando diferentes materias). Eso se va trabajando a lo largo de todo el año, paralelamente al trabajo habitual en la escuela, con la ayuda de un tutor o supervisor de proyecto. Los resultados prácticos de estos proyectos son expuestos en una exhibición o representados en una sesión por la tarde o por la noche. Los alumnos hablan en público sobre la parte teórica y eso se sigue con un debate. Hacer estas presentaciones de una manera adecuada es otro aspecto del trabajo del duodécimo curso.

En sintonía con el elemento del duodécimo curso que busca combinar muchos temas y puntos de vista, el tema principal en el arte es la *ARQUITECTURA* como el arte universal por excelencia, donde todas las artes pueden trabajar juntas para formar una obra de arte integral. Un tema importante en este curso son las consideraciones filosóficas sobre el *ESTUDIO DEL ARTE Y LA ESTÉTICA*. Un estudio de la *FILOSOFÍA* y un estudio comparativo de las religiones del mundo puede ofrecer una visión global de las aspiraciones espirituales de la humanidad.

El trabajo en duodécimo curso, que representa los doce años de educación Waldorf-Steiner, intenta contribuir al objetivo de *conocer al ser humano* en el sentido formulado por Rudolf Steiner a 1920:

*Conociendo el mundo, el ser humano se encuentra a sí mismo,
y conociéndose a sí mismo, se le revela el mundo.*

7.12 Objetivos docentes del duodécimo curso

Al acabar el duodécimo curso, los estudiantes deberían ser capaces de:

- Tener una visión integrada del ser humano, la sociedad humana y la naturaleza
- Articular, explicar y relacionar sus propios puntos de vista en una variada gama de temas que los preocupen
- Mostrar un buen grado de aptitud o competencia social
- Mostrar interés por cuestiones del destino humano
- Reconocer y ser capaces de describir cualidades por la observación sensorial y la revisión de los hechos
- Moverse desde las partes hacia una percepción del conjunto en contextos prácticos, sociales y conceptuales
- Mostrar la movilidad interior de pensamiento para avanzar y retroceder dentro de un proceso, con el fin de poder entender el conjunto y ser capaces de articular la idea que hay detrás del proceso
- Comenzar a establecer nexos y vínculos interiores entre fenómenos que expresan la actividad de los principios formativos y creadores que hay al mundo, revelando así la interacción entre espíritu, forma visible y materia.
- Entender la diferencia entre observaciones causales, analíticas y teleológicas
- Considerar la relación entre ley, necesidad, libertad y responsabilidad
- Pensar por ellos mismos y actuar partiendo de su propia comprensión, a la vez que asumir la responsabilidad por sus propias acciones.

8.0 EL CURRÍCULO VERTICAL

Prólogo:

Es necesario insistir en que la educación Waldorf Steiner vive en un proceso de constante renovación tanto en lo que respecta al contenido como al método. Por eso, cada maestro ha de seguir haciendo investigación educativa basada en lo que percibe como etapa de desarrollo alcanzada por sus alumnos en una clase en particular, o como cambios en el mundo a medida que avanza. Este era el sentido con el que Rudolf Steiner dio el asesoramiento educativo y las sugerencias para el currículo a los maestros de la primera escuela Waldorf en Stuttgart. Los podemos encontrar en los ciclos de conferencias conocidos como *El estudio del hombre como base de la pedagogía* (GA 293), *Metodología y didáctica* (GA 294) y *Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares* (GA 295).³⁶

Steiner contaba con la “imaginación docente” de los maestros, con su responsabilidad hacia las individualidades en desarrollo de sus alumnos y con su compromiso incondicional hacia todo lo que fuera necesario a nivel docente.

*En la escuela Waldorf seguimos determinados métodos pedagógicos, pero también tenemos la máxima libertad posible. Todo nuestro currículo está determinado por lo que sea espiritualmente necesario, pero por otra parte los maestros tienen la máxima libertad posible para hacer lo que consideran apropiado.*³⁷

Podemos encontrar una orientación en los “procedimientos pedagógicos” determinados por lo que es “espiritualmente necesario” en “*El estudio del hombre*” antes mencionado y que continúa siendo una fuente inagotable de la que pueden extraerse impulsos educativos en las reuniones entre maestros y en el estudio individual. Por otra parte, esos impulsos surgen a partir del modo en que trabaja el maestro en el contenido de sus clases.

*Hemos de acercarnos al currículo de un modo que nos permita encontrarnos en posición de poder recrearlo en nuestro interior, en cualquier situación, de manera que bastara con mirar a los niños de 7, 8, 9 o 10 años para poder deducir qué es lo que deberíamos hacer en cada año respectivo.*³⁸

El siguiente marco curricular tiene esta intención. Si se convierte en una simple tradición que hay que seguir al pie de la letra, se alejará de las intenciones de la educación Waldorf -Steiner. Por otra parte, también es importante no introducir cambios de una manera subjetiva o arbitraria, sin una previa investigación cuidadosa y responsable. Lo que aquí se presenta como abanico de posibles contenidos docentes se basa en la práctica que se ha demostrado por sí misma y está basada en la experiencia con los niños.

Listas de control:

Integradas en las secciones que abarcan la enseñanza de lengua (materna y extranjera) y las matemáticas, se ofrecen directrices para resúmenes o listas de control que pueden utilizar los maestros con el fin de seguir de cerca los logros de cada uno de los niños. Estas listas describen lo que la mayor parte de los alumnos de nivel medio de habilidad serán capaces de hacer, entender y repetir al final de el año escolar señalado. Esos rendimientos serían el nivel mínimo. Listas de control similares se están desarrollando para otras asignaturas. Líneas directrices que constituyen una referencia para el maestro. No pretenden servir de criterio para insinuar ningún tipo de éxito o fracaso, sino que simplemente pretenden ser una orientación para el maestro.

Es perfectamente posible que cada escuela establezca sus propias líneas directrices de las cosas que hay que alcanzar, si las pueden justificar. Las que presentamos aquí pueden ser utilizadas como punto de referencia. Todos los maestros experimentados saben que, al comenzar, entre los niños puede haber algunos con precocidad o con retraso. Hay muchos casos de niños que parecen haber desarrollado despacio las habilidades intelectuales, de lectura y escritura, o las numéricas, pero que más adelante se han distinguido

36.- Versión castellana en la Editorial Rudolf Steiner. Fundamentos de la Educación Waldorf. Madrid.

37.- Rudolf Steiner: *La educación y la vida espiritual de la nuestra época*. GA 307, Agosto de 1923, en una exhibición de los trabajos de los alumnos.

38.- Rudolf Steiner: *Metodología y didáctica*. GA 294 Conferencia del 5-9-1919

precisamente en estas y otras habilidades. Habríamos de tener siempre en cuenta este punto antes de hacer juicios. El objetivo de las líneas directrices de rendimiento no es etiquetar a este o aquel niño como deficiente en algún campo, sino simplemente tener un punto de referencia hacia el que orientarse y con el que pueden compararse los rendimientos individuales en una etapa determinada.

Hacemos una distinción importante entre contenido de enseñanza y logros mínimos. Hay muchas experiencias que los niños deberían tener, para que les ayuden en su desarrollo global. A pesar de todo, hay algunas cosas que hay que dominar si se quiere avanzar en una habilidad determinada.

En ciertos aspectos, estos requerimientos mínimos no están relacionados con la edad; más bien pertenecen a la lógica interna de la asignatura. No es fácil progresar en aritmética, por ejemplo, si aún no hay el conocimiento básico de las cadenas y tablas numéricas, o si todo ello está demasiado fragmentado para ser útil. Si un individuo, por la razón que sea, no ha dominado estos elementos básicos, habrá que ofrecerle clases de apoyo, estrategias de recuperación u otras ayudas con el fin de avanzar en la comprensión y uso de la aritmética básica. Es en este sentido que se ofrecen las siguientes líneas directrices.

NOTAS CURRICULARES DE RUDOLF STEINER

1. Después de la pubertad es esencial que los temas prácticos se conviertan en parte integral de las clases. El ser humano ha de conocer, en la escuela y no en la fábrica, el significado de la moderna época tecnológica.
2. Eso ha de ser equilibrado con el lado estético de la educación. Las impresiones de belleza son el único elemento que puede unir a los seres humanos con su infancia e incluso con la eternidad. Esas impresiones son necesarias para proporcionar no sólo la valentía para franquear los límites del conocimiento, sino también para ofrecer un contenido de fe basado en la experiencia. Esas impresiones aumentan el valor del trabajo y justifican el ocio. El conocimiento puede llevar al ser humano hacia lo divino; los impulsos volitivos son siempre una semilla en proceso germinal. A través de la belleza, la imagen se llena con toda la magia de la realidad, pero no plantea las exigencias que plantea la voluntad.
3. Los vínculos con el espíritu se cortan si la belleza no está presente para mantenerlos. La belleza une el "Yo" con el cuerpo.

(De notas escritas por Rudolf Steiner y mencionadas por Johannes Tautz en su libro: *Lehrerbewusstsein im 20 Jahrhundert* (La consciencia del maestro en el siglo XX), 1995, Dornach, Suiza).

Cursos primero a octavo Aspectos y objetivos principales

“Las matemáticas en la escuela Waldorf están divididas en tres etapas. En la primera, que incluye los primeros cinco cursos, las matemáticas se desarrollan como una actividad vinculada íntimamente con el proceso vital del niño, y va avanzando del interior al exterior. En la segunda etapa, que abarca los cursos sexto a octavo, se pone énfasis en el aspecto práctico. Del noveno curso en adelante se produce la transferencia hacia un punto de vista racional”. Así escribe Hermann von Baravalle, el primer maestro de matemáticas que tuvo la Escuela Waldorf de Stuttgart, sobre el tratamiento de esta asignatura, en su libro: “La enseñanza de las matemáticas y el plan de estudios Waldorf”.

La primera etapa

Hay dos interrogantes que deben responderse:

1. ¿Cómo deberían tratarse los primeros conceptos matemáticos?
2. ¿Cuál es la base psicológica sobre la que edificarlos?

Primera pregunta: El escrutinio cuidadoso muestra que la enseñanza de conceptos aritméticos y geométricos está vinculado con la conciencia y la actividad del organismo motriz del niño. Contar es un movimiento interior que permite observar el movimiento exterior. Ernst Schubert lo llama “*el contenido sensorial de la enseñanza matemática*”. Los resultados de la investigación de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia en los niños también señalan en esta dirección. En la etapa “de operaciones concretas” (12 o 13 años) los niños aún realizan movimientos cuando quieren vincular dos cosas. De una forma u otra, estos movimientos están conectados con los objetos físicos de los que los niños prácticamente aún no pueden liberarse.

Eso nos lleva a la *segunda pregunta*: si el desarrollo de los conceptos matemáticos tiene lugar en la fase estática y concreta, nuestro objetivo no deberá ser “*generalizar y abstraer*”, sino “*concretar y considerar casos individuales*”. Eso define los medios que permitirán evitar que los niños se enfrenten con estructuras lógicas abstractas, y podremos hacer uso de toda su capacidad de experiencia para las matemáticas. Podemos referirnos aquí al dibujo de formas donde se nutre y ejercita

la conciencia necesaria para el uso de las matemáticas. Esta experiencia física es el fundamento y la garantía de una inmersión saludable en la etapa de las “operaciones formales” (Piaget). La regla de proceder “de la mano al corazón y a la cabeza” (que es lo que significa “toda la capacidad de experiencia” del niño antes mencionada) permite a los niños poner en juego sus propias capacidades. *“Es evidente que las preguntas mejores y más fructíferas sobre conceptos y explicaciones vienen de alumnos que no hacen preguntas utilizando un intelecto rápido, sino de aquellos que tienen la capacidad de sentirse implicados con el sentimiento, y eso permite que llegue la claridad al pensar”.*

A este acercamiento a las matemáticas en la Escuela de Primaria deberíamos añadir algo más, que no depende del elemento del movimiento. Me refiero a la cualidad, podríamos decir la identidad, de los números individuales.

En ese caso acentuamos una aproximación cuantitativa a los números, y como resultado de una breve pausa en el movimiento e incluso basada en el movimiento mismo, hemos de situar nuestra introducción en los conceptos numéricos cualitativos junto a los de cantidad. Nos acercamos a estas cualidades cuando examinamos muchos ejemplos donde el número en cuestión está realmente activo en el mundo. Como es el caso, por ejemplo, con el número 5 en los pétalos de una rosa. Aquí aprovechamos el deseo del niño de preguntarse sobre lo que hay detrás del mundo y de las creaciones humanas, es decir, de buscar lo que hay detrás de los fenómenos. El científico nuclear W. Heitler se refirió a ello cuando dijo en una conferencia: “*Uno dirige la atención a los fenómenos cualitativos, a las características que tienen algo que ver con la totalidad de los objetos observados*”. Steiner recomendó tomar eso como punto de partida para una introducción a conceptos numéricos: “*Gradualmente, hemos llegado al punto en el transcurso de la civilización en que podemos trabajar con los números de manera sintética. Tenemos una unidad, una segunda unidad, una tercera, y mientras las contamos de una manera aditiva luchamos por unirlos mutuamente; de forma que una está al lado de la otra a medida que contamos. Pero podemos estar bien seguros de que, interiormente, los niños no acaban de entender eso. Los seres humanos primitivos no contaban de esta manera. El contar comenzaba con la unidad que representaba el todo, la globalidad. El 2 no era una repetición exterior de la unidad, sino que estaba incluido en ella. Se daba el 2, y el 2 estaba contenido en el 1. Entonces se dividía, y llegábamos al 3, y el 3 estaba contenido en el 1. Traducido a términos modernos, si escribiésemos el número 1 no podríamos salirnos del 1, por ejemplo hacia el 2. Era una imagen interior orgánica*

donde el 2 salía de la unidad y este 2 estaba contenido en ella, igual que el 3 y los demás números. La unidad lo alcanzaba todo y los diferentes números eran divisiones orgánicas de la unidad".³⁹

Este camino "real" de considerar los números lleva hacia los números escritos, hacia los símbolos. No son una mera imagen como la que utilizaríamos para introducir las letras, sino imágenes de cualidades numéricas. La imagen pertenece al ser del número concreto, no a la forma simbólica exterior. En este punto señalamos otro elemento de esta enseñanza "orientada cualitativamente". Hoy en día, especialmente cuando observamos los resultados de la visión cuantitativa del mundo en la catástrofe y la destrucción ecológicas, es cada vez más importante hacer un comienzo como este cuando enseñamos matemáticas.

Empezando por las cualidades concretas de los números y trabajando con las propiedades del movimiento al contar y calcular, los niños desarrollan una especie de inteligencia que busca y encuentra el camino hacia la realidad.

Eso nos lleva hacia la *segunda etapa*: la aproximación a la enseñanza de las matemáticas que hemos mencionado antes. Aquí hemos de tratar con el uso práctico del cálculo.

Si el cálculo se ha practicado a fondo durante la primera etapa del modo que hemos indicado, el cálculo aplicado adquiere también un matiz cualitativo. Las fuerzas de inteligencia que son utilizadas por las matemáticas comerciales, y también el porcentaje y el interés, tienen igualmente un "valor", pero pueden retener un matiz para la comprobación y el juicio equilibrado. Hay que clarificar el significado humano de lo que se elabora mentalmente en este ámbito, y eso es algo factible. En este aspecto habría que mencionar la sugerencia que hizo Rudolf Steiner de incluir elementos de contabilidad en las clases de matemáticas. Para ver qué idea hay detrás de esta propuesta, habríamos de preguntar qué habilidades pueden desarrollarse por medio de la contabilidad. Sólo entonces veremos cómo de esta manera puede darse un apoyo decisivo a un método ético de ejercer el comercio.

Todos estos temas pueden llevarnos hacia otros objetivos docentes: la movilidad interior nos conduce hacia la habilidad imaginativa cuando se trata de resolver problemas matemáticos.

Con la vivencia de las cualidades de los números los niños experimentan confianza y seguridad: el número, el mundo y el ser humano se pertenecen mutuamente.

Los niños pueden experimentar también seguridad en la corrección de las soluciones a los problemas. De esta manera obtienen cierta independencia. "Por esta razón, las matemáticas son una actividad adecuada para liberar a los niños de las cadenas de la autoridad, incluso si al principio dependen de la ayuda del maestro".⁴⁰

Un objetivo final de la educación que no deberíamos menospreciar, y que está vinculado con lo antedicho, es que el cálculo no es posible sin una práctica regular, y eso lo convierte en un medio excelente para educar la voluntad.

Ya haremos una presentación explícita de la *tercera etapa* en el apartado "*Cursos noveno a duodécimo. Aspectos y objetivos principales*".

La *geometría* como parte de la enseñanza de las matemáticas comienza en quinto y sexto curso y se enseña en clases principales separadas. Una de las intenciones principales de este tema es desarrollar y alimentar la habilidad de visualizar el espacio.

La seguridad controlada del movimiento dirigido y la estimación de las proporciones y relaciones practicadas en la geometría dibujada a mano alzada, han sido bien preparadas por el dibujo de formas durante los cursos primero a cuarto.

El establecimiento de habilidades y hábitos procedimentales, cognitivos y de actitud vinculados en parte a las diferentes asignaturas se va alcanzando de manera cada vez más compleja de acuerdo con la edad correspondiente.

- El alumno debería aprender poco a poco a descubrir, captar mentalmente y aplicar las propiedades geométricas y las correspondientes soluciones prácticas que se han extraído.
- El trabajo con instrumentos de dibujo geométrico debería llevar a una construcción clara y exacta.
- Habría que desarrollar paciencia, cuidado y precisión, además del trabajo creativo autónomo disfrutando con el dibujo.

Cursos primero a tercero

Criterios y motivos principales:

La dinámica de la actividad de la voluntad tendría que interiorizarse por medio de las experiencias que provoca el contar. Habría que despertar la motivación con la descripción mediante imágenes de las

39.- "El saludable desarrollo del ser humano" GA 303. Conf. del 31-12-1921 Reeditado por la Editorial Antroposófica Argentina con el título: "El segundo septenio".

40.- B. Ulin: *Finding the Path: Themes and Methods for the teaching of Mathematics in Waldorf Schools*. AWS, 1991 (*Encontrando el camino: Temas y métodos para la enseñanza de las matemáticas en las escuelas Waldorf*).

cualidades de los números. Este aspecto dual es importante. Por un lado educa los sentidos corporales por la experiencia del movimiento y los ejercicios de coordinación, desplegando las posibilidades motrices (tanto de la motricidad gruesa como de la fina). Por otra parte, interioriza dichas actividades en la actividad anímica (por ejemplo el cálculo). En ese caso, el medio principal para lograrlo es el uso de imágenes. Por medio de las imágenes, los niños pueden captar interiormente qué es lo que se pretende. La presentación lógica puramente simbólica nunca puede lograr eso. (Y aún así convendría ser siempre conscientes de que el cálculo se dirige hacia un mundo carente de imágenes, a diferencia de la introducción de las letras del alfabeto). Para poder manejar números cuantitativos con libertad, ha de crearse un espacio numérico interior donde aprendamos a movernos, primero rítmicamente, variando los patrones numéricos. Eso se logra, entre otras cosas, educando y desarrollando la memoria mediante el aprendizaje rítmico y motriz de las diferentes tablas, por ejemplo, dando palmadas, pasando saquitos de judías o saltando puestos estando en filas, etc. Inicialmente parece importante aproximarse al cálculo de la manera más concreta y visual posible, y considerar el principio metodológico de ir “de la totalidad a las partes”. Eso implica que se produce el vínculo correcto entre el pensamiento analítico y el sintético. El trabajo con los temperamentos habría de configurarse en el sentido que le dio Rudolf Steiner en el cuarto coloquio, en su ciclo “*Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares*” (GA 295). Al final del tercer curso, los alumnos deberían ver y captar claramente los números con plena confianza, como mínimo hasta el 1020. Eso no implica sólo la cantidad o extensión, sino también la cualidad de los números.

Sugerencias de contenido:

Primer curso

En las clases de matemáticas se hace una aproximación analítica en el sentido antes mencionado por Rudolf Steiner. Comenzando con el número 1 como unidad, los números del 1 al 10 deberían desarrollarse de una manera cualitativa (véase “*Criterios y motivos principales*”) que están contenidos como multiplicidad dentro de la unidad. En los números escritos se puede comenzar también con los números romanos que son menos abstractos que los árabes.⁴¹ O bien se pueden introducir los números árabes con imágenes tal como se hace con las letras del alfabeto.

- Contar hasta 110.
- Aprender de memoria de las tablas de multiplicar hasta al 7 y por medio del ejercicio rítmico.
- Introducción de las cuatro reglas básicas con los números del 1 al 20 y también la representación escrita de estas operaciones (empezar con la notación para la suma: 7 es $3 + 4$).
- Enigmas numéricos. Adivinar números.
- Primeros ejercicios en cálculo mental.

Segundo curso

- Continuación de los ejercicios de cálculo mental.
- Ampliación del cálculo y la práctica de las cuatro reglas básicas con los números del 1 al 100.
- Ejercicios de cálculo combinado.
- Primera aproximación a las relaciones numéricas “números de reyes” y “números pedigüeños” (números primos).
- Aprendizaje memorístico de las tablas de multiplicar hasta al 12.
- Escritura de las operaciones practicadas de manera analítica y sintética.
- A lo largo del segundo curso, las operaciones de cálculo se deberían invertir (p.ej.: $3+4 = 7$)

Tercer curso

- Cálculo mental.
- Operaciones con los números del 1 al 1020 o al 1100
- Escritura de sumas y restas usando las diferentes posiciones (valor de la posición que ocupan las cifras).
- Escritura de multiplicaciones con números de dos cifras (valores de dos posiciones).
- Escritura de divisiones utilizando números de una única cifra como divisor.
- Tablas de multiplicar hasta 15 y multiplicaciones por 10 hasta 900.
- Memorización de números cuadrados como secuencia.
- Profundización del aprendizaje de los ritmos (individualidades de los números en su relación multiplicativa mutua).
- Pesas y medidas (tema práctico) y operaciones con simples problemas prácticos.

Resumen y lista de control de los cursos 1 a 3

NÚMEROS

La mayor parte de los niños con capacidad media serán capaces de:

- 1 tener un conocimiento operativo de las cuatro reglas básicas y de sus símbolos $+ - \times \div$ (incluidas las cuatro reglas de forma oral y escrita)

41.- Véase: "La educación basada en la naturaleza humana" GA 311 conferencia del 16 de agosto de 1924

- 1 apreciar las cualidades de los números 1 al 12
- 1 entender los números romanos del I al X y los números árabes del 1 al 100.
- 1 contar de 1 a 100
- 1 conocer cadenas numéricas hasta al 10
- ½ entender la diferencia entre números pares e impares
- 1/3 tener un conocimiento operativo de las tablas de multiplicar hasta la del 12
- 1/3 aplicar el cálculo mental de forma narrativa usando las habilidades antes mencionadas
- 2 conocer relaciones entre los números del 1 al 20
- 2/3 reconocer, analizar y contar los números hasta 1000.
- 2/3 trabajar con tablas como división (24 dividido entre 6 y 4).
- 2/3 conocer patrones en las tablas de multiplicar 10, 9, 5, 4, 11
- 2/3 usar el valor de las cifras hasta cuatro posiciones (millares, centenas, decenas y unidades).
- 2/3 situar las cifras en sus columnas, por.ej

19	74
+2	+2
—	—
- 3 ser capaces de recitar en grupo e individualmente las tablas de multiplicar hasta la del 12.

DIBUJO DE FORMAS

- ½ dibujar la línea recta, curvas, formas lineales, simetría con un eje vertical.
- 1/3 dibujar formas geométricas comunes a mano alzada.
- 3/4 dibujar reflejos geométricos sobre ejes horizontal y diagonal.

MEDIDA

- 2/3 usar dinero para facturas sencillas y calcular el cambio
- 3 decir la hora usando horas, medias horas y cuartos en un reloj de 12 horas
- 3 calcular sumas sencillas prácticas, por ejemplo, cuantas botellas de leche hay en una caja que contiene seis por seis, los ladrillos que hay en una pared o en el suelo, etc.
- 3 calcular sumas sencillas, medidas de longitud, capacidad y peso.

Cursos cuarto y quinto

Criterios y motivos principales:

Cuando llegan a los 9 años, los niños sufren un cambio decisivo. Su estrecha relación con el mundo que los rodea se modifica y se aleja. La

anterior armonía entre los mundos interior y exterior se ha roto.

Esa transformación psíquica se refleja en el currículo de matemáticas cuando, en cuarto curso, los niños comienzan a trabajar con fracciones. De esta manera, en su enseñanza se encuentran con algo que ellos han experimentado en sí mismos.

No es esencial que los niños puedan manipular fracciones con rapidez. Lo es mucho más que puedan experimentar con intensidad esas fracciones “externas”. En este aspecto, el desarrollo histórico del cálculo de fracciones en Egipto puede dar al maestro ideas docentes interesantes y significativas. Para hacer justicia al tema de las fracciones se recomienda usar los siguientes tres métodos como introducción: ir de la totalidad a las partes, de las partes a la totalidad, y establecer el principio de equivalencia. Después de eso se practican las cuatro reglas con fracciones, y se hace la mismo con simplificación, expansión y descomposición del denominador en factores primos.

Luego vienen las fracciones decimales como aplicación práctica. Una vez que se ha cruzado la frontera de la divisibilidad, los niños pueden descubrir lo prácticos que son los cálculos en quinto curso.

Según Steiner, el objetivo es el siguiente: “En quinto curso queremos continuar con las fracciones y los decimales y dar a los niños todo lo que los permita calcular libremente con números enteros y fraccionarios”.⁴²

En cuarto curso, el dibujo de formas se va convirtiendo en geometría elemental. Entonces se puede volver a empezar con la polaridad lineal básica de círculo y línea recta. Con el fin de que los alumnos reciban una imagen más intensa posible de estas formas, se recomienda que no comiencen usando compás ni regla, sino que dibujen a mano alzada.

Aunque estamos tratando con los elementos más básicos de las primeras clases de geometría, es importante que los alumnos sientan algo de esa dimensión vinculada con cuestiones existenciales por encima y más allá de las prácticas y utilitarias. Eso se hace mucho más fácil si, además del hecho de manipular reglas y métodos, se siente la belleza de la forma y las relaciones rigurosamente reguladas de la geometría.

En relación con las historias del antiguo Egipto en las clases de historia, se puede introducir la

42.- *Rudolf Steiner*: Segunda conferencia, del 6 de septiembre de 1919, en "Tres conferencias sobre educación Waldorf" del 11 al 18 de mayo de 1919. Incluidas en el ciclo *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*. GA 192. No traducido. Existe la versión inglesa de las tres conferencias con el título: *A Social Basis. Three Lectures on the Curriculum*, Steiner Schools Fellowship (N. del T.)

cuerda pitagórica con nudos como primera aproximación al teorema de Pitágoras.

Sugerencias de contenido:

Cuarto curso

- Cálculo mental.
- Práctica del cálculo escrito usando números más elevados.
- Introducción a las fracciones: experiencia de la fracción como parte de un conjunto. De la parte al conjunto, la fracción como comparación (relación con la multiplicación), semejantes y diferentes.
- Transformación de fracciones impropias a números mixtos y a la inversa.
- Introducción a las fracciones decimales.
- Revisión: las cuatro reglas y la multiplicación y división escritas con valores posicionales diferentes.
- El dibujo de formas a mano alzada lleva hacia el dibujo geométrico. Círculo, cuadrado, triángulo isósceles y triángulo rectángulo. División del círculo en 4, 5, 6, 8 y 12 partes iguales. Eso se hace probando diferentes posibilidades y realizando conjeturas. El color y la imaginación provocarán diferentes modelos.

Quinto curso

- Práctica constante de la aritmética mental.
- Revisión: las cuatro reglas con números naturales.
- Combinación de las cuatro reglas.
- Cálculo con fracciones: Expansión y reducción de fracciones equivalentes (descomposición en factores primos).
- Ilustración y comparación de fracciones. Cálculo con decimales. Consolidación de los métodos de fraccionamiento.
- Tabla de valor posicional, introducida cualitativa y rítmicamente por medio del movimiento.
- Introducción de la relación de los decimales con las posiciones de las cifras.
- Medir utilizando decimales.
- Reconocimiento de la relación entre los números decimales y las fracciones decimales.

La tarea realmente nueva de quinto curso consiste en aprender a usar con precisión un compás, aunque algunos maestros prefieren esperar hasta comienzos de sexto curso. Las formas que se habían dibujado en cuarto curso pueden construirse ahora con más precisión. Los niños, de manera natural, pondrán colores a estas formas parecidas a flores y de esa manera crearán también un vínculo evidente con la clase principal de botánica.

También puede utilizarse una escuadra y una regla para dibujar líneas paralelas precisas.

- Empezando con la construcción de un círculo, descubrimiento de las principales figuras geométricas: triángulo, hexágono, cuadrado, rombo, paralelogramos, octógono.
- División y trazado de líneas en un círculo de 24 puntos.
- Construcción del bisector perpendicular, bisección angular, perpendiculares.
- Construcción de diferentes triángulos: equilátero, isósceles, escaleno, rectángulo.
- Los diferentes ángulos: agudo, obtuso, llano.
- Círculos tangentes a un triángulo, dentro (inscrita) y fuera (circunscrita).
- Teorema de Pitágoras; visualmente, utilizando la cuerda de nudos (los egipcios la usaban para construir sus pirámides. Granos que cubren un área, teorema dibujado usando tejas romanas (en un triángulo isósceles).
- Mosaico (o teselado) que implique la construcción minuciosa de líneas paralelas.
- Construcción exacta del pentagrama/pentágono.

Resumen y lista de control de los cursos 4 y 5

La mayor parte de los niños con capacidad media podrán:

NÚMEROS

- 4 llevar a cabo los cuatro procesos numéricos con confianza
- 4 leer y entender los números hasta seis cifras.
- 4 conocer las tablas de multiplicación hasta la de 12 desde una secuencia.
- 4 hacer multiplicación larga con números que lleguen hasta al 122 como multiplicador.
- 4 encontrar factores de un número dado.
- 4 identificar números primos menores de 100.
- 4/5 responder preguntas más complejas de cálculo mental que impliquen una combinación de procesos (por.ej. el tren de Las Rozas tarda 35 minutos, pero salió con 14 de retraso. ¿Cuándo llegó? O bien: dupliqué un número, añadí 8 y obtuve 32, ¿cuál era el número?)
- 4/5 hacer divisiones largas usando el resto y estimando respuestas aproximadas.
- 4/5 encontrar el mínimo común múltiplo y el máximo común divisor.
- 5 hacer uso de los cuatro procesos con fracciones que incluyendo números mixtos y fracciones impropias.
- 5 entender cómo usar la notación decimal, las fracciones decimales y el intercambio entre decimales y fracciones comunes.

- 5 llevar a cabo los cuatro procesos con decimales.
- 5 usar divisiones y multiplicaciones largas utilizando la coma decimal.
- 5 aplicar la regla de tres (si. entonces. y por lo tanto.) para problemas prácticos.

MEDIDA

- 4 registrar información como altura, peso, volumen, etc.
- 5 trabajar con medida métrica incluyendo la estimación.
- 5 trabajar con aspectos de tiempo que incluyan el reloj de 24 horas.
- 5/6 calcular velocidades medias.

GEOMETRÍA

- 5 dibujar formas geométricas a mano alzada; diferentes tipos de triángulos, rectángulos, cuadriláteros, polígonos y círculos.
- 5 dividir círculos en 17, 16 ó 20 partes, derivando figuras regulares como el pentágono y el hexágono.

Cursos sexto a octavo

Crterios y motivos principales:

Hasta ahora, la formación de conceptos sobre el método dado en forma de imágenes se arraigaba en un acercamiento al alma del niño. A partir de ahora, después de los 12, los niños gradualmente pueden crear orden a partir de lo que se ha logrado con su habilidad para experimentar la lógica interior. Este paso lo vemos ejemplificado en el *álgebra*: nos lleva de la actividad del cálculo a la observación de los procesos y de allí al descubrimiento de relaciones generales.

*El objetivo de la fórmula algebraica de “calcular con las letras del alfabeto”, es expresar los procesos inteligibles, formales. Este es un avance general en el desarrollo del niño, para el que sólo se formula el método: con este medio se facilita la transferencia del pensamiento ligado a la imagen al pensamiento conceptual. El proceso: la delimitación de un problema (interés) concreto, la solución del problema, la evidencia de la validez del método de resolución y finalmente la posibilidad de aplicar la regla descubierta. Todo eso sería experimentado por los niños en muchas situaciones.*⁴³

43.- Ernst Schubert, *Der Mathematikunterricht in der 6. Klasse an Waldorfschulen. Teil I. Algebra*

A medida que los niños se acercan a la pubertad, su vida emocional se expande de muchas maneras. Las matemáticas pueden ofrecer un apoyo importante en esta etapa de la vida. Nadie les pide su opinión ni sus ideas subjetivas. Las matemáticas atraen su atención no sólo hacia el material numérico, sino especialmente hacia su pensar propio. Si los alumnos logran familiarizarse y sentirse seguros con las leyes matemáticas, aprenden a tener autoconfianza. Cuando ello se logra los jóvenes están cerca de llegar al objetivo más importante en la enseñanza de las matemáticas: adquirir confianza en el pensar.

Pero ahora este pensamiento se puede conectar de una manera unilateral y egoísta con su mentor, el yo humano, y eso lleva hacia el egoísmo. Es esencial relacionar el pensamiento con los intereses del mundo en situaciones necesarias de la vida prácticas. A pesar de todo, es importante que el esfuerzo en resolver problemas no lleve a la resignación del “no puedo hacerlo”; porque entonces las clases de matemáticas llevan a lo contrario de lo que pretenden. En lugar de gozo y confianza, generan aburrimiento y desesperación. No hay prácticamente ninguna otra asignatura que sea equiparada a la capacidad de erudición e inteligencia como las matemáticas. “Abandonar” o tener problemas en esta asignatura equivale a abandonarlo todo en general, y simplemente ser “estúpido”.

Por esta razón, las clases de habilidad mixta exigen mucho del maestro en lo que respecta al método o a las posibles medidas de recuperación. Durante la etapa de maestro de clase, lo que hagan los alumnos habría de ser diferenciado, aunque todos deben tratar las cuestiones matemáticas básicas. El trabajo con problemas prácticos ofrece un rico caudal de actividades para los alumnos y pueden incluso convertirse en una habilidad para la vida, capaz de abrir diversas vías hacia el mundo real del trabajo. Trabajar con ejercicios matemáticos, para vigorizar el pensamiento, promueve una conexión activa con estas áreas. Las actividades prácticas llevan a los alumnos hacia la vida y la realidad, y a una descripción de estas conexiones básicas.

El cálculo implica una educación de la voluntad en el ámbito del pensamiento. Por eso, más o menos a partir del sexto curso, se añaden clases prácticas a las clases principales.

La precisión y la belleza de las formas geométricas son los maestros que les conducirán hacia una conciencia más despierta. Lo que se ha experimentado por la admiración a la geometría de quinto curso debería elaborarse en el pensamiento en los cursos sexto, séptimo y octavo, donde se buscarán y formularán reglas geométricas. Los alumnos también han de experimentar adecuadamente las

comprobaciones geométricas. A medida que desarrollan sus formas individuales de lenguaje y expresión es importante para ellos poder experimentar algo de ese tipo: libre de emociones y relacionado sólo con lo que debería ser. En octavo curso puede usarse el nuevo tema de las secciones cónicas para aproximarse al problema del infinito, como se había hecho antes con las paralelas. El infinito aún no ha sido definido específicamente.

Sugerencias de contenido:

Sexto curso

- Continuación del cálculo mental.
- Revisión: cálculo con números naturales, fracciones positivas y decimales.
- Método unitario, con proporción directa e inversa.
- Porcentajes.
- Aplicación de porcentajes al comercio: interés, descuento, cambio, beneficio y pérdida, IVA, introducción general al uso de fórmulas por medio del interés simple.
- Diagramas de barras y pictogramas.
- Comprobación geométrica de sumas de ángulos del triángulo, usando materiales recortados, y transportadores
- Comprobación de lo anterior por medio del cálculo.
- Construcción precisa de ángulos utilizando compás y transportador de ángulos.
- Construcción de triángulos a partir de una descripción.
- Triángulos congruentes; los cuatro casos principales de congruencia.
- Traslaciones; propiedades de los movimientos de triángulos y cuadriláteros; triángulos en el mismo sector de un círculo (resaltado por el color). Teorema de Tales.
- Formas foliadas de triángulos y círculos.
- Curvas cáusticas, envolvente de un cardioide.
- Formas congruentes, construcción de ángulos iguales. Ángulos complementarios, suplementarios y otros.
- Construcción de triángulos con alturas, ángulos y bisectores laterales.

Séptimo curso

- Continuación de la práctica en el cálculo mental.
- Revisión: las cuatro reglas en los números naturales y racionales positivos.
- Contabilidad básica.
- Introducción a los enteros negativos (por medio del cálculo de la deuda).
- Las cuatro reglas con los números negativos.
- Ampliación hasta abarcar todos los racionales.

- Las cuatro reglas con racionales y sus conexiones.
- Introducción de paréntesis.
- Decimales recurrentes, y más adelante en el valor
- Plena comprensión y comparación de los lugares decimales y las cifras significativas.
- Interés compuesto.
- Datos estadísticos sencillos expresados de forma gráfica y las deducciones que se derivan de ella.

ÁLGEBRA

- Ecuaciones simples, incluyendo paréntesis, fracciones y números negativos. Su aplicación práctica a la resolución de problemas
- Creación y transformación de fórmulas
- Potencias y raíces de números. Valor exacto de las raíces cuadradas
- Razón y proporción
- Cálculo de las áreas de figuras delimitadas por líneas rectas y por arcos circulares
- Tipos de cuadriláteros y sus simetrías, encaminando hacia una teoría simple de conjuntos

GEOMETRÍA

- Áreas de las formas geométricas por medio de la construcción y el cálculo
- Área del círculo, y su uso para calcular el valor de π , recortando el círculo en fragmentos
- Pitágoras; teorema; comprobación del área.
- Formas y estiramientos de formas sencillas.
- Tangentes a los círculos.
- Transformación de pentágonos. Construcción del decágono y de otros polígonos.
- Dibujo en perspectiva. (Puede vincularse con la clase principal de historia moderna).

Octavo curso

REVISIÓN

- Fracciones.
- Cuadrados y raíces.
- Ecuaciones.
- Problemas prácticos.

ÁLGEBRA

- Propiedades conmutativa, asociativa y distributiva en álgebra. Los factores de diferencia entre los cuadrados y su aplicación a problemas prácticos.
- Volúmenes de cubos ortocédros, pirámides, prismas, cilindros y conos. Densidad y peso de los objetos sólidos.

- Sistemas de ecuaciones lineales y problemas.
- Operaciones con paréntesis dobles en las expresiones algebraicas.
- Breve aproximación a los balances contables y a las hipotecas.
- Sistemas numéricos. Aritmética binaria.
- Trabajo estadístico incluyendo media, mediana y moda
- Gráficas de curvas más complejas. Resolución de sistemas de ecuaciones lineales por medio de gráficas.

GEOMETRÍA

- Lugar geométrico de la línea y del plano.
- Lugar geométrico y cónicas definidas geométricamente.
- Homotecias, giros y simetrías.
- Propiedades angulares del círculo (ángulos en el mismo círculo, cuerdas de intersección).
- Construcción de los 5 sólidos platónicos regulares y sus vistas (planta, alzado y perfil).
- Dibujo exacto en perspectiva incluyendo la sección áurea.
- Discusión de las fórmulas de los lados y alturas de los triángulos como parte del desarrollo de la investigación en el teorema de Pitágoras.
- Opcional: ángulos interiores y exteriores de un polígono.
- Figuras semejantes, especialmente triángulos.

Resumen y lista de control de los cursos 6 - 8 - Números

La mayor parte de los niños con capacidad media podrán:

NÚMEROS

- 6 convertir los porcentajes en fracciones y viceversa
- 6 hacer estimación de resultados redondeando el número previo al cálculo preciso
- 6 hacer matemáticas comerciales; balances: beneficio y pérdida, descuento, comisión, IVA y contabilidad, cuentas bancarias
- 6 calcular medias incluyendo la velocidad
- 6 leer coordenadas (por, ej. por la lectura de mapas)
- 6 usar letras en las fórmulas
- 7 conocer la potencia de los números
- 7 resolver razones y escalas
- 7 usar el álgebra como solución general para problemas específicos
- 7 hacer uso de los enteros negativos y positivos
- 7/8 saber cómo trabajar con raíces cuadradas

- 7/8 calcular interés compuesto, tarifas hipotecarias, impuestos sobre la renta (IRPF)
- 6/7 hacer cálculos de tiempo y velocidad
- 7/8 calcular la ventaja mecánica en máquinas sencillas, por ejemplo, poleas, palancas

DATOS

- 6 presentar información mediante pictogramas; usar gráficas circulares, de barras, lineales (cambio de moneda extranjera)
- 7 usar gráficos algebraicos

GEOMETRÍA

- 6 hacer uso preciso de compás, regla, escuadra y cartabón. Construcción de las figuras geométricas principales
- 6 hacer uso de la perspectiva a mano alzada
- 6/7 usar el transportador
- 6/7 dibujar traslaciones, simetrías y giros
- 6/7 conocer el teorema de Pitágoras y sus aplicaciones
- 7 usar herramientas para dibujar perspectiva lineal
- 7 conocer las propiedades de los triángulos, líneas paralelas y líneas de intersección
- 7 conocer y aplicar fórmulas para las áreas de las formas geométricas regulares, incluyendo triángulo, círculo, paralelogramos, derivación y uso
- 7/8 calcular áreas de formas irregulares

Cursos noveno a duodécimo

Criterios y motivos principales:

El punto central de la actividad matemática es resolver problemas. Aquí lo importante es el proceso de resolver los problemas, y no lo que obtenemos como resultado. Si ese es nuestro foco central, las matemáticas en la escuela se comentan sobre las dos bases de las matemáticas: la inspiración (inducción) como comienzo, y la conclusión lógica (deducción) en una etapa posterior de la actividad matemática.

El objetivo más importante será desarrollar la capacidad de los alumnos para pensar en un amplio abanico de aproximaciones hasta que ellos mismos lleguen a la conclusión lógica, aportándoles confianza en sí mismos y en su propio pensar.

Otro objetivo justificado es preparar a los alumnos para aplicar los métodos de cálculo a la vida cotidiana y darles el fundamento para su posterior educación.

Crterios y temas generales:

Es de gran valor para el principal objetivo plantear problemas en contextos cada vez distintos: es más importante que la división en temas, como álgebra, funciones, etc., el plantear preguntas de diversas maneras heurísticas con el fin de “descifrar” un problema.

Los alumnos pueden ensayar su habilidad de adivinar, probar variaciones en una investigación y practicar en la formación de hacer teorías. Si se quiere encontrar una clave para la solución se puede simplificar el problema; del mismo modo, hacer analogías o a generalizar la cuestión puede ser de gran ayuda para hacerse una idea del tema recurrente.

Si hay una gran proporción de resolución creativa de problemas, las matemáticas pueden tener un gran valor para el desarrollo de los alumnos en este período. Se da la oportunidad de observar su propio pensamiento de varias maneras: buscar puntos de partida, escoger ejemplos o contraejemplos, llevar investigaciones sistemáticas y ofrecer resultados. Aprenden a analizar y a juzgar las condiciones.

La cualidad artística de la educación Waldorf-Steiner es evidente sobre todo en las matemáticas. Se puede crear un diálogo fructífero con los alumnos y entre ellos. El currículo indica objetivos y contenido pedagógico y los asuntos propios de él, pero la manera como se hacen las clases es independiente del conocimiento que se requiere de los alumnos. En este aspecto es una ventaja que el maestro gradualmente vaya haciéndose una colección de problemas preparados para una determinada clase.

Es importante que a los alumnos se les permita hacer conquistas interiores de valor general. El máximo valor lo obtienen de los resultados que ellos mismos intuyeron al principio y que después fueron capaces de demostrar.

Como el pensar es una expresión de la actividad de nuestro yo, las matemáticas ofrecen oportunidades muy especiales para el desarrollo interior y el autoconocimiento de los alumnos.

En *geometría*, que puede enseñarse como asignatura separada dentro del marco de las matemáticas, en estos cursos se aplica lo siguiente:

- Los alumnos tendrían que practicar métodos de construir en espacio 3D
- Aprender a pensar en procesos, generar y exponer hábitos de pensamiento y de comprensión, y así introducir más apertura y movilidad a su pensar
- Se practica e investiga para su aplicación la representación de la realidad espacial, como perspectiva, proyecciones ortográficas y de otro tipo.

Con la introducción de combinaciones y especialmente cuando se empieza con probabilidad –temas con los que a menudo comienza el noveno curso– los alumnos pueden tener la vivencia de que el pensar, puede extenderse por encima de lo que nos viene dado y puede dominar estos casos generales, les ofrece una herramienta práctica para el pensamiento lógico formal, de manera que, incluso sin condiciones especiales preparadas en los cursos inferiores, pueden hacer una “reentrada”. El estudio de las ecuaciones, que se extiende y profundiza, ofrece un buen campo de trabajo para sus crecientes habilidades formales, gracias a sus transparentes métodos de solución. Además, hay todo tipo de series que llevan a los alumnos a ahondar más en su estudio.

El posterior estudio de los triángulos con este nuevo enfoque ofrece un medio para experimentar pruebas sencillas, donde se ponen en práctica las cosas que ya se han aprendido (por ejemplo, las reglas de congruencia del octavo curso). El método es analítico, y va desde lo concreto a lo general, desde la construcción geométrica a la prueba. En geometría, el trabajo en las secciones cónicas, que puede haber comenzado antes y que se puede ampliar después, ofrece una variedad de métodos de construcción para crear ideas móviles que también son obtenidas por un método riguroso. En la construcción de una de las curvas principales (elipse, hipérbola, parábola) vuelve a aparecer claramente el tema del infinito, que ha estado latente desde el sexto curso. Al mismo tiempo, los ejercicios deberían llevar a los alumnos a experimentar claramente las tres dimensiones. Se puede comenzar con el cubo, que visiblemente representa la dimensionalidad. Desde aquí se pueden desarrollar los sólidos más variados. Se hacen ejercicios para transformarlos en etapas, de manera que los alumnos aprendan a hacerse una imagen de una manera fluida. Las visiones oblicuas del plano se utilizan para representárselos.

Mediante biografías de matemáticos (por ejemplo, Pascal, Fermat, etc.), los alumnos descubrirán qué es lo que crearon las personalidades cuyos pensamientos están utilizando ahora.

Las incursiones periódicas en los números irracionales e inconmensurables, con sus polaridades, preparan para la unión entre aritmética y geometría en la *geometría analítica* del undécimo curso.

En el momento apropiado se puede introducir la calculadora.

La riqueza del posible contenido no permite abordar todos los temas de una manera abarcante. Lo importante para el noveno curso es el “cómo”. Depende de cómo se reavivan los ejemplos representativos de las reglas generales.

Sugerencias de contenido:

HABILIDADES COGNITIVAS EN EL ÁLGEBRA ELEMENTAL

Revisión de:

- Números naturales, integrales y racionales
- Reglas de divisibilidad, mcm (mínimo común múltiplo) y MCD (máximo común divisor)
- Números primos. Abordar la pregunta de cuántos hay
- Cálculos con cuatro reglas de los polinomios y de las fracciones
- Cuadrados y raíces
- Números irracionales y los nuevos temas del ámbito de los números reales
- Proporción directa e inversa en relación con la vida práctica (porcentaje e interés)

Álgebra:

- Sistemas de ecuaciones lineales con 2 y 3 incógnitas
- Según la habilidad de la clase: ecuaciones de segundo grado (pueden hacerse en décimo curso)

Combinaciones:

- Permutaciones
- Variaciones
- Opcional: elementos básicos de probabilidad procedentes de factores que usen combinaciones
- Elementos de teoría de los números (bases, especialmente los de base 2 –sistema binario–, teniendo en cuenta los ordenadores)

Teorema del binomio:

- Coeficientes del desarrollo de las potencias de un binomio
- El triángulo de Pascal
- Cálculo con cuadrados y raíces, una ojeada a la raíz cúbica
- Trucos para simplificar el cálculo sin ayudas electrónicas basadas en el teorema del binomio

Cálculos algorítmicos:

- Fracciones continuas y su uso para simplificar las fracciones
- Series de fracciones convergentes para la sección áurea (ver números irracionales)
- Opcional: el algoritmo de Euclides para calcular mcm y MCD con ejemplos prácticos

Inconmensurabilidad en la aritmética y la geometría

- Extensión del ámbito de los números para incluir los irracionales

- Extensión de las series de números para incluir las aproximaciones de fracciones continuas de las raíces
- Si es posible: raíces de índices 1 a 25 para fracciones continuas y sus series numéricas
- Cuadrados y raíz cuadrada
- Triángulos equiláteros y raíz cúbica
- Pentágono regular y raíz quinta
- Derivar la fórmula para los lados y las diagonales del pentágono

Geometría

- Revisión del trabajo con tipos de ángulos
- Teorema del segmento alterno
- Uso del triángulo para revisar congruencia, semejanza y división proporcional
- Uso de paralelas; los cuatro centros principales de un triángulo y la recta de Euler
- Las diferentes formas del teorema de Pitágoras, extensión del teorema
- Revisión y profundización del cálculo del área (triángulo, ángulo recto, cuadrado, rombo, paralelogramos, trapecio, deltoides, transformación de área)
- Investigación del círculo (circunferencia, área, el número π (pi))
- Volúmenes de los sólidos (cubo, cuboides, prisma, pirámide, cilindro, cono, esfera)
- Cónicas enfocadas desde el lugar geométrico y otras curvas (Cassini, Descartes). (También se podría tratar en décimo curso)
- Una variedad de sólidos o cuerpos planos, normalmente mediante una clase principal de geometría descriptiva
- Diagonales
- Sólidos platónicos y arquimedianos
- Práctica de simetrías basada en los sólidos platónicos sencillos: cubo, octaedro, tetraedro, dodecaedro, icosaedro y sus duales
- Práctica en la visualización de espacios por medio de ejercicios descriptivos para ayudar en tareas de dibujo, a la vez que la descripción separada de relaciones espaciales y métodos de construcción
- Diseño de un sencillo tipo de caracteres alfabéticos impresos
- Opcional: La constante división de la sección áurea (aplicación a la arquitectura, naturaleza y ser humano). (También recomendado para el décimo curso)

Décimo curso

Criterios y temas generales:

Habría que conducir a los alumnos “del conocimiento a la comprensión” (Rudolf Steiner). Eso

implica una aproximación totalmente nueva al método educativo.

La *trigonometría* ofrece un amplio campo de actividad para ello. En las funciones de los ángulos los alumnos descubren una estructura de relaciones completamente nueva y el uso práctico que puede hacerse con ella. Habría que experimentar la aplicación de los cálculos matemáticos. Eso es posible gracias al trabajo paralelo ofrecido por la física (onda de seno en la estática, parábolas para proyectiles) y el conocido proyecto de “agrimensura”, que permite mostrar las ideas en la práctica, donde los alumnos miden y dibujan una pequeña área de terreno. Con ello se aprende la precisión, y son los problemas –no el profesor– son los que aportan la corrección a los jóvenes.

De forma parecida, en otra clase principal, los alumnos aprenden el especial significado de las proyecciones técnicas normales. Las diversas posibilidades de crear imágenes pueden ser vistas como su comienzo. Como continuación de la perspectiva se trabajan en el dibujo las proyecciones espaciales y algunos elementos de geometría proyectiva.

Un área final en la aritmética es la de los logaritmos como culminación y etapa final de este desarrollo.

Ahora se utilizan las calculadoras con más frecuencia.

En álgebra, se tratan las ecuaciones de segundo grado, en caso de no haberlo hecho antes, y se desarrollan los diversos métodos de solución y las fórmulas.

Las *matemáticas* en décimo curso habrían de tener un carácter intensamente práctico. Por lo tanto, se puede recuperar la contabilidad empezada en séptimo curso y se puede pasar a la contabilidad de partida doble. “*Los alumnos se hacen más conscientes de los procesos comerciales y de la manera en que se desarrollan los negocios, y eso implica que ahora pueden recapacitar sobre estas cosas. Se percatarán de la interdependencia y se harán evidentes las implicaciones de responsabilidad social*”.

Sugerencias de contenido:

Igual que vimos en noveno curso, hay más material con el que se puede tratar aquí:

ÁLGEBRA

Ecuaciones de segundo grado

- La expansión cuadrática
- Desarrollo y uso de las fórmulas generales
- Desarrollo y comprobación de la fórmula de la raíz de Vieta (puntos principales de una gráfica cuadrática)

- Desarrollo de la ecuación general de segundo grado
- El significado de los determinantes
- Opcional: desigualdades lineales y cuadráticas

Potencias con índices enteros y racionales, logaritmos

- Revisión de métodos, números índices naturales
- Series con índice 2 ó 3
- Extensión del ámbito del índice sobre los números racionales, enteros y reales
- Desarrollo de logaritmos y creación de una tabla de base 2, 3 y 10
- Cálculo con tablas de logaritmos (brevemente, como práctica en el uso de tablas)
- Propiedades conmutativa, asociativa y distributiva
- Reglas de los logaritmos
- Resolución de ecuaciones exponenciales
- Resolución de ecuaciones logarítmicas
- Las curvas logarítmicas y exponenciales
- Opcional: escalas logarítmicas en la ciencia, espirales de Arquímedes, espirales logarítmicas (ejemplos morfológicos de la naturaleza, volutas). La biografía de Euler

Sucesiones de números (o posiblemente en undécimo curso)

- Primer contacto con las sucesiones, especialmente las monótonas, por ejemplo, las sucesiones aritméticas, geométricas, exponenciales, las series de Lucas y de Fibonacci
- Aplicación al cálculo del interés y varios métodos

TRIGONOMETRÍA PLANA

(aplicación en el proyecto de agrimensura)

- Revisión de triángulos semejantes y división proporcional por paralelas, y su extensión a la imagen por medio de formas concéntricas semejantes
- Sistemas de medir los ángulos: grados, gradientes, radiantes
- Seno, coseno, tangente (cotangente)
- Resolución de ejercicios básicos en un triángulo rectángulo y su extensión hasta incluir figuras planas y sólidos
- Funciones trigonométricas en un círculo de radio la unidad
- Uso de funciones trigonométricas en el triángulo general dividiéndolo en dos ángulos rectángulos
- Deducción del teorema del coseno (reconocimiento del caso especial del teorema de Pitágoras)

- Uso de estas técnicas para calcular en agrimensura
- Deducción del teorema del seno
- Representación gráfica de funciones trigonométricas

TRABAJO GEOMÉTRICO SOBRE EL CÍRCULO Y LA LÍNEA

- Prueba de construcción de la sección áurea
- Construcción de la sección áurea
- Si es posible: la sección áurea en el ser humano (Durerro, le Corbusier). Véase en noveno curso

ELEMENTOS DE GEOMETRÍA PROYECTIVA

- La cuestión del paralelismo y del punto infinito sobre una línea recta
- Opcional: El círculo como curva de división; resolución de problemas de tecnología
- Experiencia periódica aplicada a la mecánica en la industria (por ejemplo, acoplamientos, manejo de maquinaria)
- Llevar un libro y diario de la cuenta bancaria
- Hojas de balance y presupuesto de la casa
- Registro de un proyecto completo
- Opcional: proyecto de contabilidad de partida doble

Undécimo curso

Criterios y temas generales:

Los ámbitos de la geometría y el álgebra que hemos tratado separadamente hasta ahora se reúnen en la geometría analítica. Los alumnos descubrirán cómo las formas geométricas tienen su correspondencia en las ecuaciones y cómo las nuevas formas geométricas pueden ser definidas por ecuaciones. Se tratan las líneas rectas como si fueran el recorrido de un movimiento y se elaboran funciones. También se establecerán formalmente vectores siguiendo su introducción en la clase de física de décimo curso. El asesoramiento que haga el profesor sobre la madurez de la clase establecerá hasta donde se quieren tratar los vectores.

Las leyes de la geometría euclidiana ascienden a otro nivel en la geometría proyectiva. Habría que concebir la infinidad trabajando a través del “elemento de infinito” (punto, línea y plano infinitos). Con eso los alumnos alcanzan una extensión de su espacio de pensamiento.

En un estudio de oscilaciones, se pone en movimiento la trigonometría del décimo curso ofreciendo un fundamento por el trasfondo de la teoría de las ondas de la comunicación por radio (física, undécimo curso)

Con la trigonometría esférica el estudiante puede experimentar una ampliación de la trigonometría plana. Igual que pasó con la geometría analítica, eso crea un lazo entre la aritmética y la geometría. Y como tiene lugar en muchas áreas, el undécimo curso ve cómo se juntan áreas de estudio anteriormente separadas: han de crearse nexos.

Un nuevo nivel de pensamiento se yergue ante los alumnos conforme trabajan con series hacia la suma de series infinitas. En los porcentajes se descubre un nuevo proceso como pasos hacia el cero. El cálculo de “media vida” ofrece un vínculo con la física atómica en undécimo curso, y eso lleva hacia preguntas muy actuales.

Otra vez, la geometría habría de exponerse en una clase principal separada (si lo permite el horario) y el maestro puede escoger una selección de temas del repertorio disponible, de acuerdo con la habilidad de la clase.

Sugerencias de contenido:

SUCESIONES Y SERIES

- Introducción a las sucesiones y series aritméticas y geométricas infinitas (si no se ha hecho en décimo curso)
- Desarrollo del siguiente término y de la fórmula de la suma de términos y sus aplicaciones en la ciencia y la industria
- Si es posible: establecer conexiones entre fórmula parcial de las progresiones aritméticas de orden superior y coeficientes binomiales
- Encontrar un valor claramente delimitador y hallar la suma de una serie
- Ejemplos gráficos de series geométricas
- Desarrollo de la fórmula del interés compuesto como caso especial de series geométricas: aplicación a una variedad de problemas, desde la naturaleza hasta a los negocios (vida media, patrones de crecimiento, etc.)
- Descubrimiento del número “e”

FUNCIONES (o bien en duodécimo curso)

- La idea de las funciones de Leibniz
- Dominio y extensión
- Gráficas de funciones
- Primeras funciones inversas

ÁLGEBRA Y GEOMETRÍA ANALÍTICA

- Contexto histórico
- Introducción a las coordenadas cartesianas y polares y a sus nexos
- Punto, distancia y línea en los sistemas mencionados

- Ecuaciones lineales en sus diversas formas y sus representaciones planas utilizando coordenadas
- Aplicación del cálculo a los problemas geométricos (intersección de dos líneas, cálculo de puntos especiales en un triángulo)
- Introducción a los vectores desde la física (si no se ha hecho en décimo curso)
- Descubrimiento de las fórmulas circulares
- Investigación de la relación posicional entre círculo y línea (cuerda, tangente, línea externa, polar)
- Descubrimiento de la base para la ecuación tangente y reconocimiento de la importancia del determinante. De esta manera se entra en contacto con:
- Números complejos como solución a ecuaciones de segundo grado
- Opcional: ángulos de intersección del círculo y la línea, separación entre factores lineales, descubrimiento de las fórmulas para la elipse, hipérbola, parábola, especialmente sus tangentes o asíntotas (también puede hacerse en duodécimo curso)

Todas las soluciones deberían hacerse con cálculo y con gráficas

OSCILACIONES (base matemática para la clase principal de electricidad en undécimo curso)

- Revisión de las unidades circulares, grados y radianes
- Descripción de funciones trigonométricas en términos cartesianos y también gráficamente
- Oscilaciones físicas abordadas desde el punto de vista mecánico
- Si es posible: representación utilizando coordenadas polares, formulación matemática de cantidades físicas (amplitud, frecuencia, longitud de onda, período, fase, modulación de frecuencia, oscilación). Incluye el teorema de la adición, y la fórmula algebraica de las ondas. Aplicación: cálculo y representación de corriente trifásica.

Aproximación a la geometría proyectiva según el nivel de madurez de la clase (posiblemente en duodécimo curso)

GEOMETRÍA PROYECTIVA

- Elementos infinitos
- Concepto de dualidad
- Teorema de Desargues
- Teorema de Pascal
- Figuras armónicas básicas, simetrías armónicas

GEOMETRÍA ESFÉRICA

- Polo y planos polares de la esfera, introducción a la geometría no-euclidiana sobre una esfera
- El “axioma de las paralelas”
- Representación gráfica de círculos máximos y mínimos sobre una esfera
- Bi-ángulos esféricos
- Cálculo del área de la superficie y volumen de una esfera
- Construcción de un triángulo esférico mediante tres dimensiones definidas (reglas de congruencia), suma de ángulos en un triángulo esférico
- Construcción de tangentes en los puntos del triángulo sobre una esfera

GEOGRAFÍA MATEMÁTICA

- Cálculo del ángulo y de la distancia entre los círculos máximos y del ángulo en uso
- Desarrollo del teorema del seno en la geometría esférica
- Opcional: el teorema del coseno en la geometría esférica
- Medidas derivadas geográficamente (metro, milla náutica, nudo)
- Triángulo polar

ASTRONOMÍA MATEMÁTICA

- Representación gráfica del sistema del horizonte y de la posición estelar en el espacio
- El sistema ecuatorial (declinación de ascensión recta)
- Si es posible: construcción de un sextante náutico; el sol a lo largo del año; cálculo del tiempo (local, zona horaria, sideral; cálculo del calendario, el año platónico, ritmos lunar y solar)
- Álgebra booleana de interruptores; el concepto de “o” (or) e “y” (and) se puede mostrar con interruptores en paralelo y en serie
- Teoría de conjuntos
- Lógica matemática
- Opcional: álgebra booleana (introducción de tecnología de la información (puede hacerse en otros cursos))

Duodécimo curso:

Criterios y temas generales:

Este curso debería dar un importante paso adelante sobre lo que se ha logrado en undécimo curso. Si en geometría analítica el undécimo curso se desplazó de lo visual hasta el álgebra, en duodécimo curso se hace a la inversa. En el cálculo, los alumnos deberían pasar del elemento puramente

numérico a una experiencia de la diferenciación e integración. Deberían captarse los límites de las series como representantes de un proceso infinito. Los alumnos deberían entender esta nueva dimensión de las matemáticas trabajando con el concepto de “cociente diferencial”: el cociente de dos series de diferencias que tienden hacia el cero produce algo totalmente nuevo. Eso no bastaría con aplicarlo, sino que habría que captarlo y experimentarlo del todo. En el cálculo, las ecuaciones deberían ser tan transparentes “*que se tuviera la sensación de qué es lo que pasa en las ecuaciones*”. Solo entonces habría que mostrar la gráfica sensorialmente visible del cálculo. Encontrar la forma a partir de la ecuación, reconocer la forma de la ecuación. Así se cultiva la actividad interior de los alumnos y una comprensión de las relaciones funcionales y del aspecto cualitativo en las matemáticas que, en el fondo, es indispensable para entender realmente la física actual. Vinculado con eso también se puede mostrar qué funciones de este tipo pueden ser utilizadas de una forma decisiva en la física aplicada: óptica, electricidad, mecánica y moción. Cualidad y cantidad van de la mano.

Mientras se trabajan las reglas básicas de las integrales, los alumnos habrían de reconocer que también hay un método matemático (diferenciación), una polaridad en las matemáticas superiores que permite concebir el mundo matemáticamente para llegar a un nuevo nivel.

Según lo que se haga en undécimo curso, la geometría proyectiva puede edificarse sobre la proyección central (perspectiva), o puede ir elaborándose la geometría esférica. La geometría proyectiva se puede ir trabajando de una manera que genere un vínculo que permita entender las aplicaciones en la perspectiva a “vista de pájaro”, y para dibujar perspectiva en la clase principal de arquitectura en un posible viaje artístico. La geometría esférica puede abordarse desde un ángulo más de representación o de análisis, y tender más hacia la astronomía o hacia la Tierra (también en el contexto de la geometría proyectiva).

Otra posibilidad para una segunda clase principal de matemáticas consiste en reunir matemáticas, botánica, astronomía, embriología y geometría en una gran imagen. La tentativa, sin embargo, debería depender mucho de la madurez de la clase.

Sugerencias de contenido:

INFINITÉSIMOS

- Revisión de conceptos de función, elaboración sobre el continuum numérico
- (independencia de los números reales)

- Una ojeada a los principios del siglo XVIII con el desarrollo histórico de los cálculos infinitesimales de Newton y Leibniz
- Extensión del nexo entre función y gráfica por medio de funciones elementales

ANÁLISIS MATEMÁTICO

- Desarrollo de cocientes entre diferencias
- Descubrimiento de los cocientes diferenciales
- Trabajar con las reglas de diferenciación de los polinomios, funciones recíprocas, funciones radicales y funciones trigonométricas
- Derivadas como funciones que miden el crecimiento y su expresión en los conceptos de velocidad y aceleración.
- Producto, cociente y reglas de la cadena
- Opcional: derivadas como funciones inversas
- La relación entre la función inicial y su derivada, mostrada gráficamente
- Discusión sobre las curvas de funciones polinómicas de grado 2, 3 y 4 y las funciones recíprocas
- Aplicación a diversas áreas de trabajo, incluyendo la tecnología
- La función exponencial (“e”), logaritmos naturales (posible extensión del conocimiento habitual de estos)
- Definición de la fórmula de una función según las características de sus gráficas
- Máximos y mínimos con ejercicios de la industria, óptica (principio de Fermat)

INTEGRALES

- Derivadas, y el retorno a la función original como procesos matemáticos opuestos
- Desarrollo de integrales para las funciones polinómicas
- Funciones integrales como función en el límite superior de una integral definida
- El concepto de funciones originales y las “integrales indefinidas”
- Flujos de campo
- Diversas reglas de integración (integrales básicas)
- Principales reglas de cálculo integral y diferencial
- Áreas delimitadas por curvas en un plano y otras aplicaciones
- Opcional: cuerpos de revolución

GEOMETRÍA

(ver también undécimo curso)

- Geometría proyectiva y euclidiana de afinidad, constructiva y analítica
- Ilustración de punto y línea

- Elementos invariantes
- Ilustración de conos (analítica, solo en posición elemental relativa a coordenadas)
- Invariantes
- Introducción a los elementos de la teoría de grupos tal como se ven en las ilustraciones
- Visión del desarrollo de las matemáticas basada en la historia de sus personalidades importantes (Felix Klein, David Hilbert, George Boole, Moritz Cantor, etc.)
- Opcional: síntesis de matemáticas, astronomía, botánica, embriología y geometría. Números complejos. Probabilidad y estadística (si no se ha hecho en noveno curso)
- La distribución de Laplace, etc.
- La regla de adición y multiplicación
- Distribución binomial
- Puesta a prueba de las hipótesis

Aspectos y objetivos generales

Toda la estructura del currículo Waldorf-Steiner en su conjunto es profundamente ecológica. Eso lo confirma el método educativo mismo, que va del conjunto a las partes, y anima a los niños a mantener la más amplia perspectiva en sus estudios a cualquier edad. Así por ejemplo, en el Jardín de Infancia hay conciencia activa de las estaciones, en Primaria y Secundaria un sentido de la sabiduría revelada por las complejas relaciones entre las plantas y los animales, en los Cursos Superiores, una apreciación del hecho de que el pensar analítico y el holístico contribuyen de manera diferenciada en la comprensión de los procesos vivos.

Los temas que se tratan en los diferentes cursos de ciencias naturales se relacionan orgánicamente con el currículo a lo largo de toda la escuela, y nutren subconscientemente el sentido de unidad dentro del conjunto.

Tal como pasó con otros aspectos del plan de estudios Waldorf-Steiner, como por ejemplo el escribir o el leer, lo que podría reconocerse como aprendizaje en el sentido convencional se hace evidente más tarde que en los otros métodos educativos. Sin embargo, tal como pasa con la escritura y la lectura, el retraso en esas habilidades es sólo aparente, porque una observación más próxima descubrirá que se están preparando las semillas en el terreno de la conciencia primigenia, con el fin de que las facultades germinen y crezcan rápidamente en los años posteriores. Es difícil evitar estas metáforas de crecimiento para explicar la riqueza y profundidad del currículo y del proceso docente.

También cabe destacar que mucho antes de que emergieran a la conciencia pública los temas del medio ambiente, el currículo Waldorf-Steiner había establecido la base para el cultivo de una conciencia ecológica en los niños.

Jardín de Infancia

Como hemos mencionado en la sección sobre los primeros años, la educación Waldorf-Steiner percibe el niño pequeño como un ser con una conciencia cualitativamente distinta de la del adulto, o incluso, de la del niño un poco mayor. No hay separación o distancia entre uno mismo y el mundo. La conciencia está insertada mucho más en el entorno y dentro de lo que atrae la atención, con impresiones sensoriales intensamente absorbi-

das y acompañadas por las extremidades en forma de actividad o imitación.

En cualquier estudio de las ciencias naturales hay que fundamentarse en estas intensas experiencias, pero la vida moderna no ofrece mucho tiempo para que los niños estén presentes activamente en el entorno natural y vivo. Un Jardín de Infancia Waldorf-Steiner crea la base de esa presencia de diferentes maneras:

La celebración de las fiestas anuales hace que los ritmos de la Tierra, la Luna y el Sol sean parte integral de la conciencia infantil en el mundo.

El tiempo que transcurre en el juego creativo (trabajando con madera, lana, agua y arena, por ejemplo) conlleva una riqueza de experiencias sensoriales que sirve de base para la observación precisa en los años posteriores.

El cuidado que el maestro tiene por la belleza y el orden del entorno en el Jardín, en el interior y en el exterior, promoverán esas mismas cualidades en los niños. Eso también penetrará más hondamente, nutriendo una actitud respetuosa y precisa en sus investigaciones de la naturaleza cuando sean mayores.

Las historias, los cuentos de hadas, los versos y las actividades artísticas desarrollan las facultades imaginativas; sin ellas los fundamentos del método científico son estériles y se atrofia la cualidad holística del pensamiento necesaria para comprender la complejidad del mundo vivo.

Cursos primero a tercero

La atmósfera subyacente de estos cursos está relacionada con los temas relevantes en ciencias naturales. Las historias que se escogen para estas etapas del desarrollo reflejan la relación cambiante del niño con el mundo de la vida.

En los cursos primero y segundo, las historias que se ofrecen están llenas de temas vinculados con transformaciones, la rana que se convierte en príncipe, la muerte de la serpiente y la aparición de la princesa, etc., que permiten a los niños entender el lenguaje de los animales y ser conscientes de otros seres –gnomos, hadas–, que guardan secretos o protegen la vida. Estos elementos imaginativos no son arbitrarios, sino que ponen los fundamentos para una saludable relación afectiva hacia las complejidades de las relaciones entre animales y vegetales y las cualidades ocultas de la biosfera estudiadas en los Cursos Superiores con la posterior facultad del pensamiento claro.

En tercer curso, las historias de la Creación ofrecen una imagen holística de los orígenes de la Tierra, plantas, animales y seres humanos. Otras historias relatan cómo determinadas personas, héroes o santos, cultivaban una relación especial

con el mundo animal (por ejemplo, San Francisco). En las clases principales de horticultura, los niños descubren cómo el granjero trabaja con las fuerzas de la naturaleza. Además de arar, sembrar y recoger, hay que mantener vallas y setos, hay que proteger a las ovejas, ha de drenarse la tierra y hay que quitar las malas hierbas.

Todo eso constituye y genera el preludio hacia un estudio más consciente del mundo vivo en los años posteriores, a la vez que confirma, inconscientemente, que una ecología que respete y cuide la Tierra tiene su fundamento ético en el desarrollo moral de los seres humanos.

Cursos cuarto a octavo

Hay un umbral bien marcado en el desarrollo interior del niño de nueve años. y en cuarto curso eso se manifiesta en que los niños experimentan un distanciamiento frente a los demás y el mundo que les rodea. Las facultades imaginativas aún están íntimamente llevadas por el relato, pero en el contenido hay que tener ahora una definición más precisa. Las observaciones y descripciones del mundo vivo que combinan el detalle preciso con un sentido del carácter de la planta o del animal y el entorno donde viven establecen un puente hacia los cursos sexto, séptimo y octavo.

Así, por ejemplo, la caracterización de una vaca en cuarto curso puede permitir que salga a la luz la particular cualidad del animal a partir de los detalles de su forma física, sus movimientos, su dieta y toda su manera de vivir. La mirada, los movimientos, la manera de masticar, los dientes, las partes del estómago, el poder digestivo que crea la riqueza de la leche de su fuente inverosímil, el nacimiento y desarrollo del ternero, todos estos rasgos característicos ejercen mucho más efecto que si nos limitamos a definir la vaca como un “mamífero herbívoro”. Permiten establecer una relación emocional con la vaca, que no es ni sentimental ni fantástica, sino una saludable unión de la facultad artística emotiva con la observación exacta. Esto puede incluir el modo en que el comportamiento de un animal puede reflejar cualidades interiores como codicia, lealtad, orgullo, astucia y determinación. En esta etapa del desarrollo del niño, un paso apropiado hacia la objetividad es que los niños reconozcan que ser humano quiere decir ser consciente de estas cualidades y mantenerlas en equilibrio.

Enseñar a los niños de quinto curso sobre el roble, por ejemplo, con sus características y gestos únicos, a través de la descripción vívida, la pintura y la poesía, conduce sus propias experiencias hacia una precisión en la observación que no degrada la naturaleza esencial del roble convirtién-

dolo en una mera categoría como “caducifolio”. Por intelectualmente correcta que pueda ser esta última definición, el énfasis en la categorización, que es tan común con el uso de “claves” para identificar las especies, las definiciones de mamífero, reptil, etc., y el estudio de especímenes aislados y disecados con una llamada unilateral al pensamiento analítico. La empatía natural que tienen los niños por el mundo vivo, el fundamento del pensar holístico se ve socavado cuando estos estudios se hacen prematuramente.

La geología de sexto curso, los temas de nutrición y salud de séptimo y el estudio del cuerpo humano que se hace en octavo, proceden cada vez más de las propias observaciones de los niños. El énfasis se hace sobre los fenómenos en la medida en que pueden ser experimentados (por la observación directa o la descripción del maestro) más que sobre las teorías que puedan ser habituales en la ciencia contemporánea.

La horticultura como actividad va desde el cuidado general por las plantas que hay en el aula hasta al cultivo de una parcela donde se pueden hacer crecer flores y legumbres, se puede hacer compost y pueden ejercerse responsabilidades para con la Tierra, despertadas de una manera práctica. Clases semanales pueden acompañar todas las clases principales de ciencias naturales hasta octavo curso.

Cursos Superiores

El umbral entre la pubertad y la adolescencia hace nacer las facultades del pensamiento de una manera nueva. Mientras que las primeras manifestaciones de la adolescencia tienen rasgos intensamente físicos y emocionales, el pensamiento que se despierta es el elemento que guía el joven hacia la claridad en los grandes temas de identidad y significado que gradualmente se le presentan delante: ¿quien soy yo? ¿para qué es la vida?

El énfasis de las ciencias naturales en los cursos noveno y décimo recae sobre el cuerpo humano y los procesos que proporcionan la base física para la conciencia, salud y reproducción. Una biología reduccionista que afirma o implica que el cuerpo humano es una máquina, el ser humano un animal y la condición humana un resultado de acontecimientos del azar, no satisface en absoluto las preocupaciones más profundas y las preguntas más inexpresadas del adolescente. Las teorías en boga, no son más que eso: teorías. Son relativamente recientes y aunque se presenten como “verdades” cambiarán inevitablemente. Por eso, al enseñar a los adolescentes la tarea no debiera consistir en sugerir que estas teorías son verdad. Son *modelos* y deberían ser tratados como tales. Mientras tanto,

los adolescentes necesitan ejercitar sus capacidades de pensamiento que florecen, intentando entender los procesos que tienen lugar dentro del cuerpo, reconociendo su complejidad y sus misterios, y enfrentándose a los temas que surgen con el progreso de la medicina.

Paralelamente a estos estudios, el trabajo práctico con la planta y el animal debiera incluir estudios de campo que dan al currículo de ciencias naturales un énfasis ecológico directamente vinculado con el medio ambiente.

En los cursos undécimo y duodécimo, la facultad de pensamiento del adolescente se ha fortalecido y ha madurado para hacerse más comprometido por las ideas. El currículo de ciencias naturales aborda este hecho con un estudio de la botánica y la zoología donde juega un gran papel la teoría actual sobre las células, la genética y el darwinismo. Este énfasis se ve reflejado en el estudio de la teoría atómica, la dualidad onda/partícula de la luz y la astronomía en las clases principales de física y química. El pensamiento de los jóvenes ya es lo suficientemente maduro para apreciar que existen puntos de vista científicos alternativos a los que acostumbran a salir en los libros de texto o en las divulgaciones populares de ciencia y tecnología. Con una aproximación histórica a las ideas científicas y a las consecuencias de la tecnología, pueden llegar a reconocer que toda ciencia sana ve cómo las teorías nacen y mueren a medida que se van explorando nuevos fenómenos.

El plan de estudios de ciencias naturales en una escuela Waldorf-Steiner puede llevar a los jóvenes a una comprensión clara de la teoría científica contemporánea, a una conciencia de los asuntos humanos y del medio ambiente y de los temas provocados por la tecnología, así como a dejarlos con una actitud mentalmente abierta hacia el futuro de ambos.

Cuarto curso

Criterios y motivos generales:

El enfoque de esta clase principal es la cualidad única del ser humano, que está ampliamente libre del comportamiento instintivo del mundo animal y cuyo cuerpo carece de los rasgos especiales que permiten a los animales vivir tan imbricados en su entorno. La autoconciencia de la condición humana se logra en parte por el equilibrio armonioso de los rasgos fisiológicos que encontramos como especializaciones dentro del mundo animal. Así lo reflejan, por ejemplo, el brazo humano y su mano: su libertad de acción y movimiento deriva de las articulaciones y dedos no especializados. La posición del pulgar y dedo índice y la habilidad de los

brazos humanos para abrirse ampliamente provienen de este hecho.

La caracterización de animales determinados, como ya hemos descrito antes, permite descubrir que este principio también tiene que ver con los órganos del cuerpo. Por la simple observación, puede verse claramente que el sistema metabólico es llevado hacia un extremo en el caso de la vaca o de otros rumiantes. Los sentidos están especialmente agudizados en el hiperactivo ratón o en otros pequeños roedores -un ratón tiembla con sensibilidad nerviosa. La forma de la cabeza se ve resaltada en el erizo de mar, mientras que su pariente próximo, la estrella de mar se muestra más como un animal de extremidades. La intención no es impartir estas comparaciones como teoría, sino utilizar este acercamiento para unir lo que se presenta como agobiante diversidad y relacionarlo con el ser humano de una manera artística y significativa.

Por encima de todo, los niños deben adquirir un sentimiento de lo que es realmente humano gracias a la postura corporal erecta, la libertad de brazos y manos, y el poder de la palabra y de la autoconciencia.

Rudolf Steiner dio muchos ejemplos para ilustrar cómo la dinámica tripartita inherente en la fisiología del cuerpo humano se puede ver disgregada y manifiesta de una manera unilateral en el mundo animal. Sus escritos ahondan esta aproximación para incluir el fundamento espiritual del ser humano y ofrecen al maestro el contexto más amplio posible a partir del cual puede enseñar, además de proporcionar ejemplos para utilizar en el aula.

Sugerencias de contenido:

- La polaridad de la cabeza humana y de las extremidades con la forma mediadora del tronco
- Una pequeña selección de animales familiares y no familiares para usar como base para las caracterizaciones y relaciones mencionadas antes. Por ejemplo, la vaca, el ratón y el león (o animales de familias similares) ilustran diversas tendencias, como lo hacen también el pulpo, el caracol y el erizo de mar desde un mundo totalmente diferente. Es mucho mejor crear una variada experiencia con unas cuantas criaturas animales bien escogidas que intentar abarcar muchas, con el peligro que conlleva convertir la clase en un simple “estudio de la naturaleza”, por muy valioso que ello pueda ser.
- Las diferentes extremidades animales ilustran el tema antes descrito en relación con la mano humana, etc.
- La mano y el brazo humanos como imagen de la libertad humana -no la fisiología de las articula-

ciones y huesos, sino el gesto y la realidad práctica de su movimiento. De manera similar, el pie, el fémur y la columna del ser humano en relación con la postura erecta, llevan hacia el tema de la singularidad en el ser humano.

- Ejemplos de cómo las limitaciones del cuerpo humano son compensadas por las conquistas tecnológicas y culturales. De la pala al aeroplano, la invención humana alcanza lo que el comportamiento instintivo del tejón o del pájaro ya realiza con sus extremidades especializadas.
- Animales que reflejan facultades psíquicas fundamentales y facultades interiores: la perspectiva del águila desde las alturas; el poder volitivo del toro; equilibrio de fuerza, agilidad grácil y audacia en el león, etc.

Estas caracterizaciones del mundo animal continúan en los cursos 5, 6, 7 y 8, con la elección de temas relacionados con animales, yendo de la caracterización al estudio de observación de la naturaleza, a medida que se va acercando el pensamiento causal del octavo curso. El énfasis continúa aplicándose a las cualidades, contrastes y relaciones de los animales con el ser humano y entre ellos mismos, con observaciones que evitan la habitual insistencia darwiniana en interpretar todo el comportamiento animal como una “estrategia de supervivencia”.

Quinto curso

Criterios y motivos generales:

Esta es la pubertad relativamente pacífica antes de la tempestad de la adolescencia. La elegancia y la armonía son visibles cuando los niños corren o hacen gimnasia. Es un período apropiado para el estudio de las plantas, cuyo crecimiento y movimiento tiene una tranquila belleza de forma, gesto y color. Los sentimientos de respeto, gratitud e interés necesitan impregnar esta clase principal y ahondan en la sensibilidad de los niños hacia la Tierra como organismo vivo.

Cada planta ha de observarse en el contexto de su relación con el paisaje, el terreno y el clima. Una simple planta en un tiesto, o aún peor, cortada y examinada bajo el microscopio, habla de aislamiento y fragmentación, y estos estudios forman parte de los Cursos Superiores. Los niños de esta edad necesitan apreciar la gama de formas vegetales que hay sobre la Tierra, los gestos de especies vegetales típicas, la relación con los insectos y el terreno, y el desarrollo de la semilla en la flor y el fruto. Aunque la observación y la denominación de las plantas deberían jugar su papel, cualquier iden-

tificación sistemática de las especies interrumpe la cálida familiaridad que los árboles y flores locales deberían engendrar en esta edad. Aunque deban nombrarse las partes de la planta, el énfasis en la polaridad y el contraste entre la raíz y el tallo, la hoja y la flor, la semilla y el fruto, nutre mucho más los intereses del quinto curso que los detalles en el libro de texto habitual.

El estudio de las plantas requiere observación pausada y precisa, un sentido del movimiento que se produce en el crecer, la apreciación de las transformaciones de la forma y la metamorfosis de los órganos. Los estudios de Goethe sobre la planta y la investigación reciente que ha tomado la misma dirección son una amplia fuente de material para conducir los niños a un acercamiento holístico de este tipo.

Sugerencias de contenido:

- Los paisajes locales familiares y los tipos de plantas que allí crecen; es importante que los niños aprendan los nombres comunes de las plantas y árboles locales
- Los contrastes de diferentes regiones de la Tierra: desierto, bosque, tundra, la progresión desde los polos hasta el ecuador y en la ascensión de una montaña en los trópicos
- Algunos de los principales tipos de plantas (por ejemplo, hongos, líquenes, musgos, helechos) considerados más como gestos de forma en relación con la planta de flor que como comparaciones pormenorizadas y consideraciones evolutivas
- Observación de cómo germinan y crecen las semillas, y nuevamente con más énfasis en la forma y el gesto que en los detalles técnicos
- Los conceptos de raíz, tallo, hoja y flor descubiertos por sus polaridades en diferentes plantas
- Los árboles como comunidades vegetales y animales y su relación con el clima, el terreno y el paisaje. Un proyecto a largo plazo puede consistir en comenzar un vivero de árboles que podría mantenerse a lo largo de los cursos siguientes para culminar con el trasplante del árbol a algún sitio adecuado.

Lo que aquí se ha empezado debería continuar en los cursos 6, 7 y 8, vinculándolo de manera natural y práctica con el currículo de horticultura. La geografía y la geología también proporcionarán oportunidades para ello. En lo que respecta a la continuación de las clases de zoología, los aspectos del mundo vegetal que se han escogido y el método de enseñanza se encontrarán con un pensamiento más causal a medida que se acerque el octavo curso.

Zoología

Tomando la metodología del cuarto curso, se pueden estudiar algunos tipos de animales con más detalle, mostrando cómo se producen polaridades dentro de un grupo en forma de especializaciones. Pueden incluir:

AVES

- Ave de presa con sus intensificados sentidos de la vista y del oído, incluyendo águilas, ratoneros, halcones, cernícalos y mochuelos
- Aves carroñeras como buitres y cuervos
Pájaros cantores
- Aves acuáticas, como cisnes, ocas, patos; pájaros marinos como albatros, gaviotas, petreles, cormoranes; zanquilargos como los cazadores de ostras, urracas; además de pingüinos y pájaros buceadores
- Aves terrestres: gallos, avestruces, emús

CARNÍVOROS

- Osos
- Grandes felinos; comparar el león como generalista con los guepardos como especialistas, felinos de bosques tropicales, como tigres; de las montañas, como el gato salvaje y la pantera
- Lobos y zorras

HERBÍVOROS

- Cabras de montaña, machos cabríos
- Ciervos, comparar los cuernos con la formación de los cuernos
- La jirafa y el antílope con sus anatomías especializadas y hábitos de pastoreo
- Hipopótamos, cerdos y rinocerontes
- Puede hacerse un estudio de los animales que tienen pequeñas camadas e invierten tiempo para criar a sus cachorros y de los que las tienen más numerosas y un período más corto de crianza intensa.

Sexto curso

Criterios y motivos generales:

El estudio de los minerales se halla en el corazón mismo de este curso mientras que los niños se encuentran con “el umbral de la causalidad” y su pensar quiere averiguar de qué manera una cosa afecta a la otra como “causa”. Se puede explicitar la relación entre la estructura de la planta, el entorno y los ciclos estacionales de la vida.

La geología proporciona la base física de los tipos de terreno, flora y fauna de montaña. La geografía

ofrece todas las oportunidades de ampliar la apreciación por el clima, las zonas vegetales y los aspectos económicos del cultivo de las plantas, mientras que el inicio en el trabajo en madera les aporta una experiencia de las cualidades de diferentes maderas.

Desde el sexto curso, el currículo de horticultura implica a los niños con el mundo de las plantas de una manera directa y práctica. Debe haber una o dos clases semanales que puedan continuar hasta en los Cursos Superiores. El énfasis recae en el cuidado del terreno, y el cultivo y cosecha de flores y legumbres. Las oportunidades variarán según la localización de la escuela y los recursos disponibles, pero el principal objetivo es mantener y desarrollar la relación de los niños con el mundo vegetal. La realidad práctica de la rotación de cultivos, el compostaje, el control de plagas y el almacenamiento en invierno se van tratando a lo largo de los años y con proyectos de largo plazo, como el cuidado de árboles donde las semillas germinadas en los primeros años pueden plantarse en los cursos de los Cursos Superiores.

Zoología

MAMÍFEROS

- El elefante - como animal social muy inteligente con un desarrollo especializado de la trompa (como mano) y la oreja- relación con los humanos
- Delfines y ballenas - como animales oceánicos inteligentes y sociales
- Las focas - como mamífero acuático especialmente adaptado (formación de sangre altamente oxigenada)
- El canguro - como marsupial con una forma de a pie muy avanzada

REPTILES

- Serpientes - cualidad dominante de la estructura vertebral
- La tortuga - cualidad dominante de las placas dérmicas endurecidas

PECES

- Describir algunos peces típicos de agua dulce y salada
- Migración del salmón y la anguila

MOLUSCOS, BRAQUIÓPODOS, BIVALVOS Y GASTERÓPODOS

- Mejillones, ostras marinas comunes. Caracoles de mar

- Gusanos - la lombriz de tierra en relación con la horticultura

INSECTOS

- En relación con los estudios de botánica - ciclo vital de la mariposa
- En relación con la horticultura - escarabajos, cochinillas, etc.
- Aproximación tripartita a los insectos; tipos metabólicos: escarabajos; tipos neurosensoriales: mariposas; tipos rítmicorespiratorios: abejas
- Ciclo vital de las abejas - incluyendo la apicultura - miel, cera, etc.
- Las hormigas y sus colonias

Botánica

PLANTAS CON FLOR

- Monocotiledóneas - lirios con sus bulbos y rizomas
- Plantas crucíferas
- Gramíneas, umbelíferas, flores papilionáceas, grupos de las cioráceas y compuestas
- Flores labiadas y otros compuestas como ejemplos de concentración en la inflorescencia
- Ranúnculos y rosas y sus múltiples variantes

La progresión de estas plantas florales se puede seguir a lo largo del año. Se puede hablar del “despertar” y del “dormir” estacionales del año

Séptimo curso

Criterios y motivos generales:

A esta edad, el énfasis en el ser humano que se hizo en los cursos cuarto y quinto se convierte en un foco consciente.

Una clase principal sobre salud y nutrición proporciona lo que Rudolf Steiner describió como la última oportunidad de trabajar sobre un instinto saludable de lo que es bueno o nocivo para comer y para la nutrición de los sentidos. Ahora necesita consolidarse el papel y la influencia de los padres que ha guiado a los niños más jóvenes antes de que se establezca la actitud más adolescente. También hay oportunidad para abordar temas de higiene personal y sexualidad antes de que llegue la etapa adolescente de la autoconsciencia aguda.

La nutrición a través de los sentidos, los pulmones y la ingestión de alimentos relaciona esta clase principal con todo el entorno y con la responsabilidad que el joven va desarrollando para con su salud.

La responsabilidad para consigo mismo incluye respeto por el otro. De una manera apropiada para la clase durante este tiempo ha de cultivarse la conversación sobre las responsabilidades implicadas en las relaciones sexuales y el hecho de ser padres, además del diálogo sobre temas como la contracepción y el amor. Eso podría comenzar simplemente explicando la base de la menstruación o podría desarrollarse a través de un diálogo sobre los medios de comunicación y las revistas para adolescentes.

La contribución de la clase puede ser más fructífera si el maestro tutor ha tenido conversaciones en las reuniones de padres a lo largo de los cursos 4, 5 y 6, de manera que haya una conciencia, comprensión y respeto entre los padres, sobre las diferentes maneras en que ellos tratan estos temas en casa, y los diferentes niveles de conciencia que tienen sus hijos. Detrás de estos temas están presentes los profundos interrogantes de la libertad, el instinto y la naturaleza del ser humano.

Sugerencias de contenido:

- Cuidar los sentidos: conocimiento práctico sobre la visión ocular (por ejemplo, leer con buena luz), escuchar (MP3, discmans, walkmans y discotecas), probar y oler (sabores y perfumes sintéticos), tacto (tejidos sintéticos y alergias)
- Cuidar los pulmones: conocimiento básico del corazón y la circulación con el suficiente detalle para que sea práctico (por ejemplo, protección de la tráquea por los flagelos, la relación íntima entre el aire y la sangre a través de las delicadas membranas de los alvéolos), pero no con el objetivo de un estudio anatómico
- Cuidar la dieta: conocimiento básico del sistema digestivo. Sin embargo, igual que antes, poner énfasis sobre lo que hay que hacer para apreciar los factores de salud duradera (por ejemplo, necesidad de fibra para estimular las paredes intestinales, necesidad de ritmos en la comida, evitar ejercicios y baños después de una comida abundante); proteínas, carbohidratos, grasas, minerales y vitaminas, pero integrado en el concepto de que la salud del cuerpo entero es algo más que la mera suma de estos elementos constitutivos en un equilibrio cuantitativo; otras filosofías de la nutrición (vegetariana, macrobiótica, vegetariana estricta, etc.); comida biológica, comida rápida, el tema de las dietas para adelgazar, el papel del ejercicio regular, etc.
- La necesidad del dormir y un día equilibrado en actividades

- Enfermedades relacionadas (por ejemplo, cáncer de pulmón, enfisema, obesidad, anorexia, diabetes)
- Abuso de sustancias: alcohol, nicotina y las que parezcan más relevantes para la clase y su experiencia (opiáceos, alucinógenos, etc.); la naturaleza fundamental de la adicción (sea a la cafeína, al chocolate, al azúcar, o a hábitos tales como morderse las uñas) y los pasos para reconocerlo y cambiar
- Plantas medicinales (por ej. manzanilla, caléndula, etc.) y sus usos en ungüentos, infusiones, etc.
- Salud e higiene personales: sudar, cuidado de los dientes y la respiración, piel, cuero cabelludo (y las manipulaciones de los medios de comunicación a su alrededor); lavarse las manos, tocar la comida y su relación con la salud (por ej. bacterias, piojos, gusanos intestinales, etc.)

Octavo curso

Criterios y motivos generales:

A esta edad el niño experimenta tal transformación en su ser global que podemos hablar incluso del final de la infancia. Rudolf Steiner describe esta fase de la vida como “madurez para la tierra”. A la vez que se producen aceleraciones de crecimiento y madurez corporal, se abren nuevas dimensiones psicológicas de largo alcance, con una pérdida de orientación en lo que se refiere al propio hogar, la escuela y las amistades. La disonancia entre los procesos psicológicos y los corporales hace surgir del inconsciente los interrogantes que palpitaban en su interior y que llevan a los jóvenes a atravesar el umbral del noveno curso.

La tarea educativa consiste en acompañar este importante paso en la maduración y *el foco* en el cuerpo físico exterior.

Llamando la atención sobre el cariz “muerto” del esqueleto mineral de una manera artística y práctica, hace que los jóvenes pongan sus cimientos en sus nuevas experiencias corporales. No es preciso que los detalles del esqueleto sean muy precisos y pormenorizados; es mucho más importante mostrar cómo los huesos se confrontan con la gravedad y la resisten con la postura erecta o la transforman en movimiento (por ejemplo el singular arco único del pie o la curva de la columna, la mecánica de la locomoción) y cómo tienen ahora relevancia las matemáticas (por ejemplo, la proporción áurea) y la física (por ejemplo, el papel de los principios de la palanca). El gesto de los huesos concretos (por ej. el fémur) puede relacionarse con toda la arquitectura del esqueleto si el dibujo y el modelado mantienen vivo el elemento artístico a partir de la observación.

Estudiar la estructura del ojo y/o del oído es otra manera de hacerse consciente de cómo el exterior se convierte en interior, transformándose a través de su forma y función.

Sugerencias de contenido:

- La forma y las funciones de la columna vertebral y su relación con la postura erecta
- La forma del pie, su arco y su relación con la postura erecta
- La proporción áurea y su relación con el esqueleto
- Las polaridades y contrastes de forma en los huesos de la cabeza, del pecho y de las extremidades
- La relación de los huesos y los hombros en las articulaciones mayores y los principios de palanca implicados
- Estudio de las formas de determinados huesos, por ejemplo, contrastar las vértebras, fémur, etc.
- Forma y función del ojo y/o del oído humanos

CIENCIAS NATURALES EN LOS CURSOS SUPERIORES

Cursos noveno a duodécimo

Criterios y motivos generales:

La cuestión esencial de la enseñanza en los Cursos Superiores no consiste en desplegar la enorme cantidad de contenido de las ciencias naturales en una parrilla o tabla horaria, sino en tener en cuenta: ¿qué es lo que sirve mejor al proceso de desarrollo de la adolescencia? ¿Qué papel pueden tener las ciencias naturales en ayudar a los jóvenes en el descubrimiento de sí mismos y en su comprensión del mundo? Los alumnos no están allí para la asignatura, antes bien la asignatura está para los alumnos. La adolescencia implica un gran número de preguntas ocultas de las que ahora los jóvenes se hacen conscientes, y deben darse oportunidades en el Currículo para que ellos puedan expresarlas.

Un área de interés inmediato para el adolescente, y que contiene un gran potencial para plantear preguntas fundamentales sobre la vida, la muerte y la condición humana, es el estudio de lo que convencionalmente llamamos biología. Pero la biología implica el estudio de organismos y eso despierta la expectativa de que el verdadero conocimiento del ser humano se produzca por el estudio del cuerpo físico humano, sus partes y procesos constitutivos, células y genes, etc., que se acumulan para llegar a formar una persona. La biología implica animales y vegetales, y la biología huma-

na acostumbra a considerarse como un estudio particular de un organismo particular, una especie de mamífero cuya naturaleza se puede explicar como la de cualquier otro animal - reproducción, supervivencia, etc. Un animal superior, pero animal en definitiva.

Cursos noveno y décimo

El título de “ciencia humana” ya abre la posibilidad al hecho de que un estudio de esta índole pueda incluir todas las experiencias humanas, desde la autoconciencia, genio creativo y sentimientos interiores, contusiones, sudor, digestión. Este acercamiento puede involucrar los cursos noveno y décimo, y la cuestión de si los seres humanos evolucionaron de los animales ha de mantenerse abierta para ser estudiada en los cursos undécimo y duodécimo en lugar de tratarla siempre como una verdad asumida.

Paralelamente a las clases de ciencia humana (10/12 semanas a lo largo de los dos años en bloques de 3/4 semanas) en noveno y décimo curso se estudian otras ciencias.

El noveno curso necesita involucrarse en trabajo de campo práctico, con observaciones y proyectos que ponen énfasis en el cultivo y renovación de la tierra - compostaje, plantación de árboles, ocuparse de estanques y cercados, por ejemplo. Eso serviría entonces de base para los estudios en el aula que podrían mantener sus vínculos con todo el contexto del entorno de donde salieron.

En décimo curso se responde a las crecientes capacidades mentales con estudios de laboratorio de tipo más convencional, donde el control sobre diversas variables en el crecimiento de las plantas o la relación del agua con el terreno concentra la formación de hipótesis y el concepto de demostración experimental. El hecho de posponer hasta al décimo curso el habitualmente prematuro énfasis en la hipótesis, medida y demostración permite que la claridad intelectual no se alcance a costa de perder una perspectiva mucho más amplia sobre el mundo vivo.

Otra característica en el estudio de la ciencia en noveno y décimo curso es la introducción de biografías donde los científicos pueden aparecer como seres humanos reales con los que los alumnos pueden identificarse. Así, en lugar de los camafleos de cartón de los libros texto, emergen las cualidades que hay que tener en la verdadera investigación científica: dedicación resuelta, pasión y observación meticulosa, inspiración, pensamiento creativo y divergente, cooperación con otros, encuentros y conversaciones fortuitas, además de habilidad práctica y pensamiento claro.

Undécimo curso

En undécimo curso la capacidad de pensamiento de los jóvenes ha madurado para formar el fundamento de la habilidad de juzgar que fácilmente puede verse nublada por las pasiones y extremos de la adolescencia o influenciada por la presión de los compañeros.

Teniendo el pensamiento un poco más en sus manos, los jóvenes están preparados para enfocarse en las ideas e ideales de la ciencia contemporánea, como la teoría de las células y la genética (paralelamente a la teoría atómica en el plan de estudios de geología). Si se hace un acercamiento histórico se genera un contexto para las teorías que muestra cómo aparecieron partiendo de las ideas anteriores, gracias a personalidades individuales y a experimentos clave.

El estudio de la botánica ofrece un buen fundamento para ello, con trabajo práctico sobre células vegetales y el uso del microscopio, y con la genética práctica mediante la germinación de semillas. El estrechamiento de visión de la vida que se produce con el microscopio ha de equilibrarse con una perspectiva macroscópica. El estudio del paisaje y de las zonas vegetales principales de la tierra puede ofrecérselo, y para trasladarnos de un reino al otro la geometría proyectiva puede sernos de gran utilidad. La historia de la ciencia también ofrece un contexto en el que aparece en primer plano el pensar analítico y clasificador (p.ej.: Linneo), produciéndose un salto hacia adelante en el conocimiento de las plantas y una tecnología que avanzó de los fertilizantes a la ingeniería genética, pero que, al mismo tiempo, redujo su relación con la biosfera a un mosaico de factores, perdiendo la visión holística del conjunto.

Los problemas medioambientales son el resultado directo de una determinada manera de pensar sobre el mundo vivo que puede contrastarse con la de Goethe, en un estudio de su método y acercamiento a las plantas que resalta la observación exacta, manteniendo el contexto de la planta en su entorno y su relación con el conjunto.

El estudio de la botánica proporciona también la base para considerar la teoría de la evolución en general y la de Darwin en particular, un tema que se abordará en duodécimo curso.

Duodécimo curso

Para que un currículo de ciencia sea holístico hay que volver a situar en el centro al ser humano a la hora de investigar la naturaleza de la vida. Éste ha sido un tema implícito a lo largo del Currículo Waldorf-Steiner desde el Jardín de Infancia, articulado de maneras apropiadas a la edad de los niños.

Ahora, en duodécimo curso, el tema ha de retomarse y hay que ahondar en él al máximo, de manera que los aspectos medioambientales y económicos puedan hallar su contexto en cuestiones fundamentales sobre la naturaleza del ser humano y la evolución de la Tierra. Las cuestiones sociales, políticas y éticas están en el corazón mismo de la educación ambiental y todos los temas curriculares del duodécimo curso son relevantes. El foco en duodécimo curso es la zoología. La inmensa variedad de vida animal se examina considerando la arquitectura de los grandes *filums* biológicos. Cada *filum* establece un nuevo grado de emancipación (por ejemplo del agua por parte de los reptiles, etc.) y de conciencia (p.ej.: amebas, colonias de insectos, delfines). El tema de la evolución y el pormenorizado estudio del darwinismo llevan inevitablemente al tema de la responsabilidad de los seres humanos para con la Tierra y la vida, ahora que tienen el poder comercial de explotarla hasta su extinción, y el poder tecnológico para manipularla hasta el nivel genético. El mecanismo darwiniano ofrece un poder clarificador dentro de un cierto abanico de fenómenos, pero está arraigado en el pensamiento reduccionista y en la ética victoriana; y los jóvenes han de salir de la escuela con un claro sentido de los límites de este paradigma y el conocimiento seguro de que siempre se están cultivando nuevas maneras de interpretar la naturaleza por parte de pequeños grupos de científicos. La historia de la ciencia muestra que los jóvenes reemplazarán las ideas comunes durante su vida adulta. La naturaleza del ser humano ha de recibir la máxima consideración: ¿un simio desnudo o una individualidad espiritual revestida con un cuerpo físico?

Noveno curso

Sugerencias de contenido:

La base se elabora con algunos ejemplos extraídos de un amplio repertorio de temas que se podrían escoger para una clase en particular.

ESTUDIO DE LA PIEL Y DE LOS ÓRGANOS SENSORIALES

- Estructura de la piel, ojo, oreja, órganos del olfato, tacto, movimiento y equilibrio. Los adolescentes están explorando los límites interiores y exteriores. También están intensamente ocupados con su apariencia externa y sus sentidos. La piel y los órganos sensoriales tienen un interés natural para ellos.
- Salud y asuntos sociales: sudor, manchas, cortes, magulladuras, huellas dactilares, color de la

piel (y racismo), cuidado de los ojos, gafas, ceguera, sordera (¿cómo nos relacionamos con los que son sordos y ciegos? ¿cómo les trata la sociedad?)

ESTUDIO DEL SISTEMA RÍTMICO - CORAZÓN Y PULMONES

El latido del corazón y la respiración son experiencias corporales directas y comportan temas de salud relevantes para un adolescente (p.ej.: fumar, estado físico).

La circulación cardiaca central y periférica se deben estudiar con la misma intensidad, con el corazón y los capilares como polaridades. La circulación sanguínea no es un sistema acotado, y el modelo de bomba que se utiliza habitualmente para el corazón no es suficiente para entender la circulación de la sangre o la sensibilidad del corazón en las emociones y los ritmos circadianos de los sistemas hormonales y nerviosos.

- Estructura y función del corazón, venas, arterias y capilares
- La embriología del corazón y la circulación
- Estructura y función de la circulación pulmonar y sistémica
- Composición y función de la sangre
- Estructura y función de los órganos respiratorios
- Enfermedad pulmonar - enfermedad del fumar y de la industria, contaminación del aire

Eso puede llevarnos a considerar muchos asuntos de ética y de derecho, tales como:

- El cambio de actitudes en la protección de los trabajadores a lo largo del último siglo
- Nuestra implicación personal a la hora de comprar productos de otros países donde los niveles de seguridad y salud están muy por debajo de lo que hoy esperaríamos
- Las leyes actuales sobre la edad en que pueden comprarse cigarrillos
- Los fumadores pasivos
- El conflicto de los niños que tienen padres fumadores
- Los derechos de los no fumadores en cualquier comunidad
- Contaminación del aire y el hecho de que el aire no reconoce fronteras nacionales
- Transfusión de sangre, trasplantes de corazón, pulmón y de otros órganos: la realidad de que las proteínas ajenas son rechazadas por el sistema inmunitario nos lleva al tema de los grupos sanguíneos, niños con rhesus, vacunas, SIDA y la naturaleza global de cualquier enfermedad
- Enfermedad y salud: los límites de la teoría de los “gérmenes” que no tiene en cuenta la parte

que representa el sistema inmunológico y el grado en que éste se fortalece por su exposición a la enfermedad. ¿Podrían algunas enfermedades (p.ej.: las infantiles típicas y los resfriados comunes) ser realmente necesarias? ¿Cuál habría de ser el papel de la medicina, “tumbar al invasor” o fortalecer el sistema inmunitario? ¿Es salud equivalente a ausencia de enfermedad?

Décimo curso

Sugerencias de contenido:

La base se elabora con algunos ejemplos extraídos de un amplio repertorio de temas que se podrían escoger para una clase en particular.

La madurez creciente de los jóvenes de décimo curso va acompañada de una nueva estabilidad en su pensamiento. Pueden seguir procesos más complejos y abstractos como los que tienen lugar en el aparato digestivo donde las diferentes sustancias nutritivas están siendo sometidas a una secuencia de descomposiciones por la acción de diferentes enzimas. El estudio del sistema metabólico puede ser un desafío apropiado para ellos.

La anatomía y fisiología de los sistemas óseo y muscular han recibido cierta atención en octavo curso, pero sería mejor dejar este tema para décimo. Dejar el estudio del esqueleto para este curso permite también hacer estudios comparativos con animales, que provocan consideraciones evolutivas que pueden tratarse más profundamente en esta edad.

ESTUDIO DEL SISTEMA METABÓLICO

- Alimentación y nutrición - incluyendo valores culturales y filosóficos (p.ej.: macrobiótica, vegetarianismo, etc.)
- Órganos y bioquímica de la digestión - la nutrición como un proceso activo y no una simple filtración de una serie de elementos químicos
- Hígado, vesícula biliar páncreas, bazo: la diabetes desde un punto de vista médico y social
- Riñones - no una simple filtración, sino una reabsorción activa y selectiva

ESTUDIO DEL SISTEMA ÓSEO

- Anatomía y fisiología del esqueleto y los músculos - polaridades de forma y función; los factores físicos que permiten la posición erecta y la libertad de las manos
- Estudio comparativo de cráneos humanos y de mamíferos

- Formación y crecimiento del hueso, envejecimiento y enfermedad de los huesos
- Salud personal en la postura (p.ej.: sentarse y levantarse)

ESTUDIO DE LOS SISTEMAS NERVIOSO Y HORMONAL

Este es otro tema en el que los adolescentes que no hayan llegado a décimo curso tienen dificultad para captar más que un simple modelo de “cable eléctrico-computadora”. Pasa lo mismo con el sistema endocrino, donde los rudimentarios modelos de “intercambio químico” pueden impedir cualquier apreciación real de las sutiles y poderosas interacciones de las glándulas y los órganos.

- Estructura del cerebro y del sistema nervioso central, fluido cefalorraquídeo.
- Función nerviosa - inadecuación del modelo de cable eléctrico/telefónico, limitación del modelo de nervios motores y sensoriales
- Últimas investigaciones sobre la función cerebral. Inadecuación del acercamiento del trazado de mapas cerebrales y de la analogía con el ordenador
- Las preguntas abiertas: memoria, pensamiento y consciencia
- Las glándulas endocrinas - sensibilidad del cuerpo a las hormonas (p.ej.: crecimiento, excreción); especial influencia de la pituitaria; ovulación y menstruación

ESTUDIO DE EMBRIOLOGÍA

La influencia hormonal lleva de una manera natural al estudio de la embriología humana, un área muy amplia para décimo curso y que a su vez requiere la madurez emocional e intelectual que han alcanzado la mayor parte de los alumnos a final del curso. La capacidad de seguir el desarrollo de diversas características simultáneamente, de apreciar las transformaciones de forma y medida, de relacionarse con las responsabilidades y asuntos implicados en las relaciones sexuales y el hecho de ser padres, exige que los alumnos hayan salido de una fase general de conocimiento e interés sexual. Gran número de jóvenes en décimo curso habrán establecido alguna relación seria, y para los que no lo han hecho, el estado anímico que predomina en un décimo curso implica que los dos sexos se pueden sentir cómodos haciendo preguntas y expresando sus opiniones sin temor a las groserías que aún predominan en noveno. Sin embargo, aunque se asuma que todos los jóvenes de esta edad están plenamente familiarizados con “los hechos” también puede sorprender el hecho

de encontrarse con que también hay confusiones y malentendidos. Si la atmósfera de la clase principal es de auténtico respeto por el cuerpo en desarrollo de cada individualidad única, las preguntas profundas pueden salir a luz en el joven, junto con el sentido de admiración por la manera cómo la concepción, gestación y nacimiento tienen lugar sin muchas complicaciones.

El desarrollo del niño y la idea de que continuamos creciendo interiormente a lo largo de toda nuestra vida, con nueva crisis y nuevas oportunidades, puede ayudar a equilibrar la imágenes que los jóvenes pueden hacerse del “crecer” cuando se tienen 18 o 21 años. El conocimiento del hecho de que su padre y su madre pueden sufrir el paso físico y psicológico de la menopausia y la crisis de la madurez puede contribuir a que encuentren una nueva relación con sus padres. También ayudaría a cambiar su percepción de la gente mayor, que tiene unas necesidades interiores no tan fácilmente percibidas como las exteriores, que son más evidentes.

- Embarazo y nacimiento - cambios físicos y emocionales experimentados por el padre y la madre
- Implantación y desarrollo del embrión desde la concepción para irse acoplando a las membranas del entorno
- Concepción, aborto, investigación embriológica, madres de alquiler y temas semejantes
- Primeros tres años de desarrollo físico y emocional; adquirir la postura erguida y caminar, hablar y recordar
- Desarrollo del niño, personalidad y temperamentos
- ¿Qué quiere decir ser adultos?
- Vejez

Undécimo curso

Sugerencias de contenido:

La base se elabora con algunos ejemplos extraídos de un amplio repertorio de temas que se podrían escoger para una clase en particular.

HISTORIA DEL MICROSCOPIO

Desde los primeros fabricantes de lentes holandeses (p.ej.: Lievenhoek) hasta al microscopio electrónico. El microscopio de escaneado electrónico revela la riqueza de formas, incluso con una ampliación de 50000. La experiencia en la preparación de las muestras permite a los alumnos desarrollar una apreciación más crítica de la ampliación, claridad y color de las imágenes que se ven en los libros, etc.

LA CÉLULA VEGETAL

Un estudio de sus características principales

- La importancia del citoplasma en relación con el núcleo
- Mitosis y meiosis
- Reproducción sexual y asexual
- Fronteras entre planta y animal (p.ej.: Euglena, Chlamydomonas)

GENÉTICA

- Características de algunos de los filums más importantes: algas, hongos, líquenes, musgos, herbáceos, coníferas, plantas con flor

ECOLOGÍA

- El rol de las plantas en la fotosíntesis, descomposición y nitrogenación en los ciclos del carbono y nitrógeno y en la hidrosfera
- Relación con los animales (p.ej.: semillas, herbívoros, polinización)

RELACIONES PLANTA/INSECTO

- Ejemplos de relaciones únicas de interdependencia

PLANTA Y PAISAJE

- La valiosa naturaleza de la estructura del terreno y su comunidad de organismos
- Árboles, hierbas y erosión del terreno a pequeña y gran escala
- Diversidad en los bosques y hábitats animales
- Monocultivo y uso excesivo del pastoreo

LA TIERRA COMO BIOSFERA

La consideración de la Tierra como conjunto contrarresta la unilateralidad del microscopio y de los detalles genéticos

ESTUDIOS BOTÁNICOS DE GOETHE

Introducción histórica y práctica a un acercamiento goetheano a la observación de la planta y el paisaje. Investigación actual en la misma línea

AGRICULTURA Y SILVICULTURA

Consideración del grado en que el cultivo del mundo vegetal ha sido distorsionado por otros valores (p.ej.: consumismo) y cómo la distribución de los recursos vegetales (p.ej.: alimentos, madera) para todo el mundo está sometida a factores

comerciales y políticos (p.ej.: la patente de genes y la tecnología “terminator”)

Duodécimo curso

Sugerencias de contenido:

Algunos ejemplos del amplio abanico de temas que se podrían escoger para alguna clase en particular:

Podría continuarse con alguna parte de la botánica de undécimo curso, pero el foco principal del duodécimo curso es la zoología, con una introducción a los *filums* principales y su diversidad.

También habría que aprovechar la oportunidad de seleccionar características pormenorizadas que afectan a temas clave en la teoría biológica y plantean preguntas fundamentales sobre la relación de los seres humanos con el mundo animal.

Algunos ejemplos:

- espongiarios: (esponjas) - el tamizado de una esponja a través de una malla de nailon y su habilidad para regenerarse como colonia con forma y función
- celentéreos: (hidras) - la habilidad de la babosa de mar para ingerir hidras sin hacer estallar los nematocitos, y después utilizar estos nematocitos en sus propias pieles como mecanismo defensivo
- moluscos - la inesperada complejidad del ojo

del calamar que se anticipa al ojo de los mamíferos mucho antes de la evol

- ución de éstos
- artrópodos - la compleja estructura de los enjambres y las colonias, metamorfosis y reconstitución de los organismos vivos
- equinodermos - el desarrollo embrionario de la estrella de mar muestra que la simetría lateral (fundamental en la arquitectura de los animales superiores) se desarrolla antes de que lo abruma la simetría radial
- Desarrollo de los vertebrados desde el punto de vista de una creciente de emancipación del entorno; por ejemplo, regulación del calor e interiorización de órganos como los pulmones
- Evolución, incluyendo una apreciación histórica del desarrollo de la Interpretación darwinista de la evolución, el registro fósil y anomalías como la de Burgess Shale
- Desarrollo embriológico comparado y la polaridad entre desarrollo precoz y retardado
- Cuestiones éticas de la intervención biológica y médica en la vida humana, animal y vegetal
- Conservación y responsabilidad humana en la administración de los recursos biológicos de la Tierra - aspectos filosóficos, económicos, políticos y sociales de la degradación medioambiental. La tarea de la educación y la urgencia de cambiar actitudes. El papel del turismo y del consumismo en los hábitats del mundo.

EDUCACIÓN FÍSICA

Juegos, gimnasia, deportes

Aspectos generales y objetivos

- El objetivo global del currículo de Educación Física es apoyar el proceso central de integrar al ser anímico y espiritual con el organismo corporal por medio del movimiento.
- Este aspecto ayuda al desarrollo del sentido cinestésico del niño, su conciencia espacial, el sentido del equilibrio interior y exterior, el sentido del propio bienestar corporal a través del control de la motricidad gruesa y fina. El currículo de educación física intenta ayudar al niño a formar y distinguir la conciencia y el control global sobre su organismo motor y ayudarlo a concentrar sus energías en los puntos convenientes en el momento adecuado, permitiéndole así dirigir estas fuerzas de una manera significativa.
- Él pretende ayudar al niño a transformar la actividad del organismo motor, llevando movilidad interior al pensamiento, sentimiento y voluntad, facilitando así una expresión más completa de la intención del individuo.
- El currículo actúa para apoyar el camino evolutivo del niño de manera apropiada a su edad.
- La naturaleza del organismo de movimiento hace que primero se haga una imagen de la acción, antes de llevar a cabo el movimiento físicamente. Hay una relación muy íntima entre el organismo cinestésico o motor y la imaginación. Eso hace que el método docente exija que se dé a los niños imágenes significativas, apropiadas a la edad, como impulso para el movimiento o la actividad.
- Dando apoyo al desarrollo del organismo motor se crea una base para interacciones y habilidades sociales, tomando conciencia de los demás en relación con uno mismo, promoviendo así la capacidad social.
- El currículo de educación física pretende sostener y complementar otros aspectos del plan de estudios.

El currículo de educación física involucra el proceso evolutivo central en el que ha de implicarse cada ser humano, es decir, el de penetrar en el cuerpo físico, hacerlo propio y expresarse a través suyo. Este proceso comienza en el vientre de la madre y continúa intensamente a lo largo de la infancia. Desde el primer enfoque de los ojos y del girar la cabeza, pasando por el aprendizaje del ponerse de pie, manipular las manos y asir el

mundo que le rodea, por el largo proceso de asumir la postura erecta e ingresar así en el mundo, la corriente de movimiento es el medio a través del cual el espíritu del individuo entra en el mundo. Esta corriente de movimiento, en esencia, es de naturaleza espiritual. Es una fuerza que literalmente moviliza al niño y lo sitúa en una relación significativa con el mundo. A través del movimiento, el individuo entra físicamente en el mundo y su instrumento primordial es el cuerpo físico.

El movimiento como continuum

El currículo de educación física acompaña y ayuda a conformar el camino individual hacia el organismo motor y facilita convertirlo en centro seguro que nos permita llegar al mundo. Dado que este proceso es un *continuum* y es individual, el currículo debería respetarlo y no restringirlo o delimitarlo artificialmente en etapas específicas. En este sentido, ha de ser un sistema totalmente abierto que responda a la percepción de las necesidades cambiantes de los niños, en lugar de un sistema acotado que prescribe lo que ha de hacerse y cuánto. Las indicaciones sugeridas aquí están divididas en grupos de edad, simplemente como puntos de referencia, y en ningún sentido deben considerarse vinculantes para determinados cursos.

Tres factores informan, pero no determinan, este proceso:

- comprensión de la naturaleza arquetípica del desarrollo infantil,
- comprensión de la naturaleza del movimiento como tal,
- las circunstancias, recursos y posibilidades exteriores.

El cultivo del movimiento en el entorno preescolar

En el entorno preescolar la tarea educativa es dar apoyo al establecimiento de estructuras y secuencias de comportamiento y convertirlas en hábito (que lo incluye todo, desde el hecho de vestirse, comportarse bien en grupo, escuchar a los demás, limpiar y recoger después del juego). Todos estos hábitos educan el organismo motor de maneras en las que se ve un sentido. Por medio de actividades prácticas y trabajo apropiado a la edad en el Jardín de Infancia, los niños aprenden actividades arquetípicas, y los movimientos que les pertenecen, como cocer pan, poner la mesa, realizar pequeñas manualidades, hacer cosas en el jardín, etc. El proceso de crecer desde la periferia adentrándose en el organismo corporal, desde las puntas de los

dedos de las manos y los pies hacia dentro, es fortalecido por los juegos de dedos, los gestos que acompañan las canciones y el habla, saltar, dibujar, pintar, etc. En todas estas actividades, el niño aprende por imitación tanto la intención interior del adulto como de las actividades mismas. Por lo tanto, la imaginación se ve estimulada, como si dijéramos, desde fuera. El contenido imaginativo está en la actividad misma.

En el entorno preescolar, los elementos clave consisten en ofrecer un sentido de seguridad y continuidad, un contexto significativo para encontrarse, trabajar y jugar en grupo. Hay que establecer un equilibrio nuevo del movimiento sonoro y de la percepción del sonido para hablar y escuchar. El ritmo es el equilibrio vivo entre interior y exterior, y consiste en la repetición de lo similar, y no la mera repetición de lo mismo. El ritmo implica progresión, avanza hacia delante. La destreza manual y la agilidad del pie tardan años en establecerse, pero son los requisitos previos esenciales para la movilidad interior. Muchas actividades en casa y en el Jardín de Infancia contribuyen al desarrollo de todas estas cualidades.

La transición hacia la escuela

Los niños entran a la escuela cuando están preparados para la enseñanza formal. En la educación del movimiento la transición está marcada por varios cambios de énfasis. En las actividades como el dibujo de formas, el dinamismo del movimiento es interiorizado gradualmente desde el movimiento exterior en el espacio a la habilidad de reflejar el movimiento en el interior hasta que puede ser traducido sobre el papel por medio del brazo y de la mano, en forma de líneas, que son los “rastros” del movimiento mismo. La capacidad de “leer” estos movimientos desde el papel es una preparación importante para el proceso de leer texto. El dibujo de formas, las letras y los números exploran en dos dimensiones lo que se había experimentado a nivel del espacio en tres dimensiones. La lecto-escritura, como tal, es la habilidad de traducir el movimiento interior de los pensamientos y sentimientos en una forma estructurada (escritura y secuencias numéricas) y también a la inversa: la habilidad de recrear en el alma el movimiento que ha sido “congelado” en las letras.

El enfoque educativo

La imitación es movimiento traducido. En los años de preescolar es un proceso irreflexivo. Una vez que el niño puede formar imágenes mentales autónomas, la imitación ha de transformarse. Cuando

el niño comienza la escolarización formal, la imitación continúa siendo una parte importante del aprendizaje, también en el movimiento; pero el proceso experimenta un cambio considerable. En lugar de tomar parte en lo que hace el adulto (aprendizaje implícito) ha de estimularse al niño a actuar a partir de la imagen interior que él mismo se hace de la tarea a realizar. Eso quiere decir que la enseñanza tiene lugar a través de imágenes. El maestro atrae la imaginación del niño (habitualmente) con una imagen verbal y el impulso a actuar proviene de la manera cómo el niño entiende y traduce la imagen. Dicho de otro modo, los niños imitan el gesto o el impulso de la imagen que ellos han creado en su interior, estimulados por las palabras del maestro. Por decirlo de alguna manera, se invita a los niños a encaramarse a la imagen y a formar parte de ella. El niño realmente sólo puede moverse cuando se ha dado una imagen. Sin ello, los movimientos están desenfocados, son autocomplacientes o amorfos. Los movimientos que hacen los niños son una respuesta a imágenes discontinuas, fragmentadas, como las que se transmiten en la televisión, que reflejan fielmente estas cualidades negativas.

Tal como pasa con el hecho de trabajar a través de imágenes, la educación física se va orientando cada vez más hacia una tarea, es decir, se enfoca y sitúa en un contexto más delimitado. En un lugar donde hay conejos y zorras, la tarea de los conejos es huir y la de la zorra es atraparlos. La lógica del contexto ya viene dada: eso es lo que pueden hacer los conejos y las zorras. Definir los parámetros por medio de las reglas del juego igualmente enfoca la tarea. La corriente de movimiento se puede canalizar mediante sencillas instrucciones directas, como “*¡corre hacia aquellos árboles, salta sobre el arroyo, sube a la roca!*”

Otro elemento en los primeros años escolares es hacer que, en los juegos, los niños tengan oportunidades de dejar la seguridad del grupo, de ser perseguidos y de separarse. Al principio ha de ofrecerse un elevado nivel de seguridad en lugares seguros. Después, gradualmente, a lo largo de los primeros ciclos, los lugares seguros menguan, se hacen más espaciados y el desafío aumenta. La tensión y la excitación forman una parte importante de ese desafío a dejar el lugar seguro. La tensión intensifica la atención y el enfoque, a la vez que es una experiencia que despierta. Juegos como *las pisadas de la abuela*, en múltiples variaciones, son ejemplos bien clásicos. Los niños son sacados del lugar seguro y han de procurar que no los atrapen. La posibilidad de correr a ponerse seguros continúa siendo importante. El ritmo entre excitación y relajación es también un elemento clave. Las reglas de los juegos proporcionan un andamiaje dentro del cual los niños pueden aceptar el riesgo

que están preparados y dispuestos a asumir. El maestro puede extender o contraer el alcance del andamiaje según haga falta.

Otro elemento en la educación física en los dos primeros cursos de Primaria es el ritmo. El ritmo tiene muchas dimensiones en toda la vida de una clase, pero son especialmente importantes los juegos de saltar y dar palmadas, que también educan la coordinación y secuenciación de las manos; ejercicios con bolsas de basura que implican pasar, lanzar y coger. Cuando las canciones, rimas o tonadillas acompañan estos ejercicios, el movimiento se mantiene ligero y estrechamente ligado a la respiración. La música también proporciona una experiencia de grupo, donde la canción lleva el peso de la actividad y está menos enfocada en el individuo. En estas actividades se practica la coordinación, la destreza, la orientación espacial, el ritmo, el aprender a seguir instrucciones y la confianza gradual.

Dado que todas estas actividades pueden ser incorporadas en la experiencia holística del niño cuando aprende a través de la clase principal, las clases de idiomas y manualidades, no es preciso tener clases específicas de educación física en el horario escolar de los dos primeros años. Sin embargo, los maestros de educación física deberían trabajar estrechamente con sus colegas para aconsejar y dar apoyo a la educación motriz a lo largo del currículo.

La esencia de su enfoque docente es la observación directa en el aula o el gimnasio. A partir de ahí, emerge la posibilidad de responder directamente a la situación de los niños adaptando las actividades y la manera en que se despliegan sus necesidades reales. La clave se encuentra en la manera en que el niño se involucra en el desafío y la distancia en que este reto se sitúa frente a él, o dicho de otro modo: ¿hasta dónde han de ir los niños más allá de sí mismos para superarlo? Eso es aplicable para toda enseñanza, pero especialmente en lo relativo a la educación física.

En los párrafos siguientes se perfilan los elementos del currículo y los ejercicios clave. Los detalles de los juegos y ejercicios mencionados y sus múltiples variaciones pueden encontrarse en la literatura recomendada.⁴⁴ A menos que se diga lo contrario, los juegos mencionados en el currículo están descritos en el libro de Kim Brooking-Payne, *Games Children Play (Los juegos que juegan los niños)*. Los ejercicios de Gimnasia Bothmer mencionados en el currículo solo se mencionan por su nombre, y se refieren a los ejercicios específicos

desarrollados por Fritz von Bothmer el primer maestro de Gimnasia en la primera escuela Waldorf. Están descritos en su libro *Gymnastische Erziehung (la educación gimnástica)* o el de la Sra. Alheidis von Bothmer, *La gimnasia Bothmer*.*

[Cursos primero y segundo *

A partir de las imágenes de las narraciones el niño aprende a introducirse en todos los posibles roles. Paralelamente, el niño se irá familiarizando con muchas habilidades corporales

Posibles contenidos de clase:

Bailar en corro, juegos de cantar y saltar, juegos de atrapar y dar volteretas. El elemento fundamental es el círculo. Correr, saltar, hacer equilibrios, saltar la cuerda, caminar con zancos y otras habilidades].

*Los textos entre corchetes corresponden a la edición alemana de Tobías Richter, escrito por J.Hörner.

* **La gimnasia Bothmer. Alheidis von Bothmer. Editorial Rudolf Steiner. Madrid**

Tercer curso

Aspectos generales y objetivos

Si antes la educación en el movimiento era una parte integral de la clase principal, el tercer curso implica una progresión hacia la educación física más formal, a menudo acompañada con una introducción de clases específicas dedicadas al movimiento e impartidas por especialistas. Aunque este paso se haga más pronto o más tarde, la transición a períodos más formales de educación física es importante.

Esta transición implica una serie de cambios en el enfoque educativo que ponen el fundamento de la metodología de cursos posteriores. Estos cambios incluyen:

- La separación gradual entre el movimiento y el hablar, cantar o escuchar. Se anima a los niños a enfocarse en el movimiento, es decir, a no continuar hablando con el maestro o los demás niños mientras se realiza la actividad.
- Cambio de contexto desde el aula a una sala de juegos o un gimnasio. Ello ofrece más espacio y un nuevo equipamiento. Los niños han de comenzar a sentirse en casa en el nuevo espacio y familiarizarse con su equipamiento especiali-

44.- Brooking-Payne, K. *Games Children Play. How Games and Sports Help Children Develop*. Hawthorn Press 1996

zados, aspectos de seguridad, reglas sociales de comportamiento, vestido apropiado, higiene. El equipamiento gimnástico es presentado a los niños de una manera imaginativa y orientada al juego, de manera que se familiaricen con él antes de usarlos para ejercicios formales (las paralelas se pueden usar como puentes, los colchones como islas, paredes y piscinas; los potros como caballos, etc.).

- Un aspecto clave del punto anterior es aprender a ser un grupo coherente dentro de un espacio muy amplio, reunirse en “corros” para discutir y presentar las tareas que han de hacerse, o dejar el grupito para entrar de nuevo en el espacio y volver después. Este ritmo de reunirse, separarse en la actividad y volver otra vez a la base es fundamental para las prácticas del currículo de educación física y es crucial para el desarrollo de la capacidad social.
- Las dimensiones morales de la educación del movimiento se establecen por la dinámica de los juegos. La separación del grupo por parte del individuo, la formación de grupos separados, a veces rivales, plantea la cuestión de cómo vuelve a reunirse el grupo entero y los individuos que lo componen. El hecho de separarse, interactuar y volverse a reunir destaca la importancia de las relaciones y su fundamento ético. Eso se ve facilitado por las reglas del compromiso, las reglas de los juegos. En muchos aspectos, las reglas *son el juego*. Se requieren muchas habilidades éticas y sociales, como honestidad (¿realmente me pilló o no? ¿pisé la línea o no?), compromiso (dar apoyo a mi grupo, procurar hacer lo mejor para alcanzar el objetivo), tacto (¿con cuánta fuerza puedo asir a mi adversario? ¿qué he de hacer para jugar sin hacer daño a mi oponente? ¿cuándo se acaba el juego?), reconocimiento de la autoridad apropiada (aceptar el criterio de otros jugadores, o del maestro o árbitro), ser justo, cooperar, etc.
- La separación progresiva del grupo por parte del individuo y el cultivo de la habilidad para actuar en solitario o con otros es un objetivo primario de la asignatura, y eso experimenta una serie de etapas. En tercer curso se pone el énfasis en la experiencia del “nosotros”, es un sentido colectivo del grupo que sale hacia el mundo para enfrentarse a desafíos grupales.
- Las tareas se anuncian haciendo uso de imágenes verbales con intensa imaginación. Estas imágenes (tenéis que caminar sobre este puente estrecho, ¡pero hay que procurar no caer en la boca, llena de dientes, de los tiburones hambrientos que hay allá abajo!) resaltan el desafío, proporcionan reglas sencillas, generan el calor de la excitación y ofrecen una aproximación imaginativa y altamente efectiva a la disciplina.

Estas imágenes implican el tipo de suspensión voluntaria de la incredulidad por parte de los alumnos que caracteriza el juego mismo, a la vez que dejan al individuo esencialmente libre. En una etapa posterior, los mismos niños pueden sugerir imágenes que abarquen el juego o las tareas implicadas.

- Las actividades de los grupos y las cualidades de las tareas involucran a los niños en su organismo térmico. Eso quiere decir actividades en las que se despierta una intensa simpatía, y el acercamiento del maestro a los niños habría de ser campechano, abierto, alentador y generoso.

Sugerencias de contenido

- La Primera Ronda de Bothmer, *Venimos, venimos*, que implica correr en círculo, haciendo las actividades y gestos descritos en el texto, como galopar, trotar, saltar, hacer pasos rítmicos y detenerse.
- Practicar el volver a un corro para recibir instrucciones y volver después de la actividad.
- Juegos de correr y atrapar, todos contra un adversario, por ejemplo, *atascado en el barro*, *tiburones* y *pulpos*, *atrapar al dragón*.
- Juegos de la “jungla”, usando imágenes como abrirse paso por la jungla, encaramarse a los muros del castillo, navegar sobre un barco en plena tempestad, etc., trepar por una serie de obstáculos formados por el equipo del gimnasio, representando desafíos del mundo exterior, que no acostumbran a estar disponibles para los niños de hoy día y que implican encaramarse, arrancar a correr, saltar obstáculos, rodar, arrastrarse por espacios reducidos, hacer equilibrios, etc.

Tercer curso

Criterios y objetivos docentes:

La ligereza es el hecho esencial de esta edad, el motivo es “caminar hacia fuera, mirar en el mundo”. Se resalta el “nosotros”. Todavía no hay un trabajo individual en ejercicios concretos. Las condiciones del ánimo y de la imaginación vinculan la imaginación con la realidad.

Posibles contenidos de clase:

Ejercicios y juegos revestidos en pequeñas historias, caminar y saltar libremente siguiendo ritmos sencillos transmitidos por el lenguaje. Gimnasia de corro (Bothmer; juego libre e imaginativo en los aparatos, ir rodando, juegos de círculo, correr y

Cuarto curso

El énfasis se reorienta del *nosotros* al *yo* en el sentido de: *yo estoy aquí y tú estás allí*. Eso implica también experimentar las polaridades, como soñar y estar despierto, débil y fuerte, seguridad y peligro, o creación y destrucción. El ritmo de estas polaridades resalta el elemento respiratorio de contracción y expansión. El principio de separación se hace más intenso en lugares que involucran a la persona contra el grupo. Todavía hay más tensión en juegos donde los niños necesitan despertar de la imagen en la que el maestro ha sumergido el juego y donde son atrapados o pillados los que todavía sueñan.

En esta edad los niños pueden comenzar a desafiar regularmente la autoridad del adulto o a sentirse aislados del contexto de grupo. En este punto cobran importancia los aspectos sociales y morales del aprendizaje y del respetar las reglas. A medida que el individuo se va haciendo cada vez más consciente de su propio espacio, tanto desde un punto de vista literal como interior, el plan de estudios necesita responder empezando a educar el sentido del niño para las cualidades de las dimensiones espaciales: arriba y abajo, izquierda y derecha, delante y detrás, y su integración por medio de la actividad propia.

Sugerencias de contenido

- La Segunda Ronda de Bothmer, el ejercicio *estoy de pie, camino, corro*. donde se introducen e integran, de una manera más lúdica que formal, la experiencia de los elementos arquetípicos de la conciencia espacial y los planos de movimiento. Una secuencia yámbica (cortolargo) se utiliza para conferir un ritmo intenso al ejercicio. Los movimientos con fuerte cadencia resaltan un elemento rítmico diferente. El niño experimenta la propia actividad de situarse a sí mismo en su propio espacio.
- En Gimnasia los niños son introducidos a elementos más formales. El maestro hace su demostración delante de los alumnos. Todavía se utilizan imágenes para describir los elementos de los ejercicios, como volteretas hacia delante y hacia atrás.
- Ejercicios con pelota, cuerda de saltar y el aro. Jugar con los aparatos. Hacer la rueda.
- Juegos de acoso que involucran perseguir y atrapar, rápidos cambios de rol, como de perseguidor a perseguido, juegos que se enfocan al

lograr una meta específica. Ejemplos típicos incluyen playa y agua, dentro fuera, espantapájaros, cazadores y liebres.

- Juegos que implican alguna imagen de confrontación con fuerzas negativas, por ejemplo, bandidos de río, mandíbulas de tiburón.
- Juegos que involucran escuchar y prestar atención, por ejemplo, canguros y cangrejos, de cambio de papel, situaciones de sorpresa.
- Juegos sencillos de lanzar y atrapar en situaciones cada vez más difíciles (por ejemplo mientras se hace equilibrio sobre un banco).
- Actividades que introducen desde juegos acumulativos a softball (igual que el béisbol, pero con pelota más grande y bate más fácil) y sus principios básicos (por ejemplo, relojes, trenes y estaciones, béisbol sueco).
- Pueden reintroducirse juegos de patio, tenis de frontón, el tejo, las canicas, juegos de reflejo como nudillos, mandíbula de cocodrilo, tabas, tres en raya, saltar y parar, etc.
- Desafíos más difíciles de la selva.

[Cuarto curso

Criterios y objetivos docentes:

Ir pasando del “nosotros” al “yo”. El niño se siente bien en el juego libre. Desde ahí debería ir pasando discretamente a la ejercitación más individual. La palabra hablada rítmicamente continúa jugando un importante papel armonizador. Todo el ser del niño ha de estar presente en el movimiento.

Posibles contenidos de clase:

Gimnasia en corros, ligeros saltos rítmicos, ejercicios con pelota, cuerda de saltar y cincho. Juego libre, ir jugando con los aparatos, volteretas (adelante y atrás), hacer la rueda, juegos de atrapar, correr y dar volteretas.]

Quinto curso

Esta edad marca el corazón de la infancia, el último año antes de que comience la aparición de la pubertad. El niño vive intensamente en los procesos de la sangre y en la dinámica entre la pulsación y la medida respiratoria. A los niños les gusta deambular por las calles de aquí para allá, de una manera indisciplinada con la misma intensidad que buscan la disciplina comedida del movimiento rítmico. También les gusta que se les ponga a prueba. A esta edad se valoran a la vez el coraje y la precaución, el riesgo y la circunspección. La pérdida de la inocencia infantil ha de compensarse

con una poderosa captación de la realidad. El ritmo en el movimiento es importante en esta edad. Es necesario que haya un equilibrio entre levedad y gravedad, imaginación e intelecto, desafíos individuales y grupales. Mantener el centro mientras se produce una rápida alternancia de ritmos fortalece la autoactividad del niño. Esta es una importante etapa de transición antes de que se introduzcan juegos de equipo. Sin la habilidad de mantener el centro, de mantenerse en su propio espacio, es mucho más difícil abarcar el sentido posicional en juego de equipo y vemos el fenómeno de los dos equipos siguiendo la pelota aquí y allá como un grupo entero.

El antiguo ideal olímpico en Grecia es un *leitmotiv* del quinto curso. Los juegos originales eran rituales donde el individuo buscaba expresar los poderes creativos de los dioses. Los ideales de verdad, belleza y bondad deben impregnar las actividades, y los cinco ejercicios clásicos: correr, saltar, lanzar el disco, lanzar la jabalina y la lucha libre reflejan los movimientos interiores arquetípicos que generan un fundamento para la educación moral.

En esta etapa se hacen ejercicios con imágenes más realistas y prácticas y los niños ya no se mantienen en el círculo. Se colocan delante de los maestros en hileras.

Gimnasia Bothmer: el ejercicio del *latido ligero* que implica a una interacción rítmica entre ligereza y pesantez.

Gimnasia: tendencia a ejercicios más individuales, salto de la rana, salto de tijereta, salto sobre el caballo usando el trampolín, hacer volteretas adelante y atrás sobre barras paralelas, volteretas laterales, equilibrio, balanceo, saltar cada vez con más obstáculos (por ejemplo, con los ojos cerrados). Se introducen los cinco ejercicios griegos clásicos.

Juegos: en esta edad hay una transición entre juego y deporte. Los juegos típicos son la casa del gato y el ratón; pato-puerto-playa.

Nadar: muchas escuelas introducen clases regulares de natación a esta edad. Primero irse acostumbrando al agua y después saltos sencillos, zambullidas (todavía como juego).

Quinto curso

Criterios y objetivos docentes:

El mundo del espacio todavía no puede captarse conceptualmente. Pero también ofrece la posibilidad de educar y desarrollar fuerzas. El niño querrá moverse igual que la corriente sanguínea circula por las venas. Ni demasiado rápida ni demasiado lenta. Tiene una relación expresa con los movimientos circulares.

Posibles contenidos docentes:

Gimnasia: Ir pasando de la Gimnasia en corro a la vivencia del ritmo a partir del mismo movimiento. Caminar y saltar rítmicos; primero pequeño escalonamiento vinculado todavía a la fantasía. Ir pasando gradualmente del libre juego con los aparatos a tareas específicas concretas.

En todos los *juegos* todavía dar preferencia a los que tengan un trasfondo imaginativo.

Sexto curso

La experiencia psíquica de los niños de esta edad penetra en los hombros que mantienen un equilibrio entre lo sólido y lo líquido. El ser humano busca un nuevo nivel de equilibrio en esta edad, cuando los procesos físicos de la pubertad provocan un rápido crecimiento de las extremidades que lleva a una especie de torpeza, y también se ve una mayor diversidad de estructuras físicas entre los niños de una clase que la que se produce a cualquier otra edad. La posición vertical es importante y requiere un equilibrio interior de fuerzas. El elemento del juego va aflojando, y se procura cultivar el principio de las ejercitaciones específicas, exactitud, claridad de forma, orden y estructura en los ejercicios. Sale a primer plano el elemento de objetividad por medio de la medida, los marcajes en los juegos y en el hecho de considerar al maestro como árbitro. Los alumnos pueden estar de pie en hileras, ordenados por alturas con los más altos detrás.

Gimnasia Bothmer: triángulos; el elemento principal es la expulsión desde la levedad y la transición hacia una verticalidad vigilante. Los ejercicios de barras fortalecen la experiencia de verticalidad en relación al estiramiento a la vez que se está firmemente en pie sobre la tierra.

Gimnasia: se pueden ir estructurando posiciones convenientes de los ejercicios, hacer la vertical, o desde la vertical hacer volteretas, voltereta con salto de carpa, vueltas de campana, saltar agachado, trabajo sobre barras, anillos, donde hay que poner cada vez más conciencia de salud y seguridad. Atletismo al aire libre, incluyendo disciplinas de correr y salto de longitud.

Juegos: transición a deportes de equipo. Eso requiere la preparación de las siguientes habilidades: que haya ganadores y perdedores, oponentes más listos, a veces contacto físico, mantener marcajes. Los juegos de esquivar la pelota son una buena preparación que involucra contacto, encuentro directo (que te lancen directamente una pelota). Los juegos típicos incluyen: pelota en la pared, softball, balón prisionero, balón quemado, juegos de pelota por encima de redes, etc.

- Se puede resaltar el elemento artístico con los juegos malabares y el diábolo, entre otros
- En el *nadar*, ampliación de las capacidades, nuevos estilos de natación, saltos al agua

Sexto curso

Crterios y objetivos docentes:

La actividad de las glándulas sexuales que se va desplegando lleva a una mayor diferenciación de los sexos y a una relación directa entre movilización y crecimiento muscular. La tensión y relajación como elemento básico de la dinámica muscular se encuentran en el centro. Eso se puede vivir especialmente en el caminar más holgado. Habilidad en la interacción óptima de los grupos musculares y coraje son centros de gravedad de todas las disciplinas. Comienzo de la instrucción sistemática en atletismo y gimnasia con aparatos.

Posibles contenidos docentes:

Gimnasia: El tema principal es la fuerza de la verticalidad, arriba y abajo.

Aparatos: Elevaciones y giros, hacer el pino con las manos o con la cabeza, saltar agachado.

Atletismo: aprender a correr bien, salto de longitud, lanzamiento de la pelota.

Juegos: Balón quemado, balón prisionero, etc.

Natación: Ampliación de las facultades, nuevos estilos de natación, zambullidas

Artístico: Ejercitar la habilidad en los malabaris-mos, diábolo, etc.]

Séptimo curso

Crterios y objetivos generales:

Los alumnos tienen ahora la fuerza, viveza y flexibilidad para moverse rápidamente de una actividad a otra. Esta movilidad es una expresión del hecho que ya tienen un buen desarrollo muscular, pero todavía no están plenamente involucrados con las propiedades estáticas del esqueleto óseo. Esta es una edad en la que los niños expresan su desarrollo motor por medio de los ligamentos y los tendones.

Tienen la capacidad de separarse del grupo lo suficiente para estar preparados para el desafío del deporte competitivo. Son capaces de mantener el punto de vista individual, que no solamente les permite asumir y mantener una posición, sino también la perspectiva de comenzar a supervisar el juego y sus tácticas. Para poder participar realmente en deportes de equipo el alumno ha de ser capaz de hacerse una imagen clara de dónde está en relación

con su entorno, ha de ser consciente de las dimensiones y límites del campo. Eso requiere una buena integración sensorial. Una de las razones del por qué los deportes de equipo no se introducen antes en el currículo es el peligro de que esta concepción exacta de las relaciones espaciales pueda inhibir la imaginación. Si los alumnos de esta edad no tienen establecido con fuerza un sentido de la imaginación, de la habilidad de hacerse imágenes interiores, pueden verse inundados y agobiados por las fuerzas emocionales que se despiertan en su interior en esta etapa de la pubertad. Cuando estas fuerzas irrumpen sin la capacidad de canalizarlas, se puede producir una considerable angustia emocional. El elemento imaginativo y la capacidad de hacerse imágenes mentales trabaja para canalizar y poner orden en los arrebatos de emoción.

Gimnasia Bothmer: Los movimientos cadenciosos llevan a una experiencia de centro y periferia. El individuo encuentra su propio ritmo y descubre el momento de impulso hacia el movimiento. El ejercicio llamado “*El ritmo*” complementa el ejercicio “*Caída en el espacio*” que había sido creado específicamente para adueñarse de la experiencia espacial en la pubertad. Bothmer sugirió, en origen, que el ejercicio “*Saltar al centro*” debería hacerse antes que el de “*Caída en el espacio*”. Eso dependerá mucho de lo que los maestros implicados consideren oportuno.

Gimnasia: La voltereta, caer desde un plinto sobre colchones, aprender a gozar del peso con muchos ejercicios cadenciosos y pendulares, como colgar de las barras y usar movimiento en cadencia para experimentar el nuevo centro de gravedad (ahora por el crecimiento longitudinal que se produce a la pubertad), saltos de longitud y de altura, volteretas con las manos, saltos con piernas abiertas en la longitud del plinto, hacer la vertical, etc. Se puede practicar la lucha en varias formas, como la lucha india, grecorromana, etc.

Juegos y deporte: los juegos se utilizan como calentamiento para el deporte. La mitad de la sesión está ajetreada con entrenamiento, aprender y practicar nuevas técnicas. Las habilidades individuales se separan y se enfocan de manera específica. Los deportes principales incluyen baloncesto, hockey, softball y tenis. En atletismo: carrera, incluida el campo a través, a menudo vinculada con la orientación usando mapas y cursos señalados; además de salto. Los alumnos deberán comenzar a jugar en torneos.

Octavo curso

Aspectos y objetivos generales:

A esta edad los alumnos se encuentran con todo el peso de su cuerpo físico y su sentido del movi-

miento penetra en la estructura del esqueleto. Se sienten a la vez graves y cargados por el nuevo peso de su cuerpo, y llenos de energía por su nueva fuerza física. Les hacen falta muchas oportunidades de explorar y experimentar esta nueva combinación de peso y fuerza, y por lo tanto debería haber más énfasis en el movimiento de la motricidad gruesa que en la técnica refinada. Desde un punto de vista físico y del movimiento, esta edad marca realmente el final de la infancia.

A esta edad pueden introducirse muchas actividades al aire libre, incluyendo escalada en roca, montañismo, esquí, etc. En todos estos ejemplos, las actividades ofrecen sus propios desafíos concretos, según sean los recursos locales de la escuela. Lo que ahora cobra importancia, aparte de los aspectos de autosuficiencia y supervivencia de los deportes, es la relación con el medioambiente. Los alumnos deben aprender que las actividades al aire libre son más gratificantes cuando estimulan su experiencia de la naturaleza. El deporte nunca ha de contribuir a la degradación del ambiente, ni habría que desarrollar la actitud que considera como objetivo la simple superación del medio natural.

A esta edad se deben respetar especialmente las diferencias de género. Las manifiestas diferencias en la fuerza física y e tamaño han de reconocerse en el deporte de contacto y en los recursos de energía, totalmente diferentes en los dos géneros. Hay una necesidad de equilibrio entre actividades integradas y separadas. Las actividades integradas tienen un carácter muy diferente pero esencial. A los dos géneros hay que darles su propio tiempo; los chicos necesitan explorar los límites de su fuerza y poder, y hacer ejercicios de fuerza y posición; las chicas necesitan protección en la intimidad corporal de muchos ejercicios gimnásticos que involucran que se las agarre o en posiciones expuestas, y les hacen falta más ejercicios de dirección del movimiento con forma.

Gimnasia Bothmer:

el ejercicio de “Saltar al centro”

Gimnasia: continuación del séptimo curso, si bien los ejercicios tienen una diferente calidad dado el desarrollo de los alumnos. Se continúan las volteretas y saltos con las manos. La principal diferencia del octavo curso es que los alumnos a menudo son más vacilantes y les hace falta recoger más conscientemente la dinámica de sus fuerzas antes de lanzarse a una voltereta. En el entrenamiento de circuito se aprenden técnicas correctas y apropiadas a la edad. Hay un énfasis en el estado físico y el desarrollo de la fuerza, por ejemplo, por medio de presiones.

Juegos y deporte: Se continúan deportes practicados en séptimo curso y se introduce el balonvolea, balonmano. Hay una graduación comedida de

la competición que se considera un importante instrumento pedagógico. La competición es un elemento usado y controlado por el maestro para cultivar el trabajo en grupo, como catalizador para estimular la participación, para empujar a los individuos a nuevos niveles de consecución, para sacar lo mejor de los individuos invocando su potencial. Los marcadores continúan siendo saludables en la medida en que están insertados en un entorno seguro y de confianza donde hay disponibles, cuando hacen falta, redes de seguridad emocional y literal.

Noveno curso:

Criterios y objetivos generales:

A esta edad los estudiantes necesitan aprender a responsabilizarse por las consecuencias de sus propias acciones. Hay que afrontar y atravesar el plano frontal de la voluntad, el encontrarse y cotejarse con el mundo. Literalmente, el individuo debe zambullirse y abrirse paso en el futuro con un paso nuevo y consciente. Eso requiere coraje y nuevos niveles de conciencia. Se ha de superar una cierta pereza que a menudo es la expresión de incertidumbre emocional. El estudiante de esta edad necesita dejar atrás la infancia y mantenerse erguido sobre sus propios pies.

En los Cursos Superiores ha de haber más movimiento que el que permiten los horarios escolares, y la manera de lograrlo es promover clubes extraescolares donde los estudiantes simplemente tienen más tiempo para desarrollar sus habilidades, y donde estudiantes con habilidades específicas pueden desarrollar todo su potencial, cosa que a menudo no es posible en situaciones con la clase entera, porque en el aula la prioridad es el elemento social incluyente. Los adolescentes también necesitan una alternativa sana a actividades de movimiento menos apropiadas, como las artes marciales o el deporte extremo. En último término, proveer de actividades con sentido permite que los jóvenes encuentren una alternativa a actividades menos útiles que de otra manera les atraerían. Las competiciones y los encuentros regulares con otras escuelas son también importantes.

Gimnasia Bothmer: el ejercicio de la *Caída* es un ejemplo de lo que necesita el estudiante de noveno curso, involucra un enfrentarse con el mundo, un caer o saltar literal en el espacio que tiene enfrente, una caída en la gravedad, un atravesar el presente y el futuro con paso consciente y certeza. Otros ejercicios a esta edad pueden incluir el llamado *Ritmo de dos círculos entrelazados - camino frontal*.

Gimnasia: el nuevo énfasis recae en la superación consciente de obstáculos por el coraje y la

focalización interior. Continúan las volteretas adelante y atrás, saltos más difíciles, trabajo con el suelo, barras paralelas, saltos con las manos, etc. Carreras de duración,

Chicos: seguir resaltando la fuerza y la postura, pero que ahora sea un movimiento más consciente

Chicas: De la forma del movimiento al movimiento fluido

Deportes: Se avanza en los deportes ya introducidos y se pone más énfasis en las *temporizaciones* y en la aplicación más focalizada.

Décimo curso

Criterios y objetivos principales:

A esta edad los estudiantes necesitan desarrollar una nueva conciencia de su entorno. La actividad arquetípica del lanzamiento de disco encarna muchas de las cualidades que los jóvenes de décimo curso necesitan desarrollar: el encuentro con el objeto, establecer un diálogo con el mundo, entrar dentro de uno mismo, pero emergiendo y procediendo del centro a la periferia sin pérdida del equilibrio interior, dar alguna cosa al mundo pero siguiendo las consecuencias, manteniendo el nexo. El elemento clave es establecer diálogo con el mundo. Toda esta actividad tiene que ver también con encontrar un objetivo y unirse con él.

El currículo del décimo curso en adelante esencialmente ahonda en lo que se ha establecido antes, practicando y desarrollando técnica y aptitud.

Gimnasia Bothmer: El ejercicio del *disco*, y también el *caminar con los brazos haciendo círculos (caminar horizontal)*: todos estos ejercicios tienen una intensa relación con la conciencia del plano horizontal y el mismo centro.

Gimnasia: continuación de lo que se ha hecho antes resaltando el intento de encontrar un ritmo en el flujo de movimiento y una experiencia de la posición erecta. A esta edad puede ser importante un elemento estético, y los movimientos pueden verse cada vez más como una secuencia integrada.

Deportes: Continuación de los que se han introducido resaltando ahora más el juego social que implican.

Undécimo curso

Criterios y objetivos generales:

A los 17 años los jóvenes necesitan crearse objetivos e ideales hacia los que aspirar. Eso requiere la

habilidad de hacer juicios y selecciones. Hace falta una cierta capacidad de decisión para seguir un camino escogido entre alternativas competidoras y desestabilizadoras. El gesto arquetípico de lanzar la jabalina expresa muy bien este hecho. La simetría y el equilibrio de derecha-izquierda son elementos clave que hay que ejercer a esta edad. Muchos deportes, como el cricket, ofrecen la oportunidad de desarrollar habilidades que requieren un gran sentido de simetría, en el bateo y en los bolos, por ejemplo. Ambos necesitan que la lateralidad se mantenga en equilibrio global. Lo mismo sucede con muchos juegos de raqueta como el tenis y el bádminton. Se pueden practicar exactitud y precisión. En la mayor parte de deportes hacen falta, como habilidades esenciales: reflejos rápidos, percepción aguda para una apertura, un sentido por la táctica, y un control global, a esta edad los estudiantes son lo suficientemente maduros para tenerlas todas en consideración. Los estudiantes también necesitan poder responsabilizarse cada vez más de los deportes con una comprensión más profunda de las reglas y de los aspectos de salud y seguridad.

Gimnasia Bothmer: El ejercicio de *la jabalina*, y también la *altura creciente* (águila) y la *extensión creciente*.

Deportes: continuación de los deportes ya comenzados con énfasis en la habilidad táctica.

Duodécimo curso

Criterios y objetivos generales:

A esta edad el joven debería ser capaz de alcanzar una libertad en los planos del espacio y a través de ello lograr una integración del pensar, sentir y querer. Debería poder hacerse y tener la vivencia de una visión global de todo el abanico de posibilidades en la conciencia del espacio y, con ella, alcanzar la habilidad de ver el bosque y no solamente los árboles.

Gimnasia Bothmer: La forma humana se experimenta en sus tres cualidades espaciales que culminan en el ejercicio de *la cruz*.

Juegos y deporte: Se deben practicar hasta un alto nivel de habilidad los deportes hasta ahora introducidos. Es interesante hacer que los estudiantes pasen de nuevo por todo el currículo de educación física de los diversos años escolares, jugando los juegos y practicando todo el repertorio de ejercicios otra vez, dándoles la oportunidad de recapacitar en los procesos de desarrollo implicados.

Cursos noveno a duodécimo

Criterios y objetivos generales:

El objetivo de esta asignatura es despertar el interés y la comprensión de los estudiantes por el arte. Trabajar con el arte también ayuda a desarrollarse y ahondar ciertas habilidades psicológicas, incluyendo un aumento de los poderes de percepción y la capacidad de hacerse juicios. Hay tres aspectos principales que involucran los cuatro cursos de los Cursos Superiores:

1. Hacer más sutiles las percepciones sensoriales y educar una manera más intensa y consciente de ver y escuchar por medio de las artes visuales. Eso implica activar todo un repertorio de experiencia sensorial incluyendo la transformación de los sentidos inferiores (sentidos del equilibrio, vital y movimiento) en sentidos verbal e intelectual como fundamento para cultivar un pensamiento vivo.
2. Desarrollar la habilidad de juzgar las cualidades estéticas de todas las artes, tanto espaciales como temporales. Educar la capacidad de percibir diferencias cualitativas sutiles. Desarrollar un vocabulario de conceptos y una terminología para tratar de cualidades artísticas como forma, volumen, tono, color, movimiento, etc.
3. Adquirir conocimiento del arte, de la historia del arte y su desarrollo en relación con la evolución de la conciencia humana.

El estudio del arte se presenta como una nueva asignatura al principio de los Cursos Superiores, como respuesta a los cambios físicos y psicológicos que están experimentando los jóvenes y las preguntas y necesidades que aparecen como resultado de ello. Ahora que las materias científicas reciben un nuevo énfasis, el estudio del arte ofrece una especie de equilibrio. En contraposición a un mundo donde rigen leyes naturales inmutables, el arte aporta la visión de un reino donde se puede desplegar la libertad humana.

A los 14-15 años los estudiantes comienzan a sentir la pesantez del cuerpo y entran en contacto más íntimo con las fuerzas de la gravedad. Las imágenes que el arte les da pueden ofrecer una experiencia opuesta de ligereza, e incluso de levedad. Su vida psíquica también asume otro carácter conforme avanza la pubertad. Se vuelven más interiorizados, más personales, más cerrados en sí mismos: les inunda todo un mundo de deseos,

impulsos y pasiones. Este mundo de deseos, inicialmente caótico e indisciplinado es confrontado, mediante el arte, por un mundo ordenado de formas y armonías regulares.

Pero no es solamente este nuevo mundo de impulsos el que los asedia, porque ahora también se enfrentan al mundo y a sí mismos con ideales elevados, nobles objetivos y otras exigencias. Las grandes obras de arte pueden ofrecer cierta respuesta inicial a su deseo de perfección, por lo menos a través de imágenes que pueden satisfacer su anhelo por el ideal y

puede despertarse el pensamiento de que tal vez lo aparente de la imagen esté revelando una realidad espiritual.

Los temas del mundo del arte que se tratan en estos cuatro cursos emergen de los requisitos y necesidades interiores de los jóvenes, si bien la selección del tema depende totalmente del profesor.

Noveno curso

Criterios y temas generales:

Las artes visuales (“las artes del espacio”) de la pintura y la escultura son el foco principal en este curso. El estudio de las grandes obras de arte pretende despertar el gozo y el entusiasmo por la belleza y grandeza del arte. Los sentimientos se hacen más sutiles y refinados, la observación se va haciendo más despierta a medida que los jóvenes aprenden a ver. Inicialmente, las cuestiones de composición y forma simplemente se insinúan. El desarrollo del sentido estético comienza por ser educado conociendo y experimentando las grandes obras de arte.

Otro aspecto consiste en considerar qué es lo más característico de los tres grandes períodos históricos escogidos: ¿Qué consideraban bello los antiguos egipcios? ¿cómo experimentaban la belleza los griegos? ¿cuál era el ideal y el concepto de belleza durante el Renacimiento? Viendo como fue evolucionando el arte, se puede entender cómo evolucionó la humanidad. Las etapas Egipto-Grecia-Renacimiento pueden verse como pasos reveladores en la evolución de la conciencia occidental.

Sugerencias de contenido:

ANTIGUO EGIPTO

La descripción de las especiales condiciones geográficas del país (el valle del Nilo, el desierto) pueden proporcionar la base para entender la cultura egipcia. Es sobre todo una cultura de la muerte

(aunque plena de un sentido por la vitalidad de la vida) y el arte egipcio está intensamente ligado a ello. Las estatuas (en pie, sedentes, arrodilladas, agachadas) muestran al ser humano como parte del reino de la permanencia. Los relieves y pinturas sólo hacen visible lo esencial. La arquitectura (mastaba, pirámide, templo) puede mostrarse sólo periféricamente, como el gran marco donde tienen su lugar las esculturas y pinturas. Es importante establecer que la escritura sagrada de los jeroglíficos conforma un fundamento conceptual y un canon para la arquitectura, pintura y escultura. Un arte de este tipo se ha de “leer”, y marca una etapa cultural significativa hacia la cultura de la escritura y la aparición de la lectoescritura.

ANTIGUA GRECIA

De nuevo, la descripción del paisaje y de cómo se experimenta ofrece un buen comienzo (la multiplicidad de islas, valles y bahías aisladas entre sí por las montañas y el mar, el templo en el paisaje, la proximidad a la naturaleza cuando se venera a los dioses). Se estudia la escultura griega mostrando su desarrollo a través de sus diversos estados estilísticos: arcaico, clásico (severo, suave), helenístico. Se trata de mostrar este desarrollo como un proceso (en contraste con la intemporalidad de Egipto): el potencial de brotación de los tiempos arcaicos, que después se despliega, florece y madura en los tiempos clásicos, con la sobreelaboración, marchitamiento y amortiguamiento de tiempo posteriores. En este curso, para Grecia, la arquitectura también se trata como trasfondo unificador, más que como tema separado.

RENACIMIENTO

Como introducción puede mostrarse el arte paleocristiano (catacumbas, los mosaicos de Ravena). Habría que impartir algún sentido por las formas artísticas típicas medievales como los retablos con fondo dorado, tallas en madera, esculturas de las catedrales, ilustración de manuscritos, como preparación para las innovaciones del período medieval tardío. La Edad Media con su actitud de separarse del mundo no es particularmente interesante para los alumnos de noveno curso, y por lo tanto basta con describirla brevemente. Después de la transición entre el arte medieval tardío y el principio del Renacimiento, Giotto, Ghiberti, Brunelleschi, Masaccio, Donatello, Ucello y Piero de la Francesca pueden mostrarse como representantes de un nuevo interés por el mundo (descubrimiento de la perspectiva lineal, etc.). La vida y la obra de Leonardo, Michelangelo y Rafael proporcionan el clímax de la clase principal.

Los ejemplos que se utilizan deberían limitarse a estudios clave, para evitar que los alumnos se vean inundados con una profusión de imágenes que puede llevar a una inflación de la expectativa y a la superficialidad. Es mejor tratar un cuadro por clase para hacer un estudio intensivo, mostrando quizá algunas obras relacionadas como breve continuación en la clase siguiente. Teniendo en cuenta el volumen de imágenes que los jóvenes deben digerir estos días, el hecho de estar sentados en un aula oscurecida viendo diapositivas puede convertirse en algo muy pasivo (y adormecedor). Los maestros han de encontrar maneras creativas de superar eso si queremos que los estudios de arte involucren la autoactividad de los estudiantes y no se limite a entretenerlos con cultura, por muy intelectual que sea.

Décimo curso

Criterios y temas generales:

EL ARTE DE LA POESÍA Y
EL LENGUAJE

Esta clase principal se concentra en el poder de la palabra hablada, de su uso en el arte, y de su abuso en la transmisión de ideología. El estudio del arte de la poesía explora los medios por los cuales la poesía y el lenguaje pueden convertirse en una forma de arte. El tiempo se experimenta ahora como una dimensión que participa en la formación artística. Por primera vez se trata la polaridad de las “artes espaciales” y las “artes temporales”. Ver y oír se experimentan como dos tipos de experiencia fundamentalmente distintos en su aspecto cualitativo, si bien ligados íntimamente. Ahora, la forma y el estilo salen a primer plano. Los jóvenes han de aprender que se puede dar forma y estructura a los sentimientos por medio de la poesía.

Esta clase principal puede comenzar examinando los orígenes del lenguaje y su naturaleza esencial como medio de comunicación, como representación simbólica y como revelación de cualidades que hay en el mundo. Se exploran fenomenológicamente la relación entre el movimiento y el lenguaje, por una parte, y el lenguaje y el pensamiento, por la otra. Las diferencias y transiciones entre lo oral y la lectoescritura son un tema importante.

Sin embargo, el tema principal es el estudio del arte de la poesía, sus varios metros y esquemas de ritmo. Se estudian ejemplos de formas poéticas como épica, oda, soneto, balada, lírica, etc., usando ejemplos de la literatura y de la creación de los mismos alumnos. Una manera de hacerlo es tomar un texto básico, como una fábula, por ejemplo, y reproducir su contenido en una variedad de estilos

poéticos tan variados como el *haiku* japonés o el *limerick* (verso pentasílabo humorístico irlandés). Todo el repertorio de estados anímicos creados por estos estilos fascinarán y enternecerán a los alumnos. Esta es una tarea que igualmente llama la atención de los estudiantes dotados de habilidades para la escritura y los que no lo están, porque la poesía es esencialmente una habilidad oral, y es un medio que no depende de la ortografía correcta ni siquiera de un vocabulario amplio. Es importante que cada estilo se evalúe objetivamente, viendo qué estado de ánimo provoca y expresa, si es dramático o cómico, hondamente interiorizado o superficial, etc.

También se pueden explicar las posibilidades de la asonancia, aliteración, onomatopeya y sus efectos en el estilo poético. Y también puede estudiarse el efecto de las palabras de origen etimológico distinto tales como la diferencia entre palabras de origen germánico, latín, griego o árabe, por mencionar algunos ejemplos principales. Eso puede llevar a un estudio de la moderna poesía expresionista, donde el significado de las palabras a menudo se encuentra subsumido por la cualidad tonal de los sonidos. Vinculado con estos temas, está el estudio del argot, los clichés y el poder de las palabras en la publicidad, en el uso político y en los medios de comunicación en general.

Esta es una clase principal que debería estimular a los estudiantes a llegar a intensos niveles de creatividad en el reino del lenguaje.

CLASE PRINCIPAL DE PINTURA Y GRÁFICAS

Esta clase se enfoca en las técnicas y poder expresivo de un amplio abanico de artes gráficas, además de la pintura. Aquí también salen a primer plano técnica, composición y estilo. Siguiendo el deseo de conocimiento que tienen los jóvenes, el énfasis se traslada del conocer al reconocer, del ver (o escuchar) al entender.

Sugerencias de contenido:

Si hay el suficiente espacio en el horario de clases principales, podría haber una segunda clase dedicada a la pintura. Uno de los principales motivos podría ser contrastar los motivos principales del arte del Renacimiento y el Barroco del norte y del sur. Se pone énfasis en los grandes maestros del arte del norte en los siglos XVI y XVII: Durero, Grünewald, Holbein, Rembrandt. No olvidemos dentro del claro-oscuro a Zurbarán. Otro tema importante es el estudio de las nuevas técnicas de reproducción gráfica usadas por muchos de estos artistas en sus gráficos (xilografía, placas de cobre,

grabado en aguafuerte) que puede vincularse con ejercicios prácticos en estas disciplinas. Solo practicando estas técnicas, aunque sea de forma simplificada, se clarifican los medios y los aspectos conceptuales. Los principios básicos de la inversión de imágenes con la superposición de diferentes planchas o etapas en la imprenta desafían el pensamiento de los estudiantes y su sensibilidad artística. Copiar el trabajo de los maestros en dibujo a lápiz puede revelar la estructura de las imágenes. Estudiar una secuencia de planchas de un motivo en etapas gradualmente modificadas, como hace Rembrandt (aguafuertes de autorretratos, por ejemplo), puede revelar la gama de estados de ánimo y de formas de expresión abiertas al artista. Figura clave en estos siglos es Velázquez.

Habría que estudiar el significado social y cultural de la capacidad de reproducir obras de arte y la relación del arte con los libros, y eso llevaría a preguntas relacionadas con los modernos medios de reproducción gráfica y su significado en el rol del arte en la sociedad.

Undécimo curso

Criterios y temas generales:

A medida que los jóvenes se van interiorizando a esta edad, la música es un nuevo tema que les beneficia (Hegel la llamaba “el arte de la pura interioridad”). Se imparte ya sea como una clase principal separada o en combinación con pintura o literatura. En este último caso cobran peso las ideas más generales y los alumnos perciben horizontes más amplios. La manera en que la pintura y la escultura contrastan con la palabra y la música puede tomarse como un motivo de estudio, por ejemplo.

Sugerencias de contenido:

MÚSICA

Si se dedica una clase principal a música (normalmente impartida por el profesor de música) se dan ejemplos de cómo la música ha evolucionado históricamente y los estudiantes aprenden a analizar forma y estilo cuando escuchan. Se muestra cómo la música es única entre las artes en el hecho de que “es forma que tiene lugar en el tiempo”.

Se puede ofrecer una visión global de la historia de la música desde las culturas antiguas hasta hoy, incluyendo los modos griegos, la música en las iglesias medievales, desde el gregoriano a la polifonía, trovadores y juglares, el nacimiento de la ópera, el Barroco - Bach y Händel; el desarrollo de la tonalidad - Haydn, Mozart; mecenazgo musical, la revo-

lución Romántica y el nacimiento del artista como creador individual - Beethoven; el Romanticismo en la música - el desarrollo de la sinfonía, el concierto, la gran ópera, etc.; las vidas de grandes compositores en el siglo XIX; la ruptura de la tonalidad en el siglo XX, atonalidad, sistemas de doce tonos; ejemplos de composición del siglo XX.

El concepto de las cualidades contrapuestas apolíneas y dionisiacas de Nietzsche se puede aplicar a la música. (Algunos ejemplos de estas polaridades incluyen: pentatónico/cromático, sonido/melodía, Händel / Bach, Debussy/ Wagner).

El hecho de observar los fenómenos artísticos desde la perspectiva de la polaridad apolínea/dionisiaca también puede ser de ayuda en otras artes, por ejemplo, comparando el impresionismo y el expresionismo en la pintura o la poesía.

PINTURA

Esta clase principal comienza con los románticos Caspar David Friedrich, Constable, Turner, Goya, Blake, se mueve hacia el neoclasicismo y acaba llevando a la pintura moderna. El primer énfasis recae en el impresionismo y el expresionismo. El camino conduce después a los grandes innovadores (Cézanne, Gauguin, Munch, van Gogh, Monet) hasta la escuela de los "Blaue Reiter", el clasicismo entre los pintores modernos. La consideración de estos artistas y sus pinturas debería incluir siempre el contexto cultural más amplio. Igual como la polaridad "impresionismo/ex-presionismo" va unida con el aspecto apolíneo/dionisiaco que encontramos en la música, nuestra visión también puede incluir otras polaridades estéticas más generales, como: clásico/romántico, escultura/música, música/ pintura, ojos/oídos, espacio/tiempo, etc.

Si la música y la pintura se trata en una clase principal combinada, un camino fructífero de acercamiento puede ser examinar la estrecha relación entre música y pintura, descubrimiento por artistas de los siglos XIX y XX (Gauguin, Debussy, Scriabin, Klee, Kandinsky y otros).

Duodécimo curso

Criterios y temas generales:

De acuerdo con la necesidad de este año de tratar el material de clase desde un punto de vista

universal, el marco aquí debería ser una visión global de la totalidad de las artes. A pesar de todo, la arquitectura es el tema principal del duodécimo curso. Sólo cuando han llegado a esta edad, los jóvenes pueden comprender realmente la arquitectura. Su cuerpo, o mejor dicho, el elemento estático de su esqueleto se ha desarrollado hasta un nivel en que pueden "sentir" su camino de penetración en las leyes estáticas y de construcción de la arquitectura y "entenderlas" interiormente.

La arquitectura se enfoca como el arte universal que incluye e integra todas las otras artes en este ámbito. Eso puede llevar a la idea de la obra de arte total u omniabarcante. Relacionado con ello se puede intentar satisfacer el anhelo de conocimiento de los alumnos de duodécimo curso, hablando de la filosofía del arte (estética) en un capítulo separado.

Sugerencias de contenido:

La arquitectura se considera en la especial posición que ocupa entre las artes. Su desarrollo se enfocará desde tres puntos de vista: forma y estructura artística, construcción técnica y función social. Se mostrarán los grandes pasos en la evolución de estos elementos usando ejemplos. Varias líneas que podríamos seguir en estas consideraciones, por ejemplo, la aparición y evolución de los espacios interiores; espacio y edificio, las cualidades del espacio (por ejemplo, su orientación longitudinal o central), el carácter de un espacio como expresión de una actitud religiosa, etc. La evolución de la arquitectura habría de reflejar las etapas culturales e históricas en la evolución de la conciencia a humana. Evidentemente, el estudio de la arquitectura tendría que llevar directamente hacia el presente.

Un viaje para ver arte puede ser muy enriquecedor para el duodécimo curso. Si se quiere evitar ser meros turistas de consumo de arte, conviene que los jóvenes hagan algo ellos mismos, por ejemplo, dibujar los edificios que contemplan, o incluso tomar parte en algún pequeño proyecto social. Un viaje así debería ser la culminación de los cuatro años de estudio del arte. Italia es, naturalmente, una opción muy popular en Europa, pero hay muchas otras posibilidades.

Cursos primero a duodécimo

Aspectos generales y objetivos para los cursos primero a octavo

Cuando se fundó la escuela Waldorf original, Steiner incluyó desde el comienzo la euritmia entre las asignaturas centrales. Como materia totalmente nueva y que es enseñada exclusivamente en las escuelas Waldorf-Steiner, la euritmia ocupa una posición única dentro del currículo. Aplicada de la manera conveniente a las diferentes edades y en diferentes fases evolutivas, es una ayuda importante para el desarrollo humano. La euritmia es un arte del movimiento que involucra al ser humano entero, integrando el movimiento corporal con movimientos que salen del interior del alma, creando así una relación armónica entre el elemento anímico y espiritual, por una parte, y el corporal, por la otra.

A diferencia de la gimnasia, que tiene unos objetivos distintos en lo que respecta a adueñarse del cuerpo, ponerlo en forma, hacerlo ágil, armonioso y libre, el elemento importante de la euritmia es que es esencialmente un proceso artístico. La gimnasia tiene que ver con el hecho de que el ser humano en conjunto se relaciona con las leyes físicas que gobiernan el espacio: las de levedad y las de gravedad, y el equilibrio que el ser humano establece entre ambas polaridades. La euritmia también trabaja con las polaridades de levedad y gravedad, no físicamente, sino en su aspecto íntimo, esencial, por medio de la experiencia interior del alma, que podemos llamar *movimiento animizado*, y por lo tanto es más afín a la danza que a la gimnasia.

El elemento que convierte la euritmia en un arte es doble. El hecho de que, por una parte, el alma haya de participar en la manera en que se hacen los movimientos y que, por otra, los movimientos estén basados en leyes objetivas experimentadas por el alma. El aspecto estético se hace evidente con el juicio artístico que se practica cuando hay que interpretar la naturaleza del contenido escogido para ser representado en euritmia, normalmente poesía o música. El artista selecciona varios temas a partir de un repertorio de elementos musicales, estilísticos, lingüísticos, estados de ánimo y coreografías, y hace una representación. Cuando decimos que el alma participa, queremos decir que se estimula la vida afectiva y, a partir de este movimiento interior, sale su movimiento exterior. Así

pues, como arte, la euritmia aspira a ser fiel a las cualidades objetivas inherentes en la lengua o la música que está expresando. Aunque la euritmia es un arte escénico, tiene importantes aspectos educativos y terapéuticos, porque practicando sus elementos cultiva una integración y una armonización del organismo motor con el ámbito afectivo y estético del alma. La euritmia también está haciendo una contribución cada vez más importante en la educación de adultos y también la podemos encontrarla en el puesto de trabajo, donde los empleados reconocen la valiosa contribución a los procesos sociales y al desarrollo personal. La euritmia es un elemento clave en la formación inicial del maestro dentro del movimiento de escuelas Waldorf y continúa como parte regular de la formación permanente del maestro.

La forma ha salido del movimiento y el movimiento entra en reposo en la forma. El cuerpo humano ha sido formado para el movimiento y por él, y sirve para revelar el “yo” como ser que habla. En el acto de hablar y escuchar se estimula activamente el organismo del movimiento, como productor y como receptor de los impulsos sonoros. En el habla, el movimiento es enfocado y condensado hasta el punto en que se convierte en energía acústica que se manifiesta auditivamente en los sonidos hablados. El alma, con sus pensamientos, sentimientos e intenciones, configura la forma, la estructura y el contenido de lo que se habla. En la euritmia, el movimiento interior que hace nacer el habla es transformado y exteriorizado en la forma del movimiento exterior. El cuerpo se convierte en un instrumento para hacer visible este movimiento.

Cuando los seres humanos escuchan la palabra hablada, se activa su organismo motor y comienza a moverse en el alma; cuando ellos mismos hablan, el ser interior se hace activo en el movimiento. Steiner era capaz de percibir las intenciones de estos movimientos interiores que surgen del ser humano que habla y escucha. A partir de ello dibujó un lenguaje de gestos que realiza el ser humano entero, un “lenguaje visible”. Brota de una semilla dentro del ser humano, y conforma y educa el cuerpo como medio, como instrumento de expresión. En el niño pequeño, y probablemente en etapas tempranas de la evolución humana, el habla, el canto y los movimientos humanos eran una unidad que lo abarcaba todo. A lo largo de la evolución del individuo y de la humanidad estos elementos se separan. La tarea de la euritmia es reintegrarlos en una nueva síntesis superior.

La euritmia es la articulación en movimiento y gesto (que incorpora otros elementos como el color, en el vestuario y la iluminación) de la corriente motriz elevada a una forma consciente a través del alma. Es un lenguaje del movimiento con su propio alfabeto que incluye gestos arquetípicos

que representan los sonidos hablados, tanto vocales como consonantes, y los tonos y los intervalos de las escalas musicales. Tiene su propio vocabulario que alcanza gestos complejos como expresión de estados del alma, colores o cualidades distintivas del pensar, sentir o querer. Por otra parte, la euritmia tiene una sintaxis formal en la forma de los elementos de su coreografía, movimientos en el espacio que integran los elementos de los tonos o sonidos individuales y los elementos léxicos en frases, oraciones y melodías coherentes. Estos elementos sintácticos también pueden ser utilizados para expresar la equivalencia de las formas gramaticales, como interrogación, afirmación, imperativo o cualidades determinativas, como por ejemplo, las claves mayor y menor en la música.

El gesto de cada vocal expresa el sonido y la coloración de una cualidad anímica específica (sorpresa, admiración, autoafirmación, miedo, gozo, etc.). El movimiento de cada consonante muestra una fuerza específica que crea formas y diferencias. Los seres humanos, especialmente los niños, cuando están abiertos a sus experiencias, entran en los movimientos variables de las fuerzas formativas vivificadoras. En el viento que silba, por ejemplo, pueden experimentar el sonido representado por la letra “S”, en el movimiento de las ondas en el agua la “W”, o en los movimientos de crecimiento y despliegue de las plantas pueden captar la “L”. Cada sonido de la lengua se expresa de una forma arquetípica característica y en un movimiento específico.

El movimiento rítmico del habla es otro elemento que se muestra en la métrica de un verso (por ejemplo, el hexámetro), la subida y la caída, la repetición de sonidos (ritmo), etc. El ritmo de los movimientos del habla vive en el dinamismo de la respiración. Respirar es contraer y expandir, frenar y soltar.

La forma física humana está llena de leyes y relaciones musicales en las proporciones del esqueleto, y eso la hace capaz de sentir los elementos formativos en la música. Steiner enseñó cómo se podían expresar las notas y los intervalos en los gestos, haciendo así manifiesta la música como “canto visible” por medio de gestos corporales, especialmente con los brazos impregnados del elemento anímico.⁴⁵ A sí, por ejemplo, el sentimiento interior producido cuando oímos el intervalo de cuarta puede traducirse en un gesto formado por los brazos y las manos. Eso no es simplemente una respuesta subjetiva, sino que es intrínseco al organismo físico. El elemento artístico emerge en la experiencia interior que acompaña el proceso y en la aplicación del gesto en un momento específico

de una pieza musical. Naturalmente, la euritmia no traduce todos y cada uno de los elementos presentes en una poesía o pieza musical. Lo que hace es seleccionar aquello que expresa la interpretación escogida, igual que un pintor que, de toda la paleta, escoge un espectro de colores para expresar ciertas cualidades o atmósferas de su tema.

La euritmia es enseñada en grupos, si bien, como terapia, es practicada habitualmente en situaciones individuales. Necesita sus propios espacios especializados, y, en lo posible, con un suelo de madera. La arquitectura del espacio ha de proporcionar la suficiente anchura para el movimiento de grupo a la vez que ha de ofrecer una sensación de espacio interior libre de distracciones exteriores. Estas salas requieren un esquema de color que no distraiga, sino que pueda crear un estado de calma y concentración. Las clases de euritmia suelen ir acompañadas por un pianista, aunque en las clases de los más pequeños también se utilizan a menudo otros instrumentos. Los niños necesitan calzado apropiado, normalmente un tipo de zapatilla de gimnasia o de danza, que se agarre al suelo y que a la vez permita que el pie sienta el suelo. Como arte escénico, la euritmia utiliza túnicas de seda que permiten libertad de movimiento y a la vez revelan las sutilezas del movimiento, especialmente en los velos que cubren los brazos. Como quiera que el énfasis recae en que el espectador vea el movimiento entero, la expresión facial y la parte física del cuerpo ejercen un papel secundario. En la escuela, los niños sólo se ponen las túnicas cuando han de hacer alguna representación y las clases de euritmia suelen hacerse con la vestimenta cotidiana y las zapatillas de euritmia (aunque eso varía en cada escuela).

Objetivos docentes

Podemos decir que los objetivos de la euritmia dentro del currículo son puramente pedagógicos. En un sentido formal, la sociedad no requiere el conocimiento de la euritmia, y nadie ha de hacer ningún examen de euritmia. Sin embargo, los objetivos de la euritmia están en el corazón mismo del currículo Waldorf. La educación Waldorf-Steiner sin euritmia no justificaría su nombre.

Como nuevo arte de movimiento y que actualmente sólo se enseña en las escuelas Waldorf-Steiner, a menudo no es muy entendida por la comunidad escolar más amplia. Una parte importante del trabajo de los profesores de euritmia es trabajar para incrementar esta comprensión impartiendo cursos para profanos en las comunidades escolares, conversaciones y demostraciones. Su valor va siendo reconocido gradualmente, dadas las presiones cada vez más dramáticas a que está

45.- Véase: Rudolf Steiner, “*La euritmia como canto visible*” GA 278. Cuadernos Pau de Damasc. Barcelona

sometido el ser humano en crecimiento. No habría que subestimar la contribución de la euritmia para armonizar los procesos de desarrollo, para integrar las esferas del pensar, sentir y querer, y para cultivar un sentido estético.

Teniendo en cuenta la contribución vital que la euritmia puede hacer en la evolución del niño, los responsables de su desarrollo hacen un considerable esfuerzo para instruir a más personas con más efectividad para que enseñen euritmia. Todavía hay muy pocos profesores cualificados y capaces de trabajar con esta forma de arte en las escuelas. Como tal, su desarrollo ulterior es hoy una prioridad en la comunidad de escuelas Waldorf-Steiner por todo el mundo.

- El objetivo de la euritmia es armonizar la naturaleza anímica y espiritual del niño con su organismo corporal, haciendo que el cuerpo sea un instrumento más flexible y responda mejor a las intenciones del alma
- El hecho de practicar los elementos del movimiento eurítmico ayuda a los niños a tener los movimientos más gráciles, coordinados, atentos y a sentirse más cómodos consigo mismos. La euritmia ayuda también a revelar bloqueos y obstáculos dentro del organismo motor. Para el ojo experto del maestro, lo que los niños revelan en sus movimientos puede contribuir a hacerse una imagen global del potencial de los niños y a averiguar lo que habría que hacer para liberarlo.
- Aprendiendo el vocabulario gestual de los sonidos y tonos musicales en la euritmia, los niños establecen un nexo interior con las cualidades inherentes del lenguaje y de la música, un proceso que implica a todo el ser humano a la vez que apoya al desarrollo de la alfabetización lingüística y musical.
- El trabajo artístico hecho con la coreografía de poesía, texto en prosa, narración y música instrumental ahonda en los niños la apreciación estética de la literatura y de la música de una manera vivencial, y es un método que complementa otras aproximaciones dentro del currículo.
- Trabajar con formas geométricas y sus transiciones en el espacio tridimensional ayuda a los niños a tener una experiencia más amplia de los principios de la forma geométrica y a cultivar un sentido interior de orientación.
- Cuando trabajan en grupos, los niños deben concentrarse en su propio movimiento, a la vez que desarrollan la capacidad social para sentir los movimientos del grupo como conjunto. Cuando ambos funcionan, gozan de su participación en este flujo natural de movimiento. Ser capaz de moverse de una manera armoniosa y coordinada en compañía de los demás requiere no solamente percepciones periféricas, sino

también disposición a permitir que los otros tengan su propio espacio. La mutualidad de los procesos sociales es una cualidad que la euritmia cultiva a muchos niveles.

- El hecho de experimentar representaciones de euritmia hechas por otros alumnos, o por grupos profesionales de adultos, puede actuar a un nivel no intelectual que sólo puede ser captado por un medio artístico. La euritmia no es leída, sino experimentada de una manera holística, siempre que el espectador esté abierto. Los niños de todas las edades pueden entrar en este ámbito de experiencia a través de buenas representaciones de euritmia, que pueden ir más allá del escenario, y encontrarse con una respuesta desinhibida en la audiencia por medio de un rico tapiz de experiencias sensoriales. Pueden recibir imágenes vigorosas y vivas que el alma es capaz de digerir. Como todas las buenas artes, la euritmia proporciona un alimento sutil pero poderoso para la vida del alma.

Como quiera que la euritmia sólo puede ser enseñada por profesores que han pasado por una formación básica en euritmia de cuatro o cinco años, seguida de una ampliación en euritmia aplicada a la pedagogía, en las siguientes exposiciones no hace falta dar una explicación pormenorizada de los ejercicios. Para explicarlo todo de una manera abarcante a los que no son euritmistas, ¡habría que escribir un libro entero! Las indicaciones que aquí se ofrecen deberían ser inteligibles a euritmistas con práctica, que saben, por ejemplo, qué quiere decir *caminar frontalmente un ocho armonioso*. Para el lector general, la introducción pretende explicar brevemente cuál es la tarea educativa de la euritmia. El siguiente currículo de euritmia es simplemente una sinopsis de posibles actividades. Usando imágenes de los cuentos, el euritmista puede involucrar muchos gestos de sonidos en atmósferas distintas. Los seres elementales, elfos, gnomos, etc., son figuras que pueden introducirse a través de la narración. El texto puede incluir versos y canciones infantiles. La música pentatónica con la lira o la flauta puede acompañar a la euritmia. Los movimientos de contracción y expansión en el círculo y a su alrededor proporcionan el gesto principal de crecimiento.

Los ejercicios con barra de cobre pueden practicarse desde el primer curso para destacar y amplificar la experiencia interior que el niño tiene de su movimiento y orientación corporales y espaciales. Estos ejercicios están diseñados con el objetivo terapéutico de que el niño adquiera confianza interior haciendo que pueda centrarse en su propio equilibrio. En algunos casos, como los ejercicios que implican dejar caer, o lanzar y agarrar, se produce un efecto despertador que fortalece el coraje

del niño. En los ejercicios de grupo hay muchos aspectos sociales.

El cuándo y el cómo hay que introducir estos ejercicios depende en gran medida del criterio del propio maestro individual.

Jardín de infancia

La atmósfera de los cuentos de hadas genera el trasfondo para las clases. La transición al primer curso de Primaria está marcada por la introducción de la forma y estructura geométricas basadas en la línea recta y la curva.

Primer curso

Criterios y motivos principales:

Siguiendo la experiencia imaginativa de los niños, se desarrollan las formas espaciales y los movimientos de los brazos. El círculo de los niños es experimentado como el “Sol”, o como el “jardín del castillo”. La línea recta es el “puente dorado” o “la escalera mágica”, etc. La forma arquetípica del círculo es el punto de partida para las clases de eurytmia, y todos los movimientos comienzan desde el círculo y vuelven a él. El contenido de la clase está entrelazado en un conjunto narrativo, y los distintos elementos confluyen mutuamente. En una situación ideal, la clase fluye como un movimiento integrado, articulado por una imagen global intensa y clara.

Sugerencias de contenido:

- Caminar líneas rectas y curvas, espirales, lemniscatas o estructuras en forma de ocho (sin que los niños se crucen entre ellos)
- Los gestos de los brazos para las vocales y consonantes están insertados en la narración y por lo tanto son imitados inconscientemente. Eso fortalece los movimientos naturales y la capacidad de imitar
- Cortas melodías pentatónicas, y el movimiento del intervalo de quinta acompañan las historias
- Varios ritmos de caminar, correr, saltar, golpear con los pies en el suelo, etc.
- Se cultivan habilidades de motricidad fina por medio de ejercicios de destreza, como distinguir entre izquierda y derecha, delante y detrás.

Segundo curso

Criterios y motivos principales

La totalidad simbolizada por la forma del círculo se polariza, por medio de un diálogo de opuestos.

Siguiendo la estructura de la clase principal, las breves historias de animales ofrecen ahora un punto de partida, practicando y perfeccionando distintas maneras de dar pasos. Pueden emprenderse tareas más difíciles, como por ejemplo, que los niños caminen siguiendo ciertas formas imaginarias en el suelo, rodeándose unos a otros. La atmósfera del intervalo de quinta continúa siendo el fundamento en la eurytmia musical en este curso. Es un elemento que acompaña las clases más que el hecho de ser descrito en todos sus componentes.

Sugerencias de contenido

- Continuación del material empezado en primero
- Continúan el círculo y la línea recta: ahora nacen dos círculos. Las formas se practican empezando y volviendo al mismo punto. O empezando, dando la vuelta y volviendo al mismo punto
- Ejercicios en pares de opuestos. Por ejemplo, ejercicios educativos como “yo y tú”, “nosotros”, o formas en espejo (niños colocados unos frente a otros)
- Lo mismo en música. Danzas breves en dos círculos con pares de opuestos
- Continúan los ejercicios de destreza
- La ronda de las estaciones es acompañada con poemas

Tercer curso

Criterios y motivos principales:

Las formas y los gestos de eurytmia están ahora estructurados para acompañar el desarrollo psicológico de los niños que, a los 9 años, experimentan una diferenciación más intensa entre ellos mismos y su entorno. Los niños aprenden a hacerse más independientes en el espacio que les rodea. Sin embargo, para evitar que se separen demasiado, un ejercicio primordial es la contracción y la expansión, que amortigua esa especie de “caída” que están experimentando. Ahora se hacen movimientos en formas más complejas, como espirales, triángulos y cuadrados. Los ritmos se van diferenciando, tanto en el trabajo hablado como en el musical. Se hace más distinción entre los elementos del lenguaje, movimientos y ejercicios. Hacia finales de curso (o en cuarto curso), van aflorando a primer plano los intervalos mayores y menores de tercera, como preparación para la primera excursión hacia el trabajo musical. Los sonidos de la lengua son ahora reconocidos como tales, y separados de las imágenes verbales globales. De esta manera los niños pueden aprender ahora las

formas individuales de las vocales y las consonantes. Estos procesos pueden continuar en cuarto curso, o pueden ser aplazados hasta entonces.

Sugerencias de contenido:

El tema de las artes y oficios y de los artesanos se relacionan con los de la clase principal.

- Movimiento de pasos rítmicos para poemas y música
- También pueden mostrarse formas geométricas, como por ejemplo el triángulo y el cuadrado a modo de juego
- Distintos movimientos por motivos específicos, como los cuatro elementos, tierra, agua, aire y fuego
- Reconocer la pregunta y la respuesta en la música y el habla (espiral de pregunta y respuesta)
- Se espera que los niños reconozcan ahora algunos de los gestos del lenguaje
- Se practican las vocales
- Continuación de los ejercicios de destreza y concentración
- Experimentar la tercera mayor y menor (aunque no será definida hasta cuarto curso)

Cuarto curso

Criterios y motivos principales

Una vez que los niños han cruzado el umbral de la mitad de la infancia nos hace falta desarrollar y practicar nuevas fuerzas psicológicas de imaginación y de ética con ellos. Paralelamente a las clases de su lengua materna, su experiencia homogénea del lenguaje también adquiere elementos de diferenciación en la euritmia, conforme aparecen componentes gramaticales. De esta manera, los niños acogen la gramática no solamente con su intelecto, sino también con sus sentimientos y con su impulso a la acción. Ahora, el movimiento en un círculo orientado hacia el centro a menudo se intercambia por el movimiento hacia delante que otorga un sentimiento distinto del espacio. A medida que se desarrolla la independencia, eso se acompaña con todo tipo de ejercicios de destreza y concentración, y ejercicios de intervalo (mayores, menores, intervalos de tercera). En la euritmia, la acción viene antes que la comprensión, de manera que cualquier comprensión de la voz activa y la pasiva en las clases de gramática, y del mayor y el menor en las de música sólo se introducirán durante el quinto curso. Ahora puede empezar la euritmia musical propiamente dicha, ya que los niños experimentan “al ser humano como un instrumento”.

Sugerencias de contenido

- Se representan en formas del espacio elementos gramaticales del lenguaje (sustantivos, verbos, activo y pasivo)
- Se continúa con las formas en espejo, ejercicios de barras que reclaman rapidez y destreza
- Ejercicios de concentración
- Se explora la aliteración en la dicción poética por medio de movimiento y ritmo
- Terceras en mayor y menor
- Aprender a escuchar, mover y reconocer el ritmo y el movimiento del tono.
- Ejercicios de escuchar con intervalos
- Los primeros gestos para notas específicas, la escala en Do mayor

Hacia el final de este curso, los niños deberían estar centrados en las seis direcciones del espacio (derecha-izquierda por medio del mayor y el menor, arriba y abajo por medio del tono, delante y detrás mediante el ritmo).

Quinto curso

Criterios y motivos principales

Continúa el trabajo con formas gramaticales. El énfasis principal entonces busca configurar el gesto de un sonido o de una palabra. Se pueden practicar, experimentar y entender la belleza, el ritmo y la forma del lenguaje. Se descubre y se experimenta conscientemente la geometría de la forma humana en la estrella de cinco puntas que también se ha recorrido en cursos anteriores. Los niños recorren esta forma para experimentarla espacialmente. Se utilizan textos de antiguas culturas como vínculo con las clases de historia. Se acoge el estado anímico de la respectiva cultura antigua y se lo explora a través de su forma y gesto característicos. Por primera vez, también puede hacerse en euritmia poesía de la clase de lengua extranjera. Se practican melodías de dos partes en la euritmia musical. Los ejercicios de concentración y destreza (por ejemplo, rápida orientación en el espacio por medio de distintos elementos de forma) son estimulantes y vivificadores.

Sugerencias de contenido

- Formas más complejas (varias lemniscatas, formas de estrella) que culminan formas dionisíacas, por ejemplo, formas de “yo, tú, él, ella”
- Otras formas gramaticales
- Formas practicadas con orientación frontal
- Textos de antiguas culturas. Exploración del carácter de las diferentes épocas culturales a través de música, gesto y movimiento

- Lenguas extranjeras en la euritmia de la palabra
- Continuación de los ejercicios de concentración y destreza
- Diversas escalas mayores
- Melodías y cánones de dos partes
- Caminar todos los ritmos - especialmente los griegos
- Ejercicios específicamente pedagógicos ofrecidos por Rudolf Steiner. Por ejemplo, la danza de la paz y la energía, la danza de los planetas

Sexto curso

Criterios y motivos principales

Paralelamente a las clases de geometría, se practican en el espacio diversas transformaciones y virajes de formas geométricas (triángulo, cuadrado). Estos ejercicios apoyan la creciente capacidad de orientación y abstracción de los niños. A esta edad se desequilibra gradualmente la unidad de movimiento que antes existía de una manera natural. Los ejercicios de ritmo y simetría, y de intervalo musical pueden ser una ayuda para recrear la coordinación. Los ejercicios con la barra de cobre ayudan a los niños a formar una imagen interior coherente de sus propias dimensiones del espacio, que les ayudan no solamente en la coordinación, sino también en la integración de su organismo motor en un período donde el rápido cambio y crecimiento físico puede llevar a una pérdida del sentido de sus fronteras físicas. Ahora surge el elemento dramático en la euritmia de la palabra, y eso puede usarse para enriquecer y ahondar la vida interior de los niños. La octava se expresa como un impulso en el movimiento general en los ejercicios de caminar, saltar y hablar, y también en la música. Todos los ejercicios deben involucrar la coordinación de secuencias de movimiento y cuidar la exactitud. El tema romano, de estructura y ley, que caracteriza el plan de estudios de sexto curso, se refleja en la euritmia por un fuerte énfasis en todas las formas gramaticales.

De sexto curso en adelante hay que cultivar consciente y deliberadamente los aspectos sociales de la euritmia.

Sugerencias de contenido

- Elementos de forma gramatical, ejercicios de barra
- Transformación de formas geométricas practicadas con orientación frontal
- Práctica de escalas musicales en el gesto eurítmico
- Gestos de intervalo, especialmente de la octava, con las correspondientes formas espaciales, al caminar, saltar, etc.

- Se estimula a los niños a encontrar sus propias transiciones de un gesto al otro
- Ejercicios de escucha, por ejemplo, identificar intervalos, modos mayor y menor
- Todas las formas gramaticales
- Ejercicios de concentración más difíciles que involucran, por ejemplo, secuencias de pasos y palmadas.

Séptimo curso

Criterios y objetivos principales

Igual que sucede con sus clases de lengua materna, ahora, en la euritmia, los niños pueden experimentar los matices más sutiles de la expresión lingüística, por ejemplo, las oraciones condicionales y los diversos ejercicios sobre estados de ánimo como tristeza, alegría, seriedad y sobre todo felicidad. Las transformaciones más complejas en geometría ofrecen una experiencia de estructura desde fuera. Los ejercicios para la posición erecta se hacen más conscientes y continúan realizándose de diversas maneras hasta duodécimo curso.

Sugerencias de contenido:

- Se amplían los elementos de la forma gramatical por medio de gestos dramáticos
- Posición del pie, de la cabeza, si y no, en preparación para los gestos anímicos de octavo curso
- Versiones complejas de desplazamientos en el pentágono, hexágono, heptágono y octógono
- Ejercicios de concentración, de pie y de barra
- Escalas mayor y menor
- Formas de intervalo
- Piezas humorísticas
- Fraseo de la música / poesía
- Compás / ritmos
- Ejercicios pedagógicos, por ejemplo, “Mira dentro de ti”, “mira el mundo.”

Octavo curso

Criterios y objetivos principales:

Todas las maneras de expresar los elementos espaciales y anímicos se combinan en poemas dramáticos más prolongados. Se llevan las leyes fundamentales de los movimientos eurítmicos hasta un punto donde será posible continuar elaborando los Cursos Superiores de una forma nueva. Las baladas y las piezas humorísticas, con sus estados y polaridades intensamente contrastados, se corresponden con la situación interior del alumno en esta época. Por otra parte, los niños están sumergidos en las agonías de la pubertad, con nuevas expe-

riencias para el alma. Se van independizando de los padres, tienen sus propios sentimientos y son a menudo caóticos. Los gestos anímicos muestran la realidad de estos movimientos y estados anímicos. Todos sentimos la risa, el conocimiento, ¡pero también la desesperación o la codicia! En la euritmia musical pueden trabajarse formas para grupos mayores, y eso cultiva la vivencia social. La tensión en el intercambio entre mayor y menor es compatible con esta fase de sus vidas.

Sugerencias de contenido:

- Gestos anímicos realizados con los brazos
- Baladas, piezas humorísticas, música que utilice uso de las formas de intervalos
- Formas dionisiacas de pensar, sentir y querer
- Trabajo intensivo en el mayor y el menor
- Transformaciones geométricas, ejercicios de barras
- Ejercicios de concentración en muchas variantes
- Ejercicios pedagógicos, por ejemplo: “Lo exterior ha ganado”.

Cursos noveno a duodécimo

Aspectos y objetivos generales

¡Cuando empiezan los Cursos Superiores tendría que haber un cambio evidente en el método. Se reemprenden los ejercicios practicados, son elevados cada vez más a la conciencia y se reestructuran a través del conocimiento. Se coreografían y elaboran libremente textos y piezas musicales aplicando las leyes propias de los movimientos. El objetivo es doble. Por un lado, hay que aprender a ejercer y experimentar la euritmia como un arte “expresionista”. Los dos puntos de vista se relacionan íntimamente.

En los ejercicios educativos hay una transición entre los ejercicios de concentración y el movimiento más dinámico. El movimiento en el espacio ha de transformarse de formas rigurosamente geométricas en otras más libres y artísticas. En lugar de copiar lo que hace el profesor, se espera que los alumnos vayan aplicando cada vez más su propia motivación interior y la habilidad de crear formas. Tendrían que aprender a usar los distintos elementos de una manera atenta e independiente. Para el noveno curso ese enfoque debería conseguir que los alumnos observasen: “¿Qué debemos expresar nosotros mismos? ¿y qué experimentamos de nuestro entorno? Eso incluye la relación de nuestro cuerpo físico con el espacio que nos rodea”. La clave del noveno curso es el *contraste*. Como sucede en gimnasia Bothmer, pueden ir creando una conciencia de las

leyes del espacio, gravedad y levedad, luz y oscuridad, contracción y expansión, alegría y tristeza, etc. Las clases mismas deberían estar estructuradas usando contrastes intensos, por ejemplo, de las claves mayor y menor, armonía y disonancia.

Noveno curso

Criterios y temas generales:

- La dinámica del habla, música, movimiento en el espacio, conocer las polaridades
- Algunos poemas y poetas
- Percibir y utilizar conscientemente la estructura y la geometría del propio cuerpo
- Ejecución y formación independiente de gestos
- Nuevo elemento: dar forma a armonías
- Disonantes menor / mayor

Sugerencias de contenido:

- Los alumnos han de hacer sus propias formas y crear formas colectivas compartidas (coreografía)
- Volver a trabajar elementos básicos
- Trabajo intensivo en el caminar tripartito, haciendo que fluya y se posponga
- Ritmos libres, luz y oscuridad, alto y bajo, etc
- En la euritmia tonal los estudiantes trabajan simultáneamente con las diferentes voces en música
- Acordes
- Movimientos melódicos intensos
- Compás / ritmo
- El verso de la mañana puede incorporarse a la euritmia
- Recapitulación de todos los ejercicios pedagógicos hechos en los cursos anteriores, pero con mayor conciencia

Décimo curso

Criterios y temas generales:

- Entender e incluir los contrastes del ser humano y el mundo, forma individual y círculo
- Creciente agilidad exterior e interior
- Establecer el vínculo con los temas de la clase principal: poesía, historia (culturas antiguas)
- Aprender a expresar las experiencias anímicas por medio de gestos
- La dinámica se ve complementada por las actividades psicológicas de “pensar, sentir y querer” en sus expresiones respectivas
- De la danza al movimiento festivo
- Dinámica musical, continuación y diferenciación de lo que se ha aprendido en noveno curso

Sugerencias de contenido:

- Ejercicios en polaridades
- Caminar tripartito
- Gestos dramáticos
- Seleccionar y practicar conscientemente las formas básicas para nuevos temas
- Formas para los pronombres, para la poesía épica, lírica y dramática. Formas de versos y de rimas
- Trabajo en obras musicales más largas
- Formas clásicas (p.ej.: rondó)
- Formas de grupos que hay que trabajar juntos
- Pueden hacerse ejercicios de barra con un enfoque más estético

Undécimo curso

Criterios y temas generales:

Independencia en la formación de movimientos: forma individual / entorno

- Moverse libremente y formación del espacio “invisible” que hay detrás, y que sólo puede llenarse aplicando la propia conciencia.
- Trabajo estilístico
- Expresión musical del *bathos* y *pathos* en la euritmia
- Vincularlo con los temas de la clase principal: en la historia del arte, especialmente la polaridad apolínea dionisiaca; y en relación con las clases de arte: gestos y formas de ambientes cromáticos
- Polaridad
- Astronomía: movimientos planetarios
- Trabajo solista
- Interpretación musical más difícil

Sugerencias de contenido:

- Movimientos planetarios; poemas en varios estilos

- Movimientos de color
- Formas silenciosas
- El lenguaje del gesto
- Practicar las cualidades de las notas e intervalos en base a los elementos fundamentales aprendidos
- Posiciones del pie y de la cabeza en relación con la gramática y los ambientes anímicos
- Ejercicio pedagógico: “Yo pienso la palabra.”

Duodécimo curso

Criterios y temas generales:

Visión global de todas las posibilidades de expresión ofrecidas por la euritmia

- Los mismos alumnos crean y elaboran formas colectivas, iluminación, disfraces (la obra de arte total)
- Control sobre el propio cuerpo como instrumento del alma
- Diferenciación entre movimiento, actitud y gesto

Sugerencias de contenido:

- Ejercicios en todos los estilos
- Ejemplos de trabajo con poesía y música moderna
- La euritmia como expresión de la relación del ser humano y el mundo
- Entender la euritmia como un arte moderno
- La euritmia como síntesis de impresionismo y expresionismo
- El zodiaco y el movimiento planetario
- Las doce disposiciones anímicas expuestas por Rudolf Steiner

FILOSOFÍA

Duodécimo curso

Hay muchas oportunidades de explorar las cuestiones filosóficas en el contexto de otras asignaturas como historia, arte, ciencia, literatura, religión y hasta cierto punto las lenguas extranjeras. La clase principal de filosofía en duodécimo curso ofrece una oportunidad de explorar las cuestiones y métodos filosóficos fundamentales. Un punto de partida es establecer el hecho de que la humanidad ha estado motivada por ideales a lo largo de la historia y de que estos ideales a menudo expresan las concepciones cambiantes del mundo. Así crea una base para todo conocimiento real. Los conceptos muy complejos e importantes son accesibles a todo el mundo si son presentados de una manera apropiada.

Criterios y objetivos generales:

Los temas filosóficos emergen de una manera natural en muchas asignaturas de los Cursos Superiores. La filosofía crea el vínculo con otras clases impartidas por el profesor de literatura o historia. Los jóvenes de 18 a 19 años están especialmente abiertos a las cuestiones filosóficas. Quieren explorar lo que han aprendido desde un punto de vista superior. El hecho de encontrarse uno mismo aumenta sus dimensiones, las perspectivas personales se amplían para incluir a la humanidad como un todo. La filosofía en duodécimo curso es más que un simple aprendizaje académico y seco, es “el amor por la sabiduría” como implica su nombre.

Criterios y temas generales:

Las diferentes filosofías pueden sugerir una variedad de respuestas a cuestiones humanas básicas. Los estudiantes aprenden a reproducir, clasificar y evaluar diferentes corrientes de pensamiento filosófico haciendo diversos análisis de textos, coloquios abiertos y ensayos escritos. Estas tareas pretenden proporcionar un contexto para las primeras respuestas a las propias preguntas de los alumnos, a menudo inconscientes. Como dice Kant: “más que aprender sobre filosofía, deberíamos aprender a filosofar”.

Sugerencias de contenido:

Introducción:

- Origen de los interrogantes filosóficos

- La especial posición de la filosofía en relación a las humanidades y las ciencias
- Búsqueda de planteamientos filosóficos que surgen en otras materias como lengua materna, artes, religiones, historia.

El ser humano cognitivo:

- Interrogantes fundamentales en filosofía, teorías del conocimiento (escisión sujeto/objeto).
- Intentos de respuesta por parte de:
 - El Racionalismo Crítico
 - El Positivismo
 - El Escepticismo

El ser humano en la acción:

- La cuestión de la libertad humana
- valores absolutos y relativos
- La libertad en diferentes pensadores: Sócrates, Platón, Kant, Nietzsche, Jaspers, Steiner.
- La responsabilidad del científico
- El individualismo ético

Selección de temas:

- Filosofía de la historia:
- La historia de la conciencia humana tal como se manifiesta en los interrogantes filosóficos planteados
- “La educación del género humano”: Lessing
- “Del origen y objetivo de la historia”: Karl Jaspers

El lenguaje filosófico:

- Comparación entre antiguas y modernas teorías del lenguaje (p.ej.: Humboldt, Whorf, Chomsky, Pinker)
- La naturaleza del lenguaje a partir de la propia experiencia del alumno (con un tenue acercamiento a la moderna poesía lírica (véase la asignatura de lengua materna)

Antropología filosófica:

- La esencia del ser humano en las diversas culturas y religiones
- El problema de la separación de sexos
- El problema de la muerte
- ¡La tragedia de las limitaciones humanas

Estética:

- Materia y sustancia en el arte
- “Cartas sobre la educación estética de la humanidad”: Schiller (pasajes seleccionados).

Filosofía del Estado:

- Comparación de diversas visiones del Estado, la ley y el poder en la historia de la filosofía: Platón, Aristóteles, Maquiavelo, Rousseau
- Consideración de las utopías: Platón, Thomas Moro, Carlos Marx

Aspectos generales y objetivos principales a partir de sexto curso

El principal objetivo de la enseñanza de la física es captar el núcleo de la ciencia que sea relevante para el ser humano y presentarlo de una manera imaginativa que recurra a las emociones. Eso quiere decir desarrollar una facultad de observación de los verdaderos gestos de la naturaleza. En realidad, las clases de ciencias comienzan a una edad en la que el niño alcanza la habilidad para ver el mundo de una manera causal y han de servir para cultivar esta facultad del pensamiento. Eso puede producirse de una manera que permita desarrollar un pensamiento cualitativo que en todo momento considera los nexos cambiantes que existen entre el ser humano y el mundo.

Cuando limitamos la ciencia a medida, número y peso (como hizo Galileo), es decir, al aspecto puramente cuantitativo, hemos perdido la cuestión sobre la esencia de los fenómenos naturales. Durante el advenimiento de la época moderna, el hombre empezó a preguntarse cómo controlar la naturaleza y acabó considerando ese control como si fuera lo esencial. Esta tendencia ha estado vinculada con el desarrollo de la visión de modelos causales, porque sólo podemos dominar los procesos naturales cuando somos capaces de explicarlos causalmente. Si al principio eso no es posible, los fenómenos se reducen a procesos explicables conceptualmente.

El peligro es que estos conceptos de modelos de la naturaleza impuestos cuantitativamente y que lo reducen todo a partículas, son tomados por los alumnos como si fuesen realidad objetiva. A partir de esta experiencia, por ejemplo, un currículo que se formuló en 1977 ya nos advierte: *“Cuando empezamos a enseñar, es esencial hacer uso de modelos que no sean demasiado perfectos. Debe haber fenómenos elementales que no pueden explicarse con los modelos utilizados. Sólo así los alumnos comprenden el principio de la insuficiencia de modelos”*.

A pesar de todo, lo más valioso desde un punto de vista pedagógico son los siguientes principios:

1. En lugar de modelos de los que no se puede tener una vivencia, deberíamos pensar en procesos que se basan en la percepción real.
2. Ha de empezarse por despertar en el niño una relación emocional con los fenómenos. Después, esto tendrá que elevarse desde el nivel

subjetivo para que las cualidades intrínsecas puedan captarse en la actividad cognitiva.

3. Por consiguiente, la enseñanza de la ciencia en la escuela Waldorf parte de las cualidades sensoriales. En este aspecto, incluso podría describirla como un método intensamente orientado hacia los sentidos. Eso juega un papel importante y tiene un aspecto pedagógico higiénico. Disfrutar de una manera viva en el proceso de cognición es algo realmente curativo en el estudiante de 12 a 14 años, e incluso puede aliviar la tendencia demasiado intensa a preocuparse por sí mismo.

Pero la visión fenomenológica del mundo, la formación creadora de relaciones de pensamiento con los acontecimientos naturales requieren todavía más. No habría que hacerlo sólo como una honesta tentativa pedagógica de llegar a una adquisición del conocimiento centrada en el ser humano, sino que implica incluso una discusión epistemológica de las ideas básicas del método empírico de la ciencia.

La teoría del conocimiento de Rudolf Steiner caracteriza la participación activa del individuo en el mundo. En sus libros básicos sobre el tema “La Teoría del Conocimiento.” y la “Filosofía de la libertad”, Rudolf Steiner describe la conexión entre la percepción sensorial y el pensamiento: *“Todo nuestro ser funciona de manera que en realidad afluye hacia los elementos de cada cosa observada desde dos lados; desde el lado de la percepción y desde el lado del pensamiento”*.

La enseñanza de la ciencia en la escuela Waldorf intenta hacer justicia a esta regla fundamental.

Cursos sexto a octavo

Aspectos generales y objetivos principales

El conjunto de la enseñanza de la Física no parte de las teorías o modelos, sino del fenómeno experimentado y observado. Allí donde se presentan oportunidades, se deberían mostrar contrastes para hacer comparaciones. Aunque las disciplinas aisladas de esta asignatura estén definidas, sería bueno no tratarlas aisladamente, sino cultivar los aspectos comunes a otras asignaturas allí donde aparezcan de una manera interdisciplinaria. Es obvio, pues, que siempre que se ofrezcan y sean apropiadas a la edad de los alumnos, se deberían presentar sus relaciones con el arte y la tecnología.

De sexto curso en adelante, la escuela intenta proporcionar una variada experiencia de fenómenos físicos sobre los que se edificarán conceptualmente los cursos de los Cursos Superiores.

Sexto curso

Posible contenido docente:

La experiencia de los fenómenos es sencilla, experimentos muy claros llevan al alumno al reino de la física.

Con ese fin, podemos situar la acústica al principio. Se ofrecen posibles vías de entrada, por ejemplo las dos siguientes:

- a) Introducción a los fenómenos acústicos básicos (vibración, tono, tonalidad)
 - b) Comenzando con instrumentos musicales familiares, los alumnos pueden reconocer las vibraciones como el equivalente físico del tono.
- Se presenta la relación entre el cuerpo que resuena y el volumen, el tono y tonalidad
 - Intervalos en el monocordio
 - Transmisión de sonido
 - Resonancia

De una forma o de otra, los alumnos aprenden las cualidades físicas y fisiológicas de la laringe (véase biología en octavo curso)

De las experiencias en pintura pasan a

- Estudios del color
- Óptica sencilla (por ejemplo, estudios sin teoría)
- El punto de partida es el contraste entre luz y oscuridad
- La observación de superficies de color iluminadas provoca contraímagenes dentro del ojo, y éstas llevan hacia el concepto de colores complementarios (teoría de los colores de Goethe)
- Se muestran y demuestran los colores y las sombras de color además de las condiciones en las que aparecen.
- Los fenómenos de color derivados en un medio opaco cuando son iluminados desde atrás y desde el lado.
- El objetivo en los estudios del color es la observación de los márgenes cromáticos en las fronteras entre blanco y negro, tal como se ven en el prisma.
- Los márgenes de color aparecen en la frontera entre el lado blanco y el lado negro
- Además de los colores, las sombras constituyen un área de estudio aparte
- Se presenta el magnetismo comenzando por la magnetita que aparece de una manera natural
- Se responde a la pregunta “¿cómo se magnetiza una cosa?” y “¿qué materiales tienen poderes (ferro)magnéticos?”
- Se presentan los imanes ordinarios y se muestra la brújula (sin cubierta). Eso lleva a coloquios sobre:

- El concepto de polo norte y sur
- El concepto de atracción y repulsión magnética
- El campo magnético de la Tierra
- Se trata de la electricidad con referencia a los fenómenos de atracción y repulsión en la electrostática, usando cargas obtenidas por fricción

Los estudios sobre el calor consideran el contraste entre

- Calor y frío
- Se demuestran las fuentes de calor y frío, y se tratan con la posibilidad de crear refrigeración (sin detalles técnicos)
- Se observan más de cerca la combustión y la fricción como fuentes de calor

Séptimo curso

Posible contenido docente:

Después de haber tratado los contenidos de acústica, óptica, termodinámica, magnetismo y electricidad, la mecánica se convierte en el elemento docente central, donde se comienza por estudiar las palancas. Aquí se evidencia que el concepto es quien domina. En palabras clave, el contenido sería el siguiente:

- Las palancas en diversas variaciones: brazo de esfuerzo y brazo de carga
- Balanza digital (que es decimal y sensitiva)
- Plano inclinado
- Cabrestante
- Poleas, bloque y garrucha
- Cuña, tornillo, acoplamientos, engranajes

Deberían tratarse las combinaciones de estas “máquinas básicas” con el objetivo de llegar a entender cómo trabaja el reloj impulsado por el peso.

- Desarrollo de fórmulas para la palanca y el plano inclinado
- Como resumen, la regla dorada de la mecánica (p.ej.: el incremento de fuerza se obtiene por la mayor distancia recorrida, conocida formalmente como “razón de velocidad”)

ACÚSTICA

- Placas de Chladni (se pueden tratar también en sexto curso)
- Disco rotativo con agujeros y propulsión aérea
- Gramófono
- Dirigir el sonido. Ecos (también puede tratarse en octavo curso)

ÓPTICA

Observación de

- Sombras e imágenes (combinado con el dibujo)
- Imágenes de luz sobre planos y espejos curvados
- La cámara estenográfica comparada con el ojo humano (también se puede tratar en octavo curso)
- La cámara oscura

CALOR

- Conductividad
- Termómetros

MAGNETISMO

- Declinación e inclinación del campo magnético terrestre
- Los fenómenos básicos del magnetismo
- Aparatos eléctricos en relación con el flujo de corriente
- Aplicaciones técnicas: hornos eléctricos, calderas, planchas para la ropa, fusibles
- Indicaciones de los peligros de la corriente eléctrica y de los relámpagos

Octavo curso

Posible contenido docente:

Las nuevas áreas de la hidrostática, hidrodinámica, aerostática y aerodinámica con un cariz intensamente práctico pasan a primer plano en esta edad. En detalle:

- El principio de Arquímedes (para agua y aire)
- Flotabilidad hidrostática (presión de profundidad)
- Vasos comunicantes (básculas hidráulicas)
- Submarinos
- Peso específico de los cuerpos sólidos, líquidos y gaseosos
- Estabilidad (p.ej.: de los barcos)
- Presión estática (en el agua, comparada con el aire)
- Principio de la bomba hidráulica (que lleva directamente al martillo hidráulico)
- Flujo laminar y turbulento
- Remolinos y resistencia (en el agua y el aire en relación con las formas resistentes por donde pasan)

En el área de meteorología (que a menudo se enseña con la geografía de la clase principal, y parte de ella se trata también en décimo curso, véase el currículo de geografía) se puede hacer lo siguiente:

- Contenido de humedad del aire y formación de nubes, punto de rocío
- Áreas de presión alta y baja (con desarrollo de frentes en el tiempo)
- Vías de los ciclones
- Mapas y predicciones meteorológicas
- La fuerza del viento de acuerdo con la escala de Beaufort, vientos especiales como el Mistral, Föhn, vientos alisios, monzones y tifones. Fenómenos climáticos como el clima marítimo y continental, tropical, subtropical y polar

En hidrodinámica se investiga, por ejemplo:

- Cambio de estado de los líquidos, sólidos y gases, evaporación.
- Punto de anomalía del agua y su significado para la naturaleza (también se puede tratar en noveno)
- Sistemas de tuberías de agua caliente y fría, convección, radiación
- Medio de conducción y aislamiento en varios materiales

PROCESOS Y LEYES DE ELECTRICIDAD

- Efecto térmico y efecto químico de las corrientes eléctricas
- Propiedades de conducción de varios materiales y también toma de tierra
- El efecto magnético de una corriente y sus aplicaciones:
motor eléctrico, dinamo (posiblemente generador, en todo caso habría que tratarlo con más profundidad en los Cursos Superiores), medida (la ley de Ohm)

Cursos noveno a duodécimo

Aspectos y objetivos principales de la física en los Cursos Superiores

Las clases de ciencias de sexto a octavo habían sido impartidas por un maestro tutor que impartía muchas otras asignaturas. La relación de la asignatura con el ser humano se presentó en sus aspectos fisiológicos, económicos y ecológicos. Generalmente, el punto de partida eran los experimentos. Las investigaciones debían ser sencillas para que los niños pudiesen recordarlas en casa. En la medida de lo posible se animaba a los niños a observar fenómenos físicos. Se organizaban experimentos y demostraciones de fenómenos y los alumnos continuaban la tarea entregando descripciones escritas independientes.

En las clases de ciencias de los Cursos Superiores las impresiones basadas en la experiencia de los cursos anteriores son organizadas todavía más por el pensamiento, y finalmente son cap-

tadas como leyes. En este proceso habría que proteger a los alumnos de valorar teorías medio entendidas sobre su propia experiencia y su juicio conforme van edificando su imagen del mundo. Como consecuencia debería ser evidente que el contenido teórico, que hoy se acostumbra a considerar como la base de las asignaturas –y por tanto a menudo es situado a comienzos de los programas de enseñanza– en la Escuela Waldorf solo es enseñado en los Cursos Superiores. Por consiguiente, el modelo del átomo sólo es tratado en undécimo y duodécimo curso. Allí donde aparecen las teorías en la enseñanza, deberían elaborarse por lo menos como ámbitos de pensamiento sobre los fenómenos, como sucede, por ejemplo, con la teoría atómica que proviene de las leyes cuantitativas de la química, la emisión de luz, etc. De otro modo, el mundo que rodea a la humanidad parece no tener ningún sentido si lo comparamos con un modelo elaborado, y la capacidad de juzgar se retira cuando se confronta con el contenido dado.

Los objetivos de la enseñanza de la física en los Cursos Superiores serían los siguientes:

CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE

- Fenómenos físicos fundamentales y las tentativas de describir sus procesos
- Dimensiones físicas y conceptos definidos –teniendo en cuenta los aspectos relevantes en el ser humano– y las leyes principales para medir y definir las ecuaciones; estimaciones del orden de magnitudes de los resultados físicos
- Comprensión del fundamento físico de los aparatos técnicos
- Conocimiento de las principales líneas de desarrollo en física y las biografías de los científicos más relevantes
- Conocimiento de la idea de los modelos físicos y su capacidad de predicción

HABILIDADES Y DESTREZAS

- Observar con precisión y formular observaciones
- Llevar a cabo experimentos sencillos e interpretar sus resultados
- Construir conceptos independientes a partir de observaciones
- Construir experimentos independientes para hacer observaciones
- Reconocer incertidumbres y evaluar su influencia
- Presentar gráficamente las medidas y evaluarlas
- Comprender los procesos físicos con ayuda de leyes conocidas
- Reconocer las posibilidades y limitaciones de la física cuando haya que describir la realidad

- Ser capaces de juzgar el componente real en los modelos
- Producir informes independientes de lo que se ha enseñado
- Observar las cosas en su globalidad (observación holística) y presentar su vinculación con la vida humana

COMPRENSIÓN, EVALUACIONES Y ACTITUDES

- Disposición a comunicarse y cooperar en la observación, la investigación y la experimentación
- Reconocimiento de la diferencia entre investigación cuantitativa y cualitativa y sus resultados
- Comprensión del significado de los procesos dinámicos y de retroalimentación (relaciones que provocan cambios) y su desafío para el pensamiento humano
- Llegar a tomar conciencia de los asuntos medioambientales y de energía en base a su propia comprensión
- Comprensión del hecho de que el método físico de pensamiento ha de modificarse constantemente
- Comprensión del hecho de que la ciencia, incluyendo la física, representa una parte importante de la cultura humana.
- La habilidad de juzgar en profundidad la información y las presentaciones de los medios de comunicación de masas
- Ordenación de los diversos métodos de investigación científica y su significado para interpretar los resultados
- Evaluación de la sabiduría de la naturaleza. Y también como ejemplo de esfuerzo humano

Noveno curso

Criterios y objetivos docentes generales:

Se conduce a los alumnos en el proceso de experimentación para que puedan entender los procesos del mundo que les rodea, especialmente los de la tecnología. Por ello se practica el pensamiento y el juicio inquisitivos especialmente en las cosas prácticas del ámbito de tecnología. La manufactura de materiales debería figurar particularmente en la descripción del experimento. Normalmente, sólo se da una formulación matemática para la regla en el caso de algunos ejemplos, como sucede con ejercicios que tengan que ver con el área en cuestión, donde es posible hacer cálculos con sentido, y donde el alumno puede adquirir un sentimiento de las cantidades. Habría que ahondar en la comprensión de la física y sus métodos y habría que

dar una visión del contenido físico de los objetos y tecnología cotidianos.

Posible contenido docente:

- Transformador
- Introducción a la diferencia de potencial, corriente, resistencia
- Transmisor de Morse (telégrafo)
- Timbres y repetidores
- Lavadora

CALOR Y MOTOR

Se suele elaborar a partir de las sugerencias de Rudolf Steiner, encaminadas a comprender la máquina de vapor, pero se puede tratar un desarrollo más contemporáneo

- La investigación de la presión del aire de Otto von Guericke
- Desarrollo histórico de la máquina de vapor y su importancia en la evolución de Europa
- La función de la caldera
- Comparación del valor térmico de algunos combustibles (en situaciones ideales de combustión)
- En lo que respecta a las leyes básicas respectivas se puede llegar a la primera y segunda ley de la termodinámica.

El desarrollo en nuevas áreas de tecnología podría llevar, por ejemplo, hacia los siguientes temas:

- Cero absoluto, la escala de Kelvin
- La turbina de vapor
- Refrigeradores y la función contrastada de la bomba de calor
- Motor de combustión interna - 4 tiempo, 2 tiempo, diesel. Si es posible el motor Stirling
- Radiación
- Propulsión de cohetes

ELECTRICIDAD Y ACÚSTICA

Aquí se empieza con las sugerencias de Rudolf Steiner de presentar todo lo que haga posible entender el teléfono

- Introducción o recapitulación de los conceptos de diferenciación potencial, corriente y resistencia (véase octavo curso)
- La ley de Ohm con ejemplos que impliquen cálculo
- Introducción del concepto de trabajo eléctrico, de salida de corriente eléctrica y sus unidades
- Cálculo de los gastos de electricidad
- Función del teléfono, acústica y electrónicamente

- Tecnología del marcar telefónico con disco
- Significado comercial de algunas tecnologías de comunicación
- El aparato de FAX
- Fotocopiadora

Para el Doppler acústico se pueden utilizar las sugerencias de Rudolf Steiner:

- El tratamiento de la moción relativa de las estrellas binarias con la ayuda del efecto Doppler (también puede hacerse en las clases principales de geografía)

OTROS POSIBLES TEMAS

- Principio del motor eléctrico
- Comparación de la eficiencia de diversas máquinas
- Biografías de importantes físicos o presentaciones alternadamente independientes por parte de los alumnos sobre Watt, Guericke, Papin, Morse, etc.
- Necesidad de energía opcional e investigación en las maneras de ahorrar energía
- Comparación de las fuentes de energía fácilmente asequibles
- La energía solar y su posible significado en el futuro (podría tratarse en los cursos décimo y undécimo, véase el currículo de tecnología)
- El hidrógeno como posible portador de energía

Décimo curso

Criterios y objetivos docentes generales:

Los alumnos experimentan la relación con su entorno cada vez con mayor conciencia y, por lo tanto, se encuentran en tensión entre los altos ideales y la incertidumbre de lo que es apropiado. En muchos temas se puede plantear la pregunta de los orígenes. Con conceptos transparentes y fundamentales en mecánica se puede intentar dar claridad consciente y seguridad de diversas maneras. Para llegar a la matematización de la física se la trata de una manera empírica. Los alumnos pueden experimentar satisfacción en la preponderancia de proposiciones obtenidas con las matemáticas, usando observación y medida (por ejemplo, en la trayectoria parabólica de un objeto que se ha lanzado).

Descubrimiento de los principios, proporciones y condiciones con ecuaciones de cantidades.

Los alumnos adquieren una visión viva y consciente del gran momento crucial en la ciencia del Renacimiento tardío y el nacimiento de la física, con la lucha con cuestiones históricas decisivas como las encontramos en las biografías de perso-

nalidades significativas (Galileo, Bruno, Kepler, Tycho Brahe). De ese modo captan de qué manera el ser humano, como observador, se ve captado desde fuera por los hechos del mundo físico y sus leyes, y desde dentro, por las leyes de la lógica en el pensar, por su propio desarrollo en la conciencia y por el reconocimiento de sus propios errores. Los estudiantes aprenden sobre las condiciones de la investigación y ven en la luz correcta a los “grandes espíritus” de épocas precedentes. También descubren el valor de aprender del error en toda investigación y evolución. Así el alumno experimenta cómo se produce la seguridad en la comprensión, y aprende a conectarse con la Tierra y sus leyes de una manera nueva.

Posibles contenidos docentes:

Mecánica clásica

Cinemática (movimiento uniforme)

- Medida de la velocidad
- El concepto de velocidad media
- Cómo representar la velocidad usando vectores
- Paralelogramo de velocidad
- El concepto de aceleración
- Desarrollo de las leyes de movimiento para la aceleración constante usando un plano inclinado $v=at$, $s=1/2at^2$
- Caída libre, aceleración provocada por la gravedad, unidades de fuerza
- Movimiento vertical; horizontal y (si es posible) movimiento diagonal
- Principio de independencia (del movimiento perpendicular)

Estática

- La ley de Hook, aplicación a las balanzas
- Medida y ecuaciones de fuerzas
- Representación de fuerzas por medio de vectores
- Deformación elástica y plástica, presión, tensión
- Centro de gravedad de un cuerpo
- Acción y reacción de un cuerpo sobre una pendiente

Dinámica

- Concepto de masa, fuerza
- Las leyes de Newton
- Ley de la conservación de energía
- Rozamiento. Fricción y cohesión estáticas
- Movimiento de rotación
- La rotación de la Tierra
- Fuerza centrífuga y centrípeta

Opcional

- Efecto de Coriolis (véase geografía en décimo curso)

- Ley de los momentos y del equilibrio usando los momentos
- Impulso y empuje, elasticidad
- Las leyes de Kepler

Opcional: *Harmonices Mundi*, de Kepler (o a la clase principal de astronomía)

- Péndulos
- Ritmos en el sistema solar
- Movimiento ondular en mecánica
- Superposición de ondas (interferencia constructiva y destructiva. Si no, puede tratarse en undécimo curso)

Se podría considerar una clase principal de astronomía con los temas:

- La cubierta protectora de la Tierra
- El sistema solar heliocéntrico
- Los nueve planetas, asteroides y cometas
- El sol y sus ritmos
- Efectos solares de la Tierra - historia de la vida de una estrella
- Armonía de los mundos, de Kepler
- Sol, Luna y sus ritmos en relación a la Tierra

Opcional

- La sección áurea como principio rítmico de forma en el sistema solar
- Telescopios, microscopios, cámaras (ojo humano) (y undécimo curso)

Undécimo curso

Criterios y objetivos docentes generales:

De acuerdo con las indicaciones de Rudolf Steiner, deberían tratarse los descubrimientos modernos de la física (en aquella época eran los rayos alfa, beta y gama), la teoría eléctrica y la electromagnética, los fenómenos básicos de la radiactividad y la evolución conceptual de la física en los siglos XIX y XX. Se investigan los campos magnéticos y eléctricos en particular. Con eso, la inteligencia de los alumnos, que ha sido educada en la observación y la medida, es dirigida hacia áreas que requieren pensamiento matemático. A pesar de todo, el principio de tomar los experimentos como punto de partida debería permanecer igual que en los cursos anteriores.

Posible contenido docente:

ELECTRICIDAD

- La historia de la electricidad

Opcional: electrostática (revisión)

- Concepto de campo eléctrico
- Condensadores
- Los generadores de Van de Graaf (como ejemplos de electrostática)
- Campos magnéticos inducidos por corriente
- El principio del motor de Faraday
- Trabajo de revisión en el concepto de diferencia de potencial, carga, corriente, resistencia, pero a un nivel más general
- Vínculo entre diferencia de potencial, corriente, resistencia, fuerza
- Efecto térmico de una corriente
- Reglas de conductividad en varios materiales
- Inducción: resistencia inductiva, ley de Lenz, la fuerza de Lorenz
- Efecto interruptor de la corriente de Eddy
- Superconductividad
- La energía como estándar de cálculo (extensión de las leyes de la energía del décimo curso)
- Inducción provocada por las corrientes que actúan recíprocamente, polaridad del campo eléctrico y el magnético
- Cambio en el tiempo de la corriente y diferencia potencial de un condensador de carga y descarga
- Reglas, unidades y cálculo de capacidad, dieléctrica
- Descarga oscilatoria
- Corriente (cuantitativa)
- Diferencia potencial y diagramas de corriente para oscilaciones eléctricas amortiguadas
- Fase en las oscilaciones eléctricas
- Oscilaciones eléctricas sin amortiguación, sintetizador
- Longitud de vibración y frecuencia; formulas de la onda de Thomson

GENERADOR DE SEÑALES, FRONTERAS DE AUDIBILIDAD

- Transmisores y receptores, a los que pertenecen resonancia, triodos, tubos de electrones (tubo de rayos catódicos), espectros de emisión (continuo, espectros de cable caliente); evolución del concepto de electrón y de las investigaciones de Millikan, transistores
- Dipolo de transmisión, leyes del dipolo, campos de vibración electromagnética, longitud de onda electromagnética
- La historia de la transmisión
- Emisión radiofónica. Si es posible, construcción de una radio aplicada

FÍSICA ATÓMICA

- Inductores de chispa de alta tensión; emisión de gas (tubos de emisión)

- Rayos catódicos, rayos X (detalles de la partícula subatómica, de los portadores de corriente positiva y negativa - iones, electrones) y sus contrapartidas en los rayos alfa, beta y gamma, osciloscopio
- Radiactividad, fenómenos naturales de la radiactividad, lluvia radiactiva; fisión, reactores nucleares, isótopos radiactivos hechos por el hombre, medios de detección (tubos Geiger-Müller, cámaras de nube)
- Historia del desarrollo tecnológico de la bomba atómica (peligros, protección de la radiación)
- Fusión atómica

Opcional: semiconductores, diodos, transistores

Duodécimo curso

Criterios y objetivos docentes generales:

En esta etapa se ha llegado a la madurez que permite que el joven tenga conciencia de cómo adquiere los conceptos. Ahora, pueden tratarse adecuadamente las interrogantes científicas teóricas; por ejemplo, el significado del modelo físico del pensar inductivo y deductivo. En ese caso se intenta no desarrollar la fe ciega en la ciencia, sino una capacidad personal de juzgar por uno mismo. Eso puede ser una ayuda decisiva para el desarrollo de la personalidad. Ello puede hacerse en óptica –si no se ha hecho ya en undécimo curso– o en el desarrollo del modelo atómico. Además de proporcionar importante conocimiento básico, habría que hacer un sondeo de los fenómenos e ideas que caracterizan el moderno conocimiento científico.

Las diferentes maneras en que la luz se encuentra con la materia pueden determinar la aproximación docente.

Se puede utilizar el ámbito de la óptica para mostrar:

- Fenómenos que provienen de su entorno
- Pensamiento analítico en el ámbito de una manera exhaustiva de observar
- Acercamiento sintomático
- Coloquios sobre los puntos de vista - desarrollo del juicio
- Establecer puentes entre óptica, hombre y arte
- Aquí es especialmente importante la enseñanza curricular transversal

Posible contenido docente:

ÓPTICA (véase relación de octavo curso)

- Aspectos de la óptica geométrica
- Concepto de sombra y penumbra
- Brillo

- El concepto de contraste y su significado para la visión
- Comparación: ojos-células fotoeléctricas; cualidades-cantidades, objetividad también en el ámbito de la investigación cualitativa
- Postimágenes y sombras de color (contraste sucesivo y simultáneo) y su base fisiológica
- El ojo humano y el aparato técnico equivalente (p.ej.: lentes, apertura en una cámara), visión de corta y larga distancia, gafas
- La ley de Weber-Fechner (propiedades de estimulación y percepción óptica) y su base fisiológica
- Percepción sensorial y conciencia, ilusión sensorial
- La teoría de los colores de Goethe (colores prismáticos); cualidades cromáticas
- La polaridad entre el espectro verde y el rojo, su correspondencia en el ser humano y en la planta

Opcional: clorofila, hemoglobina, estructura química

- Los fenómenos básicos de la cromatografía de acuerdo con Goethe; el método científico goetheano. Polaridad entre luz y oscuridad de acuerdo con Goethe y su significado para la creación de colores por oscurecimiento, dispersión de Rayleigh
- Mezcla de colores (añadiendo y retirando - uso de tecnología) - diferencia en brillo
- Colores espectrales y físicos
- Espejos planos
- Espejos convexos y cóncavos
- Leyes del espejo: espejo plano (aplicación técnica)
- Microscopio, microscopio electrónico (capacidad de resolución)
- Refracción, reflejo interior total (leyes) (ángulo crítico) - microscopio de electrones (capacidad de resolución)
- Difracción (punto de luz, láser, luz de láser, luz solar)
- Longitud de onda de la luz, espectroscopio, espectrómetro
- Polarización - doble refracción (aplicación técnica en la óptica de tensión/compresión) estructura asimétrica del espacio - concepto de isotropía

- Fenómenos cromáticos de la atmósfera en la naturaleza y sus causas en la difracción, interferencia, refracción, polarización
- El arco iris y su causa; quizá indicaciones sobre la sección áurea aplicada al arco iris
- Efecto fotoeléctrico (aplicación técnica)
- Inmediación de electrón, efecto cuántico de Planck
- Dualidad onda-partícula y su significado para la conciencia de la física en el siglo XX (el desarrollo de modelos en la ciencia); tener en cuenta la metodología cuando haya que tratar con las fronteras de la física; formación de hipótesis
- Los tres modelos de la luz: onda, partícula, rayo, su significado y evidencia
- Teoría de la relatividad, teoría cuántica
- Biografías de investigadores relevantes del siglo XX (Einstein, Planck, Hahn, Schrödinger, Bohr, Heisenberg)

Los alumnos pueden aprender aquí sobre interrogantes de la conciencia moderna y el problema de la ciencia y la ética.

- Matematización de la física y la ley de fiabilidad
- Estructuras de fórmulas, equivalencia entre energía y masa; luz y materia

Opcional:

- Espectros lineales en emisión y absorción, análisis espectral; significado de las líneas espectrales
- La medida de la diferencia en potencial por medio de una célula fotoeléctrica y la secuencia de longitudes de onda
- Experimentos de Millikan (o bien en undécimo curso en relación con el electrón), el experimento del rayo de Rutherford, dualismo onda-partícula en la materia

En óptica se pueden añadir los siguientes temas:

- Generación de color usando prismas
- Lentes, puntos focales
- Imágenes virtuales y reales
- El significado de la recogida de luz solar usando una lente de aumento o un espejo cóncavo

*El niño muestra una motivación y una aspiración a salir hacia el mundo que le rodea, a hacerse una imagen única del mundo como parte de la conquista de una identidad singular. Esta es una parte del anhelo de la humanidad y su capacidad de individuación. Cada niño ha de integrar una imagen del mundo con una conciencia corporal, para saber dónde está y quién es.*⁴⁶

Cursos primero a tercero

Aspectos generales y objetivos para los cursos primero a tercero:

En el conjunto del currículo, la geografía, en todos sus aspectos, constituye una asignatura clave, integradora. Definida en el sentido más amplio, abarca muchos aspectos del mundo que nos rodea. Aprender sobre este mundo es un tema muy complejo que incluye múltiples ámbitos relacionados con numerosas asignaturas. Aún así, la metodología de la enseñanza de geografía en las escuelas Waldorf-Steiner trata esencialmente de unos temas básicos.

- Geografía física o natural
- Geografía humana
- Geografía interior o del desarrollo

La primera describe sistemáticamente los fenómenos de la Tierra, su superficie, el interior y la atmósfera. La segunda considera la influencia humana en el entorno, sus consecuencias económicas y las relaciones entre el carácter particular de una región geográfica y el desarrollo social y cultural de la gente que vive en ella. La tercera se refiere al modo en que la conciencia que los individuos tienen de su entorno se refleja en la manera en que ven el mundo y en que se experimentan a sí mismos en este mundo, también intenta averiguar cómo evoluciona este proceso a lo largo del desarrollo infantil. La metodología del currículo Waldorf intenta integrar estos tres enfoques.

El núcleo de este método consiste en ir de la globalidad a las partes mutuamente relacionadas, empezar en el mundo conocido y proceder hacia el desconocido antes de volver otra vez hacia el que

ya conocemos. Es un viaje de descubrimiento. *“Las regiones de la Tierra no habrían de estudiarse como meras divisiones de la superficie terrestre, las áreas de la Tierra habrían de estudiarse por su carácter particular que es un producto de sus fenómenos. La relación mutua entre ellos es el elemento que les otorga su contenido. La geografía en las escuelas Waldorf-Steiner implica el uso de un método comparativo”*.⁴⁷ Por otra parte, y como señaló Alexander von Humboldt, la geografía ha de contener algún elemento estético procedente de una premonición de cómo interactúa el elemento sensual con el intelectual, llevando hacia un sentimiento de universalidad. *“Las descripciones de la naturaleza pueden ser delimitadas en precisión y científicamente exactas sin necesidad de perder el hálito vivo del poder de la imaginación”*.⁴⁸ Este aspecto es fundamental en la educación geográfica.

La base de la enseñanza de la geografía es el concepto de la Tierra como totalidad morfológica y física, o la Tierra como organismo. Ello implica a la vez una conciencia de la relación interior de las partes con el conjunto y del conjunto como un ser que se desarrolla. Eso destaca la importancia de la geografía climática donde fácilmente vemos las partes como aspectos de todo un sistema climático global de toda la Tierra (las corrientes oceánicas son otro ejemplo relacionado con ello). Explorar los fenómenos característicos de las diversas zonas climáticas puede hacerse de una manera general, con independencia de los lugares, como tipo (zona de tundra, o zona ecuatorial, etc.) o con referencia específica a las regiones donde se producen en la realidad. Los dos métodos forman parte del currículo Waldorf.

También es importante la relación con la verdadera diversidad regional. Es esencial que los alumnos puedan visualizar a la vez las similitudes con lo que conocen y las diferencias en distancia y escala con partes de la Tierra que no les son familiares. Steiner resaltó el siguiente aspecto:

*Cuando tratamos con el espacio densificamos el espíritu y el alma del niño, le arrastramos hacia la tierra. Si enseñamos geografía de manera que el niño vea lo que le estamos explicando, estamos ofreciéndole consolidación interior. Pero deben verlo realmente en el espacio. Así, por ejemplo, el niño ha de ser consciente de que las cataratas del Niágara no son el río Elba! Hemos de ayudarle a comprender qué espacio tan amplio se extiende entre ambos.*⁴⁹

47.- Ibid. pág. 13

48.- Ibid. pág. 16

49.- Véase: R. Steiner: *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. GA 302. Conf. del 14 de junio de 1921.

46.- Brierley, D.L., *In the Sea of Life Enisled. An introduction into the teaching of geography in Waldorf Education* Anthropos Akademi, Oslo. 1998

La geografía es una asignatura que puede llevar los niños a “poner los pies en Tierra”, y por lo tanto, prepararlos para la madurez terrestre. Antes de que ingresen a la escuela, e incluso en los primeros dos años de Primaria, los niños tienen una conciencia relativamente soñadora del mundo, como una totalidad. El hecho de aprender sobre el entorno les lleva hacia percepciones más despiertas y diferenciadas. Hasta a los 7 u 8 años esta unidad existe por sí misma, y después hay que cultivarla por medio del contacto creciente con el mundo. Eso incluye descripciones vivas y cromáticas de las profesiones arquetípicas, de los oficios y artesanías y del lugar. Estas descripciones son complementadas por actividades prácticas, como trabajos en la granja, cultivo y procesamiento de cereales, construcción de casas y horticultura. La manera en que ello se haga dependerá de cómo es la naturaleza en la localidad o zona donde viven. La producción y el procesamiento de materiales naturales es la base de la economía humana y esta relación con la naturaleza es un aspecto importante de la geografía. Si queremos ayudar a los niños a establecer una correcta relación con la naturaleza, hemos de ayudarles a ir más allá del conocimiento intelectual que suele obtenerse cuando se la conoce de manera indirecta, como se hace por medios electrónicos, convendrá que se impregnen de verdaderos sentimientos hacia el mundo natural, sentimientos que siempre llevarán hacia la actividad y hacia una relación responsable entre los seres humanos y la naturaleza.

Para los cursos primero a tercero, podríamos decir que el objetivo general de aprender sobre el entorno consiste en *conocer y sentirse conectado con el entorno que nos rodea y con el trabajo que hacen los seres humanos*. En cuarto curso, la diferenciación comienza a hacerse más intensa. El conocimiento local del área inmediata se amplía en el espacio (para incluir geografía, astronomía elemental, y el estudio de los seres humanos, los animales y las plantas) y en el tiempo (historia). Desde cuarto curso en adelante las asignaturas se enuncian y destacan explícitamente, pero deberían permanecer integradas dentro de una experiencia global del mundo que nos rodea.

De esta manera, los estudios sobre medio ambiente serían una parte de las clases de historia. Así por ejemplo, se vería cómo las consecuencias de la cultura grecolatina, de la Edad Media y de la historia reciente, a la vez que las repercusiones de los inventos de la Revolución Industrial, todavía influyen en nuestra vida y en nuestro medio ambiente actual. De modo semejante, los estudios ambientales en las clases de geografía mostrarían cómo el clima y el terreno están relacionados con el transporte y el comer-

cio, la economía y la manera de vivir de las diferentes sociedades. Los estudios ambientales también se relacionan con las clases de lengua en forma de ensayos comerciales y con las clases de matemáticas en forma de aritmética comercial. Steiner consideraba incluso que las clases de religión libre⁵⁰ serían también una parte de la educación medio ambiental cuando sugirió que la máquina de vapor o algunos aspectos astronómicos podrían estar incluidos en ella.

El objetivo docente general para los niños de 9 a 12 años es: *afrentar la necesidad que tiene el niño de experimentar la realidad, es decir, el significado global de las realidades de la naturaleza y del mundo, de manera que puedan desarrollar la capacidad de estimar el mundo. Este es un objetivo curricular transversal.*

Los estudios medioambientales también ejercen un papel esencial en las asignaturas de física y química. Steiner consideraba importante que los jóvenes de los cursos séptimo y octavo (1º y 2º de ESO en España) tuviesen clases de física *sobre la vida*, clases que les ayudasen a comprender su relación con el mundo que les rodea:

Vivimos en un mundo hecho por los seres humanos, estructurado de acuerdo con los pensamientos humanos, un mundo que utilizamos, pero que no conocemos en absoluto. El hecho de que no entendamos algo hecho por los hombres, y que, en sus intenciones y propósito, no es otra cosa que pensamiento humano, es un hecho de gran importancia en relación con el destino anímico y espiritual de los hombres. Lo peor de todo es tener la vivencia del mundo hecho por los seres humanos sin preocuparnos de él.⁵¹

Eso nos lleva, desde que el alumno ha cumplido los 12 años en adelante, a la formulación de los objetivos docentes generales sobre el modo en que “*el mundo y la vida que nos rodea*” influyen en los alumnos. *Los niños tendrían que adquirir conceptos, conocimiento y habilidades elementales de las funciones más importantes de la vida. Eso no sólo pretende darles confianza, sino también satisfacer el anhelo de conocerlo todo sobre lo que sucede a su alrededor.*

En resumen, podemos decir que hasta que el niño cumple los 12 años la tarea del currículo de geografía es hacer que descienda a la Tierra y que despierte al mundo que le rodea. A partir de ese punto, se avanza a través de la geografía cultural en séptimo y octavo curso, hasta los Cursos

50.- Educación en valores cristianos

51.- R. Steiner: Metodología y didáctica. GA 294. Conf. del 3-9-1919. Editorial Rudolf Steiner. Madrid

Superiores, donde se constata la relación con el mundo como un organismo vivo global.

En algunas escuelas, los alumnos de octavo curso hacen proyectos anuales en relación con los estudios medio ambientales que les ofrecen posibilidades para ahondar su conocimiento del tema de la vida, satisfaciendo o haciendo crecer su curiosidad.

Cabría mencionar aquí los estudios ambientales en los Cursos Superiores (novenos a duodécimos) tal como se ejercitan en varios proyectos prácticos, y también la asignatura de “tecnología y vida” que Steiner ya introdujo en 1921. Algunas escuelas Waldorf Steiner han convertido este enfoque medio ambiental integrado en el fundamento para desarrollar formas docentes totalmente nuevas para los Cursos Superiores.

Primer curso

Criterios y motivos principales

Los niños pequeños dan por descontado todo lo que les rodea: las otras personas, los animales, las plantas, las piedras, las estrellas, el sol, las estaciones del año. Si podemos renovar constantemente esta unidad de los diferentes reinos fortaleceremos la confianza, la gratitud y la autoseguridad del niño. En el estado básico del niño en sus primeros siete años de vida, podemos expresar estos sentimientos diciendo: “el mundo es bueno”.

Durante su primer año en la Escuela Primaria, los niños tendrían que aprender a ver las diferencias en la totalidad global de la naturaleza y, a la vez, ir despertando gradualmente hacia la manera en que las cosas se pertenecen mutuamente. Se anima a los niños a recapacitar sobre las cosas por medio de historias, la observación de la naturaleza, el seguimiento de los cambios estacionales y la descripción de experiencias que destacan cuál es el elemento especial que hay en cada cosa que ven, qué es lo grande o lo pequeño, qué es lo delicado o lo inmensamente poderoso en la naturaleza. Estas narraciones y observaciones sólo se abrirán paso en los niños si se explican “con alma”, es decir, si están llenas de humanidad a través de la personificación. Eso les lleva a sentir que no hay nada en el mundo que no tenga sentido o significado. Estas experiencias son particularmente importantes como preparación para la situación real en la que hoy nos encontramos, porque no solamente establecen fundamentos, sino también preparan el modelo para el futuro.

Sugerencias de contenido:

Los reinos de la naturaleza, los elementos, las estaciones del año, las estrellas deberían describirse

como si ellos mismos hablasen. Con eso no queremos decir historias o invenciones irreales, sino narraciones imaginativas que hablen de la esencia de las cosas. Pueden ser en forma de parábolas o leyendas de la naturaleza.

Segundo curso

Criterios y motivos principales:

En primer curso, los niños han aprendido a ver su entorno con “nuevos” ojos y han comenzado a sentir lo que ese entorno les está diciendo. Ahora, en segundo curso, experimentan cómo los seres humanos están vinculados con los reinos de la naturaleza. Son sumamente importantes los sentimientos que se derivan de ello, y que podríamos resumir como una identificación activa con la naturaleza, un “amar el mundo”. Estos sentimientos evolucionan hasta que los niños se hacen “maduros para la Tierra” en octavo curso, cuando pueden ser experimentados como responsabilidad.

Sugerencias de contenido:

Fábulas, como las de Esopo, hablan de la relación entre los seres humanos y su entorno de forma antropomórfica. Las historias de santos, en particular las de los santos célticos, expresan una cualidad similar.⁵² Un buen ejemplo de ello sería la figura de San Francisco de Asís, con su relevancia y humildad hacia todas las criaturas, pueden servir como criterio con el que medir las clases. Estas narraciones ponen los fundamentos de la ética.

Durante los primeros dos años escolares, los estudios medio ambientales son una parte integral de cada clase. Se deja que los niños hablen de lo que pasa en la naturaleza, con qué cosas se encuentran cuando van hacia la escuela, qué descubrieron en una excursión o salida, etc. Las cosas que ellos llevan a la escuela (nidos de pájaro, hojas, conchas, frutos, piedras, cuernos de animales, caparazones de caracoles, etc.) pueden ofrecer el punto de partida para hablar sobre el mundo que

52.- Aquí cabría investigar aquellos santos y héroes que han destacado por la capacidad de superarse a sí mismos, de darse a los demás, de desplegar ciertas virtudes, de expandir bondad, amor, salud en su entorno, etc.; por encima de cualquier tinte confesional, han de ser personajes que serían dignos de encomio para cualquier cultura humana universal. En esta etapa se trata aún de personajes, reales o no, que tienen cierto aspecto mítico, modélico universal, y que se hallan en el imaginario de la cultura humana general. No se trata, pues, de biografías de personajes históricos relativamente modernos que se tratarían más en los cursos superiores y en otra atmósfera. (N.d.T)

les rodea. Eso no quiere decir que no deba haber bloques de la clase principal específicos para estos temas, sino simplemente que en primer y segundo curso no es preciso hacer asignaturas separadas de los estudios de la naturaleza. Habría que visitar el aula “del exterior” y experimentar regularmente todos los estados climáticos y estaciones.

Tercer curso

Criterios y motivos principales:

Cuando los niños que llegan a los 9 años experimentan una alteración decisiva en su relación con el mundo: el mundo, que era una parte de sí mismos, se convierte en el mundo que les rodea. Los niños necesitan entender y, en la medida en que puedan hacerlo a esta edad, han de captar literalmente los lazos que sienten que tienen con el mundo. En años posteriores eso puede evolucionar hacia una comprensión de la naturaleza, los animales, los seres humanos, el trabajo y la tecnología. Los niños pueden comprender procesos complejos de trabajo que requieren mucho tiempo para ser completados, por ejemplo, en las clases en que han de construir una casa entre todos, o en una clase principal de horticultura que les muestra toda la secuencia desde arar y sembrar, hasta al resultado final, que es el pan. Su inteligencia se ve educada por la realidad concreta. Es importante que en el momento en que se encuentran y sienten aquello en lo que están trabajando, los lazos que establezcan no sean rotos ni desviados por meras abstracciones racionales y factuales, sino que su actividad los lleve a las implicaciones de largo alcance.

Sugerencias de contenido:

- El ser humano y la Tierra: el granjero y el trabajo en la granja; arar la tierra (el caballo, el arnés, las herraduras, el arado), escarificar, sembrar (varios tipos de cereales), diferentes terrenos (drenaje de tierra arada húmeda), cosechar, trillar, moler, cocer, ordeñar y manipular la leche. Una vez que se han introducido los métodos tradicionales, los niños deberían ver lo que hacen los tractores, las segadoras combinadas, etc.
- Los mineros y otras ocupaciones tradicionales que tengan que ver con la tierra (cortador de césped, picapedrero, excavador de zanjas)
- Hacer uso de los elementos implicados en la construcción de casas (secar, cocer ladrillos), preparar el mortero, colocar ladrillos, carpintería, hacer el techo
- Vocaciones “arquetípicas”, como pastor, cazador, pescador, leñador, quemador de carbón,

- panadero, sastre, zapatero, ceramista, maderero, curtidor, talabartero, hilador, tejedor o herrero
- En la medida de lo posible, los niños deberían ver algo de estos oficios por experiencia práctica.

El énfasis entre estos diversos temas posibles variará según el lugar geográfico de la escuela.

Cuarto curso

Criterios y motivos principales

El imperativo de Steiner es que “todas las clases den conocimiento sobre la vida”. La *geografía local* es un aspecto importante de los estudios del entorno. Previamente las clases han tratado sobre aspectos generales (vínculos con la naturaleza, conocimiento de procesos laborales), pero ahora enfocan la atención de los niños en el espacio y el tiempo. Se abre una nueva fuente de conocimiento más concreta que abarca espacio y tiempo.

Se muestra a los niños el entorno inmediato de la escuela, la localidad, el pueblo o ciudad en su desarrollo geográfico-espacial y histórico-temporal, hasta al momento actual. Con estos estudios, su relación más generalizada con el mundo se puede transformar en un sentido de pertenencia tanto social como espacial.

Sugerencias de contenido

- Observar el sol como método para reconocer los cuatro puntos cardinales
- Los movimientos de ascensión y descenso de algunas constelaciones características alrededor de la estrella polar, y los movimientos de la luna
- Dibujar a vista de pájaro la escuela o la casa del niño y del pueblo donde se encuentra
- El hecho de descender desde un punto elevado (cerro, torre) hasta al paisaje envolvente modifica la visión de lo que uno puede llegar a ver
- Se describen y dibujan las rutas que algunos niños hacen hasta la escuela
- Los niños pueden hacer modelos de barro o de papel maché del entorno inmediato y las formas del paisaje
- Se dibujan los primeros mapas sencillos
- Se habla de acontecimientos históricos y leyendas que ilustren el desarrollo de la localidad
- Se examinan las diferentes maneras de labrar los terrenos locales, la industria local, puestos de trabajo e infraestructura. Descripciones vívidas de industrias y profesiones locales típicas
- Una visita a la estación local de ferrocarriles, puertos o aeropuertos puede ofrecer a los niños un sentido de cómo su propia localidad está vinculada con otros lugares, de por qué la gente

viaja a su localidad y de qué comodidades se importan y exportan.

Cursos quinto a duodécimo

Aspectos y objetivos generales

Como sucede con muchas otras asignaturas, la tarea de las clases de geografía es acompañar y apoyar a los niños en su desarrollo físico, psicológico y espiritual. Además de eso, Steiner también quería que la geografía ocupase una posición central, porque puede vincularse con muchas más asignaturas (biología, física, química, astronomía, matemáticas, historia, etc.) y proporcionar de esta manera un sentido de unidad. También resaltó el componente moral de las clases de geografía, pues aprender sobre la gente que vive a nuestro lado ayudaría a los niños a amar a sus semejantes.⁵³

La geografía ha de despertar en los niños un interés por el mundo y coraje para la vida. Han de aprender a entender la Tierra como un espacio natural con ritmos vitales específicos que rodean a los seres humanos, pero que también pueden cambiar por la actividad económica y cultural. El fundamento para la responsabilidad y la conciencia de la ecología ha de plantarse pronto.

Aspectos y objetivos generales para los Cursos quinto a octavo

El currículo va variando su énfasis de acuerdo con el desarrollo al que han llegado los niños. Edificando el tema a partir de la geografía local de cuarto curso, los niños de quinto y sexto se acercan a la tierra observando actividades locales de agricultura, ganadería e industria donde los seres humanos trabajan en colaboración con la naturaleza en diferentes regiones, y se observan sus interdependencias. Eso les ayuda en su desarrollo. En séptimo y octavo conocen el carácter y la cultura de otros pueblos, especialmente en otras zonas de la Tierra. Las clases de geografía, por lo tanto, tienen un sentido de movimiento y contramovimiento. Durante el período central de la infancia los niños encuentran su hogar en la Tierra en el espacio físico, es decir, hay un movimiento hacia la Tierra. Después, a medida que se acerca la pubertad, cuando alcanzan la madurez terrestre, se produce un movimiento hacia la diferenciación psicológica y cultural de la Tierra.

53.- Véase, Steiner, R. *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*, GA 302. Conf. del 14 de junio de 1921.

Quinto curso

Criterios y temas generales

Enseñar geografía a los niños en la fase central de la infancia implica ofrecerles numerosos hechos unidos a la experiencia. Los alumnos han de aprender cosas sobre el mundo, pero de un modo en que los sentimientos estén vinculados con el conocimiento respectivo. Se describe una selección de regiones y paisajes de su propio país. Lo importante es expandir a regiones más amplias el estudio de la economía e infraestructura que se empezó en cuarto curso.

Sugerencias de contenido

Los niños pueden ir a “viajes de descubrimiento” siguiendo la orilla de un río, viajando más allá del entorno inmediato, pueden “viajar a la costa” o a regiones accidentadas.

- Contrastar la vida en el mar, en los cerros y en las tierras bajas
- Minería y otras industrias
- Continuación del dibujo de mapas, utilización de mapas de pared, atlas
- Lazos económicos y geográficos entre el propio país y los países vecinos, resaltando la interdependencia mutua
- La geografía regional y física del propio país o región más amplia

Sexto curso

Criterios y temas generales:

En sexto curso la geografía ofrece dos aspectos. Por un, lado el país propio se relaciona con el continente al que pertenece; y por el otro, hay una breve visión global, pero sistemática, de todos los continentes. Los diferentes continentes se comparan mutuamente en lo que respecta a su topografía y morfología principales (contorno, sistemas fluviales, montañas, cielos, climas, vegetación, etc.) a ello pertenece también la *astronomía* en la manera cómo se relaciona con la tierra y las estaciones. La *geología* y la *botánica* también entran en la clase principal de geografía. La industria y el comercio se amplían para incluir algunos ejemplos notorios allí donde sean importantes las conexiones globales. El maestro hará una cuidadosa selección teniendo en cuenta qué es lo que quiere que salga en los coloquios sobre las otras zonas del mundo en séptimo y octavo cursos.

Sugerencias de contenido:

- a) La clase principal sobre Europa (si la escuela es europea)

En las anteriores clases de geografía los alumnos ya habrán visto paisajes y estilos de vida contrastados. Ahora puede verse Europa como un conjunto desde el punto de vista de la polaridad, por ejemplo, viendo las influencias que tienen sobre el paisaje y la economía, el agua, el aire, la luz, el calor, las rocas y los terrenos de las diferentes regiones. Eso puede implicar una comparación entre un país de tierras bajas, como los Países Bajos, con un país alpino como Suiza; o entre regiones con una economía tradicional vinculada al mar, como Noruega, y un país rodeado de tierra, como la República Checa.

b) En lo que respecta a la visión global más amplia de la Tierra como conjunto:

- Forma y distribución de los continentes y océanos. Corrientes oceánicas. Relación de las mareas con la luna
- Cómo el cinturón vegetal depende de la posición del sol y las condiciones climáticas. Las estaciones en relación con la órbita de la Tierra
- Los fundamentos rocosos, partes antiguas y más jóvenes de la Tierra
- Plegamientos geológicos jóvenes (por ejemplo, Alpes, Himalayas, Andes). Las fallas geológicas, por ejemplo, el valle del Jordán-Mar Rojo, el valle del Ródano, etc.
- Los grandes ríos, por ejemplo, el Rin, el Danubio, el Dnieper y sus características principales
- La selva pluviosa tropical, la Sabana, el interior de Australia, los desiertos de sal como ecosistemas
- Habría que contemplar el globo como un conjunto desde diferentes perspectivas, por ejemplo, no solamente con Europa en el centro
- Abrir nuevo terreno, deforestación y creación de hondonadas de polvo, con ejemplos claros de erosión del terreno
- Depósitos minerales y relaciones comerciales
- Apertura de rutas de transporte (por ejemplo, el Ferrocarril Transiberiano, los canales de Suez y Panamá)

Evidentemente, no podemos abarcar todos estos temas, pero se busca un equilibrio que ejemplifique el conjunto el máximo posible.

Séptimo curso

Crterios y temas generales

En séptimo y octavo curso se hace la transición de la agricultura a la industria y el comercio, y a la situación cultural de las diferentes partes del mundo. Este es uno de los cambios de énfasis que recomienda Steiner (conf. del 2-9-1919, GA 294).

Ello implica que el maestro ha de seleccionar el material para los dos cursos. Por otra parte, el aspecto cultural lleva a que la historia forme parte de las clases de geografía: en séptimo curso en particular la era del Descubrimiento, incluyendo la transición de la cosmovisión de Ptolomeo a la de Copérnico. Eso muestra a los niños que la actual visión de la tierra y del universo es producto de una evolución y que no es un sistema grabado en piedra por siempre jamás.

Con el fin de que los diferentes personajes y culturas de otras partes del mundo no permanezcan en el reino de las ideas, Steiner sugirió que los niños pintasen o hiciesen algún trabajo artístico o práctico en el estilo de aquellas culturas. Otras clases principales pueden ser también enriquecidas por biografías de descubridores y descripciones de otras partes del mundo.

En relación con el tema del Descubrimiento habría que estudiar la astronomía del cielo visible. Habrían de hacerse observaciones y confeccionar mapas que muestren las principales constelaciones.

Sugerencias de contenido:

Como que la era del Descubrimiento es el tema de las clases de historia en séptimo curso, se podría argumentar que América sería la selección obvia para geografía, o Europa si la escuela está en América. (¿De dónde venían los colonizadores?) También África con su polaridad entre las culturas negras y las islámicas observadas como un todo. Así pues, en el contenido siguiente asumiremos la secuencia: séptimo curso = el antiguo mundo, octavo curso = el nuevo mundo. El séptimo curso podría tener incluso dos bloques principales de geografía.

Habría que resaltar la perspectiva histórica relacionada con el colonialismo europeo, el vínculo entre agricultura, materias primas (algodón, arroz, trigo, café, té, etc.) y la industria manufacturera. Todo eso, a la vez, debería ser situado en un contexto de zonas climáticas globales: por ejemplo, arroz, goma, maderas duras de Asia; trigo de las praderas norteamericanas, lana y minería australianas, etc.

Continuando a partir de la astronomía de sexto curso habría que describir el cielo visible de noche y deberían observarse las constelaciones. Se puede describir la apariencia y los recorridos de los planetas y pueden observarse los ciclos de la luna.

ÁFRICA

Pueden caracterizarse las principales regiones geográficas de África desde una perspectiva de zonas climáticas, topográficas y vegetales.

- África del norte y occidental y las regiones ecuatoriales, el Sahara y el Sahel, África oriental y del sur
- Diferentes tipos de vida en el África negra y en el África islámica en las diferentes zonas de vegetación (por ejemplo, los pigmeos y los pueblos de los bosques pluviales)
- Continuación de diversas religiones y sociedades tradicionales africanas
- Las influencias postcoloniales de Francia, Gran Bretaña, Holanda, Alemania. Confrontación con las concepciones occidentales del mundo. Ejemplos de naciones en desarrollo y su relación económica con el mundo desarrollado. Los problemas del hambre y la guerra civil en el cuerno de África, las tensiones entre el tribalismo y los modernos intereses comerciales en África occidental, sociedades multiculturales en el sur de África, etc.

ASIA

- Principales regiones geográficas; Himalayas/Hindú Kush, el subcontinente de la India, la altiplanicie del Tibet/Mongolia, China del norte y del sur, sudeste asiático, Tailandia, Filipinas, Indonesia, Japón, Corea
- Macropaisajes y su polaridad cultural y geográfica (por ejemplo, la influencia del budismo, hinduismo, Islam y cristianismo); el sudeste asiático como subcontinente de islas, las enormes poblaciones de Asia oriental, los países de la costa del Pacífico como región en rápido desarrollo y el moderno significado de los tipos de economía de Asia
- Cómo está cambiando el papel de las poblaciones asiáticas en el mundo moderno. El futuro de la China y de los países de la costa del Pacífico en relación con la economía global
- Asuntos relacionados con la explotación del bosque pluvial

Octavo curso

Criterios y temas generales:

Conforme van penetrando en el mundo, los alumnos de octavo curso quieren asumir los problemas del mundo. Y a la inversa, sus propios problemas adoptan dimensiones “mundiales”. Por eso, en las clases de geografía habría que satisfacer el intercambio entre “yo y el mundo”. Por el hecho de ocuparse e interesarse por la vida cultural y anímica de otros pueblos, sus culturas y valores, los alumnos experimentan que las características de los pueblos pueden ser muy distintas. Eso puede ayudarles a pisar con firmeza en la búsqueda de su propia vida psíquica interior.

Otro acercamiento a las clases de geografía en octavo curso es preguntarse dónde tienen lugar metamorfosis, polaridades e intensificaciones en los fenómenos geográficos.

Si América es el tema de las clases de séptimo curso, se pueden comparar América del Norte y del Sur. Eso permite desarrollar los poderes imaginativos de los alumnos. Ayuda a prevenir la infiltración de ideas fijas, y lleva a un conocimiento que puede hacerse vivo y crecer. Los alumnos deberían aprender a entender cómo se produjeron las diferentes mentalidades de los latinoamericanos y de los angloamericanos en su proceso histórico.

Un posterior tema de octavo curso es el de los ambientes y estructuras cambiantes del clima.

Sugerencias de contenido:

- Introducción a paisajes típicos de América del Norte y del Sur, por ejemplo, mediante un viaje imaginario. El uso de los nombres de los lugares para mostrar las influencias culturales
- Estructura del doble continente y su vida animal y vegetal tan diversa
- Llegada de los nativos americanos y su adaptación a diferentes áreas geográficas
- Las ocupaciones hispano-portuguesa y anglofrancesa y sus consecuencias (riqueza mineral, tecnología, destrucción de la naturaleza)
- Encuentros entre individuos en América. Diferente estructura psicológica de los varios grupos sociales y étnicos. Tareas y posibilidades de desarrollo. Los temas demográficos en los Estados Unidos
- Observar y pintar las formaciones de nubes. Interpretar y poner en un mapa lecturas meteorológicas: lluvias, humedad, presión atmosférica, velocidad de los vientos; incluyendo el uso de instrumentos, como el barómetro, veleta, etc. Presión alta y baja, frentes atmosféricos, Aspectos culturales del clima en países del norte y la duración del día, estilo de vida mediterráneo y clima; pueblos del desierto, pueblos árticos, entornos tropicales

Si se ha estudiado América en séptimo curso, se puede hacer una comparación geográfica y económica entre África y Europa, o entre Europa y Asia.

Aspectos y objetivos generales de los cursos noveno a duodécimo

En los Cursos Superiores, la geografía y todas las otras materias continúan su labor de acompañar y sostener a los alumnos en su desarrollo físico, psicológico y espiritual. En esta edad ello se promueve observando nuestro planeta como un conjunto,

comenzando por la consistencia física de las rocas y los procesos vitales de la Tierra (las zonas de vegetación como órganos terrestres, procesos rítmicos dentro de la Tierra y su envoltura de agua y aire). Después viene la transformación del planeta por la actividad humana (geografía humana). Habría que entender la Tierra como un organismo, y eso quiere decir que hay que aclarar este concepto y que ha de desarrollarse esa aproximación contextual tomando los fenómenos como punto de partida. Es conveniente evitar proporcionar conocimiento puramente abstracto y sin valores, o resaltar excesivamente las cadenas físicas y matemáticas de causa y efecto. En lugar de condiciones, lo que hay que describir son procesos, que después nos lleven a la situación cultural de la población en diversas regiones.

La geografía en los Cursos Superiores ha convertirse en una *eco-geografía*. Conviene mostrar ejemplos del efecto ecológico de la actividad humana sobre las diversas condiciones de vida en el mundo (estaciones secas y de lluvia, estepas, bosque pluvial, monzón y climas de la Corriente del Golfo), los estilos de vida altamente adaptados y las prácticas industriales de las diversas sociedades. También habría que describir las consecuencias que comporta el ignorar las estructuras ecológicas y socioculturales por parte de la explotación colonial y neocolonial. Hacia el fin de los Cursos Superiores la geografía puede convertirse en el *estudio de la evolución de la Tierra*. Aprendiendo sobre las habilidades de las poblaciones indígenas podemos sembrar las semillas de una asociación con la naturaleza. Conversar sobre un posible orden social de acuerdo con la dignidad humana puede abrir perspectivas para el futuro.

Noveno curso

Criterios y temas generales:

En noveno curso los alumnos se hacen “maduros para la Tierra”, utilizando la expresión de Steiner, y su cuerpo está más sometido a la gravedad. En biología, por ejemplo, esta fase se acompaña con el estudio de la parte más “terrestre” del cuerpo humano: el esqueleto y los órganos sensoriales. El elemento respectivo en geografía es “el esqueleto de la Tierra”, el mundo de los minerales y sus formaciones (la envoltura rocosa de la Tierra). En este ámbito, el factor crucial es la viveza con la que pueden describirse las fuerzas geológicas. Los macrociclos de movimientos continentales, la formación de montañas, el vulcanismo, plegamientos y terremotos se deben experimentar como procesos dinámicos y no hay que reducirlos a diagramas o gráficos abstractos y, por tanto, incomprensibles.

Los estudiantes deben poder sentir las tres fuerzas dimensionales de la formación del Valle del Rift, por ejemplo, como algo que pueden captar con todo su cuerpo y no solamente con su intelecto. Eso requiere una enseñanza vívida y participativa, que cultive una imaginación viva y plástica de las fuerzas de la naturaleza. Aunque el material gráfico será esencial, los estudiantes primero han de crear sus propias imágenes interiores de los procesos implicados.

Sugerencias de contenido:

- Estructura y distribución de los continentes y océanos
- Morfología y formación de los plegamientos montañosos
- La “cruz montañosa” de la Tierra, los grandes valles de fractura, volcanes, fundiciones y cadenas montañosas en el fondo oceánico. De la deriva continental a la tectónica de placas
- Mineralogía, procesos rítmicos en la formación de rocas
- Mirada global a la historia de la Tierra
- Estratos geológicos que muestran eras glaciales y los efectos de la glaciación
- Una visión de conjunto de las otras formas principales de erosión

Décimo curso

Criterios y temas generales:

La visión que los alumnos de noveno curso tienen del mundo es bastante homogénea. En décimo curso eso comienza a fragmentarse en aspectos posiblemente muy opuestos. Los jóvenes pueden perder parte de su confianza y comienzan a dudar de las cosas. Al mismo tiempo, comienzan a descubrir su propio espacio anímico interior y, por tanto, pueden acercarse a los fenómenos del mundo con un nivel superior de sutileza. Así, por ejemplo, este es el período donde se tratan los órganos más vitales en biología, se pueden seguir los procesos de estos órganos que incluso llegan a tener efectos en el ámbito psicológico. En la clase principal de geografía se ve la Tierra como un organismo vivo con procesos vitales que tienen lugar en las profundidades de la Tierra, en su corteza rocosa, en sus envolturas acuosas y aéreas, y hasta en el espacio exterior. En todos los casos se estudian eminentemente los procesos más rítmicos.

Sugerencias de contenido:

- Las envolturas de la Tierra: de la litosfera a la estratosfera

- La estructura interior de la Tierra
- Movimientos de las placas tectónicas
- Características del agua y de cómo fluye: ríos y corrientes oceánicas como órganos vivos de la Tierra; intercambio entre corrientes profundas y superficiales
- Vínculos entre corrientes oceánicas y clima, por ejemplo, la Corriente del Golfo, vientos alisios, el Niño, etc.
- Interacción entre clima y vegetación: los ecosistemas de la Tierra como órganos de un organismo
- Movimientos y ritmos de la Tierra

Undécimo curso

Criterios y temas generales:

Los alumnos de undécimo curso dan un evidente paso adelante en el proceso de encontrarse a sí mismos. Adquieren confianza en sus propias capacidades de pensar, sentir y querer. Pueden empezar a entender las sutiles correlaciones en la red de causa y efecto, el tipo de pensamiento necesario para captar fenómenos complejos como los ecosistemas. Eso permite llevar a los alumnos más allá de lo que habían sido capaces de imaginar hasta entonces. En biología, por ejemplo, se intenta que los alumnos observen el mundo de la célula y de los animales unicelulares, por ejemplo, el mundo de lo que es inconcebiblemente pequeño. En geografía puede haber una clase principal de *astronomía* que permita a los alumnos entrar en el mundo de lo que es inconcebiblemente grande. Por otra parte, la *cartografía* hace justicia a la nueva capacidad de los alumnos para el pensamiento abstracto, por medio de la tarea de representar el globo esférico en una superficie plana bidimensional (Steiner sugirió la cartografía para alumnos de esta edad como una continuación de la agrimensura de la clase principal).

El tema específicamente geográfico de este curso es la *eco-geografía*. Disciplina que estudia la interacción entre el espacio exterior, el relieve de la superficie de la Tierra, el clima, la vegetación y el ser humano. Como continuación de la clase principal de geografía del décimo curso (las envolturas de la Tierra) esta nueva clase principal debería incluir más geografía económica y social. Los estudios no debieran concentrarse sólo en los procesos negativos como la contaminación y la destrucción ecológica, sino que también habrían de esbozar los comienzos de un *estudio de las fuerzas evolutivas y transformadoras de la Tierra*. Se pueden tratar ejemplos de la influencia positiva sobre los ecosistemas de la creciente biodiversidad en algunas formas tradicionales de cultivo de la tierra

con la perspectiva de la viabilidad de replicar efectos similares por medio de programas modernos de gestión de la tierra. Habría que tratar el concepto general de lo que significa salud en un ecosistema, para que quede claro que dejar la naturaleza abandonada a sus propios recursos no es la única respuesta, que la gente puede vivir en la tierra de maneras sostenibles. Las clases de *tecnología* a lo largo del año pueden añadir más profundidad a estos temas.

Sugerencias de contenido:

- Las zonas climáticas de la Tierra con diferentes tipos de paisaje como ecosistemas y el significado de la biodiversidad
- La historia como secuencia de hitos económicos
- La riqueza mineral y su explotación; comercio mundial
- La pobreza en los países en desarrollo creada por las prácticas de explotación
- Aspectos de un sistema económico y social justo
- Ejemplos y evaluación de la industria ecológica en la actualidad
- Tareas para el futuro
- Aspectos de la moderna astronomía y cosmología (también puede tratarse en duodécimo curso)

Duodécimo curso

Criterios y temas generales:

El horizonte de los jóvenes se amplía en duodécimo curso. Abarca un enfoque más elaborado de sus propias tareas en la vida, y también considera los problemas del mundo con un mayor sentido de responsabilidad. El paso hacia la madurez que están haciendo los jóvenes ahora requiere un cambio en la manera de impartirles la enseñanza. Ellos quieren una visión global, buscan lazos con otras materias; discuten temas sobre el estilo de vida en un mundo altamente tecnificado. Hacia finales de su periplo escolar, los jóvenes tendrían que haber captado que hace falta una nueva manera de vincularse con la Tierra y nuevos modos de relación humana, laboral, comunal, donde los seres humanos guíen su vida desde su ética individual; y que cada individuo ha de trabajar hacia ello.

Sugerencias de contenido:

- Ver el mundo desde el punto de vista de sus estructuras naturales y también culturales
- Formas antiguas de la humanidad y la aparición del *homo sapiens sapiens*: el significado de la

evolución humana para la biosfera: lenguaje, tecnología, cultura, religión e historia como factores determinantes en la creación de diferentes pueblos y naciones.

- Orígenes geográficos y culturales de la sociedad
- Cambios de población y lo que la Tierra puede soportar: hambre y abundancia
- La tarea de superar el racismo y el nacionalismo. La importancia de la educación
- Ideas de Steiner sobre el orden social tripartito como una posibilidad. Proyectos e iniciativas de éxito. Ejemplos de comportamiento responsable hacia la Tierra en relación con la naturaleza y la estructura sociocultural.

Aspectos generales y objetivos

Las habilidades sociales y la capacidad de ser socialmente competente no son asignaturas que aparezcan explícitamente en ningún horario escolar. Pero su cultivo es un objetivo central y transversal de toda la educación Waldorf-Steiner. El desarrollo del entendimiento social basado en la sensibilidad hacia los demás es una facultad que implica esencialmente la educación de la voluntad. Para que eso tenga lugar, los niños deben experimentar un entorno donde esté presente la aptitud social en las relaciones que les rodean. Llegar a ser socialmente competente depende del compromiso interior hacia el desarrollo ético de cada adulto en la comunidad escolar.

La conciencia social ha de impregnar la organización de la escuela de manera implícita y explícita. Eso no quiere decir necesariamente asegurar una atmósfera de trabajo de total armonía, que estaría totalmente fuera de la realidad. Lo que quiere decir es que cada uno trabaja para crear condiciones en las que la conciencia social esté en primer plano y que cuando hayan conflictos y malentendidos se traten de una manera abierta y constructiva.

Las estructuras organizativas primarias de una escuela Waldorf-Steiner, el elemento central de la autogestión colegiada, el trabajo consciente con los principios funcionales del orden social tripartito deberían ofrecer un entorno fértil donde los niños puedan observar las habilidades sociales en la práctica.

Sin embargo, el currículo también proporciona muchas oportunidades interdisciplinarias de cultivar la conciencia social de maneras apropiadas a la edad.⁵⁴

*“El hecho de ser socialmente competente nunca es realmente un asunto de conocimiento”*⁵³. La aptitud social está basada en el juicio cuerdo, que requiere un pensamiento vivo fundamentado en la experiencia de la realidad. Captar la dinámica de los procesos sociales requiere un pensamiento móvil basado en conceptos pictóricos capaces de creci-

miento, adaptación y desarrollo a través de nueva experiencia y reflexión constantes. La interacción social requiere también la habilidad de escuchar y entender la otra persona, y ser capaces de expresar nuestros propios puntos de vista. Gran parte de nuestra vida social, política y comercial depende del entendimiento y de los acuerdos mutuos, a menudo entre un número de socios diferentes. Las ideas implicadas a veces son también muy complejas. Desarrollar un pensamiento vivo es la clave para crear verdadera competencia social.

Paradójicamente, en una época donde los medios de comunicación electrónicos se están extendiendo de manera exponencial, parece crecer la incapacidad de comunicarse claramente o desarrollar empatía con los demás. Los niños necesitan haber desarrollado verdaderas habilidades de comunicación antes de verse expuestos a los medios electrónicos de comunicación.

Otra habilidad social clave es la de la iniciativa autodirigida y la capacidad de trabajar en algo. El impulso innato de los niños a ser activos ha de focalizarse en el juego, ha de transformarse a partir del juego creativo en la capacidad de trabajar que permite al individuo reconocer las necesidades en el mundo y ser capaz de responder.

El tema de las habilidades sociales atraviesa todo el currículo y el método educativo. En los párrafos siguientes se ofrecen una serie de líneas orientativas sobre cómo pueden promoverse las habilidades sociales. El maestro individual encontrará muchos otros puntos de referencia. Nuestra intención de incluir este tema dentro del currículo es destacar su posición central y estimular el pensamiento sobre el tema.

Cursos primero a tercero

En pintura y en dibujo, los niños aprenden a reconocer que la forma sale a partir del color y que hay fronteras sutiles entre los colores. Los colores son explorados en sus características individuales, y se experimentan y describen las distintas maneras en que entran en contacto, recapacitando después. Este proceso es una base vital para entender que los procesos sociales no están definidos con precisión o que son arbitrarios en sus relaciones mutuas. Los campos más importantes de descubrimiento tienen que ver con las superposiciones donde emerge algo nuevo.

Por medio del *movimiento* y del *dibujo de formas*, los niños experimentan diferentes puntos de perspectiva, a veces enfrentándose con el mundo desde “dentro”, a veces como si estuvieran “fuera” y mirasen dentro de. Encontrarse en los puntos de cruce y negociar derechos de paso son también experiencias sociales importantes.

54.- Estamos en deuda con el Dr. Christoph Strawe por ser el primero en esbozar un estudio coherente de todos los elementos sociales implícitos dentro del Currículo Waldorf existente. Véase : Strawe, C. *Developing Social Skills. Social Understanding and Social Sensitivity in Steiner Waldorf Schools.* en *Paideia* n° 16 SSF, abril 1998.

En el aprendizaje de la *lectura y la escritura* los niños experimentan que la relación intrínseca entre símbolo, sonido y significado no es arbitraria, que la forma y el contenido se pertenecen mutuamente, otra habilidad social importante.

El trabajo con *los números* es particularmente social en el énfasis Waldorf de ir de la totalidad a las partes. Experimentar la división como un compartir ayuda a establecer el principio de la justa distribución del valor añadido. Eso permite que más adelante el individuo piense en el salario no como una recompensa para el trabajo hecho, sino como una división acordada de lo que se ha ganado mutuamente. “*Por otra parte, hemos de entender que todos los que han compartido el trabajo de producción y comercialización de un producto deben ser capaces de vivir del precio final de venta, es decir, que cada ‘margen de provecho’ representa una porción del precio final. Incluso las grandes cuestiones relativas a la contribución del producto nacional bruto recolectada por el Estado, por el sector cultural o por el sistema de la seguridad social, al final son un asunto de haber llegado a un acuerdo sobre las distribuciones justas.*”⁵³ Otros aspectos éticos o sociales de la aritmética involucran narraciones sobre los números (véase la sección sobre aritmética y matemáticas).

Aprender juntos a *cantar y a tocar la flauta* es una magnífica educación de las habilidades de escuchar y responder a los demás. Eso también sucede con las clases de *lenguas extranjeras* donde el niño aprende a entender lo que quiere decir la otra persona basándose en una percepción no semántica (tono de la voz, gesto, lenguaje corporal) y a través del mismo hablar. Eso requiere el cultivo de un tipo de empatía específica y un intercambio rítmico entre el que habla y el interlocutor.

La destreza manual aprendida en *manualidades* crea una base para la posterior captación conceptual de ideas complejas. El trabajo manual también refuerza el intenso sentido de dependencia mutua entre las personas (el granjero que comparte la lana y las personas que compran un traje de lana) y entre el ser humano y los reinos de la naturaleza. Esta experiencia primaria es la base no solamente del pensamiento ecológico, sino también de una firme captación de los principios económicos

Cursos cuarto a séptimo:

Tal como se ha descrito en las secciones sobre el estudio de los oficios y de la naturaleza, hay importantes dimensiones sociales en los períodos que involucran agricultura, habilidades de trabajo y construcción de casas, especialmente por lo que respecta a los principios básicos de la economía,

en concreto de la mutualidad, afrontar las necesidades y la transformación de materias primas en servicios útiles. Los elementos importantes a resaltar para los niños de esta edad incluyen:

- La experiencia de que todas las actividades económicas son mutuamente interdependientes. El granjero depende de la fábrica de tractores, esta depende del acero y de otras materias primas; éstas a menudo tienen fuentes internacionales; todos los trabajadores y sus familias necesitan comer, vestir y vivienda; los servicios requieren transportes; todos estos procesos requieren actividad bancaria, seguro, abogado, publicidad, regulación de la salud y la seguridad; y todas estas actividades requieren, sobre todo, investigación y desarrollo, que es lo mismo que decir pensamiento humano.
- La experiencia de que toda actividad económica está basada en la transformación de recursos naturales de materias primas y energía, y que todo eso tiene consecuencias para el mundo natural.
- La experiencia de que el proceso económico está reflejado en las relaciones financieras de varios tipos.

Los niños necesitan tener la vivencia de estos principios primarios en situaciones reales y tangibles, y no solamente como teoría. A esta edad, el énfasis ha de recaer en ejemplos positivos, en lugar de los numerosos ejemplos negativos de explotación, injusticia, corrupción e incompetencia.

Allí donde sea posible, es necesario que la experiencia sea directa y moderna. Cuando se introducen las profesiones arquetípicas del pastor, leñador, pescador, etc., los niños deben ver también sus equivalentes modernos. El estudio de la localidad debería incluir los lazos de la ciudad o la región con otras regiones o partes del mundo. Eso puede implicar la visita a un aeropuerto local, para ver qué carga y cuáles pasajeros llegan de qué destinos, o también ver qué productos hay en el supermercado y explorar cuáles son sus países de origen.

Se aplica la aritmética en la vida práctica y se escogen ejemplos que fortalezcan la conciencia moral y social, en lugar de abstracciones o situaciones hipotéticas. En la lengua materna no solamente se practican las habilidades de comunicación, sino que el estudio de la gramática hace que las relaciones sean más conscientes. ¿Quién hizo qué, a quién, cómo, dónde y por qué? No se puede menospreciar la relevancia del lenguaje directo e indirecto en la responsabilidad social. Hacer un informe fiel de las palabras y las opiniones de otra persona es toda una habilidad. Escribir cartas comerciales es algo que Rudolf Steiner recomendó como antidoto al pensamiento sentimental y autoindulgente.

“Si hemos saturado al niño de idealismo sentimental entre los 13 y los 15 años, más adelante el idealismo acabará haciéndole asco y tendremos en él a un materialista. Si queremos reunir a nuestro alrededor a niños con interés, y estamos impregnados religiosamente, si queremos hablarles de la magnificencia de las fuerzas divinas en el mundo., lo que les digamos les entrará por una oreja y les saldrá por la otra, sin que les afecte en absoluto. Pero si los niños han escrito una carta comercial por la mañana, y los recibimos nuevamente por la tarde, equipados con lo que ha salido en su subconsciente por medio de la carta comercial, cuando queramos enseñarles conceptos religiosos, estarán encantados, porque nosotros mismos habremos creado la disposición anímica que pide este polo opuesto”.⁵⁵

El concepto de cartas comerciales incluye un amplio repertorio de cartas formales, solicitudes, pedidos, requerimiento de reservas, cartas de reclamación, etc. Todo eso combina objetividad, claridad, terminología precisa y conciencia de los derechos y deberes. En la aritmética de sexto curso, la introducción del interés compuesto y las fórmulas algebraicas genera una base similar para la posterior comprensión de las relaciones económicas.

En las clases de historia, que comienzan en quinto curso, los niños aprenden las formas de las primeras sociedades y su íntima relación con su entorno específico: Catal Huyuk en el Creciente Fértil, Ur en Mesopotamia, Egipto y el Nilo, etc. Con la historia de la antigua Grecia aparece la *polis*, la ciudad-estado con sus colonias y el interior del país. La historia romana introduce los conceptos de ciudadanía, justicia civil y la “voz del pueblo”. La transición de la Teocracia a la República, y de allí al Imperio, ofrece modelos históricos importantes de procesos sociales y políticos.

Las exposiciones en sexto curso sobre el período medieval se concentran en los tres ámbitos: la iglesia y sobre todo las órdenes monásticas; la caballería cortés y galante; y los gremios urbanos. Todos ellos ofrecen modelos de relaciones sociales. El encuentro entre el occidente cristiano y el Islam, en sus aspectos positivos y negativos, es un estudio importante de relaciones interculturales. El séptimo curso y la época de los descubrimientos ofrece muchas oportunidades de explorar las colisiones culturales y captar las semillas de los proce-

dos económicos modernos. Steiner destacó que los cambios económicos que se produjeron en Europa después de la Reforma fueron los factores más importantes en la evolución histórica moderna, e involucraron la transferencia de la propiedad de la tierra de la iglesia a manos seculares.

Temas como la invención de la imprenta, el desarrollo de la banca y el primer capitalismo, el ascenso del teatro público, las nuevas tecnologías de guerra, etc., tienen importantes implicaciones sociológicas.

Los cursos octavo y noveno se dedican a la época de las revoluciones y sus temas centrales son la aparición de la identidad nacional, la creciente demanda de derechos y libertades individuales, los efectos deshumanizadores de la industrialización y de la urbanización. La educación de masas y los medios de comunicación son también temas importantes, como lo son también las relaciones económicas que emergen de la colonización y del mundo post-colonial. Los aspectos sociales, económicos y de derechos de la historia moderna constituyen una parte importante del currículo de historia.

La geografía tiene una posición central dentro del currículo. El énfasis principal a lo largo de toda ella recae sobre la geografía humana. Hasta sexto curso habría que describir la geografía de una manera esencialmente concéntrica, es decir, comenzando en la localidad propia y ampliándose progresivamente a horizontes cada vez más extensos. La geografía física, que incluye topografía, geología, clima, vegetación, etc., influyen de manera profunda al niño en crecimiento. En este período la geografía tiene que ver con tener la vivencia de las fuerzas psíquicas y espirituales de la Tierra, y con ayudar a los niños a poner los pies muy firmes sobre la tierra.

Desde los doce años en adelante la geografía se hace global. “Es un tema que sale y que va muy lejos, y que promueve la fraternidad entre las diferentes regiones de la Tierra” (D.L.Brierley. *In the Sea of Life Enisled. An Introduction to the Teaching of Geography in Waldorf Education*).

Steiner resaltó el significado social de la enseñanza de la geografía del modo siguiente:

“Enseñando al niño de esta manera lo situamos en el espacio, y él estará interesado por el mundo, por el mundo entero. Veremos los resultados de eso en muchas direcciones. Un niño con el que estamos estudiando geografía de esta manera tendrá una relación más amistosa con sus semejantes que otro que no tenga ni idea de lo que significa la proximidad en el espacio, porque vivirá para sentir que vive junto con otros seres humanos y llegará a tenerlos en cuenta y a respetarlos. Estas cosas jue-

55.- Véase también, Harrer, D. *Maths Lessons for Elementary Grades*. AWSNA 1985, y Jarman R. *Teaching Mathematics in Rudolf Steiner Schools*. Hawthorn Books, 1998

*gan un papel muy importante en la educación moral de los niños, y la falta de atención a la geografía es parcialmente responsable del espontáneo declive del amor fraternal, amor que tendría que prevalecer entre ellos”.*⁵⁶

La introducción de la horticultura en sexto curso y su desarrollo hasta décimo curso no solamente implica una apreciación de la relación entre esfuerzo, trabajo y producción, sino también experiencia práctica sobre el valor de los métodos ecológicos de agricultura. El estudio de la naturaleza y de las ciencias cultiva también una conciencia ecológica, y la biología humana, y en particular temas como la nutrición y la salud, ofrecen un importante equilibrio para enfrentarse a la influencia de la publicidad y del consumismo.

Estudios sociales

En la mayor parte de las sugerencias expuestas aquí, el énfasis ha recaído en el desarrollo más indirecto de la conciencia social, como trasfondo transversal a las diferentes materias. Desde los cursos séptimo y octavo en adelante los temas sociales se pueden tratar directamente. En sus encuentros con los maestros, Steiner hizo la siguiente sugerencia en relación con la enseñanza de las ciencias sociales: “*en séptimo y octavo curso podríamos ofrecer a los niños los temas que se tratan en mi libro ‘Hacia una renovación social’*”. Pero eso no quiere decir que Steiner sugiriese que se leyera literalmente el libro, sino que se hablase de los fenómenos de la tripartición social.

Para Steiner era crucial que toda enseñanza a partir de los trece años estuviese relacionada con la vida práctica y que fuera interdisciplinar, con el fin de contrarrestar la tendencia a la especialización que caracteriza la vida moderna. Steiner sugirió también que deberían enseñarse habilidades para la vida práctica, como taquigrafía y mecanografía (su equivalente moderno sería el uso del ordenador), manejo de libros de contabilidad, de finanzas personales y temas similares. Además, recomendó que hay que recurrir a la gente directamente involucrada en la vida económica para elaborar los programas respectivos de enseñanza.

Cursos octavo a duodécimo:

Con la adolescencia la escuela ha de estar todavía más conectada con la vida práctica en el mundo moderno. Eso es todavía más necesario hoy de lo

que lo fue en 1919, por el hecho de que cada niño tiene acceso a los medios de comunicación global.

El presente espacio no permite una descripción completa de las posibilidades para cultivar las habilidades sociales y la conciencia en los Cursos Superiores. La siguiente relación de breves referencias debería servir de estímulo para practicar una amplia investigación al respecto. Las ideas que se exponen han de entrelazarse con el currículo como motivos transversales que vinculan e integran las diversas asignaturas.

Octavo Curso:

- Estudio de otras sociedades con énfasis sobre las culturas preindustriales como contraste a los efectos de la industrialización
- Historia desde la perspectiva de los asuntos contemporáneos

Noveno curso:

- Física, el automóvil y el motor diesel, su impacto social y cultural
- Clase principal de ecología
- Experiencia de trabajo, silvicultura o período práctico de agricultura
- Historia desde la perspectiva de los asuntos contemporáneos

Habilidades para la vida - cursos noveno a duodécimo:

Este tema puede enseñarse dentro de los bloques de artes y oficios, porque se beneficia de grupos más reducidos. También pueden integrarse en el programa de la clase principal. Los temas se configuran en grupos:

- Derechos y responsabilidades - el sistema legal, el papel de la policía, abogados, letrados, juzgados
- Abuso de sustancias - leyes relacionadas con las drogas, incluyendo las penas. Tipo de drogas y sus efectos, incluyendo el alcohol y el tabaco; aspectos de la adicción
- Habilidades dinerarias - como mantener una cuenta bancaria, cheques, tarjeta de crédito, cambio de divisas, presupuestos, acciones y participaciones
- Salud y nutrición - hechos básicos del vivir saludable; principios de la buena nutrición, experiencia práctica planeando la calidad, comidas de buena calidad y bajo coste, cocina y *catering*
- Habilidades personales y sociales - relaciones personales, responsabilidad y sexualidad,

56.- Rudolf Steiner, *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. GA 302

homosexualidad, heterosexualidad y aspectos de género, matrimonio y relaciones de larga duración; habilidades paternas, el SIDA, prevención y resolución de conflictos, habilidades de grupo

- Ciudadanía - el sistema político y sus estructuras, votaciones, partidos políticos, el papel del Parlamento, asuntos de responsabilidad individual
- El mundo del trabajo - la estructura cambiante del trabajo en una sociedad postindustrial, solitud de trabajo, derechos y obligaciones del trabajo, carreras. Los estudiantes deberían experimentar varios puestos de trabajo y tener la oportunidad de encontrarse con un amplio abanico de personas que aplican su profesión, por ejemplo, enfermeras, ingenieros, arquitectos, diseñadores, periodistas, restauradores, policía

Clases de lengua –

Cursos octavo a duodécimo:

Las clases de lenguas extranjeras deberían incluir un estudio pormenorizado del paisaje, clima, economía, historia, tradiciones, sistemas políticos, sistemas de justicia y asuntos comunes de los países donde se hablan las lenguas respectivas. Habría que dar énfasis en las lenguas como puentes hacia otras culturas

Responsabilidad activa –

Cursos octavo a duodécimo:

Los estudiantes deberían asumir cada vez más responsabilidades sociales dentro de la comunidad escolar, como, supervisión del patio, apoyo al juego para los niños más pequeños, encargarse del cruce de carreteras y calles, asistir a los acontecimientos escolares, conferencias (y no solamente a actividades hechas para recaudar fondos para los cursos de los Cursos Superiores), ayudar en la comunidad local, a los discapacitados, etc.; generar apoyo para los refugiados; proyectos del Tercer Mundo

DÉCIMO CURSO

- Historia - el lazo estrecho entre geografía y cultura, orígenes de las antiguas civilizaciones, la aparición de estructuras tribales y formas políticas

CURSOS OCTAVO A DUODÉCIMO

- Antropología - discusión de la naturaleza del ser humano, el significado de la postura erecta y la relación con el mundo animal. La cuestión de la

evolución humana y el origen del lenguaje, del arte. La tecnología, las formas sociales, religión, relación con los muertos, relación con el entorno. La naturaleza de la percepción y la cognición, y cómo conocemos el mundo. Steiner sugirió que el hecho de estudiar la relación entre los órganos físicos y su conexión con la experiencia psíquica es necesario para entender cómo funciona el organismo social. Esta es también la mejor manera de acercarse a los interrogantes que plantea la sociología o la actual psicología evolutiva.

- La relación entre polaridades de todo tipo y su reconciliación a través de la aproximación goetheana es un proceso que puede explorarse en todas las artes, pero también en las ciencias y humanidades. También es una parte esencial de la comprensión de los procesos sociales tripartitos, el enfoque tripartito que reconoce las cualidades distintivas de pensar, sentir y querer, y su relación respectiva con los sistemas orgánicos neuro-sensorial, rítmico-respiratorio y metabólico-motor.

Trabajo y tecnología en los cursos noveno a duodécimo:

- Todos los aspectos de la artesanía y la tecnología deberían relacionarse, por una parte, con sus orígenes geográficos y recursos naturales, y, por otra, con sus aspectos económicos. Steiner quería despertar en los niños un verdadero interés y comprensión por los asuntos económicos.
- Con eso se relaciona la importancia de la experiencia de trabajo real en el lugar laboral con tareas que tengan sentido.

Viajes de curso:

Las actividades y representaciones artísticas de grupo, los viajes y excursiones escolares son todos campos llenos de experiencia social, especialmente si se reflejan estos aspectos.

CURSOS UNDÉCIMO O DUODÉCIMO:

- Clase principal de economía. Describir la diferencia entre la esfera cultural, jurídica (justicia, política. social) y la económica con ejemplos concretos. Introducción a los principios básicos de la economía, producción y distribución de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. Los conceptos de precio, ingreso, valor. La idea de trabajo. El origen y la función del dinero; cómo emerge el valor, diferentes tipos de dinero. Relaciones sociales con la economía. Ejemplos de procesos económicos reales, por ejemplo, el verdadero precio de una taza

de té, ir retrocediendo desde el paquete de té pasando por el mercado y hasta llegar al productor. Aunque alguno de estos temas puede haberse tratado durante el período de la clase principal, es importante ahondarlos en los Cursos Superiores, tratándolos directamente en breves períodos concentrados. Las clases deberían consistir en pedir información precisa y discutir con los alumnos cómo investigar y buscar experiencia directa. Recibir la visita de profesionales siempre es útil, aunque el apoyo del maestro a menudo sigue siendo necesario.

Una crítica planteada en algunas escuelas por antiguos alumnos Waldorf es que sentían que su educación era inspiradora, pero a veces se alejaba de la vida real. Esta es una crítica que Rudolf Steiner habría tomado muy seriamente, teniendo en cuenta su máxima que *toda* la enseñanza habría que relacionarla con la vida real y debería ser una preparación para ella. Lo que antes había sido implícito, requiere ahora un acercamiento más explícito, de manera que los estudiantes puedan experimentar la relevancia de los temas. Eso plantea grandes demandas a los maestros, no sólo de estar bien informados, sino también de ser capaces de enfocar la discusión en los principios éticos superiores, permitiendo a los alumnos, a la vez, que generen sus propios juicios. Sermonear no sirve de nada.

El acercamiento docente:

Las sugerencias anteriores dejan claro que las ciencias sociales impregnan todo el currículo de

una manera transversal e interdisciplinaria. Sitúa al ser humano y la sociedad en el núcleo de la enseñanza. Pero es algo más que un puro contenido docente.

Como ya hemos visto, las estructuras escolares de autogestión y las prácticas de trabajo colegiado tienen una gran influencia a la hora de establecer el tono. Cuando los alumnos experimentan cómo los maestros se sostienen mutuamente, cómo complementan los puntos fuertes que tiene cada uno, cómo enfrentan los problemas, cómo procuran investigar y ahondar su comprensión, y, sobre todo, cómo disfrutan de su trabajo, no podrían tener mejor educación social. Cuando los alumnos entienden que los maestros se establecen objetivos, revisan y evalúan su propio trabajo, consultan cuando deben hacerse cambios, entonces reciben una demostración práctica de buenos hábitos de trabajo.

En el aula, la actitud respetuosa del maestro ante cada alumno, su coraje para ser veraz, su autoridad y generosidad influyen hondamente el desarrollo de actitudes sociales en el alumno. Cuando se alienta la autoactividad en el alumno, cuando se enseña a los alumnos cómo trabajar, cómo enfrentarse a los desafíos y, sobre todo, cómo aprender de los errores de una manera positiva, se está promoviendo esa autoactividad. A medida que los alumnos crecen, el proceso de poner en marcha su propia actividad ha de irse haciendo cada vez más consciente. Al fin de su periplo escolar, cada alumno debería ser capaz de decir: "*Me enseñaron cómo trabajar y aprender, y cómo trabajar con los demás*".

(De quinto a duodécimo)

Cursos quinto a octavo

Aspectos y objetivos generales

De camino hacia la historia en los primeros años

Inicialmente, los niños encuentran su hogar en el paisaje y en la historia de su entorno inmediato. En los primeros tres años de Primaria los niños se relacionan con los acontecimientos históricos de una manera mítica y no cronológica. El contenido narrativo de muchas clases les ofrece imágenes arquetípicas de relaciones humanas y caminos de la vida, desafíos y búsquedas, a la vez que se familiarizan con las relaciones sociales de culturas más antiguas, con reyes y reinas, caballeros, campesinos, hombres y mujeres santos. Esos mitos y leyendas ofrecen una comprensión implícita de la narración, el método primitivo de la historia misma.

La conciencia del pasado en los niños aparece desde el contexto del presente de una manera anecdótica y vivencial. Descubren que hay cosas que ocurrieron en el pasado, que lo que tiene lugar ahora tiene consecuencias para el futuro. Por varios estratos de experiencia se hacen conscientes de que el tiempo pasa y que muchas cosas necesitan su tiempo para desplegarse. La anticipación y la preparación para el futuro son intrínsecas en la celebración de las festividades del año. Aprenden sobre el ciclo de las estaciones y sobre los ciclos más grandes de la vida y la muerte en la naturaleza.

En tercer curso se instruyen sobre las tradicionales formas de relaciones económicas cuando aprenden sobre la agricultura, pesca, silvicultura, sobre la construcción de casas y los oficios tradicionales de herrero, carretero, carpintero, albañil, etc. En las leyendas del antiguo Testamento aprenden, entre de otras cosas, sobre la lucha de un pueblo por su identidad nacional en una sociedad arcaica, y se encuentran con las estructuras políticas de antiguas civilizaciones como el Egipto faraónico o Babilonia. No lo hacen de una manera analítica, sino biográfica y mítica, es decir, en el medio oral, como historias que se les cuentan.

En cuarto curso, las imágenes históricas que ellos recogen del estudio de su entorno local les ofrecen un primer sentido del tiempo histórico. Descubrir su localidad también quiere decir escuchar historias y leyendas sobre pueblos anteriores que vivieron y trabajaron allí en el pasado. Eso

implica visitar sus construcciones, templos o iglesias, encontrando sus rastros en el terreno, escuchando su lenguaje en los nombres de los lugares, tal vez viendo sus huesos y sus herramientas y artefactos en el museo. La geografía local revela también las raíces económicas del entorno local, ya sean antiguas o recientes e industriales. Para los niños todo eso es pasado, todo es historia antigua.

Hasta que sean capaces de captar el concepto abstracto de tiempo lineal, a los niños les cuesta despertar a la alfabetización de la progresión histórica. Aprender sobre las medidas en tercer curso y los tiempos de los verbos en cuarto sin duda les ayuda en ese proceso.

También lo hace la conciencia espacial de la misma geografía. Igual que algunas (y quizá todas las) culturas anteriores identificaban su tierra con la biografía de su pueblo, también los alumnos desarrollan una conciencia de los acontecimientos en el tiempo cuando entienden el lugar. Nuestra historia nos revela en particular la relación de la actividad humana con la naturaleza. También nos dice por qué las comunidades se establecieron allí, lo que hicieron, cómo vivían, y eso nos revela algo sobre *quiénes* eran, y ahí es donde empieza la historia. Eso, a la vez, revela algo de *quiénes* somos nosotros también, y ése es el sentido de la historia.

Este aspecto de la geografía que incluye al ser humano, la geografía económica y social, es un tema recurrente a lo largo del currículo, y que se funde con el estudio de la historia en sí. La relevancia de la historia para nosotros actualmente tiene más que ver con la gente y su relación con el mundo natural que le rodea, con la manera en que lo han transformado y, al hacerlo, han transformado la naturaleza de las sociedades humanas a su paso. Las historias de reyes y batallas, tratados, religiones e imperios sólo adquieren significado en el contexto del lugar y de lo que las personas han hecho de sí mismas en aquel emplazamiento, y después, de cómo se han relacionado con otros lugares.

En quinto curso comienzan las clases de historia propiamente dicha. Gradualmente, los niños extienden su mirada más allá de su entorno familiar, tanto en el espacio como en el tiempo. El período entre los cursos quinto a octavo empieza con imágenes mitológicas de épocas antiguas de la evolución humana; desde las elevadas civilizaciones antiguas, pasando por la antigüedad clásica y la Edad Media, hasta la realidad de nuestra actual civilización y su situación política y social. Eso ofrece a los alumnos un sentido de que el hecho de ser humano abarca la variedad de todos los pueblos que han contribuido en los procesos de la historia. En estos cuatro años lo más importante es resaltar la historia cultural y económica. Lo importante es la manera en que realmente vivía y trabajaba la gente, mostrándonos finalmente cómo los

múltiples inventos han transformado la Tierra y la vida de los seres humanos que viven en ella. El viaje lleva de los mitos a la máquina de vapor, y de allí al descubrimiento de la energía nuclear y las consecuencias de su utilización.

En los cursos quinto y sexto la historia se presenta en forma de narraciones que abarcan hasta la Edad Media, incluida. El elemento principal son los relatos biográficos, pero no necesariamente de “grandes hombres”. En séptimo y octavo curso, el interés de los alumnos se orienta hacia los aspectos de la historia moderna (desde el Renacimiento) hasta al presente, que pueden exponerse describiendo condiciones, motivos, causas, efectos y consecuencias: descubrimientos e inventos de la Revolución Industrial y sus consecuencias. Dicho de otro modo, se hace la transición del presentar la historia con imágenes y narraciones a un método más causal y racional que esté, a su vez, de acuerdo con los cambios que los alumnos están experimentando a medida que se desarrollan. A pesar de todo, se ha de mantener la viveza, movilidad y dramatismo de las presentaciones.

¿Qué historia y para qué?

El currículo de historia aquí descrito muestra temas que *pueden* ser adoptados y que *son* adoptados como contenido docente en los diversos cursos. Evidentemente, en el tiempo que normalmente se dedica a la enseñanza de la historia es imposible abarcar todos los temas descritos. ¿Cuáles deberían ser los criterios docentes para hacer la selección? Paul Law, ex profesor de historia en Michael Hall School, Inglaterra, formuló la respuesta del modo siguiente: “Para enseñar historia haciendo economía de tiempo deberíamos tratar de presentar en cada caso ejemplos de imágenes que sean sintomáticas de las fuerzas que modelan el desarrollo histórico. Estos síntomas no son seleccionados para que sean típicos u obviamente importantes, sino porque cuando son captados de una manera imaginativa, el alumno podrá llegar a entender las fuerzas que actúan bajo la superficie. (Véase P.Law, *Notes on Teaching History in the Upper School*. SSF, 1979) .

Esta recomendación es relevante sobre todo para los Cursos Superiores, pero también es aplicable de sexto curso en adelante. En este sentido, hacer economía docente no quiere decir sólo hacer uso efectivo del tiempo y de los recursos, sino también integrar el tema en otras asignaturas. La historia claramente implica geografía, literatura, ciencia, arte, tecnología, matemáticas, lenguas extranjeras, etc. Siempre que pueda, la enseñanza se beneficia cuando los aspectos relevantes de todas estas asignaturas se interrelacionan e interpenetran mutuamente.

El otro punto de partida metodológico clave es comenzar tratando los temas de historia en el presente. Es decir, no solamente tratar asuntos actuales y buscar su explicación, sus orígenes y trasfondo en los procesos históricos, sino también empezar desde el punto en el que se encuentran los jóvenes en cuanto a sus intereses y desarrollo general. La historia sirve esencialmente al objetivo primordial de ayudarnos a entender el mundo en el que vivimos. Para los alumnos en la escuela, el pasado realmente sólo es de interés en la medida en que revela el presente, por un lado ofreciendo elementos de comprensión en aquello que está pasando en el mundo que nos rodea y, por el otro, reflejando los procesos evolutivos que tienen lugar en los mismos niños. Este aspecto destaca el *leitmotiv* de la evolución de la conciencia en el currículo de historia. En lo esencial, estamos estudiando el pasado para descubrir la evolución de la conciencia a humana en diferentes épocas, culturas y lugares, y las estamos comparando con la nuestra.

Por otra parte, el futuro también forma parte del estudio de la historia. El recurso que ha de ser aprovechado es el potencial latente dentro de cada ser humano. Los ideales son una expresión de este potencial, porque los ideales ofrecen la motivación para el cambio y el progreso. La historia como asignatura tiene un papel importante cuando se trata de mostrar cómo, en el pasado, los ideales no solamente motivaron a los jóvenes, sino también los despertaron a captar el sentido de su propio potencial histórico. No se trata de plantar semillas ideológicas, —este último siglo ha demostrado drásticamente qué es lo que pasa cuando generaciones enteras son adoctrinadas por la generación en el poder—. La historia puede ser un instrumento peligroso, incluso de maneras sutiles, creando modos de pensar que limitan la libertad de pensamiento y de acción. La contribución de la historia al cultivo del fundamento de la libertad humana no consiste en dirigir a la nueva generación a pensar esto o aquello, sino a sostener la creación, en su interior, de las facultades de pensamiento, juicio, iniciativa moral y conciencia social. Por definición, no podemos saber qué hará la nueva generación con el mundo que hemos creado en el pasado. Pero deberíamos darle los instrumentos para asegurar que puedan hacer lo que parezca necesario a partir de lo que ellos son y llegarán a ser. La historia ha de ser un proceso de emancipación. De lo contrario, lo que hace es cargarles una roca pesada al cuello.

Quinto curso

Criterios y temas generales

El estudio de la historia propiamente dicha comienza en quinto curso. En este punto los niños

comienzan a interesarse por contextos más amplios y, como lo menciona Steiner, para la acogida de conceptos históricos.

Al principio, son introducidos a las antiguas culturas de la India, Persia, Mesopotamia y antiguo Egipto. Y aunque no sea muy común, no hay ninguna razón para no añadir en esta lista las antiguas culturas de China, América Central y del Sur. Siguiendo el trasfondo de la mitología griega entramos en la historia de Grecia desde los tiempos de Homero hasta su encuentro con la cultura oriental en la época de las campañas de Alejandro.

Es importante que los métodos utilizados den a los niños un concepto vivo de espacio y tiempo, de una manera vívida y en imágenes, experimentando cuán diferentes y lejanos eran aquellos tiempos pasados, y cómo se relacionaban aquellas culturas con sus paisajes y climas. También habría que dar muchos ejemplos interesantes de cómo nuestra cultura actual está basada en los logros de épocas pretéritas. Eso puede permitir que emerja en los niños un sentimiento de que las diferentes floraciones de la civilización humana se despliegan en los diferentes pueblos de la Tierra, que cada cultura tiene su esencia y, al mismo tiempo, contribuye a la historia de la humanidad y a nuestra propia civilización. De esta manera, el horizonte de los jóvenes se amplía mucho más allá de sus fronteras geográficas, y se establece el fundamento para entender cómo la cultura forma parte de la humanidad en su conjunto.

A esta edad, los niños todavía necesitan que se les cuenten las cosas de una manera principalmente en imágenes. El énfasis, pues, no está en una presentación totalmente científica, factual, cronológica. Presentando la historia en forma de relato vivo y hecho de imágenes, el maestro hace que los niños compartan y sientan los hechos y los padecimientos de las figuras históricas. El contexto debería hablar por sí mismo, sin una interpretación innecesaria. De esta manera, las clases de historia tienen su efecto en la moralidad y en la conciencia. Eso no quiere decir que haya de infiltrarse un tono moralizador en las clases, pero tiene importancia en la responsabilidad del maestro cuando ha de decidir qué material presentar y cómo exponerlo a los niños.

Los alumnos recitan y cantan textos y versos de las diferentes épocas culturales. En relación con la antigua historia griega, también podrían ser introducidos a la escritura y a la lengua griega.

Sugerencias de contenido:

- El contenido mitológico de los Vedas, Upanishads y Bhagavad Gita de la antigua India. Cómo surgió el sistema de castas. La infancia de

Krishna, la relación entre Krishna y Arjuna.

Aunque pertenezca a una época histórica diferente, se puede enseñar la historia de Buda para mostrar la evolución de la religión hindú.

- La antigua cultura iraní: desarrollo de las comunidades sedentarias, comienzo de la agricultura y cría de animales; la vida de Zaratustra; textos del Avesta y el Bundahesh.
- Las culturas urbanas de Mesopotamia; la epopeya de Gilgamesh; la escritura cuneiforme
- Motivos de la mitología del antiguo Egipto. Ejemplos de los grandes logros de la cultura egipcia, como las pirámides, tumbas reales, sistemas de irrigación, jeroglíficos, establecimiento de un sistema estatal, la influencia de la geografía del valle del Nilo sobre el sentimiento de los egipcios ante la vida y la muerte.
- Antigua Grecia: la *Iliada*, la *Odisea*, la aparición de la *polis* griega (Esparta, Atenas), figuras y acontecimientos de la época de las Guerras Persas, la era de Pericles, Alejandro y la expansión de la cultura griega.
- Leyendas de las culturas precolombinas de América central y del sur, vida de los mayas, toltecas y aztecas, incas.
- Leyendas de la antigua China.

Sexto curso

Criterios y temas generales

A los doce años, los niños están preparados para vivenciar la causalidad en la historia. El período trata de abarcar cerca de 2000 años: la historia de las épocas romana y medieval, hasta al 1400 d.C. aproximadamente. Por lo tanto, es necesario que haya criterios muy claros en la selección de temas.

En este largo período, la historia hace la transición de los orígenes de la civilización hasta la dimensión de los acontecimientos humanos. En ese período emergen personalidades históricas directrices como representantes de los agrupamientos sociales. Ahora que los alumnos empiezan a entender causa y efecto, es importante que descubran la dualidad que se expresa entre personalidades, grupos, instituciones, bases de poder, como los patricios y plebeyos, Roma y Cartago, romanos y bárbaros, árabes y francos, Emperador y Papa, monjes y caballeros. La historia de Roma y de la Edad Media se puede enfocar desde esta perspectiva. Por medio de ejemplos, los alumnos experimentan el comienzo de un principio dialéctico que llegarán a entender plenamente cuando traten por segunda vez la historia en los Cursos Superiores. El fundamento de ello ha de cimentarse en sexto curso. La historia se va enfocando cada vez más en la confrontación humana, incluso en la religión.

La lengua latina es uno de los aspectos especiales de la cultura romana que deberían poder experimentar los alumnos. En quinto, fueron introducidos al griego, y ahora, en sexto, se puede hacer lo mismo con el latín. Un tema central consiste en identificar la manera en que la historia grecolatina nos afecta aún hoy en día, de modo que los alumnos puedan ver las diferentes maneras en que la sociedad moderna todavía refleja las cualidades del “romanismo”, por ejemplo, el concepto de ciudadano, la *res-publica*, la justicia y la ingeniería civiles: carreteras, acueductos, sistemas de alcantarillado, calefacción, administración federal, etc. Este principio de identificar factores que todavía actúan en nuestra época, si bien transformados, también es aplicable a los efectos que tuvieron las Cruzadas sobre el desarrollo cultural de la Edad Media, como la influencia de la cultura árabe en el desarrollo de la ciencia, el sistema bancario, etc. La aparición del Islam y sus facciones se puede comparar con los modernos procesos históricos y culturales, incluyendo la aparición del fundamentalismo islámico.

Sugerencias de contenido:

- Capacitar a los niños para generar conceptos concretos sobre el tiempo lineal, por medio de representaciones espaciales, secuencias de generaciones, historia vernacular, usando el testimonio de la gente mayor. El sentido de la distancia en el tiempo ha de experimentarse casi físicamente.
- Historia de Roma
- El aspecto dual de la fundación de Roma: Rómulo y Remo (Rhea Silvia - Marte), los siete reyes míticos, patricios y plebeyos.
- Aparición del Imperio Romano y su constitución, valores tradicionales romanos.
- Confrontación entre Roma y Cartago (Aníbal y Escipión)
- La organización del ejército romano
- Los disturbios de Graco y las reformas sociales
- César y el comienzo de un nuevo sistema de poder imperial
- Logros romanos en ingeniería civil, construcción de carreteras, acueductos y viaductos, sistemas de saneamiento y calefacción, típica villa romana, baños, etc. Limitaciones técnicas, por ejemplo, falta de arneses y estribos para los caballos, pobres habilidades en navegación y construcción de barcos, incapacidad de alimentar a grandes poblaciones urbanas
- El derecho romano (la ley de las doce tablas; “*civis romanum*”)
- Visita y estudio de lugares romanos en la localidad

- La expansión del Cristianismo en el Imperio Romano (San Pablo, iglesia cristiana primitiva, catacumbas, persecución, Constantino, Diocleciano, etc)
- Declive de Roma: los hunos y los godos, migración de los pueblos
- La Edad Media
- Mahoma y la expansión del Islam: ocupación de la Península Ibérica.
- Los francos, Carlomagno y el restablecimiento del Imperio Romano
- La aparición del imperio germánico. Enrique I y Otón I
- La conquista de los Normandos
- Cultura monástica, contraste entre dos de las siguientes órdenes monásticas: cistercienses, benedictinos, dominicos y franciscanos.
- La rivalidad entre Papa y Emperador
- Las Cruzadas y las Órdenes de Caballería
- La caballería errante y las órdenes de caballeros: los Templarios
- La Reconquista de la Península Ibérica por los cristianos.
- El encuentro entre este y oeste (Federico II). Nuevo vocabulario en las lenguas europeas proveniente del Islam y del este. Por ej.: algodón, alcohol, café, álgebra, etc.
- La vida de los campesinos
- Comienzo de la cultura de las ciudades, gremios y construcción de catedrales
- La batalla de Agincourt como síntoma del final del feudalismo.
- Innovación tecnológica en la Edad Media, por ej.: la rueda de agua, los molinos que aprovechan la fuerza de las mareas, y los molinos de viento; brújulas magnéticas, construcción de barcos, uso del acero para las armaduras y armas, la pólvora y los relojes.
- Desplazamiento de la historia del Mediterráneo hacia Europa central y noroccidental.

Séptimo curso

Criterios y temas generales

A esta edad, los niños necesitan construir puentes hacia el mundo basándose en sus propios poderes de juicio. Declina su relación con el maestro como autoridad, y por lo tanto, el método de enseñanza ha de cambiar para permitirles aceptar el material de las clases de historia con su propio entendimiento. Los alumnos deberían empezar a aprender que los acontecimientos históricos forman parte de un contexto más amplio y que sus consecuencias pueden tener también un amplio alcance. El tema central es la manera en que los procesos culturales y tecnológicos influyen en los acontecimientos histó-

ricos y cómo ambos expresan el interés del alumno por el mundo. La parte principal consiste en contar la historia de una manera que se relacione con los individuos, acontecimientos y experiencias.

El período que va del final de la Edad Media a los comienzos de la historia moderna es ahora el centro de las clases de historia. En sus conferencias curriculares (GA 295, 6-9-19) Steiner describió así la tarea del séptimo curso:

“En el séptimo año escolar, procuraremos que el niño entienda la vida que alborea en la humanidad moderna en el siglo XV, y describiremos las condiciones de Europa hasta comienzos del siglo XVII. Este es un período muy importante al que debemos dedicar una atención especial, e incluso es más importante que el que viene a continuación”.

Explicando a los niños los descubrimientos e inventos, el arte y las nuevas formas de comercio y de vida religiosa, les mostramos qué es lo nuevo, qué es lo que no había estado presente antes. También es importante mostrarles la nueva manera en que la gente del Renacimiento se relaciona con el mundo a través de sus sentidos. Deberían aprender cómo las cosas prácticas, mecánicas y técnicas invadieron cada vez más la conciencia de la gente, mientras se iba desvaneciendo su relación con milagros, prodigios y las cosas sagradas. Como quiera que los alumnos de séptimo curso están pasando por un cambio similar en su relación con las cosas, la historia no tiene lugar fuera de ellos, no es un museo, sino que siempre es contemporánea y de palpitante actualidad. Llevar este aspecto de actualidad es también uno de los objetivos de las clases de historia.

Sugerencias de contenido:

- La historia de las exploraciones europeas de otros continentes y sus consecuencias para las poblaciones indígenas (incluyendo una comprensión inicial de los aspectos problemáticos del colonialismo, por, ej.: el testimonio de Bartolomé de las Casas en relación a las aflicciones de los indios al América del Sur), Enrique el Navegante y la cartografía portolana. Cristóbal Colón, la conquista española, con la organización del territorio, la explotación de recursos y las Leyes de Indias, Magallanes, las colonias inglesas en América del Norte. Aspectos culturales y económicos del nuevo mundo y las nuevas importaciones de servicios hacia Europa. Los orígenes del comercio de esclavos.
- Cómo llegan los españoles a los diversos territorios que luego irán convirtiéndose en países,

México, Colombia, Perú, Chile, etc. (Cortés, Pizarro, Valdivia, etc.)

- Enfrentamiento con las diversas culturas y con los indígenas en cada caso. Por ejemplo, el enfrentamiento con los mapuches y su feroz resistencia en Chile.
- La invención de la imprenta (como un ejemplo de inventos modernos: sus consecuencias hasta al presente - ejemplo de causa y efecto)
- Los Estados Modernos: Monarquía autoritaria y hegemonía en Europa: Los Reyes Católicos de España, Enrique II de Francia y Enrique VIII de Inglaterra.
- La monarquía unificadora de los Reyes Católicos: Unidad territorial y religiosa. Expulsión de los judíos e Inquisición.
- El Emperador Carlos I de España y V de Alemania
- Felipe II, Rey de Iberia y del mundo. Los Austrias y los Borbones.
- La invención de la imprenta (como un ejemplo de inventos modernos: sus consecuencias hasta al presente - ejemplo de causa y efecto); otros inventos como la aritmética comercial y el sistema bancario internacional.
- El Renacimiento, la eclosión de Florencia, el humanismo y su reflejo en los valores clásicos
- Ejemplos de cómo comenzó la ciencia moderna (Galileo, Kepler, Copérnico, etc)
- Juana de Arco y las consecuencias históricas de sus actos
- Jan Hus y Martín Lutero como ejemplos de una nueva independencia religiosa interior, y al mismo tiempo de actitudes aprisionadas por la tradición.
- La eclosión de nuevos métodos de comercio (por ejemplo la familia Fugger, los Médici, la liga hanseática)
- Lucha de liberación de los Países Bajos
- La presión de los turcos y el papel de la Liga Santa para proteger Europa en Lepanto.
- La trata de negros y su importancia en la demografía del continente americano.
- La Guerra de los Treinta años
- La Peste

Octavo curso

Criterios y temas generales

“En el octavo año escolar, procuramos seguir con el estudio histórico hasta la actualidad, resaltando especialmente la historia cultural. De la mayor parte del temario de historia, como aún se enseña actualmente, nos bastará con mencionarla de manera muy sucinta. Es mucho más importante que el niño sepa cómo la máquina de vapor o el

telar mecánico han cambiado el mundo. De nada le sirve conocer prematuramente curiosidades como la enmienda al Telegrama de Ems (que contribuyó al estallido de la guerra franco-alemana) y cosas por el estilo” (GA 295, 6-9-1919)

“La acción mutua entre causalidad y acciones humanas deliberadas puede observarse a través de la Revolución Industrial, y convendría aclarar la diferencia entre ambas. Este es un paradigma histórico de importancia capital”.⁵⁷

Estas dos indicaciones de Rudolf Steiner y Christoph Lindenberg ofrecen criterios para la enseñanza de la historia en octavo curso.

Podemos encontrar ejemplos de causalidad en las consecuencias sociales de los grandes inventos. Se deberían tratar los desarrollos positivos (medicina, química, transporte, movilidad social, sindicatos, etc.) y los negativos (pobreza de los trabajadores, trabajo infantil, esclavitud y servidumbre, explotación intensiva de los recursos minerales, colonialismo y conflicto entre poderes coloniales, etc.). El énfasis en octavo curso recae en la experiencia del individuo en un mundo que cambia rápidamente. La ideología que motivó todos estos acontecimientos normalmente se trata en noveno curso. La historia se puede enseñar con descripciones breves, pero vívidas, de personalidades cuya vida refleja el síntoma de los tiempos.

Sugerencias de contenido.

Se toma la historia hasta el momento presente con especial énfasis en la manera en que la Revolución Industrial y la nueva Tecnología han cambiado la vida. Tal como se hace a lo largo del currículo, la historia se enseña de una manera sintomática y temática, más que estrictamente cronológica y por relación de hechos. Los momentos clave, las imágenes simbólicas, las biografías típicas o los testimonios visuales, los extractos de diarios, la prensa y los medios de comunicación son utilizados como fuentes para ejemplificar los temas que se presentan.

Ejemplos de temas históricos incluyen:

- La España de los Austrias entre América y Europa: Los metales y la economía de guerra. Lucha por la hegemonía de Europa con la Francia emergente.
- La Ilustración como cambio de conciencia frente a la sociedad estamental. Auge de la burguesía. Proceso cultural y social hacia la Revolución Francesa.

- Napoleón y la identidad de las naciones. La Restauración.
- La era de las revoluciones: Ideológica, demográfica, agrícola, industrial, de los transportes
- La política del equilibrio y el auge de Gran Bretaña en el mundo.
- Consecuencias sociales del trabajo en las fábricas, el trabajo infantil, plantaciones con esclavos, transporte
- El invento de la máquina de vapor, desarrollo de los ferrocarriles, canales, la máquina de hilar, la limpiadora de algodón) y sus efectos sobre la técnica la economía y los transportes
- Tecnologías más modernas, inventos (electricidad, química, energía atómica), telégrafo, teléfono, gramófono, bombilla de luz y sus consecuencias sociales. Biografías de Edison, Madame Curie, Liebig, Fleming, etc.
- Bienestar de las masas en los países altamente industrializados, precariedad de las masas en los países en desarrollo (problema Norte-Sur)
- Interdependencia internacional de la economía (por ejemplo, el caso del petróleo). Aspecto positivo: cooperación; aspecto negativo: dependencia y explotación
- Desarrollos políticos en el siglo XX, aparición del nazismo (haciendo retrospectiva: aspectos de la Primera Guerra Mundial, vida en las trincheras, elementos ejemplificadores de la naturaleza y el efecto del nacionalsocialismo: holocausto, comienzo de la guerra); resistencia
- Las siguientes biografías pueden ofrecer un trasfondo para hacer un esbozo general de los acontecimientos históricos:
 - Lenin y la Revolución Rusa
 - Wilfred Owen (el poeta)
 - Hitler y la aparición del nazismo
 - Mahatma Gandhi
 - Albert Schweitzer
 - Mao Ze Dong y la Revolución Cultural
 - Martin Luther King
 - Nelson Mandela
 - Florence Nightingale, etc. ***

Estas biografías deberían equilibrarse con otras de participantes, víctimas, y con el uso de literatura; por ejemplo Anna Frank, Jacques Lusseyran (*Y la luz se hizo*: la autobiografía de un héroe ciego de la resistencia francesa); Laurens van der Post (*La semilla y el sembrador*, relato de vida en un campo de prisioneros japonés), Benjamin Wilkomensky, Primo Levi (supervivientes de los campos de concentración)

- El muro de Berlín y la Guerra Fría, las guerras de Corea y Vietnam. Movimientos revolucionarios en América central y del sur. La caída del muro, colapso del imperio soviético.

57.- Christoph Lindenberg. Geschichte Lehren (enseñar historia) Versión inglesa: Teaching History. ASWNA 1989

- Asuntos del primer y tercer mundo, el problema del norte y del sur (usando ejemplos concretos, por ejemplo, el comercio del café, la explotación del petróleo y la aparición del panarabismo, el ciclo de hambre en el cuerno de África).
- Ejemplos de la lucha para salvaguardar la naturaleza (por, ejemplo Rachel Carson), iniciativas de los ciudadanos como ejemplo de las posibilidades de las fuerzas de iniciativa individual.
- Temas del medio ambiente, bosque pluvial, pruebas atómicas, contaminación medioambiental
- Movimientos de libertad e independencia, conflictos regionales: El movimiento de los derechos civiles y Martin Luther King. Nelson Mandela, Fidel Castro, Vietnam, Israel-Palestina, Irlanda del Norte

Aspectos y objetivos generales de los cursos noveno a duodécimo:

En los cursos quinto a octavo las clases de historia han ido describiendo el progreso de la humanidad desde una etapa cultural mítica, prehistórica, hasta al desarrollo de una civilización material y sus consecuencias religiosas, sociales, políticas y ecológicas. Eso ha ido llevando los alumnos hacia el presente de una manera más intensa y práctica. Ahora, este progreso vuelve a repetirse y ahondarse a un nuevo nivel, de acuerdo con las capacidades en desarrollo de los jóvenes. Hemos visto la similitud entre la transición de la conciencia que tiene lugar de octavo a noveno curso y el período histórico que va de la Edad Media a la Época Moderna (P.Law. *History Teaching in the Upper School*. SSF 1979). La analogía no ha de tomarse de una manera literal, simplemente describe el cambio de perspectiva.

El contenido y el método de las clases tiene en cuenta la creciente capacidad de los alumnos para entender los ideales como fuerzas motrices en la historia y para asumir visiones de conjunto. En lugar de ofrecerles las imágenes cerradas, ahora se trata de invocar su propia capacidad de hacerse juicios sobre las cosas. El maestro se convierte en el asistente para que nazca el conocimiento que emerge de las propias fuerzas de la personalidad de los jóvenes. Las clases de historia deberían ayudarles a recorrer el camino que va del repetir los juicios (de otros) hasta formar juicios ellos mismos, y eso equivale a crear una nueva relación entre su propia individualidad y el mundo.

En noveno curso se vuelve a revisar la historia moderna hasta al presente. En décimo curso se hace una revisión de la prehistoria, pasando por el Neolítico y los orígenes de la agricultura y las primeras civilizaciones urbanas hasta Alejandro

Magno. Y en undécimo curso se vuelven a estudiar el período grecolatino hasta la Edad Media. Eso implica un segundo repaso de las épocas históricas a otro nivel. La perspectiva final llega al duodécimo curso, donde el anterior enfoque en los diferentes períodos de la historia se amplía hasta ofrecer una imagen global de la historia humana, de la historia universal como conjunto. Los estudiantes aprenden a entenderse ellos mismos como participantes activos en la evolución de la humanidad. Aprenden a entender la posición que ellos mismos ocupan en la historia. Llegan a verse ellos mismos como herederos del pasado, pero al mismo tiempo deberían sentir que su destino lleva las semillas de la futura evolución y que a través suyo también están vinculados con el destino futuro de la humanidad como conjunto.

Cuando ingresan en los Cursos Superiores los estudiantes esperan aprender a usar nuevos instrumentos para entender la historia. Los han de experimentar, y eso equivale a aprender diversas metodologías de investigación histórica. Ello implica sobre todo destacar el papel inquisitivo del historiador. Puede volverse a presentar el material, no como información factual, sino como fuente que ha de ser interpretada. Para entender la historia contemporánea es importante ser conscientes de la ausencia de una dimensión moral, de la presencia del materialismo y de la consecuente pérdida de sentido superior. El hecho de comprender eso ha de compensarse con la perspectiva de que cada individuo es llamado a actuar a partir de la intuición ética basada en la comprensión, más que a partir de las autoridades exteriores (véase la Filosofía de la libertad).

La consecuencia del elemento inquisitivo y de experimentación es la necesidad que tiene el adolescente de seguridad y certeza. Por eso hay que evitar que la enseñanza sea demasiado abstracta o intelectual. El material docente debería ser lo más concreto y factual posible, en cierto sentido, debería hablar por sí mismo. A pesar de todo, la metodología utilizada habría de cultivar una actitud crítica e inquisitiva. El criterio básico es saber si podemos movernos de los hechos a los pensamientos. Un método que combina ambos procesos consiste en extraer los hechos de las fuentes originales, o que el maestro presente los hechos de manera imaginativa (por ejemplo, entrevista ficticia con uno de los protagonistas principales). La información recogida puede interpretarse presentándola desde diversas perspectivas, desde el punto de vista de los oponentes, desde el punto de vista del trabajador o del propietario de la fábrica, desde el punto de vista del “terrorista” o del “luchador por la libertad”. Se pueden presentar “historias” en el estilo de diferentes tipos de diarios o reportajes. Este ejercicio puede llevar a dis-

cutir el papel de los medios de comunicación en relación a los acontecimientos del mundo y en la formación de lo que constituye la historia. Lo que hay que procurar, sobre todo, es que la historia no dé la impresión de ser un tapiz que se despliega y registra objetivamente lo que pasó. Como el mismo tapiz de Bayeux, sólo registra una perspectiva particular, la visión más común de la historia, es decir, la de los vencedores y las clases instruidas, y que ha de hacerse el esfuerzo de interpretarla si queremos que revele su valor histórico. La reciente tendencia de la historia a proceder “de abajo a arriba”, que revela las vidas cotidianas, preocupaciones y conciencia de la gente, en contraposición a los grandes y a los buenos, ofrece vetas muy ricas para explotar el acercamiento sinotomológico.

Noveno curso

Crterios y temas generales:

La tarea de este curso consiste en estudiar la historia reciente hasta al momento actual, es decir, el período tratado en el curso anterior, pero esta vez el énfasis recae en las ideas que motivaron e impulsaron el desarrollo histórico. Steiner sugirió que se tomase un motivo clave para cada siglo, desde el XV hasta el presente.

- para los siglos XV y XVI, el tema de los horizontes expansivos de la humanidad y su significado
- para el siglo XVII, la disolución de las antiguas estructuras sociales y su reemplazo por otras nuevas.
- para el siglo XVIII, las ideas de la Ilustración en Europa y América.
- para el siglo XIX, “*la confluencia histórica de varios pueblos*” (P.Law. *History Teaching in the Upper School*. SSF 1979)

A estos motivos hemos de añadir los del siglo XX que involucran el antagonismo entre comunismo, fascismo y capitalismo, la aparición de una economía global y las tensiones entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial, incluyendo el emerger de las economías de los países del Pacífico y las inacabadas consecuencias posteriores al fin de la Guerra Fría. El siglo XX, no se puede encasillar fácilmente.

El propósito del estudio de estos procesos históricos domésticos es entender el mundo actual tal como puede percibirlo un joven de 15 años. Por otra parte, la historia en esta época solo tiene sentido si identifican ideas que llevan hacia el futuro. El análisis de la historia moderna puede llevar a hacernos una imagen de la disfunción social, la

desintegración y la patología, de la injusticia, la supresión y violación de los derechos civiles, de las fuerzas históricas inexorables o inmanejables. Pero eso solo habría de ser una parte de la imagen. Si las clases de historia han de despertar el interés y la actividad interior del estudiante, deben ofrecer no sólo una clave para interpretarlas, sino también la posibilidad de redimirlas. La historia, en su naturaleza interior progresiva, también ha de revelar que los seres humanos tienen siempre el potencial para crear tanto la salud como la enfermedad social.

Cuando haya que tratar temas como el fascismo, el nacionalsocialismo o el Tercer Reich no se trata que el maestro mantenga una simple necesidad de sensacionalismo. Con demasiada facilidad nos tiente también la exigencia de organizar la educación de manera que “no sea posible otro Auschwitz” y, además, querer moralizar o causar impresión. Los dos factores son problemáticos en la educación. Pero, en lo que respecta a los acontecimientos del siglo XX, lo que la clase de historia ha de despertar es la consternación, pero una consternación que salga del coraje para las acciones positivas.

En los temas clave que revela este período de la historia, cada uno de ellos tiene un lado oscuro y un lado luminoso, incluso aunque los acontecimientos históricos parecen resaltar excesivamente la parte oscura. La tecnología es un ejemplo clásico. La ideología y la propaganda siempre pueden ser contrapesadas por la posibilidad de la libertad de pensamiento; y el control del Estado puede ser contrarrestado por la iniciativa individual; el temor por el coraje, la injusticia por la justicia, el poder puede ser contrarrestado por el equilibrio de los mecanismos de control y equilibrio de poderes, el pesimismo por el optimismo, la utopía por la comprensión aplicada. La historia proporciona los suficientes ejemplos de estas fuerzas compensadoras. Solo cuando los estudiantes descubren que cada fuerza unilateral en la historia puede ser contrarrestada por otra, y que al final el individuo es la única fuente de renovación social, sólo entonces se puede entender el presente en términos del futuro. ¡La historia en noveno curso ha de estar orientada hacia el futuro!

El objetivo de despertar el interés y la motivación en los estudiantes no se logra predicando una moralización explícita, sino desarrollando el juicio histórico basado en el reconocimiento de los principios conductores apropiados para cada aspecto del organismo social. Eso quiere decir específicamente reconocer que el principio funcional del ámbito espiritual intelectual y religioso es *la libertad*, sin la cual este ámbito no sólo no puede funcionar, sino que va en contra de la salud social. Implica reconocer que en la vida pública, la políti-

ca, el sistema legal y judicial, los contratos sociales, etc., no pueden funcionar saludablemente a menos que se respeten y protejan los derechos de la igualdad de cada individuo, y que la imparcialidad y transparencia son los requisitos previos para ello. Finalmente ha de reconocerse que la vida económica depende de los principios de *mutualidad* y cooperación entre la gente, organizaciones, industrias y naciones, además del compromiso de mantener una actitud no explotadora del mundo natural. Los estudiantes pueden captar muy bien estos principios sociales de funcionamiento. Si son aplicados al ámbito equivocado pueden llevar a la inestabilidad y la disfunción social. La libertad aplicada al ámbito económico lleva a la injusticia flagrante y a la corrupción. La igualdad en la vida intelectual lleva a la conformidad paralizadora y al anquilosamiento

Es importante equilibrar la historia doméstica del propio país con perspectivas más amplias de la historia del mundo. El propio país sirve más bien como un ejemplo específico de los procesos globales.

Sugerencias de contenido:

- Comenzando con los asuntos actuales (por ejemplo los titulares de las noticias de esa mañana) se pueden introducir los principales temas de la historia contemporánea. Lo más recomendable es empezar allí donde se encuentran los alumnos, lo que conocen y entienden, y entonces buscar las raíces en la historia. Muchas de estas raíces podemos encontrarlas hacia finales del Renacimiento, si no antes. Por ejemplo, la idea de los estados-nación y su desarrollo, la disolución de las sociedades tradicionales, la industrialización y el mundo postindustrial de los países desarrollados, la formación de imperios y las consecuencias de su desintegración.
- Como motivos para el siglo XX podríamos tener: el colapso de los imperios, la postcolonización, el totalitarismo, fascismo, comunismo y su caída, la Pax Americana y la Guerra Fría, el alejamiento de la visión eurocéntrica del mundo, la eclosión de los países de la región del Pacífico, la entrada en escena de países en desarrollo; en resumen, la globalidad de nuestra imagen del mundo.
- La aparición de una conciencia mundial comienza a formarse no solamente en cultura, comercio, tecnología y política, sino también en los factores ecológicos. Los acontecimientos históricos de este siglo reflejan los aspectos negativos y positivos de estos procesos. Es importante que los alumnos conozcan no solamente las tendencias patológicas y las catástro-

fes, sino también las fuerzas positivas que actúan en las ideas sobre las formas sociales y una asociación sanadora con la naturaleza. El siglo XX es ahora el foco principal de las clases de historia.

- Emancipación del individuo a comienzos de la época moderna; el humanismo y el Renacimiento como expresiones de desarrollo individual, inventos y descubrimientos.
- Dentro de los conceptos antagónicos que se nos plantean podemos añadir, en la historia de España en el siglo XX, la dualidad entre los movimientos reaccionarios que perduran del siglo XIX y las ansias de libertad y renovación que ofrece el plan político de la Segunda República, con especial atención al desarrollo del Frente Popular, las tensiones entre las izquierdas y la implantación, como único momento, del anarquismo como realidad política en la Cataluña de 1937.
- Otro concepto dual que puede estudiarse es el de izquierdas (movimiento plural) frente a la derecha como movimiento único. Se puede seguir el tema del franquismo y la “España de los vencidos”. Dentro de este último concepto volvemos a tener una nueva dualidad: e exilio interior y el exilio exterior.
- Desde el punto de vista didáctico se puede empezar con la Semana Trágica de Barcelona, viviendo con los alumnos la experiencia de un juicio a Ferrer y Guardia, creador de la Escuela Moderna y chivo expiatorio de este movimiento. Los alumnos entran en la historia del siglo XX para experimentar, a través de este proceso judicial, el nacimiento de su capacidad judicial.
- Si se empieza en la Edad Moderna y no en la Edad Contemporánea, el camino respecto al juicio debe ser el mismo. En este caso se puede enjuiciar la persona de Juana de Castilla, más conocida como Juana la Loca, y vivir con ella el salto de la Edad Media a la Edad Moderna.
- En cada país latinoamericano pueden buscarse los acontecimientos equivalentes de los siglos XIX y XX y que han configurado en gran parte su idiosincrasia y prefigurado su realidad política actual.
- Fundamental en el período de historia de noveno curso es la lectura de biografías (si es posible, contadas por el profesor) de personajes capitales para el siglo XX, pero con un gran fondo humano.
- La Ilustración y sus efectos en la política (Locke, Montaigne, Rousseau)
- Las ideas de la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad); el transcurso de la Revolución llegando hasta Napoleón, incluyendo figuras directrices anteriores o contemporá-

neas a la Revolución (por ejemplo, La Fayette, Danton, Robespierre)

- La idea de los derechos humanos y la lucha por su realización hasta al momento actual
- Desarrollo del Estado moderno, absolutismo, parlamentarismo, constitución de los Estados Unidos, mecanismos de control y equilibrio de poderes
- El ascenso de los Estados nacionales en el siglo XIX en la tensión dinámica entre intereses opuestos (por ejemplo, historia de la unificación e independencia de Italia, Argentina o Alemania); nacionalismo y liberalismo como fuerzas que edifican sociedades y Estados.
- El desarrollo de la industrialización y la cuestión social vinculada con ello: la extensión de los intereses europeos por todo el mundo (transporte mundial y sistemas de comunicación, economía mundial, imperialismo)
- La aparición y realización de las ideas socialistas; Marx y Engels; la aparición de los sindicatos, comunismo en el siglo XX; la Revolución Rusa, orígenes y resultados, Stalin; el colapso del imperio soviético.
- Nacionalismo y liberalismo como fuerzas formadoras del Estado.
- La Primera Guerra Mundial, sus consecuencias dentro y fuera de Europa.
- La idea de Steiner de una ordenación tripartita de la sociedad.
- La Segunda Guerra Mundial, su trasfondo político, resumen de las principales campañas, su fin y sus consecuencias
- Desarrollo de la constitución del propio país; derecho a votar, aparición de los partidos políticos y grupos de presión
- Las Naciones Unidas, la Unión Europea, la OTAN, ideales y problemas
- Los problemas de la era postindustrial; aparición de conflictos nacionales étnicos y religiosos en numerosas regiones.
- Aparición y desarrollo de los movimientos de derechos civiles y de protección del entorno; problemas de la globalización.

Décimo curso

Crterios y temas generales:

Una de las preocupaciones primordiales de los alumnos de décimo curso (16 años) es la cuestión de la causalidad y de los orígenes. El cómo las cosas han llegado a ser como son es un interrogante fundamental que los jóvenes le plantean al mundo. Las posibles respuestas a esta cuestión nos obligan a penetrar profundamente en la historia, a pretéritos estados de conciencia radicalmente dis-

tintos. Hay que observar, en una visión fugaz, la transición del estilo de vida de cazadores y nómadas al de la civilización urbana altamente estructurada, y recapacitar sobre la conciencia humana cambiante que acompañó estas transiciones. En lugar de una visión simplista de la marcha del progreso técnico y político, los estudiantes deberían aprender a ver los diferentes tipos de organización socioeconómica como reflejo de diferentes tipos de mentalidad y conciencia. Por otra parte, este cambio refleja igualmente un giro fundamental en las relaciones del ser humano con el mundo natural.

La evolución de la conciencia humana que expresa este gran período de la prehistoria e historia primitiva refleja cualitativamente la conciencia cambiante de cada individuo en el curso de su biografía. De esta manera la exploración de los orígenes de la sociedad humana es también un proceso de autodescubrimiento. En términos de conciencia, este período abarca la mutación de una conciencia participativa, en la que el mundo exterior era experimentado como un ser, como “tú”, a una conciencia de observador, en la que el mundo exterior se ha vuelto inanimado, se ha convertido en objeto de estudio, y el pensamiento se ha interiorizado.

Este es el momento de emprender una segunda aproximación a la historia cultural de la humanidad, desde los tiempos prehistóricos, pasando por la revolución neolítica, por las civilizaciones sofisticadas, hasta el declive de las ciudades-estado de Grecia y la expansión de la cultura griega provocada por Alejandro Magno. Las técnicas arqueológicas involucradas en la obtención de conocimientos de remotos períodos históricos ofrecen ejemplos de pensamiento inductivo y deductivo, y del descubrimiento a través de la acción (hacer herramientas de piedra, de sílex, por ejemplo). Es importante que los alumnos hagan uso de sus propios procesos de pensamiento, de manera que tengan una auténtica experiencia de los temas que deben entender. Un tema central de este período de clase principal es la interrelación entre las sociedades humanas y los entornos donde viven. Las ideas y las tecnologías, las religiones y las estructuras sociales tienen sus raíces en la experiencia humana más profunda del entorno, del cielo, de los ciclos de las estaciones, de la grandeza y la decadencia del río que da vida, de la noche, de la muerte y las constelaciones del firmamento. Eso es difícil de captar para la conciencia moderna, porque hoy estamos muy distanciados de estas realidades. En su desarrollo interior, el estudiante de décimo curso está muy sintonizado con las fuerzas de la Tierra, pero necesita despertarse al reino de las ideas que articulan estas relaciones. Este período de la historia revela la aparición de las fuerzas de la naturaleza como realidades *luminosas* creadoras en la imaginación de los seres humanos en diferen-

tes lugares y épocas. Esas fuerzas formativas naturales, transformadas por la conciencia humana fueron aprovechadas para realizar hitos increíbles de construcción de ciudades y templos, de enormes sistemas de irrigación y también para una actividad religiosa compleja. Al final del período, estas fuerzas se han individualizado e interiorizado gradualmente. Esta transformación se refleja en las almas de los estudiantes de 16 y 17 años.

Sugerencias de contenido

- La revolución humana en el Paleolítico Superior: sociedades, cultura y arte de la era glacial, las nuevas tecnologías y la expansión del hombre por todos los continentes y nuevos entornos, Australasia, las islas del Pacífico, América del Norte y del Sur, Siberia, Europa noroccidental.
- La era glacial puede verse como la floración del más alto nivel en un contexto muy específico. En el arte de la era glacial no vemos los inicios de la cultura, sino un estadio ya muy avanzado de desarrollo donde la idea de ritual, religión y lugar sagrado estaba bien establecida. Las imágenes pueden verse como equivalentes a representaciones mentales vívidas, la capacidad de producirlas marca una etapa importante en la evolución de las facultades humanas. También puede verse cómo contienen los elementos fundamentales del lenguaje conceptual o simbólico.
- El final de la era glacial, la elevación de los niveles del mar y la correspondiente pérdida de tierra en muchas partes del mundo; sociedades mesolíticas, diversificación de la vida cultural y económica con una pérdida de calidad artística y el retorno a formas muy primitivas de arte. El significado del invento del arco y las flechas que forma parte de ese período.
- Un primer período dedicado a contemplar lo que es la prehistoria, en el que los alumnos se convierten en “detectives” en relación con lo que ofrecen los yacimientos. La arqueología, para un alumno de décimo, es una herramienta fundamental en relación con la ordenación de su caos anímico y la búsqueda de fundamentación. Un yacimiento es un libro que sólo se puede leer una vez, no admite errores.
- En este mismo camino, se puede desarrollar el tema de la hominización, buscando al ser humano prístino dentro de nosotros, hombres actuales, a través del andar, hablar y pensar. Por otro lado nos enfrentamos al concepto del Darwinismo, acercándonos a la verdadera figura de Darwin y no desde el Neo-darwinismo. Se busca que el alumno se haga preguntas, en lugar de darle respuestas cerradas.

- La era Neolítica; orígenes de la agricultura en (Afganistán, Irán y Pakistán), Catal Huyuk, Mesopotamia, los valles del Nilo, del Ganges, del Río Amarillo, del Yangtsé y del Mekong. América central y del sur.
- Del asentamiento en la ciudad; centralización de la autoridad, escritura, burocracia, comercio, religión de Estado.
- Comparación entre la cultura egipcia y la megalítica europea

Cuando se tratan estos temas es importante evitar el clásico concepto de progreso. En primer lugar, muchos de los logros que tradicionalmente asociamos con la civilización se habían establecido mucho antes, como es el caso de la cría de animales, estructuras de templo y rituales, producción de cerámicas, metalurgia y posiblemente escritura. En segundo lugar, la transición a las comunidades establecidas, basadas en la agricultura, llevó inicialmente a un declive de los estándares y expectativa de vida, a un incremento en la enfermedad y a un conflicto humano más intenso. Las llamadas “ventajas de la civilización” fueron un producto que se produjo a lo largo de mucho tiempo. Es más apropiado ver estos pasos como la lucha que se produce por un cambio en la conciencia más que el resultado del progreso material.

- La antigua cultura india y los cambios radicales que experimentó tal como se ven ejemplificados en el Bhagavad Gita y en el posterior budismo. Los orígenes del sistema de castas.
- La antigua cultura persa y la figura mítica de Zaratustra.
- La cultura caldea y la epopeya de Gilgamesh.
- La antigua civilización hebrea y el desarrollo de una cultura de la escritura
- Análisis del Imperio Antiguo, el Medio y el Nuevo en el antiguo Egipto, mostrando los elementos clave de sus estructuras religiosas y socioeconómicas, su consistencia y estabilidad, intercaladas con cambios dramáticos y caóticos.
- Las sociedades de la era del Bronce: Hallstadt y las culturas célticas en Europa, las culturas Tolteca y Maya en América Central y del Sur, la antigua Creta
- Los orígenes de la cultura china y su revolución neolítica, la dinastía Zhou en la China, Lao Tsé, Confucio. La naturaleza de la sociedad tradicional china.
- Aparición de la ciudad-estado en antigua Grecia. (También en comparación a la antigua forma de Estado de los egipcios)
- Las conquistas de Alejandro y su significado para Oriente
- Ejemplos de visiones del mundo de las principales escuelas filosóficas.

Undécimo curso

Crterios y temas generales:

En undécimo curso los estudiantes suelen dar importantes pasos en su desarrollo y madurez interior. Esa misma interioridad y capacidad de reflexión, el potencial de amar, la devoción y el servicio que se despierta a esta edad encuentran su importante reflejo en las corrientes esotéricas que fluyen a lo largo de la Edad Media, especialmente las fuerzas históricas asociadas con la iglesia cristiana irlandesa de Iona y Lindesfarne, de la escolástica medieval, las calidades estéticas y devocionales cultivadas por la tradición de los Minnesänger y de los trovadores, del misticismo Sufi, de la pobreza e inegoísmo franciscano, de la caballería y las virtudes caballerescas, de los Caballeros Templarios y San Martín de Tours, de los maestros constructores de catedrales, etc. Pero el período medieval también expresa las fuerzas de la voluntad, la migración de los pueblos al final del Imperio Romano, las razzias de los vikingos, la aparición del Islam y los conflictos oriente-occidente que se derivaron de ello, las fuerzas de la lucha entre Iglesia y Estado, el Emperador y el Papa.

Algunas corrientes atraviesan el período histórico cubierto en este curso, que abarca la transición de la antigüedad a la Edad Media. Muchos de los temas confluyen artísticamente en el Parsifal, de Wolfram von Eschenbach, que se estudia en literatura y en el arte medieval que se enseña en las clases de historia del arte. La clase de historia puede culminar en estos estudios.

Las clases de historia en este curso muestran la manera en que se produjo la Edad Media como herencia del imperio grecorromano, y de la corriente evolutiva germánica y judeocristiana. Además, el mundo medieval, con sus tensiones entre Estado e Iglesia, y entre la cultura occidental y la oriental, prepararon el individualismo moderno en la cultura de la ciudad.

Sugerencias de contenido:

Como hay tanto material para escoger, el profesor de historia tendrá que decidir los puntos que quiere destacar:

- Alejandro Magno, el mundo helenístico (en caso de que todavía no se haya tratado en décimo curso)
- La eclosión de Roma hasta la formación del Imperio; Imperio Romano Occidental e Imperio Bizantino.
- Visión global de los temas principales de la filosofía griega (si no se ha tratado en décimo)

- Expansión del Cristianismo, por ejemplo, la vida y los viajes de San Pablo
- Aparición y expansión del Islam, su contribución a la cultura occidental
- La migración de los pueblos posterior a la caída del Imperio Romano.
- Desarrollo de los países, política local, feudalismo
- El significado de los monasterios y su influencia en la vida económica y cultural.
- Poder secular y eclesiástico, el Emperador y el Papa
- Occidente y Oriente, las Cruzadas
- La ciudad con su especial relación con el comercio y los oficios, desarrollo de las ciudades, la gran peste, problemas sociales.
- Coaliciones entre ciudades
- Construcción de catedrales góticas
- La imagen medieval del mundo (San Agustín, Tomás de Aquino, Bernard de Clairvaux, Hildegard von Bingen, Maestro Eckhart, Nicolás de Cusa). También las concepciones de la gente común, como describen, por ejemplo, obras de E. Le Roy Ladurie, como *Montcullou*,; o de Carlo Ginzburg, como *The Cheese and the Worm*.
- La transformación de la concepción del mundo medieval, por ejemplo, el desarrollo de la cartografía desde el Mapa Mundi al mapa del mundo de Toscanelli.
- Derechos humanos, derechos civiles, desarrollo de la conciencia política, estar preparados para la democracia.
- Colaboración entre las diversas naciones.
- Ley internacional (carta de la ONU)
- Actuales procesos, cambios, tareas y situaciones de diversos países.
- Cambios actuales en Europa: política de la paz.
- Prerreforma, Reforma, Contrarreforma, y luchas de religión
- Aspectos de historia cultural y social

Duodécimo curso

Crterios y temas generales:

Hay tres motivos principales para el duodécimo curso. En primer lugar se busca que los alumnos obtengan una visión global de la historia del mundo. En segundo lugar, tratando culturas o pueblos específicos como ejemplos, habría que mostrar a los alumnos “la biografía de una cultura” (quizá una que llega a su cima, o que llega a su fin, que es incompleta o que se ve atascada en una etapa en particular). En tercer lugar, han de llegar a entender que, conforme ha ido transcurriendo la historia, los seres humanos individuales han tendi-

do a hacerse independientes cada vez más pronto y que su posterior desarrollo ha sido cada vez menos un asunto de normas externas o convenciones sociales; dicho de otro modo, que los individuos se han estado haciendo progresivamente más libres.

El primer motivo ofrece a los alumnos una experiencia de ser miembro de la humanidad y les muestra la realidad de la idea de la evolución. El segundo motivo les da el sentido de pertenecer a su propio destino. Y el tercero señala hacia su propio camino hacia el futuro.

Sugerencias de contenido:

- Visión global de las épocas principales de la historia del mundo, desde la prehistoria a los tiempos modernos.
- Comprensión de la historia contemporánea, de los acontecimientos que tuvieron lugar desde 1945 y de la historia cotidiana, además de la capacidad de formar juicios.
- Mostrar las leyes interiores de los grandes ciclos de evolución, (por ejemplo, “el modelo del eje del tiempo” de Jaspers).
- Diversas formas de gobierno, recuperación económica, crear e implementar leyes, administración, problemas sociales y políticos.
- Actuales órdenes económicos y posibles maneras de estructurar los organismos sociales, situaciones estatales o económicas.
- Temas candentes: Unión Europea, desarrollo de un orden plural y democrático de sociedad
- Historia de diferentes países desde el punto de vista de su dinámica de desarrollo (por ejemplo, China, Japón, Estados Unidos, Rusia).
- Desarrollo del movimiento de protección del medio ambiente (Greenpeace, etc.)
- Crear una conciencia del hecho de que cada ser humano individual es historia y crea historia del mundo a través de sus actos, y de que el futuro está abierto.

➤ La propuesta para el Bachillerato Waldorf (cursos undécimo y duodécimo) en España busca abordar dualidades desde el mundo contemporáneo, tanto en el mundo, como en España. Ello sin obviar que en undécimo curso (1º de Bachillerato) se trabaja con dualidades de largo recorrido que permiten que en los temas aparezca la impresión anímica del alumno y que en duodécimo (2º Bachillerato) sean temas de largo alcance, portadores de la semilla de la evolución de la humanidad, a través de sus diferentes estados de conciencia, en busca de lo individual. En este caso la propuesta contiene para UNDÉCIMO CURSO, los temas:

- Antiguo Régimen y Era de las Revoluciones
- Las colonizaciones y descolonizaciones
- Primera Guerra Mundial y Revolución Rusa
- El período de Entreguerras y la Segunda Guerra Mundial
- La Guerra Fría y la Política de bloques: el mundo comunista y el capitalista
- Entre dos Milenios
- Hacia una conciencia individual

Para DUODÉCIMO CURSO, los temas:

- Hispania, crisol de culturas: Árabes, Judíos y Cristianos en su relación con el Foro de las Culturas
- Los conflictos y guerras de religión y el despertar de la conciencia
- El camino hacia la democracia: Absolutismo u liberalismo. Liberales y carlistas. La Restauración
- La búsqueda de la identidad de España. Regeneracionismo y Generación del 98
- La crisis del siglo XX: Decadencia del régimen monárquico y dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República. La Guerra Civil. El Franquismo.
- De la Transición hacia la democracia hasta nuestros días.

Conocer y apreciar las habilidades y el conocimiento de la horticultura

Aprender estas habilidades puede ayudar a los jóvenes a tener respeto por las habilidades de los demás. También aprenden a confiar en sus propias habilidades y se capacitan mejor para evaluar estas y sus propias oportunidades.

Madurez para la Tierra (pubertad): trabajar con la tierra es una gran ayuda

La horticultura proporciona un grado de estabilidad durante esa etapa de cambio físico y psicológico. El trabajo con sentido fortalece las extremidades. Se despiertan cualidades psicológicas como reverencia, gratitud, fortaleza y admiración. La educación de los sentidos y del pensamiento causal tiene consecuencias positivas para el desarrollo de la capacidad de pensar claramente.

Establecer el fundamento de un sentido práctico de la responsabilidad

Eso se logra mejor haciendo que los jóvenes cuiden de animales domésticos, pero también lo experimentan cuando cuidan de una parcela de tierra durante algunos años, mejorando el terreno y aprendiendo a hacer y utilizar el compost, o cuando hacen crecer plantas desde la misma semilla y cuidan bancales del huerto o del jardín, incluyendo la cosecha que producen.

Se adquiere armonía y paz trabajando en la naturaleza

El trabajo puede llevar a un “cansancio saludable” (especialmente en octavo y noveno curso). La belleza del jardín o del huerto, la interacción ordenada entre los elementos naturales (plantas, terreno, ganado, clima, sol, etc.) y la vivencia de la regularidad de las estaciones, pueden llevar a armonizar las experiencias psíquicas a largo plazo.

Hay un problema específicamente educativo que puede llevar a sentimientos muy extendidos de impotencia, especialmente entre los jóvenes: la destrucción creciente de la naturaleza. La amenaza que planea sobre todo a menudo parece insuperable, y en una edad donde están intensamente orientados hacia su futuro, los jóvenes con mucha frecuencia sienten paralizada su voluntad por una sensación fundamental de resignación. Eso puede superarse con el trabajo conveniente y afectuoso en el huerto de la escuela, en una granja o durante un período práctico de silvicultura. Los jóvenes tienen una experiencia directa de cómo la situación en el

Cursos sexto a décimo

Aspectos y objetivos generales

La horticultura ofrece a los jóvenes una verdadera comprensión de la naturaleza, porque obtienen experiencias por medio de la actividad práctica. El hecho de trabajar y observar a lo largo de unos años, y hacer informes regulares de lo que se ha aprendido genera el sentimiento de como trabaja la naturaleza. Con su trabajo comunitario en el huerto de la escuela obtienen una base que les permite fundamentar el juicio y la responsabilidad. Las clases de horticultura comienzan a principios de la pubertad y pueden convertirse en una verdadera ayuda educativa. La conciencia que tienen los alumnos de su creciente independencia se manifiesta inicialmente en una gran irritabilidad psicológica y falta de ecuanimidad. Es un período donde les hace falta la ayuda de una mano firme que les pueda mostrar cómo encontrar su camino. El maestro se convierte en un experto que puede mostrarles los procesos y las complejidades de la naturaleza

Cada escuela tiene diversas posibilidades para la horticultura según sean las circunstancias locales. La medida, variedad y distribución del huerto escolar deberían estar gobernadas plenamente por los criterios educativos.

Si el espacio lo permite, hay que disponer de las siguientes facilidades:

- Espacio cubierto con huerto, con lugar para el trabajo práctico y teórico, especialmente en períodos de mal tiempo o en invierno.
- Cobertizo para las herramientas. De cada herramienta deberían haber un cierto número.
- Invernadero con facilidades para hacer agujeros y plantar en tiestos, además de bastidores para hacer la primera plantación
- Vivero de árboles, herbolario, frutales de árbol y arbusto, parterres, céspedes.
- Bancales para verduras, hierbas anuales y flores para cortar.
- Área de compost

El programa de horticultura puede culminar con un período de trabajo práctico de agricultura en los cursos noveno o décimo, o con un período de silvicultura en décimo.

huerto, la granja o el bosque presenta exigencias directas que ellos han de enfrentar y también tienen la vivencia de cómo sus propios esfuerzos personales llevan a la creación de “nueva vida”. Eso hace que les parezca normal querer ayudar y compartir responsabilidad. En este aspecto, un período práctico que trabaje con agricultura es especialmente importante para noveno y décimo curso.

Las tareas sugeridas a continuación para los varios grupos de edad no pretenden ser una relación rígida: la medida del huerto en la escuela, su situación, el terreno, el clima y otros factores locales tienen su influencia en cómo poder hacer horticultura con los alumnos, y pueden ser de ayuda las sugerencias sobre qué tareas hay que introducir en las diferentes etapas. De acuerdo con la vida real, allí donde sea necesario, los alumnos mayores habrían de reemprender tareas que ya habían realizado cuando eran más jóvenes. Eso se aplica también para todos los trabajos rutinarios de horticultura, como desbrozar el terreno, cosa que todos los alumnos deberían aprender.

Allí donde sea posible, los alumnos también pueden aprender sobre silvicultura y trabajo con bosque. No es preciso estar en el campo para hacerlo, los parques urbanos ofrecen un amplio abanico de árboles y plantas.

Sugerencias de contenido:

Temas convenientes para sexto curso:

Conocer y realizar actividades prácticas básicas, como:

HORTICULTURA

- Cribar tierra y compost
- Preparar bancales
- Cultivar y cosechar
- Pasar la azada, inicialmente con el azadón corto
- Segar la hierba con la hoz
- Hacer ramos de flores y hierbas
- Desbrozar huertos de medida razonable

TRABAJO DE BOSQUE

- Recoger y sembrar semillas
- Compostajes especiales
- Clasificación de plantales

En séptimo curso se puede añadir:

HORTICULTURA

- Cultivar plantas que requieran una atención más compleja, hacer plantales, plantar en tiestos

- Hacer y esparcir el compost
- Conocimiento del cultivo y excavación del terreno
- Descubrir la historia geológica del suelo que hay bajo el huerto
- Hacer nuevos bancales. Usar la línea de jardín y el rastrillo perforador
- Recoger y preparar las verduras para el mercado
- Hacer coronas de Adviento
- Hacer colchones de paja o cañizos

TRABAJO DE BOSQUE

- Plantación de árboles
- Desbrozar y mantener plantales y árboles jóvenes
- Aclarar el bosque con la tala de árboles
- Cortar leña
- Trabajos con madera, vallas, mangos de herramientas

En octavo curso puede añadirse:

HORTICULTURA

- Trabajos de horticultura general que requieren habilidad, resistencia y esfuerzo físico
- Segar la hierba con la hoz. Segar el forraje
- Reparar herramientas y construcciones
- Manufacturar alimentos de los productos recogidos (pepinillos al vinagre, pepinillos dulces, sal de hierbas, usos de la cera (si se practica la apicultura)
- El estudio de las plantas cultivadas y los terrenos que necesitan secuencias de rotación de monocultivo y sus ventajas y desventajas

TRABAJO DE BOSQUE

- Establecer, mantener y recoger zonas de sauces
- Talar avellanos
- Quemar carbón
- Tornear madera, patas para bancos, sillas, escaleras

En noveno curso, que normalmente tiene una clase principal más prolongada de horticultura, los alumnos conocen el mantenimiento del paisaje, construcción de senda, escalones y cerca, estanques y proyectos de reciclado de agua.

- Se estudian técnicas de propagación en la teoría y en la práctica.
- Cultivo y mantenimiento de arbustos, bayas, árboles frutales, matas decorativas, poda de árboles

En décimo curso, los alumnos conocen los misterios del injerto (como sugirió Steiner). Este tema puede tratarse en mucha profundidad, y no se tiene demasiado tiempo para cualquier otra cosa. Depende del tiempo disponible.

En los Cursos Superiores. Los estudios de medio ambiente y de ecología se superponen con los de horticultura. Según sean los recursos de la escuela hay mucho campo para los proyectos prácticos de

medio ambiente y paisaje involucrando especialmente el ciclo de la madera, con su preparación para carpintería y ensamblaje. A pequeña escala, se pueden gestionar reservas naturales y crear incluso biotopos y estanques. Aquí, la observación científica juega un papel importante. Todo ello puede llevar al trabajo de proyecto individual que puede ser científico o artístico.

Cursos primero a duodécimo

Aspectos generales y objetivos

La lengua es nuestro medio más importante de entendimiento mutuo y por lo tanto es el medio primordial de la educación. También es una influencia formativa enormemente importante en el desarrollo psicológico y espiritual, y cultivarla es central en las tareas educativas de la educación Waldorf-Steiner. El objetivo del currículo es cultivar la consciencia y las habilidades lingüísticas en *todas* las materias y escenarios educativos.

LA PALABRA HABLADA Y LA PALABRA ESCRITA

La lengua tiene dos formas primordiales en educación, por un lado, la palabra hablada con todo el ámbito implícito en la expresión oral y, por el otro, todas las formas de alfabetización. La tarea de las clases de lengua materna es cultivar las dos. La alfabetización entra como un guante en la oralidad. En los años preescolares se pone énfasis en la adquisición de la lengua y está esencialmente dedicada al lenguaje oral. Con la introducción de la escritura y la lectura, emerge una nueva forma de conciencia lingüística. Por vital que eso sea para el desarrollo del ser humano, es necesario que esté basado en el lenguaje hablado, de manera que la alfabetización ha de apoyarse siempre en el cultivo previo de las habilidades orales.

En términos de la conciencia emergente del niño, la transición de la oralidad a la alfabetización refleja la transición cultural y histórica de las tradiciones preliterarias a las literarias. Con la alfabetización y la palabra escrita, la conciencia se ve significativamente reestructurada, y este factor es importante entenderlo desde el punto de vista de la metodología. Se pueden comparar las diferencias fundamentales entre la mentalidad preliteraria y literaria del modo siguiente:

La conciencia oral es mítica, mientras que la alfabetización tiende hacia una sensibilidad racional e histórica. El pensamiento situacional, ejemplificado en el enigma, la fábula, la parábola o la metáfora, contrasta con el pensamiento lógico, las definiciones, categorías o silogismos. El pensamiento oral involucra imágenes mentales concretas en lugar de abstracciones. El lenguaje oral (preliterario) caracteriza; mientras que el lenguaje literario y alfabetizado estructura y define. El pensar prelite-

rio se expresa a menudo en forma de memorias colectivas, comunales, contextuales, vinculadas a situaciones y rituales, mientras que la memoria literaria es individual e interiorizada. La épica, el mito, la poesía y el drama escenificado son formas de expresión intensamente afines a la tradición oral, mientras que la prosa es más próxima a la tradición literaria. La mente oral tiende a tener experiencia del yo a través del contexto, mientras que la literaria se presta a la autoexperiencia. También podemos ver eso en la diferencia entre vergüenza y culpa; la vergüenza está en los ojos de los otros, la culpa es algo interior que está dentro del alma.

Esta comparación a grandes rasgos describe dos formas opuestas de conciencia. Históricamente, la alfabetización proviene de las tradiciones orales y las acaba sustituyendo ampliamente. Pero es necesario que las dos cualidades se complementen mutuamente en el contexto docente escolar. Como lo diría Norman Skiller:

La escuela es el producto y el servidor tradicional de la alfabetización. Todo su espíritu –desde su típica arquitectura hasta su estructura organizativa y formas de comportamiento requeridos (sentarse sin moverse, permanecer en silencio, etc.)– está determinado por la alfabetización. Pero si no se da su lugar conveniente a la oralidad, la escuela no será un entorno saludable para los niños y, al final, la alfabetización también sufrirá sus consecuencias.⁵⁸

La tarea, por lo tanto, es cultivar una oralidad transformada que, como dijo Skiller al final del artículo mencionado: “no es otra cosa que el poder mismo de la imaginación”. La imaginación y el pensar analítico son los dos polos de la experiencia que necesitan ser integrados. El cultivo de las formas orales y literarias del lenguaje sostienen este proceso. Se requiere un pensamiento imaginativo y holístico cuando hacemos que el niño participe, actúe y se comprometa en situaciones complejas. El pensamiento analítico requiere que el individuo tome distancia ante las situaciones. Allí donde los alumnos estén implicados en el aprendizaje vivencial, siempre que se les desafíe a penetrar en lo desconocido, estará activo el reino de la imaginación –sea en las matemáticas, el drama, las artes, las actividades artesanales o la euritmia–. La oralidad transformada estará activa. Una de las tareas primordiales de la enseñanza de la lengua materna y de su literatura es establecer una intensa cultura de la oralidad de la que dependerá una cultura escrita igualmente intensa.

58.- Skiller, N.: “*The Uses of Orality*”, en *Steiner Education*, vol. 32 n° 2, SSF, 1998

En las tres etapas arquetípicas del primer desarrollo del niño, es decir, el erguirse y caminar, aprender a hablar y desarrollar el pensar, el lenguaje ejerce un papel de intermediario. Desde una determinada perspectiva, el hablar es movimiento interiorizado y el pensamiento es hablar interiorizado. Hay una clara progresión desde el movimiento y el gesto hacia el hablar, y del hablar hacia el pensar. En esta metamorfosis interior del movimiento, el lenguaje actúa como fuerza formativa en el ser del niño que evoluciona.

La relación entre el movimiento y el gesto, el habla y el pensamiento es una clave para todos los aspectos de la enseñanza del lenguaje. En todos los niveles de la experiencia lingüística, desde la formación de los sonidos, las letras del alfabeto, el ritmo de la estructura de la oración, encontramos metamorfosis de movimiento y gesto convertidas en una forma estructurada. El movimiento y el gesto son traducidos a figuras del lenguaje, metáfora y movilidad mental. La tarea de la enseñanza de la lengua en la escuela Primaria y Secundaria es expandir el repertorio infantil de experiencias lingüísticas mediante su uso. El que eso luego se haga consciente será la tarea de los Cursos Superiores donde pueden explorarse las etapas mismas de esa metamorfosis.

Un ejemplo de cómo puede lograrse eso podría ser tomar un soliloquio de Macbeth⁵⁹ y analizar el movimiento de los pensamientos a lo largo del pasaje, observar los ritmos de la sintaxis, desplegar las imágenes de las analogías y encontrar los niveles de significado, sentir el efecto de los sonidos que utiliza Shakespeare en una frase determinada y finalmente expresar el conjunto como movimiento y gesto sobre el escenario, sin palabras.

Todas estas cualidades del lenguaje son cultivadas de primero a octavo cursos. Solo después de los 14 años se hace necesario que los procesos sean más reflexivos a través del análisis. Como mediadora entre el proceso del lenguaje vivencial y el del analítico, se sitúa la representación escénica, ya sea como recitación o como actuación teatral.

EL LENGUAJE COMO PROCESO FORMATIVO

Inicialmente, el hablar estructura tanto los órganos utilizados en el hablar y el escuchar como las

estructuras neurales que perciben, organizan y entienden las palabras y las estructuras sintácticas. Eso tiene lugar mientras el niño adquiere la lengua materna. Posteriormente, el lenguaje se convierte en un medio para la vida anímica del niño. Por un lado, la lengua actúa para permitir que el niño se exprese a sí mismo y se relacione con el mundo, y por el otro, a través de su sintaxis, actúa para ordenar y estructurar el pensamiento, para categorizar y conceptualizar, y conseguir así que el niño encuentre el sentido. Estos dos elementos confluyen en la estructura narrativa que permite al niño ordenar gradualmente las experiencias y encontrarle el sentido. La lengua es nuestra primera modalidad de representación y es el medio principal con el que construimos nuestra imagen del mundo y especialmente de nuestras relaciones con él.

El lenguaje tiene un doble origen. Como expresión de pensamientos, sentimientos e intenciones, emerge desde el alma como una corriente que quiere captar el mundo y comunicarse con él. Su otro origen manifiesta el espíritu universal de la lengua, el Logos, que se expresa de manera individualizada, y lo encontramos subyacente en la estructura de los diferentes idiomas que se hablan en el mundo. El aspecto universal del lenguaje permite al ser humano acceder a pensamientos que pueden pensarse en cualquier lenguaje y por lo tanto abre la mente a conceptos universales. En el proceso de individuación el lenguaje facilita la progresión desde una identidad basada en la familia y el grupo cultural donde ha nacido el niño, hacia otra donde el individuo pueda expresar sus propios pensamientos encontrando su propia voz y que, por tanto, en último término, le permita acceder a una realidad universal y objetiva. La lengua materna proporciona el lazo fundamental entre estas etapas.

El lazo íntimo entre el lenguaje hablado y el contexto cultural y geográfico donde crece el niño también ha de cultivarse en la escuela, especialmente antes de la pubertad. El dialecto local, los acentos regionales y toda la tradición vernácula de las canciones infantiles con sus saltos y coros, etc., son importantes para el sentimiento de pertenencia del niño a un lugar concreto. Este elemento oral es suplementado por el rico vocabulario de los nombres toponímicos, las leyendas y el folclore del entorno que habitualmente son verdaderos reflejos de la cultura lingüística local. Con la pubertad, los niños descienden más profundamente en las cualidades físicas de su entorno, y para contrarrestarlo, la lengua necesita expandirse más allá de lo que es local y buscar más cualidades universales en el reino de las ideas. Es en esta etapa que los jóvenes pierden su conexión intuitiva con el espíritu del lenguaje y deben reconquistarlo por medio del trabajo consciente.

59.- Éste y todos los ejemplos escogidos que irán saliendo deberíamos sustituirlos por los de escritores característicos y relevantes de la literatura de la nuestra lengua materna, sin que eso implique dejar de lado autores universales de cualquier contexto cultural que puedan expresar mejor algunos aspectos. (N. del Tr.)

Tal como lo expresó Steiner:

*“El lenguaje absorbido por el niño a través de la imitación tiene la misma relación con el ser humano global que la que tienen sus dientes de leche. Lo que los seres humanos tienen por vía de la habilidad lingüística en la época en que han llegado a la pubertad... es algo que han conquistado de nuevo, como si fuera por segunda vez, igual que ha ser elaborado por segunda vez el principio que hizo que obtuviesen sus propios dientes”.*⁶⁰

Durante los años de preescolar, las cualidades arquetípicas intrínsecas propias de los sonidos reales de la lengua hablada actúan formativamente en el niño. En el período entre los 7 y los 14, el niño vive lingüísticamente mucho más en el contenido emocional de las palabras, en los estados de ánimo y sentimientos que evocan. Las palabras expresan algo de la naturaleza interior de lo que describen, aunque revestido de asociaciones culturales y personales. Después de la pubertad, el individuo, no solamente ha de encontrar su propia voz (literalmente y metafóricamente), sino también ha de hallar acceso a conceptos e ideales universales a través del lenguaje.

En resumen, podemos decir que el lenguaje actúa formativamente a un nivel fisiológico en los órganos vocales y en el aparato neural. Este proceso requiere tiempo y modelos apropiados que imitar. A nivel psicológico, la lengua proporciona un medio para comunicarse. Sus elementos sintácticos ayudan a estructurar el pensar y la representación mental. El *ser* del lenguaje revela algo de la naturaleza interior del mundo que describe y permite al individuo acceder a los conceptos universales.

Cuando se introduce la alfabetización, las fuerzas volitivas del niño son dirigidas hacia las actividades cognitivas asociadas con la capacidad de hacerse imágenes mentales, las representaciones y la memoria. Traducir en una voz interior parlante el movimiento que hay en unas líneas de dos dimensiones sobre el papel requiere voluntad dirigida e imaginación. Si la alfabetización ha de ser una actividad viva que lleve hacia el pensar vivo, hay que impregnarla con las fuerzas imaginativas de la oralidad transformada. Es crucial el cultivo de la oralidad una vez iniciada la transición a la alfabetización. Ello tiene lugar esencialmente practicando el escuchar, la recitación, el gesto, el drama, el debate, que requieren un dinamismo y

un movimiento interiores. Pero la oralidad transformada también se cultiva y adquiere forma y estructura cada vez que la imaginación está conscientemente activa. Cuanto más vivo sea el intercambio lingüístico, más amplio será el “campo” en el que puede crecer el lenguaje, invitando al individuo a desplegarse.

Las siguientes sugerencias curriculares para los cursos primero a octavo serán abordadas con los siguientes encabezamientos: *hablar y escuchar, gramática, escritura y lectura, contenido de la narración y material de lectura*, (aunque en algunos momentos unos estén subsumidos en los otros).

Las listas de control para las habilidades lingüísticas de los cursos primero a tercero, vienen expresadas en la página (252 (?), las de cuarto y quinto en la página (258(?)) y las de sexto, séptimo y octavo en las páginas (264 (?).

Primer curso

HABLAR Y ESCUCHAR

Estos dos aspectos son destacados desde el primer día en que los niños entran en la escuela. Siguiendo la recitación coral de un verso matinal comienza “la parte rítmica” de la clase principal. Aquí, la recitación de poemas alterna con breves ejercicios musicales (cantar, tocar la lira o la flauta dulce). La transición del niño de Jardín de Infancia al niño escolar está marcada por la manera en que ahora los niños pueden recitar ya no solamente canciones infantiles, sino también poemas estacionales más largos. También se incluyen canciones y juegos de corro. Los elementos principales de esta estructura se mantienen durante varias semanas antes de introducir ningún cambio.⁶¹

En lo que se refiere al *MATERIAL DE NARRACIÓN*, el maestro narra historias extraídas de fuentes de la tradición que incluyen cuentos populares y relatos de la naturaleza que los niños después recuerdan y vuelven a contar con sus propias palabras, y que incluso pueden ser representadas. El hecho de contar cuentos de hadas requiere un enfoque específico. Construir las oraciones sencillas y evitar el lenguaje dramático utilizado por los cuentacuentos ayuda a prevenir que interviengan los sentimientos subjetivos y que el cuento de hadas sobrepase sus límites, desembocando en el ámbito de la experiencia directa cotidiana del

60.- R. Steiner: *Erneuerung der pädagogischen didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. (La renovación del arte pedagógico y didáctico por la ciencia del espíritu) GA 301. Conf. del 20-4-1920.

61.- Para más detalles sobre el cultivo de las habilidades orales y la introducción de la escritura y la lectura, véase: Avison, K. *A Handbook for Class Teachers*. SSF 1995. También, Rawson and Masters: *Hacia la enseñanza creativa*. SSF 1997

niño, donde perdería su validez. Las figuras de los cuentos populares no han de tomarse literalmente, sino solamente como arquetipos.

Explicar el valor de los auténticos cuentos de hadas para el saludable desarrollo psicológico de los niños exigiría todo un capítulo. Lo que nos interesa en este momento es el papel del lenguaje. La experiencia ha mostrado que si el maestro de clase trabaja en la narración de historias y cuentos con la suficiente seriedad, la imaginación de los niños se verá estimulada por las imágenes arquetípicas mucho más que por los estereotipos sugeridos por las películas, los dibujos animados o los cómics. Estos estereotipos desaparecen pronto, y los niños están dispuestos a escuchar. Sienten que el lenguaje diferente del cuento y la manera cómo se les explica es algo nuevo dentro de lo cual pueden crecer. Disfrutan aprendiendo de memoria frases y pasajes enteros palabra por palabra.

Los maestros preparan conscientemente estas historias aprendiendo el contenido de memoria y escogiendo un lenguaje que sea claro, artístico, rico en vocabulario expresivo y que resalte el significado de la historia. Escuchándolas, los niños adquieren un sentido de la estructura narrativa y del estilo. Pueden extender su vocabulario activo, aprenden modismos y frases por emulación y experimentan una amplia variedad de medios y formas de expresión. Cuando los ritmos y entonaciones naturales del lenguaje son utilizados conscientemente, los niños adquieren un sentimiento de la puntuación básica y de la estructura oracional. Eso ofrece un fundamento para la posterior captación del uso de las comas y los puntos. Auditivamente, se logra un sentido para la articulación diferenciada de las preguntas, afirmaciones, órdenes y exclamaciones, además de la distinción entre palabras que describen actividades, cosas y atributos. También pueden experimentar la expresión lingüística de cualidades emocionales, como asombro, curiosidad, negación, afirmación voluntaria, entusiasmo, etc.

El carácter directo del enfoque oral en las narraciones (a diferencia de la lectura) estimula el sentido de implicación, el interés y la imaginación del niño. Eso proporciona una base empática para la futura lectura y para la apreciación de la literatura, que dependen de la habilidad del lector para recrear el contenido del texto en su propia imaginación de una manera fluida y sin inhibiciones. Esta aproximación continúa en los años siguientes con los elementos apropiados a la edad.

Inicialmente, y en muchos aspectos, la literatura textual escrita es una especie de lengua extranjera para los niños. Y eso lo es aún más para textos no literarios. Ser capaz de sentirse en casa en ese extraño país exige que el niño abandone el puente de piedras hecho por las palabras individuales y

que atravesase el río nadando en el significado de la frase. Además de eso, el lector ha de ser capaz de entrar en la imaginación del autor. Esta facultad se promueve enormemente escuchando y emulando el lenguaje oral de cualidad, que estimula un interés por la narración y las ideas en general, a la vez que despierta interés por la literatura.

La “parte de narración” de la clase principal también equivale a un cultivo artístico del lenguaje. En una conferencia a los maestros en Basilea Rudolf Steiner señaló que todas las clases relacionadas con el lenguaje deberían ser estructuradas artísticamente. “*Los niños llevan a la escuela su instinto por el lenguaje. Pero dependerá de nosotros dar forma a su sentimiento ante el estilo cuando lleguen a los nueve años*”.⁶²

La educación Waldorf-Steiner intenta cultivar y alentar la importancia de las habilidades lingüísticas orales a la vez que se cultiva la alfabetización. Hablar y escuchar ejercen un papel clave a lo largo del currículo en el enfoque Waldorf-Steiner. Se recitan poemas y versos durante todos los años y eso comienza el primer día mismo del primer curso.

Para ser capaces de estructurar y llevar a cabo la “parte rítmica” de la clase principal que incluye aprender y recitar poesía, los maestros deberán intensificar su relación con las expresiones líricas y practicar una manera adecuada de hablar. La formación del maestro Waldorf-Steiner incluye educarse en “formación de la palabra”. Algunas escuelas tienen también un maestro especialista en este campo que puede ayudar a los maestros de clase en la preparación de la lección. Cuando, por ejemplo, se introduce un poema en la clase por primera vez es muy importante que se recite de memoria. El maestro ha de haberse familiarizado con él con todos los matices de sonido, ritmo y otros aspectos especiales del poema. Después, una vez que lo ha recitado a los niños y vaya logrando que participen gradualmente, les enseñará el poema, es decir, logrará que lo memoricen de una manera artística.

La “parte rítmica” también incluye ejercicios de lengua (por ejemplo, juegos de palabras) para la clase entera y para niños individuales, especialmente cuando se ha de cultivar y evaluar su pronunciación. Ejercicios de orientación (por ejemplo, Pedro dice...) y coordinación también tienen su lugar en la “parte rítmica”. Aquí los niños aprenden a seguir instrucciones.

Los primeros ejercicios en repetición de lo que han escuchado comienzan ahora. El maestro solo

62.- R. Steiner: *Erneuerung der pädagogischen didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. (La renovación del arte pedagógico y didáctico por la ciencia del espíritu) GA 301. Conf. del 4-5-1920.

contará la siguiente parte de la historia cuando los niños hayan repetido lo que oyeron el día anterior. Inicialmente los niños que se presentan voluntarios tienen su turno, pero, a la larga, todos los niños deberían poder situarse delante de la clase y volver a contar una parte de la historia, si es necesario con la discreta ayuda del maestro.

GRAMÁTICA

En este nivel todavía no se enseña la gramática. El profesor es quien se encarga de resaltar la estructura de la oración, de ser consciente de cómo se forman las oraciones y conducir la atención hacia palabras destacadas o a la sintaxis en el texto que se utilice. El cultivo del hablar frases claras y bien estructuradas genera una conciencia “auditiva” de la estructura lingüística.

ESCRITURA y LECTURA

Los niños aprenden a escribir gradualmente a lo largo del primer curso. La lectura viene después de la escritura, en base al principio de “primero hacer y después entender”. *“Si procuramos que el niño hable de forma correcta estaremos creando también el fundamento para el correcto escribir. Mientras le relatamos cosas, y hacemos que él vuelva a contar las historias, introducimos al niño en un determinado lenguaje de formas plásticas”*⁶³. Antes de introducir las letras, los niños practican el dibujo de formas, usando secuencias de líneas rectas y curvas en un marco horizontal. A partir de ahí se continúa con la introducción a las letras mayúsculas por medio del movimiento y desplazamiento del cuerpo, gesto, pintura, nombre y símbolo. Las consonantes son derivadas de pictogramas y las vocales de interjecciones y expresiones emocionales.

La escritura es una actividad altamente compleja y el tiempo que se utilice en establecer las habilidades involucradas es un tiempo bien invertido. El psicólogo F. Kainz describió el proceso del modo siguiente:

“Aprender a escribir durante la infancia es un proceso intenso que dura algunos años y tiene el efecto de reconvertir la efectividad de sistemas neuronales específicos. El escribir es difícil porque es asistido por una serie de movimientos complejos. Pero los movimientos complicados ... solo se pueden realizar bien si se practican a fondo. Esta práctica es un logro óptico y motor

*de la memoria procedimental basado en un sustento físico. Podemos imaginar que la delicada sintonización funcional realizada por la práctica lleva hacia los más sutiles cambios del sistema nervioso central.*⁶⁴

El proceso se desarrolla desde la presentación de las letras en forma de imágenes para acabar en la escritura formal de las letras. Eso incluye explorar la relación entre el sonido y el símbolo con el uso de la escritura emergente.

Las formas de las consonantes como letras mayúsculas son presentadas a los niños sumergidas en dibujos artísticos hechos por el maestro con una historia que las acompaña y que destaca el carácter de la letra. [La letra F, por ejemplo, podría evolucionar de la forma de unas llamas de Fuego y la M de las olas del Mar o el perfil de unas Montañas]. Después se separa la letra del pictograma y se la dibuja aisladamente. Empezamos con la mayúscula y después introducimos la minúscula más adelante en el curso, dedicando más tiempo, porque las minúsculas a menudo solo se distinguen por su orientación.: d/b, p/q, h/y, u/n, etc. Es importante asegurarse que las letras sean escritas correctamente, en la dirección opuesta a las manecillas del reloj y de arriba abajo, etc.

Un error muy habitual es enseñar cada letra del alfabeto con una historia y una imagen. ¡De esta manera tardaríamos un año en enseñar el alfabeto! Una vez que el maestro siente que los niños han entendido el concepto –experiencia (historia), imagen, letra– entonces se puede enseñar el resto del alfabeto más económicamente.

Este enfoque se utiliza para las consonantes. La naturaleza especial de las vocales se muestra por la manera en que aparecen como interjecciones que expresan emociones. La admiración puede sonar como “ah!”, la sorpresa como “¡oh!”. Experiencias como ésta a nivel del sentimiento, insertadas en una breve descripción y expresadas en una imagen, preparan el camino para descubrir las letras de las vocales. En este aspecto, las experiencias en la euritmia pueden ayudar mucho. Las vocales y los diptongos se introducen como elementos poderosos y variables que enlazan las palabras.

Debería haber una distinción clara entre las palabras y los sonidos vocálicos como tales, por ejemplo; “A” como en Águila, “E” como en sEr, I como en Isla, O como en sOmbra, U como en mUsa.

De esta manera los caminos que llevan hacia las diferentes letras se ven enriquecidos y reavivados de muchas maneras. Si el método sintético se ha

63.- R. Steiner: *Coloquios pedagógicos*. GA 295 Primera de las tres conferencias curriculares. 6 de septiembre de 1919. Editorial Rudolf Steiner. Madrid

64.- Kainz F.: *Psychologie der Sprache* (Psicología del lenguaje) . Stuttgart

aplicado durante una temporada –cuando los niños ya hayan aprendido un buen número de letras– se pueden derivar nuevas letras por un proceso analítico. Eso tiene un efecto vivificador. El hecho de alternar entre síntesis y análisis de este modo es mucho más que una simple manera de ayudar a la enseñanza. Steiner recomendó que los dos métodos son tan importantes para los niños como el estar despierto y el dormir, como exhalar e inhalar.⁶⁵

En las primeras clases son también esenciales los ejercicios que sirvan para dominar conscientemente la derecha y la izquierda. Steiner llamó a este hecho “dejar que los niños utilicen su propio cuerpo para adquirir la habilidad en el desarrollo del pensar en imágenes”⁶⁶. Así, por ejemplo, podemos decir a los niños: “tócate rápido la rodilla izquierda con la mano derecha, la oreja derecha”, etc. En el dibujo de formas, las imágenes reflejadas (en espejo) izquierda/derecha, arriba/abajo, promueven también la orientación en el espacio.

Los niños aprenden a leer lo que ellos mismos han escrito o lo que el maestro ha escrito en la pizarra. Las primeras palabras que los niños leen y escriben en la escuela deberían tener un contenido significativo y ser bien conocidas por los niños. En lugar de escoger frases banales, convendría escoger frases con sentido, como por ejemplo “el sol envía su luz al mundo”.

Se integran diferentes métodos de enseñar a leer que incluyen el método de la palabra entera, o método analítico, el método fonético y el método de escritura ortográfica de las palabras. Steiner describió este método integrado de lectura del modo siguiente:

Si las formas de las letras se han obtenido por medio de la pintura y el dibujo, y si hemos continuado hacia una especie de método fonético y/o de palabras enteras, que ahora es el apropiado, –porque lleva el niño a apreciar la globalidad y evita que permanezca demasiado fijado en los detalles–; si se ha hecho todo eso, aún hay que hacer otra cosa... Se trata del sonido individual por sí mismo, la M o la P, separadas, representan una realidad. Y es importante ver

65.- R. Steiner: *Erneuerung der pädagogischen didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. (La renovación del arte pedagógico y didáctico por la ciencia del espíritu) GA 301. Conf. del 5-5-1920.

66.- R. Steiner *La educación basada en la naturaleza humana*. GA 311. conf. del 15-98-1924; también *Die Erneuerung der pädagogischen didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. (La renovación del arte pedagógico y didáctico por la ciencia del espíritu) GA 301. Conf. del 28-4-1920.

*que cuando un sonido es parte de una palabra, ya ha entrado en el mundo exterior, ha pasado al mundo material y físico. Lo que tenemos en nuestra alma son los sonidos como tales, y éstos dependen en gran parte de la naturaleza de la condición anímica de nuestra humanidad.*⁶⁷

En la conferencia que incluye el fragmento anterior, Steiner hizo un análisis muy pormenorizado de las cualidades que involucra cada método de lectura. El punto crucial es su transformación e integración a través de lo que él llamó a una “*cierta habilidad y maestría pedagógica que evitará un ejercicio demasiado unilateral a la hora de pronunciar las letras de la manera convencional... de este modo el niño experimentará un poco cómo se generaron las letras, y eso es un elemento que puede vivir dentro de sus fuerzas formativas, un elemento que es real para el niño*”. Si se enseña a los niños de esta manera, y suponiendo, como hizo Steiner en 1923, que los niños comienzan a la edad de siete años, “*serán capaces de leer en su momento - quizá unos meses después de haber hecho los nueve años. En realidad no es tan importante que no puedan leer más pronto, porque lo han aprendido de una manera natural y saludable. Según la respuesta de los diferentes niños, esta etapa tal vez pueda alcanzarse un poco antes.*”⁶⁷

Para muchos educadores contemporáneos eso puede parecer demasiado tarde. Lo que no está claro es si Steiner se refirió a la habilidad de lectura independiente o a qué nivel. Pero asumiendo que él quería decir que los niños deberían ser capaces de leer textos por su cuenta con vocabulario familiar, aún es muy tarde para los estándares convencionales. Sin embargo, en realidad deberíamos ver este comienzo tardío como una extensión de la oralidad. El aprendizaje en los primeros tres cursos no depende de las habilidades alfabéticas, sino de las habilidades de la oralidad y, por lo tanto, una gran parte del aprendizaje tiene lugar en una amplia variedad de temas y áreas de experiencia. En lugar de llevar el proceso de aprendizaje, la alfabetización lo complementa y le da apoyo.

El hecho es que el momento en que los niños aprenden a leer es muy individual, independientemente de los métodos utilizados. Generalmente, el niño leerá cuando esté preparado. La introducción sistemática y cuidadosa de las habilidades de alfabetización beneficia a todos los niños, pero espe-

67.- R. Steiner: *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte der geisteswissenschaftlichen Menschenkenntnis (La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico espiritual del ser humano)*. GA 306. Conf. del 18-4-1923

cialmente a aquellos que tienen diferencias de aprendizaje. Para los que aparentemente alcanzan fácilmente esta habilidad, el tiempo y el cuidado que se ha invertido en el proceso resaltan su sentido de que la escritura y especialmente la lectura son algo especial.

De hecho, en la mayor parte de escuelas Waldorf los niños pueden leer y entender lo que ellos mismos han escrito hacia finales del primer curso. Steiner recomendó que *“si actuamos con cordura en estos temas, lograremos que en el primer año el niño pueda poner en el papel, de una manera sencilla, cualquier cosa que quiera, o palabras que se le hablan, y será capaz de leer cosas sencillas”*.⁶⁸

Hacia finales del segundo curso pueden leer y entender letras impresas y usar letra cursiva. Sin embargo, leer y escribir todavía no son utilizados como medios para acceder a información o como herramientas de aprendizaje. Estas son habilidades que se adquieren y asumen su contenido en el contexto general de las clases, y es algo totalmente distinto del aprender a leer y escribir *para poder* aprender.

Segundo curso

HABLAR Y ESCUCHAR

Además de recitar en coral, los niños van practicando cada vez más la recitación de poemas solos o delante de la clase. Los poemas breves son escenificados o acompañados por el gesto. Los más apropiados son los que tienen mucho ritmo y repetición, como por ejemplo aquellos donde se va añadiendo una cosa nueva a una serie que ha de volverse a repetir con el elemento nuevo, etc. Para hacerlo coincidir con el material de narración de este curso se pueden recitar fábulas (recitación alterna coral/solista) o quizá se las puede representar. Se anima los niños a que vuelvan a explicar las historias que han oído y las experiencias que han tenido. Se practican ejercicios de habla y de articulación vocal, como juegos de palabras y trabalenguas, y se exploran las diferentes cualidades de las expresiones orales que destacan ciertos elementos, por ejemplo, hablar de una manera fogosa, o acuática, resaltar los verbos o la acción, ser conscientes de los nombres y de los elementos descriptivos, es decir, experimentar las cualidades de los tipos de palabras y sus atmósferas.

Las fábulas, leyendas, historias del folclore y de la naturaleza constituyen el MATERIAL DE NARRACIÓN del segundo curso. En su contenido revelan una amplia gama de actividades humanas

y se relacionan con el mundo natural. Las fábulas de animales y de otro tipo hablan de los aspectos unilaterales de las cualidades morales (codicia, astucia, envidia, etc.). Las leyendas y en particular la vida de los santos contemplan el otro lado de la naturaleza humana, la parte donde el héroe o la heroína armonizan la unilateralidad y que, orientándose hacia lo supremo, obtienen la fuerza para servir a sus semejantes. Hay muchos ejemplos desde un amplio repertorio de culturas con tradición céltica que ofrecen muchas historias adecuadas. Las fábulas de Esopo, Leonardo da Vinci, Lafontaine, Lessing y las de los indios americanos también proporcionan ejemplos importantes. En lo que respecta a la lengua, estas leyendas permiten a los niños sentir y hablar de una manera muy diferente a la del cuento de hadas. La brevedad y sencillez del lenguaje de las fábulas al principio sorprende a los niños (“¿Ya se ha acabado?”). Pero entonces constatan que se les ha dejado con muchas cosas que pensar. La historia habría que contarla y escucharla una y otra vez antes de que pueda hablarse de ella algunos días después. El tono relativamente seco de las fábulas se ve ampliamente compensado por el estilo cálido con el que se pueden contar la vida y los hechos de los santos.

GRAMÁTICA

Deberíamos hacer que los niños tomaran conciencia, de una manera imaginativa, del carácter de las palabras de actividad (verbos), denominativas (nombres) y descriptivas (adjetivos y adverbios). *“Eso iría combinado, de una manera sencilla y obvia, con una conversación sobre la formación de oraciones”* (6-9-1919, GA 295). La puntuación se enseña en base a los ritmos orales que indican cuándo comienza y acaba la oración, y cuándo hace una pausa.

ESCRITURA

La transición a la escritura en minúsculas se prepara con el dibujo de formas adecuado. Las letras en minúsculas seguidas por la letra en cursiva son introducidas con materiales de escritura apropiados. Eso normalmente implica cambiar de las barras de cera de primer curso al lápiz de color en segundo curso. Se pone mucho cuidado y atención en desarrollar un estilo fluido de escritura manuscrita. Los esfuerzos de los niños por orientarse en la página sostienen sus intentos de hacerla bella y les despierta un interés estético por su escritura. Steiner consideró importante este hecho, porque esta actividad implica al escritor mucho más intensamente en su trabajo.⁶⁹

68.- R.Steiner: Coloquios pedagógicos. GA 295 Conferencia del 6-9-1919.

El contenido del trabajo escrito está relacionado con los temas de la clase principal y las propias experiencias de los niños. Como línea orientativa general, sobre que una tercera parte de la escritura es compuesta por los niños, y los otros dos tercios incluyen los textos preparados por el maestro en la pizarra, copiados después por los niños, y textos dictados por el maestro. Steiner sugirió que los niños de segundo curso deberían poder poner por escrito “*pequeñas descripciones de todo lo que se les ha explicado y, más tarde, de aquello que han aprendido sobre animales, vegetales, prados y montañas*”. (GA 302)

En segundo curso habría que enseñar a los niños a hacer una caligrafía bella, fluida, y habría que comprobar regularmente la postura y la manera de asir el lápiz. también habría que comprobar una y otra vez la formación de la letra. Los niños utilizan lápices grasos y blandos, 2B, 3B o equivalente, que estimulan la fluidez.

Escritura libre

En comparación con las escuelas ordinarias, en las escuelas Waldorf-Steiner los niños hacen muy poca escritura libre. En su lugar los niños escriben sobre las historias que han oído en su clase principal. Hacia la mitad de segundo curso, la mayoría de los niños estarán muy entusiasmados por la escritura. Una buena manera de mantener ese interés consiste en animarlos a escribir cartas (en casa o en la clase de escritura) al maestro de clase o unos a los otros. De esa manera los niños utilizan el escribir como una forma arquetípica de comunicación –escribiendo las palabras como ellos creen que las oyen– y el maestro puede sacar a luz algunos de los errores ortográficos y usarlos como parte del programa de alfabetización. Las cartas también hay que leerlas, ofreciendo así una valiosa práctica de lectura.

Una sugerencia sería hacer un buzón para el aula. Todas las cartas pueden meterse en el buzón y uno de los niños puede hacer de cartero. El cartero selecciona las cartas en orden alfabético y las entrega a las direcciones apropiadas (tercer pupitre desde el frente, al lado de la ventana). Los que tienen más dificultades para escribir correctamente pueden hacer dibujos por las palabras que no saben escribir. No-ta: esta actividad puede posponerse hasta tercer curso.

LECTURA

69.- Véase: R.Steiner: *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. GA 302. Conf. del 15 de junio de 1921.

Los niños continúan practicando la lectura con textos que han escrito ellos mismos o que les ha proporcionado el maestro. También se hace una aproximación diferenciada que incluye la lectura colectiva de la clase entera, lectura de niño a adulto, de adulto a niño, y lectura en solitario. Hay una práctica regular de reconocimiento de estructuras auditivas, visuales y cinestésicas por medio de ejercicios dirigidos por el maestro. La ortografía se basa en un enfoque global fortalecido por métodos contextuales, fonéticos y cinestésicos.

En segundo curso, se hace énfasis en la fonética, es decir, en cómo los sonidos hablados están codificados por letras y grupos de letras escritas.

Los maestros de clase han de tener un buen conocimiento de fonética, pero deben ser flexibles sobre qué hechos deben enseñarse y a quién. Insistir prolijamente en enseñar todos los detalles en la clase conjunta es una pérdida de tiempo, porque a muchos niños no les hará falta. Otros niños necesitarán toda la enseñanza pormenorizada y la práctica que haga falta.

Fonética:

(para el castellano)

Dígrafos inseparables: *gu* (*guerra*),
qu (*querer*), *ll* (*llama*).

Dígrafos separables: *rr* (*guerra*)

Dígrafos consonánticos: *ch*

Vocales + r: *ar*, *er*, *or*

Mezclas consonánticas de dos letras : *br*, *cr*, *dr*, *gr*,
tr, *bl*, *cl*, *gl*, etc.

Diptongos: *ai*, *ei*, *oi*, *ui*, *au*, *eu*, *iu*, *ou*, *ua*, *ue*, *ui*, *uo*

Consonantes dobles: por ejemplo, *nn* (*perenne*), *cc* (*acción*)

Regla de la c suave: c seguida de *e* o *i* se pronuncia igual que la “z”.

Construcción de palabras:

Hacer plurales añadiendo *s* o *es*
(después de *s*, *z*, *ch*).

Prefijos y sufijos más usados

Actividades varias:

Se pueden usar juegos para practicar la identificación y localización.

- el primer sonido - o dígrafo - en una palabra
- el último sonido - o dígrafo - en una palabra.
- la vocal dentro de una palabra.

Otros juegos incluyen:

- Juegos rítmicos
- Juegos alfabéticos (incl. orden alfabético)

- Aprender a escribir bien algunas palabras esenciales con ortografía irregular, tales como “hola, hoy, ayer, que quizás, yo, llave, hay, ahí...”.
- Anomalías de pronunciación; palabras escogidas por el maestro de clase por adaptarse a estructuras ya tratadas.
- Sustituir letras para hacer nuevas palabras.]⁷⁰

Como segunda etapa en la enseñanza de la lectura, muchos maestros confeccionan un libro de lectura para su clase. La mejor manera de hacerlo es con la letra manuscrita del propio maestro –los niños están acostumbrados– y después se puede reproducir en fotocopias. Los niños pueden hacer sus propias tapas y añadir dibujos que sean apropiados a cada historia, individualizando así el libro.

El libro debería incluir historias que son familiares a los niños, como fábulas, leyendas de santos, poemas, juegos de palabras, etc. Es importante usar estructuras de lectura que se hayan enseñado (y aprendido!) que, en lo posible, deberían hacerse cada vez más difíciles. Juegos de palabras aisladas también pueden ser una buena idea. Pueden ir paralelos al texto de lectura, por ejemplo en la página izquierda, y cuando se pida a la clase que lea en silencio, los que leen más rápido pueden comenzar con los juegos de palabras. Para niños que tienen dificultad al leer es más sencillo poner una sencilla frase sinóptica en la página de la izquierda para que la puedan leer una vez que el maestro, u otro alumno que lee más rápido, haya leído la página de la derecha. Esta es una forma de lectura compartida conocida como una de las mejores maneras de crear el puente entre ser *leído* y leer uno mismo. (A menudo los padres quieren ayudar en las clases de lectura. Hay que prepararlos antes, de manera que entiendan sobre sonidos vocálicos largos y cortos, técnicas particulares que el maestro ha utilizado, qué niños necesitan ayuda especial, etc.)

Ahora, los niños están *casi* preparados para los libros impresos. Pero al principio, necesitan una introducción a las letras impresas y al diseño general de los libros: capítulos, introducción, índice, etc.

En esta etapa, la tarea más difícil para el maestro es encontrar y escoger un buen libro de lectura para clase y buenos esquemas de lectura para leer individualmente.

Buenos niveles de presentación artística, temática, cualidad de la historia y adecuación a la edad son criterios importantes en la selección del libro. Además de eso es importante encontrar libros que no sean muy difíciles y que sean sobre todo graduales, de manera que el lenguaje utilizado sea muy sencillo –usando principalmente palabras fonéti-

cas– y que poco a poco se vaya haciendo más complejo con la introducción gradual de estructuras ortográficas. Algunos libros de lectura Waldorf existentes son demasiado difíciles y pueden afectar seriamente la confianza de los niños menos capacitados. Puede haber una razón social para un libro de lectura de clase –se espera que los niños aprendan a ser pacientes, a ayudarse mutuamente, etc.– pero merece la pena preguntarse qué bien puede hacer a un grupo de niños con diferentes habilidades y estilos de lectura leer el mismo libro en voz alta.

Lectura en primer y segundo cursos

Sinopsis

1. Enseñar la lectura por vía de la escritura-lectura (texto familiar) de la pizarra y de los cuadernos de la clase principal
2. El maestro confecciona el libro de lectura de clase con su propia letra manuscrita
3. Introducción a las letras impresas
4. Esquemas individuales de lectura y libro impreso de lectura para la clase, si hiciera falta

Una vez que los niños pueden leer, los maestros de clase hacen todos los esfuerzos por cultivar el hábito, estableciendo bibliotecas de aula, manteniendo contacto con bibliotecas públicas locales, presentando el problema en las reuniones de padres y hablando sobre el tema con ellos.

Niños con diferencias de aprendizaje:

A finales del segundo curso, el maestro de clase debería saber qué niños tienen diferencias específicas de aprendizaje en la alfabetización, como formas de dislexia, por ejemplo. Los niños que parecen progresar despacio y presentan problemas específicos quizá sean simplemente lentos o un poco atrasados en su desarrollo. Sin embargo, a finales de segundo curso, sería prudente haber observado todas las posibles razones de esta diferencia en el aprendizaje, como por ejemplo, la evidencia de trastornos físicos visuales o auditivos, o de coordinación de la motricidad fina. Si hay un especialista de sostenimiento en el aprendizaje en la escuela convendría que se revisara la clase entera. Si no, al menos sería conveniente observar y contemplar a cada niño individualmente y hacer una relación de puntos fuertes y débiles. La siguiente lista de control podría ser de ayuda:

- poco equilibrio
- poca coordinación
- torpeza
- movimientos entrecortados

70.- No es preciso decir que todas éstas sugerencias [incluidas entre los corchetes] deberían ser sustituidos por los equivalentes en nuestra lengua. (N. del T.)

- dificultad al lanzar y agarrar la pelota (con una mano)
- ambivalencia lateral
- no se puede mantener una buena postura erguida, ni de pie ni sentado
- coge mal el lápiz
- no acaba de formar bien las letras
- incapaz de escribir en una línea recta sobre papel pautado (o marcado)
- no sitúa las “colas” descendentes de las letras bajo la línea
- no sitúa las “colas” ascendentes de las letras por encima de la línea
- mezcla mayúsculas y minúsculas
- revierte o invierte las letras o los números (b/d, p/q, u/n, s, 2,3,5,7,9)
- pone demasiadas patas (o demasiado pocas) a las letras n, m
- es brillante, pero tiene verdaderas dificultades en la escritura, la ortografía o en ambas
- habla con poca claridad
- no conoce los días de la semana, meses
- tiene poca memoria
- no aprende lo que se ha enseñado
- no sabe atarse los zapatos
- presencia desaliñada, la camisa cuelga por fuera, zapatos desatados
- es intuitivo
- es imaginativo
- parece más joven (cara de niño pequeño)
- tiene padres o hermanos con diferencias especiales en el aprendizaje

Si se identifican tres de estos puntos el niño puede manifestar alguna diferencia especial en el aprendizaje y quizá no aprenda con los mismos métodos con los que aprenden el resto de la clase. El maestro necesita descubrir la manera en que aprende el niño.

En todo caso, es importante poner a prueba si son diestros o zurdos, su coordinación, equilibrio, manera de asir el lápiz, la postura, etc.; a la vez que comprobar si escriben las letras al revés y si han retenido lo que se ha enseñado, todo eso antes de que acabe el segundo curso, con el fin de diseñar un programa de alfabetización para el tercer curso.

Tercer curso

HABLAR Y ESCUCHAR

Los niños dan un paso importante en su desarrollo durante el tercer curso. Eso será evidente para el maestro una vez que un buen número de ellos haya cumplido los 9 años y empiecen a vivir el décimo. Steiner señaló la importancia de este paso en numerosas ocasiones: “*Ahora el niño comienza a diferenciar más entre sí mismo y su entorno*”.⁷¹

Cerca del comienzo de la clase principal los sencillos poemas de la naturaleza se integran perfectamente en el sentimiento que tienen los niños por la vida. Los niños disfrutaban recitando poesía descriptiva, especialmente si el ritmo y la rima se despliegan suavemente de línea a línea. También pueden enfrentarse con poemas más largos e incluso se pueden incluir humorísticos. Los textos compuestos por el maestro, quizá en forma rimada, pueden salir de las materias prácticas de este año: construcción de casas, preparar el mortero, trabajos manuales, labores del campo. También se pueden representar pequeñas escenificaciones que adoptan algunos de estos temas.

Las historias del Antiguo Testamento proporcionan el *MATERIAL DE NARRACIÓN* de la clase principal. La creación del mundo y del ser humano, a quien Dios dio la Tierra como lugar para trabajar, son temas que orientan la atención de los niños hacia la naturaleza creada. Depende del maestro decidir qué tipo de material será el más apropiado para utilizar después del relato de la expulsión del paraíso, es decir, en relación con las grandes figuras del Antiguo Testamento como Noé, Abraham, Moisés, etc. Es esencial mantener la majestuosa distancia de las historias del Antiguo Testamento por medio del poderoso lenguaje en el que están envueltas, porque justo allí es donde retendrán su realidad. De esta manera los niños encontrarán otro estilo de lenguaje.

No hay verdadero consenso sobre qué historias podrían reemplazar las del Antiguo Testamento en culturas donde podrían considerarse inadecuadas. Evidentemente, tendrían que incluir los temas de la creación divina, un Dios Padre único como figura de autoridad, el otorgador de la Ley, la Caída y pérdida de la inocencia, la necesidad de una ley para estructurar la sociedad humana y el concepto de obediencia.

Que los niños vuelvan a contar oralmente ciertas partes del contenido de las historias y experiencias en la escuela y fuera de ella, es parte importante del trabajo cotidiano y se mantiene así a lo largo de toda la escuela, aunque de maneras apropiadas a cada edad a medida que se desarrollan las habilidades narrativas.

GRAMÁTICA:

Steiner aportó impulsos totalmente nuevos al tema de la gramática, esperando reiteradamente que lle-

71.- R. Steiner: *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte der geisteswissenschaftlichen Menschenerkenntnis (La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico espiritual del ser humano)*. GA 306. Confs. del 17 y 18-4-1923

gasen a ponerse en práctica. Los maestros que aún se aferran a las antiguas maneras de contemplar la gramática encontrarán muy difícil adaptarse, como se muestra en el último claustro de maestros donde Steiner pudo estar presente. Su insatisfacción después de escuchar las clases indica que la educación Waldorf-Steiner recibió un legado de sugerencias particularmente valiosas. Una de ellas está registrada en el claustro del 6 de febrero de 1923, cuando Steiner explicó la razón principal para querer una “gramática viva”. Los niños deberían aprender a vincular un sentimiento con cada cosa que nombran; “*deberían adquirir un sentimiento de lo que quiere decir el tiempo perfecto, o el presente de indicativo*”. Para lograrlo, hemos de entender el carácter principal de las diferentes partes de la lengua y comprender que no enseñamos gramática para corregir los errores que puedan cometerse, sino para despertar en los niños la estructura viva del lenguaje. Steiner dio el siguiente ejemplo de como habría de introducirse la gramática:

*“Hagamos conscientes a los niños de la diferencia que existe entre una afirmación, una pregunta y una frase emocional, y hagamos que los niños hablen estas oraciones o partes de la oración de manera que la oración emotiva se hable con un énfasis diferente al de la mera afirmación, mostremos a los niños cómo una afirmación se enuncia de una manera neutral y desinteresada, y una oración afectiva... con un matiz de sentimiento. Trabajemos en ese elemento artístico de la lengua, y tomémoslo como punto de partida para desarrollar la gramática y la sintaxis”.*⁷²

Este tema reaparece constantemente en muchas variaciones hasta al octavo curso y más allá: desarrollamos todo el mundo de las formas gramaticales a partir del elemento artístico, con ayuda del sentimiento.

Comparando la oración afectiva con los otros dos tipos de oración, el conocimiento adquirido por los niños emerge del elemento artístico: la entonación, el énfasis, la melodía apuntan hacia la forma gramatical.

En una segunda clase principal de gramática los niños son introducidos a los tres principales elementos gramaticales: el nombre (palabra denominativa), el adjetivo (palabra descriptiva) y el verbo (palabra de acción). Los niños deberían hacerse conscientes de su distinto carácter. Lo que es

nuevo es la tarea que Steiner recomendó en la manera en que el maestro debería prepararse para esta clase principal:

*En aquello que se expresa por los sustantivos nos hacemos consciente de nuestra independencia como seres humanos individuales. Nos separamos del mundo de fuera cuando aprendemos a denominar las cosas por medio de nombres... Cuando describimos algo con un adjetivo entra en juego un elemento totalmente distinto. Cuando decimos “la silla es azul”, estoy expresando una cosa que me vincula con la silla... Cuando hago uso del verbo: “el hombre escribe” no solamente me uno con la entidad sobre la que estoy utilizando el verbo, sino que también estoy realizando con mi “yo” aquello que ella realiza con su cuerpo físico.*⁷³

Este es un acercamiento inédito a la tarea de aprender sobre las partes de la lengua. Steiner lo justificó diciendo: “*Una vez que tenemos eso en cuenta... hablaremos sobre los sustantivos, adjetivos y verbos con un énfasis interior totalmente distinto del que habríamos utilizado si no supiésemos nada.*”⁷²

Ello se debe a que, en lugar de trabajar hacia el cerrar las cosas en un sistema (el de los tipos de palabras), dirigimos la atención hacia el ser humano. Preguntemos: ¿qué hace el lenguaje en el ser humano cuando le ofrecemos tres tipos principales de palabras? ¿De qué manera las estructuras gramaticales le ayudan a hacerse consciente de su posición con respecto al mundo exterior? El maestro ha de captar la relación claramente distinta con el mundo que expresan el nombre o el verbo. Esta tarea que Steiner dio a los maestros, evidentemente es sólo para ellos y no para los niños. Los niños simplemente experimentan ese énfasis tan distinto. El maestro crea un espacio para los niños en el que pueden experimentar que en su lenguaje, en lo que dicen, hay palabras denominativas, palabras descriptivas y palabras de acción, y que cada tipo expresa una actividad diferente.

En tercer curso se caracterizan el nombre, el verbo, el adjetivo y el adverbio. Se analiza la estructura básica de la oración y se enseña el uso de puntos, comas, letras mayúsculas e interrogaciones.

ESCRITURA

Con la introducción de la letra cursiva, la escritura de los niños empieza a hacerse más individual. Sin embargo se pone mucho énfasis en la escritura lim-

72.- R. Steiner: *La educación basada en la naturaleza humana*. GA 311. conf. del 15-98-1924 y también *Die Erneuerung der pädagogischen didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. (La renovación del arte pedagógico y didáctico por la ciencia del espíritu) GA 301. Conf. del 4-5-1923.

73.- R. Steiner: *Metodología y didáctica*. GA 294. Conf. del 25-8-1919 - Editorial Rudolf Steiner. Madrid

pia, bien estructurada y sobre todo legible. Los niños aprenden a hacerse conscientes de las tres zonas de escritura, las partes de las letras que están por encima de la pauta y las que están por debajo (aunque a menudo la pauta literalmente no exista.). En esta etapa también es importante que el maestro oriente la atención del niño a la posición y actividad de la mano. Al mismo tiempo, el niño ha de asegurarse que aquello que escribe queda bonito. Steiner lo llamó “*escribir dibujando*”, donde el escritor “*presta mucha atención a su escritura*” y “*desarrolla una especie de relación artística con ella*”.⁷⁴ Cuando han tenido la suficiente práctica, los niños aprenden a utilizar una pluma estilográfica. Eso ofrece una ulterior oportunidad para hacer otra buena ojeada a la postura de los niños cuando escriben, y de mejorarla si hiciera falta. La razón de escribir con belleza es expresar respeto por la persona que se espera que lo leerá, presentándole letras y estructuras de palabras claras y bien formadas.

Se anima los niños a escribir redacciones más largas y complejas basadas en los temas de la clase principal y en su propia experiencia. La escritura también incluye instrucción y práctica en cartas formales (cartas de agradecimiento, peticiones y demandas de información) y diarios personales, además de sencillas descripciones de ambientes naturales. A partir de la escritura emergente de los alumnos, el maestro destaca temas de gramática y uso correcto, de estructura de la oración, puntuación, ortografía, etc., y proporciona instrucciones y orientaciones a medida que se presenta la oportunidad.

Se anima a los niños a leer en voz alta, y el hecho de hablar con claridad es importante para la buena ortografía. “*Las dos habilidades se complementan mutuamente... por el hecho de acostumbrarse a escuchar adecuadamente se tiende a recordar la estructura de la palabra en base a la imagen interior*”.⁷⁵

Se practica sistemáticamente la ortografía a través del reconocimiento guiado de palabras, familias de palabras, semejanzas, y combinaciones de letras, por ejemplo, ll/y, v/b, gi-ge/j, gue, qui, güe, güi, ce-ci/-z(s en los países donde la z y la c de la s), nv/mb, mp, h muda.

Plurales: pez - peces, nuez - nueces, etc.

LECTURA

La lectura progresa con la diferenciación entre material de lectura y el hecho de leer para diferen-

tes propósitos, por ejemplo, para entender instrucciones y tareas, para encontrar información o leer horarios. Se anima a los niños a hacer uso del material de referencia y se introducen clases regulares de lectura. Se practica la lectura en voz alta, con conciencia del contenido y la puntuación. Se pone a disposición una amplia variedad de textos impresos. Igual como se hacía en segundo curso, se utiliza toda una gama de técnicas de lectura incluyendo la lectura colectiva de la clase entera, lectura individual y lectura en parejas (niño a niño, niño a adulto). Se pueden usar esquemas graduales de lectura en segundo y tercer curso, pero el énfasis está en los “verdaderos” libros y literatura de calidad. En términos de comprensión de texto, el enfoque es esencialmente hermenéutico y contextual.

Listas de control para las habilidades de alfabetización en los cursos primero a tercero

La mayor parte de los niños con habilidad normal serán capaces de:

ESCRITURA y LECTURA

- 1 reconocer sonidos, estructuras y los nombres de todas las vocales y consonantes en letras mayúsculas, y la mayor parte de letras minúsculas
- 1 conocer el orden alfabético de las letras
- 1 distinguir vocales de consonantes
- 1 copiar frases con precisión
- 1 escribir su propio nombre de pila
- 1 deletrear algunas palabras muy familiares,
- 1 saber que el escribir es hablar escrito
- 1 saber que algunas letras representan más de un sonido
- 1 saber que todas las palabras tienen por lo menos una vocal
- 1 saber que el escribir se mueve de izquierda a derecha y de arriba abajo
- 1 leer y entender lo que se ha escrito en el aula
- 1/2 estar familiarizados con dígrafos (ch, ll, rr, qu, gu)...
- 1/2 hacer los plurales añadiendo *s* o *es*
- 2 reconocer, escribir y leer las letras impresas y la escritura cursiva
- 2 ser capaces de leer y deletrear dígrafos consonánticos sencillos, dígrafos vocales y combinaciones consonánticas de 2 letras
- 2 ser capaces de leer y escribir bien la regla de la “c” suave (ce ci).
- 2 algunos sufijos como *-mente*, etc.
- 2 saber deletrear y escribir usando combinaciones de 3 letras
- 2 leer, escribir y deletrear correctamente los días de la semana, meses, números y otros temas y

74.- R. Steiner: *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. GA 302. Conf. del 15 de junio de 1921.

75.- R. Steiner: *Metodología y didáctica*. GA 294. Conf. del 26-8-1919. Editorial Rudolf Steiner. Madrid

palabras familiares como aquí, allá, hoy, ayer, día, yo...

- 2/3 escribir cortas descripciones o relatos de acontecimientos o historias recientes
- 2/3 poder leer y deletrear combinaciones de letras en palabras comunes
 - bl, nv, mb, mp, br, vs (moverse), pr
 - que qui, ce ci
 - gue, gui, ge, gi, je, ji, y, ll
 - “y” como vocal y consonante
- 2/3 leer cada vez con más entusiasmo
- 3 distinguir o deletrear dígrafos vocales y vocales/consonantes
- 3 deletrear sencillas palabras compuestas
- 3 reconocer homófonos comunes
- 3 escribir cartas de agradecimiento
- 3 escribir en letra cursiva bien formada
- 3 leer en voz alta textos que contengan palabras básicamente familiares en contexto
- 3 leer libros sencillos en voz alta y en silencio

GRAMÁTICA

- 2/3 al escuchar una frase, conocer cuándo empieza y cuándo termina
- 2/3 saber cómo utilizar las letras mayúsculas, los puntos y reconocer preguntas
- 3 reconocer y caracterizar verbo, nombre, adjetivo y adverbio. Por ejemplo: un adjetivo describe un nombre, un adverbio nos dice de qué manera estamos haciendo una cosa, etc.

HABLAR Y ESCUCHAR

- 1 recitar en grupo
- 1 recitar versos cortos individualmente
- 1 escuchar al maestro y a los otros niños
- 1 seguir instrucciones verbales dadas por los maestros en todos los temas
- 1 recitar en grupo sencillos ejercicios orales y juegos de palabras
- 1 enunciar tablas de multiplicación en grupo
- 1 recordar puntos principales de la historia narrada por el maestro
- 1 compartir noticias con la clase
- 3 recitar poemas individualmente
- 3 recordar acontecimientos e historias más complejas
- 3 dar una explicación de lo que están haciendo a alguien que se lo pida
- 3 participar en pequeñas representaciones o escenificaciones

Cursos cuarto a octavo

Durante los tres primeros cursos las habilidades de alfabetización tendían a estar plenamente integra-

das en el conjunto. De cuarto curso en adelante se produce una creciente diferenciación en la práctica de habilidades. A medida que el tiempo tiende a dedicarse a las habilidades de lecto-escritura, es importante mantener el cultivo del lenguaje oral por medio de la recitación y los ejercicios de oratoria, información y descripción, conversación y escucha.

Cuarto curso

HABLAR Y ESCUCHAR

Durante el tercer curso los niños se fueron desprendiendo gradualmente de su deseo de imaginarse el entorno por medio de historias imaginativas que el maestro les iba relatando. Ahora, en cuarto curso, se orientan más directamente hacia la naturaleza y al mundo tal como se presenta a la percepción externa. Además de recitar poemas estacionales de la naturaleza, también les gustan poemas que hablan de seres humanos “espabilados” o simplemente sabios en el sentido amplio de la palabra. Para recitarlos se escogen poemas relacionados con los temas de las clases principales, como zología, geografía local e historia.

CONTENIDO NARRATIVO Y MATERIAL DE LECTURA

El tema principal para el *MATERIAL DE NARRACION* en las clases principales son las leyendas, historias y canciones de la epopeya islandesa de los *Edda*. Pronunciar y caminar los ritmos de la poesía aliterada que contiene dicho relato ofrece a los niños la experiencia de que el lenguaje llevado por la respiración puede estar lleno del ritmo de una pulsación cardíaca más lenta o más rápida, según sea el contenido. Cuando se recita la poesía aliterada se refuerza el elemento volitivo del lenguaje, una experiencia que permite a los niños relacionar intensamente su vida emotiva con la respiración y la pulsación, y eso produce el efecto de centrarlos. El elemento artístico de la imaginería poética evita que se convierta en una actividad puramente física. Cuando están centrados, los niños pueden sostenerse más firmemente en la vida y orientarse en su entorno.

Además de estas breves selecciones de los *Edda*, las leyendas de los dioses y héroes nórdicos ofrecen el contenido narrativo del cuarto curso. Después de la historia de la creación del Antiguo Testamento, (de tercer curso) a los alumnos les gustan las grandes imágenes de la creación de los mitos nórdicos. Su pregunta inicial: ¿cuál de las historias de la creación es la verdadera? es fácil de contestar. Las dos lo son. Aunque una montaña

parezca diferente según nos acerquemos desde el sur, norte, este u oeste, continúa siendo la misma montaña. Consideraciones como ésta ponen los fundamentos del interés para observar las cosas desde diferentes ángulos.

¿Deberían enseñarse los mitos nórdicos en todas las escuelas Waldorf-Steiner, o solo lo deberían hacer las escuelas que estén en la órbita cultural del norte de Europa? Hay consenso afirmativo en el tema, pero... los mitos de los dioses nórdicos parecen tener una universalidad que no tienen las leyendas de los héroes, que son más próximos a la cultura y al alma del pueblo específico. Quizá aquí serían más apropiadas las narraciones de los “héroes locales”. Mitología céltica (no olvidemos el origen celtibérico de la península ibérica), mitología y cosmogonía precolombina según los países latinoamericanos donde esté ubicada la escuela.

GRAMÁTICA

Entre los numerosos comentarios que hizo sobre cómo el niño que aprende se relaciona con la gramática, Steiner también habló de un vínculo entre la gramática y el “yo”. En una conferencia que dio poco antes de que abriese la Escuela Waldorf, dijo: *“Cuando entramos conscientemente en la estructura del lenguaje aprendemos mucho sobre el genio de la lengua”,* y eso es *“de la máxima importancia”*. Un poco más adelante añadió: *“al lenguaje le debemos en particular mucho de lo que tenemos en nuestro yo, que nos permite sentirnos como personalidad”* (GA 294, 26-8-1919)

Si se utilizan los métodos apropiados en el aula se despierta de la manera adecuada el sentimiento del yo del niño, y por eso continúa diciendo: *“Si se despierta de una manera errónea, lo que hace es reavivar las llamas del egoísmo, pero si lo despertamos de la manera adecuada, atiza las llamas de la voluntad... del inegoísmo y del vivir conjuntamente con el mundo circundante”*.

Cinco años después, en un encuentro con los maestros del 19 de junio de 1924, menciona otra vez el tema: *“Trabajar en el lenguaje en relación con la gramática va ligado al desarrollo del yo... No se trata de preguntar cómo desarrollar el yo a partir de la gramática, es la misma gramática la que hace el trabajo”* (GA 300). Cuando los niños *“viven conscientemente su camino de penetración en la estructura del lenguaje”* se hacen conscientes del importante lazo que vincula a todos los seres humanos que comparten con él la misma lengua.

Evidentemente, la estructura básica de la gramática es común a todas las lenguas. De acuerdo con la moderna teoría lingüística de Chomsky en adelante, la gramática universal es innata y facilita la

adquisición del lenguaje. Cuando asciende a la conciencia, la gramática proporciona al alumno una experiencia arquetípica de relaciones con el mundo, tal como son expresadas en los diferentes componentes del lenguaje.

El tema del cuarto curso son los tiempos verbales: *“Es justo en este momento que intentamos despertar en los niños una idea clara de los tiempos verbales y de todo lo que se expresa cuando se cambia la forma del verbo... El niño ha de sentir claramente que no puede decir ‘el hombre corría’ cuando realmente quería decir ‘el hombre corrió’; que adquiera un sentimiento de cuando ha de decir: ‘el hombre se puso de pie’, y cuándo ha de decir: ‘el hombre se ha puesto de pie’... Cuando practicamos la lengua materna y el niño tiene diez años, deberíamos formar plásticamente el lenguaje, crear un sentimiento de la cualidad plástica formativa de la lengua”* (GA 295, las tres conferencias).

En la lengua materna los niños han de hacerse conscientes de las cualidades de los tiempos verbales principales: pasado, presente y de como se forma el futuro: las formas de los verbos modales y auxiliares *ser, haber, haber de, hay que, tener que, poder, deber,* etc. se pueden aprender en relación con los tiempo verbales a la vez que las formas interrogativas y negativas.

Contestando a una pregunta sobre cómo tratar el tiempo perfecto en alemán, Steiner comenta: *“Yo no pondría impedimentos cuando haya que hablar con los niños sobre el paralelo que existe entre el pasado y el perfecto. ¿Qué es un ser humano perfecto, una mesa perfecta? Hablaría de la relación entre lo que es perfecto y acabado y el tiempo pasado”*.

En nuestra lengua materna está claro que hemos de encontrar los fenómenos equivalentes. Ejemplos de ello serían las diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto (e indefinido) y pluscuamperfecto. Se deberían enseñar la formación de todos los tiempos pasado, presente y futuro.

Las preposiciones son palabras que indican dirección, posición, distancia, distribución, etc. La relación espacial y la localidad son también temas que forman parte del cuarto curso. Inicialmente se pueden explorar las relaciones espaciales literales indicadas por *en, a, sobre, por encima, más allá,* etc. Hay que vivirlas de una manera física en el espacio y se pueden representar pictóricamente, por ejemplo, con una imagen de trabajadores en una casa, en el techo, en la esquina, en el rincón, entrando en la bodega, etc. Otros temas gramaticales que pueden acogerse incluyen el uso de frases adverbiales de tiempo, espacio y modo; la estructura de la oración y la identificación de la oración principal. En la puntuación se pueden enseñar el

uso de los signos de interrogación y admiración, y el uso de la coma.

ESCRITURA Y LECTURA

La escritura de redacciones involucra el volver a contar con la máxima precisión posible, y por escrito lo que se ha escuchado oralmente. También se practican las cartas formales, por ejemplo, escribir a un granjero, un panadero, un joyero, sobre una posible visita que podría hacer la clase a su lugar de trabajo.

Los niños también aprenden a escribir con una estilográfica, quizá después de haber usado una pluma de ave o de caña que ellos mismos han confeccionado.

En lo que respecta a la ortografía, los niños deberían aprender grupos de palabras relacionadas y aprender palabras habituales pero difíciles, como *experiencia, crear, adivinanza, etc.* También tendrían que aprender a adivinar la pronunciación y el deletreo de palabras no familiares. Igualmente se enseña a usar el diccionario.

Los niños escriben informes o resúmenes de las historias que han escuchado y experiencias que han tenido en la escuela y en la vida cotidiana. Escriben descripciones de animales, escenas de la historia, sus impresiones de paisajes locales, viajes que han realizado, etc. El maestro puede proporcionarles vocabulario y terminología especializados en la pizarra. También podrían copiar textos importantes como máximas y refranes, poemas y la letra de canciones. El dictado, en un abanico de métodos, continúa siendo una importante herramienta para escuchar, deletrear y reconocer las palabras.

Podemos usar las listas de textos de lectura de clase que se ven suplementadas por el acceso a una amplia selección de literatura en el aula y en la biblioteca.

Quinto curso (edad 10-11)

Muchos niños cumplen los once años cuando están en quinto curso. Esa edad puede implicar una última floración de la gracia y movilidad musical infantil antes de que comiencen a establecer las tendencias más toscas que van apareciendo en ese período que lleva hacia la pubertad. La relajada apertura de los alumnos de quinto curso permite al maestro ofrecerles una gran variedad de temas de textos para recitación. Además, sus primeras clases principales de historia sugieren pasajes de las antiguas culturas orientales, como el Bhagavad Gita, el Mahabharata, los Vedanta o los himnos y oraciones sumerios, acadios y egipcios.

Esta literatura que viene de tan lejos, tanto en el

tiempo como en el espacio, sorprende a los alumnos y les ayuda a mantenerse abiertos a otras culturas y a respetarlas y apreciarlas.

Se continúan recitando poemas y, cuando se considera apropiado, se pueden escoger versos en forma de hexámetro. También se pueden aprender y recitar de memoria textos en prosa de los evangelios. Otro campo de trabajo oral son las imágenes verbales, donde los niños describen una planta o el estado de ánimo de un paisaje particular.

CONTENIDO NARRATIVO Y MATERIAL DE LECTURA

En quinto curso hay muchos elementos con los que trabajar en este ámbito. A partir de entonces y en el próximo futuro es importante hacer que la gramática no sea demasiado técnica y llena de reglas. El énfasis recae en el uso y las cualidades que expresa cada forma gramatical. Primero deberíamos explorar el fenómeno antes de etiquetarlo. Una vez introducida la terminología, es importante que sea consistente y consensuada con los maestros de lenguas extranjeras. La enseñanza exitosa de lenguas extranjeras depende en gran medida de la captación de los fenómenos gramaticales que los alumnos obtienen en la comprensión de su propia lengua materna. Muchos colegas prefieren los términos gramaticales normales para evitar confusiones y para facilitar la labor de los profesores de lenguas extranjeras. De hecho, es muy útil que los maestros principales consulten con los profesores de lenguas extranjeras qué aspectos de la gramática deberían resaltarse como apoyo para las lenguas extranjeras.

Se pueden considerar ahora las voces activa y pasiva. Se presta atención al nuevo papel que en este caso representa el sujeto, que retiene su carácter de sujeto en una situación totalmente distinta.

Otro importante fenómeno gramatical que forma parte del quinto curso es el lenguaje directo. Cuando los niños describen lo que otros han dicho, generalmente utilizan una viva mezcla de lenguaje directo e indirecto. Ahora deberían ser conscientes de lo que ello implica: *“En este período intentemos hacer que los niños describan libremente en lenguaje directo, no sólo lo que han vivido y oído, sino también lo que han leído. Hagamos que lo describan de la manera que lo haríamos si lo que dicen estuviese entre comillas. Hagamos que los niños practiquen el distinguir entre su propia opinión y la descripción de la opinión de otro. Entonces hagamos lo mismo en la escritura; hagamos que los niños distingan claramente entre lo que ellos mismos piensan o han visto, y lo que han oído decir a otra persona. En relación con eso también podemos tratar de perfeccionar el uso de la puntuación que eso implica”*. (GA 295, 6-9-1919)

Los niños han de ver la diferencia entre su propia opinión y la de los demás. Han de procurar repetir exactamente lo que la otra persona ha dicho. El hecho de usar el lenguaje directo correctamente ofrece un fundamento para el año siguiente, cuando se estudie el lenguaje indirecto.

Hay que distinguir claramente la diferencia cualitativa entre las formas simples y las que usan gerundio con muchos ejemplos orales, por ejemplo: *Normalmente bebo mucha leche, pero ahora no estoy bebiendo*. Es también importante abordar y explorar las formas negativas e interrogativas. Se pueden tratar las palabras funcionales, como los pronombres, conjunciones y la comparación en los adverbios y adjetivos (un alumno preguntó una vez: ¿No hay una cosa mejor que la mejor?). Siempre es importante atraer la atención a las cualidades que tienen las oraciones cuando incluimos conjunciones o pronombres (Sabemos quien es *él* en la oración, ¿no está *él* aquí?) La estructura de la oración puede ordenarse en torno al sujeto y al predicado, complemento directo e indirecto (¿quién hizo qué a quién y cómo?). Se pueden introducir los conceptos de sujeto, predicado, complemento directo e indirecto, y frase adverbial.

También se pueden introducir preposiciones que tengan cualidad temporal (en 5 minutos, a las 2,23 horas, alrededor de las 7, de aquí a una hora, hasta la media noche, etc.) En la puntuación se habría de introducir o revisar el uso de las comas (¡otra vez!), comillas, dos puntos, punto y coma, guiones y paréntesis.

ESCRITURA Y LECTURA

La escritura de redacciones en las escuelas Waldorf-Steiner en los cursos quinto a octavo contiene aspectos que difieren de lo que se hace en otras escuelas. Las clases principales en estos cursos (p.ej.: botánica, geometría, geografía, acústica, etc.) proporcionan un material que requiere una clara descripción y caracterización (por ejemplo, de los experimentos). Acontecimientos como las salidas, ofrecen la oportunidad de pedir información y hacer tratos que pueden ser englobados en ejemplos de cartas comerciales. El objetivo de todo ello es aprender a exponer intenciones y deseos de una manera sucinta y clara, fortalecer el interés y la capacidad de escuchar con atención lo que se dice y educar los poderes de la observación alerta. Eso permite a los niños desarrollar el impulso a hacer informes que estén de acuerdo con los hechos y no estén plagados de detalles imaginativos arbitrarios.

“Cultivamos mejor su idealismo si no nos abocamos sobre ese idealismo de manera tan brutal y directa... si ya en estas edades introducimos al niño

en la práctica de la vida, adquirirá una relación sana con las necesidades idealistas del alma, necesidades que aniquilamos si intentamos inculcarlas de manera insensata en la primera juventud”. (GA 294, 3-9-1919)

Eso es lo que dijo Steiner sobre la escritura de redacciones a esta edad. Las redacciones descriptivas sobre experiencias que han tenido los jóvenes y los temas que despiertan su imaginación no comienzan a jugar su papel hasta a los Cursos Superiores, cuando se despliega su capacidad de hacer juicios.

Listas de control para las capacidades de alfabetización en cuarto y quinto curso:

La mayor parte de los niños de capacidad normal deberían poder:

HABLAR Y ESCUCHAR

- 4 Representar en una escenificación y hablar varias líneas individualmente, más largas hacia finales de curso
- 5 Ser capaces de actuar en el escenario delante de la comunidad escolar

ESCRITURA Y LECTURA

- 4 Saber cómo usar un diccionario
- 4 Escribir con pluma de tinta
- 4 Escribir una relación minuciosa de acontecimientos o historias escuchadas en el aula
- 4 Escribir una carta formal
- 4 Conocer los plurales irregulares
- 4 Conocer familias ortográficas más irregulares
- 4 Conocer dígrafos vocálicos y de vocal/consonante
- 4 Adivinar de una manera razonable palabras desconocidas en un texto
- 4/5 Leer con confianza e independencia
- 5 Leer fluidamente en voz alta, teniendo en cuenta la puntuación y el lenguaje directo
- 5 Escribir un dictado sobre un tema conocido con una precisión razonable
- 5 Usar un diccionario para encontrar palabras familiares, tanto por su ortografía como por su significado
- 5 Usar los sufijos y prefijos comunes

GRAMÁTICA

- 4 Usar la coma y los signos de interrogación y admiración
- 5 Usar las comillas en el lenguaje directo, dos puntos y punto y coma, el uso apropiado de párrafos

- 5 Conocer el uso y el carácter de las principales partes de la oración: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones (de tiempo y de espacio), artículos, conjunciones e interjecciones
- 5 Usar las formas del verbo en todos los tiempos, incluyendo el pretérito perfecto y formas del futuro, forma interrogativa, negativa y pasiva.

Sexto curso

HABLAR Y ESCUCHAR

Hace falta dar un buen salto y profundizar mucho más en el sexto curso.

Conviene que los alumnos sigan recitando poemas sobre la naturaleza, tradicionales y modernos, de acuerdo con las estaciones año. El hablar en público y la retórica elemental se pueden enseñar presentando pequeñas charlas, y preparando y exponiendo sus trabajos sobre los diversos temas del año. Steiner insistió en que los alumnos experimentasen el poder de la lengua para expresar su belleza y su fuerza.

Hace falta una “dieta fuerte” en sexto curso. Las baladas, con sus efectos dramáticos pueden satisfacer parte de esta necesidad. Los ejemplos pueden incluir Horatius (de *The Lays of Ancient Rome*) de Thomas Macaulay; *The Pied Piper of Hamelin* de Robert Browning; *Meg Merrilles* de John Keats; *Sir Patrick Spens*, *John Barleycorn* de Robert Burns; *The Rider at the Gate* de John Masefield; *Schaffhausen* de Brian Masters; *Via Dolorosa* de Brian Masters.

Además de eso, conviene que los alumnos sigan recitando poemas de la naturaleza, tradicionales y modernos, de acuerdo con las estaciones. Por ejemplo *When Icicles Hang by the Wall*, *Love’s Labour Lost* de W.Shakespeare; *The Scarecrow* de Walter de la Mare; *The Snow Storm* de Ralph Waldo Emerson; *Michaelmas Song* de A.C. Harwood; *Spring the Travelling Man* de Winifred Letts; *Winter* de Christina Rossetti; *Sea Fever* de John Masefield, y muchos más. (Éstas sugerencias solo pretenden ejemplificar las posibilidades).

CONTENIDO NARRATIVO Y MATERIAL DE LECTURA

De acuerdo con el registro que hizo Karl Stockmeyer de lo que Rudolf Steiner debía decir sobre el tema, convendría relatar escenas de la historia más reciente. En la práctica, la mayor parte de maestros de clase principal narran relatos de la historia romana y medieval. Para leer son apropiadas obras más largas en prosa.

GRAMÁTICA

En el currículo original, Steiner recalcó sobre todo la forma de subjuntivo, especialmente en relación al lenguaje indirecto, cuyos fundamentos se han plantado en quinto curso junto con el lenguaje directo. A pesar de todo, el verdadero interés que tenía Steiner en relación con el subjuntivo se hace evidente en un ejemplo:

“Ahora... trataremos de ampliar el estilo del niño, sensibilizándolo para el modo subjuntivo; dando ejemplos para que el niño aprenda a distinguir entre lo que se puede afirmar directamente (indicativo) y lo que debería expresarse en el modo subjuntivo... Y para que de esta manera se vierta en el instinto lingüístico una intensa sensación de esa plasticidad inherente en el idioma”. (GA 295, 1ª conf. 6-9-1919)

Cuando informamos de lo que alguien ha dicho y juzgamos su afirmación y, en ese caso, nos distanciamos, se produce un cambio de enfoque e identificación con el hecho. En lenguaje indirecto “vendré” se convierte en “dijo que vendría”. Eso también podría implicar: “dijo que vendría, pero no creo que lo haga”.

La tercera frase depende del énfasis con el que se haya hablado (sobre dijo en lugar del vendría). Esta sutil distanciamiento la pueden experimentar los alumnos una vez que han dominado los aspectos técnicos del lenguaje indirecto y de los verbos informativos (tales como opinó que..., respondió diciendo que. ..., negaron rotundamente que..., continuó diciendo..., añadió que...). El subjuntivo, como tal, se trata mejor en séptimo u octavo curso.

En sexto curso se pueden tratar los verbos transitivos e intransitivos y las formas de infinitivo. El preterido perfecto se puede introducir para expresar una acción ocurrida en la misma unidad de tiempo que se menciona como transcurriendo en el momento en que se habla, o se considera como produciendo consecuencias todavía, por ejemplo, he vivido en León durante siete años (y no tengo planes de mudarme) o para enunciar una acción que dura hasta el momento mismo en que se habla, incluyendo a veces este mismo momento: ‘Siempre has sido optimista’.

En cambio, en el caso del pretérito indefinido, y contra lo que su nombre podría hacer creer, la acción expresada por el indefinido no sólo está completamente terminada en el momento de enunciarla, sino que su tiempo se fija generalmente con toda precisión: ‘Llegó el jueves a las diez. La primera semana vivió en un hotel’, o que queda interrumpida en cierto momento del pasado, expresable específicamente con el pluscuamperfecto: ‘Vivió (en vez de «había vivido») feliz hasta que se casó’. A diferencia del pretérito perfecto, se usa cuando entre la acción y el tiempo presente ha transcurrido una cantidad de tiempo considerable y, además, al hablar de ella no se está consideran-

do como produciendo consecuencias: ‘El jueves no viniste’. No obstante, en algunas regiones, especialmente en Galicia, Asturias, León y Castilla la Vieja, y en gran parte de Hispanoamérica, se emplea en lugar del pretérito perfecto: ‘Hoy me levanté (en vez de «me he levantado») tarde. ¿Por qué no viniste (en vez de «has venido») esta mañana?’, etc. etc.

Habría que explorar la diferencia en el significado de los varios verbos subjetivos o de acción anímica, como intentar, desear, mandar, temer, deber, querer, poder, saber, haber de, haber que, etc. Así se ofrece una excelente oportunidad para la educación moral indirecta en relación con la necesidad, posibilidad, deber y justicia, capacidad, deseo y anhelo.

En sexto curso se puede enseñar el análisis sintáctico de la oración. Los estudiantes disfrutaban de esta actividad analítica, dibujando columnas de categorías, se pueden identificar las oraciones relativas, las frases adverbiales de sintonía, lugar, modo, razón, etc.

También es útil (y deseable) en esta edad enseñar abreviaturas de todo tipo y los símbolos comunes usados en las cartas comerciales y teclados.

ESCRITURA DE REDACCIONES

Aquí continúa lo que empezó en quinto curso. Ahora hay más énfasis en la descripción precisa de experimentos y el volver a contar escenas de historia de una manera imaginativa y dramática. Los niños también escriben descripciones en relación con los estudios de la naturaleza y geografía. Se continúa practicando la ortografía.

Séptimo curso

HABLAR Y ESCUCHAR

En sintonía con el despertar en el alumno del sentido de su propia personalidad, ahora es importante que el profesor comience a revelar algo de su propia relación con la poesía lírica, incluyendo la moderna. Si algunos alumnos también empiezan a tener preferencias por poemas y poetas de calidad, se pueden incluir en las clases como material de recitación.

CONTENIDO NARRATIVO Y MATERIAL DE LECTURA

Se escogen textos que amplíen el horizonte de los niños en lo que respecta a otros pueblos y culturas. Las clases principales de historia ofrecen una orientación para el material de textos, especialmente narraciones relacionadas con la era del Descubrimiento y el Renacimiento. Se anima a los

alumnos a leer sobre los temas vinculados con la clase principal y a hacer investigación independiente sobre temas que apoyen el trabajo de aula.

GRAMÁTICA

En una amplia medida hay una considerable flexibilidad en el currículo para séptimo y octavo cursos. Muchos de los temas descritos aquí se pueden tratar en séptimo o en octavo. Como es habitual, en las tres conferencias curriculares, Steiner es directo y específico en sus recomendaciones para este curso: “Cuando se construyan oraciones deberíamos intentar desarrollar en el niño una verdadera capacidad plástica para expresar deseo, admiración y asombro. El niño debería crear oraciones que realmente tienen una relación interior con la forma del mismo sentimiento” (GA 295, 6-9-1919). A pesar de todo, Steiner previno contra el “maltrato de poemas u otra literatura” para forzar este propósito. Se pide a los niños que expresen “un deseo” o “alguna cosa que admiran” y que después traten de formularlo con oraciones que sean apropiadas. “Porque si comparamos una frase que expresa un deseo con una que expresa admiración, hacemos salir a la luz el poder formativo interior en la lengua y le hacemos dar un paso adelante”.

Desde un punto de vista gramatical, primero prestamos atención a la diferencia entre una afirmación puramente indicativa: “quiero...” y una subjuntiva: “Si hubiese..., si pudiese..., si llegase a...”. Vemos cómo podemos intensificar la afirmación indicativa por medio de adverbios: “realmente quiero...”. Los interesantes verbos “poder..., haber de..., querer...” salen a primer plano. En expresiones de sorpresa o admiración ahora vuelve a aparecer, aunque a un nivel muy superior, el contraste entre una oración afirmativa y una oración que expresa sentimiento (que inicialmente se trabajaron en tercer curso).

En todo eso puede reconocerse una preocupación educativa concreta. Desear, estar sorprendido, admirar, son todos expresión de sentimientos familiares para los alumnos de séptimo curso. Cuando estos sentimientos ascienden a la conciencia en el reino aparentemente neutral de la lengua, comienzan a entender cuán cerca está el deseo del anhelo inmoderado o irreal, o cómo la admiración y la sorpresa pueden convertirse en fascinación y en un “dejarse arrastrar”. Todo el abanico de estados de ánimo y sus combinaciones se pueden explorar en su expresión lingüística; admiración y devoción, asombro con un cierto tono de miedo o de escepticismo, un susto que lleva al miedo u otro que lleve al humor; impulsos e instintos opuestos al anhelo; ánimo con un toque de desafío; nega-

ción como renuncia o sacrificio; o negación como autodefensa; resignación con aceptación o resignación con arrepentimiento e incluso mala voluntad. Se pueden explorar muchísimos ejemplos de estados anímicos que ayuden a los niños a cartografiar las fronteras de su vida interior y a dar nombre a sus sentimientos.

Entender la estructura de la oración es importante por las mismas razones que acabamos de describir. Las convenciones del orden de las palabras pueden modificarse casi al infinito para implicar significados sutilmente diferentes. El nivel de metasignificado es enormemente interesante para los alumnos de esta edad, que están interesados en individualizar lo que dicen, en encontrar su propia voz y estilo, y también en poder esconderse tras la máscara del lenguaje para no tener que revelar sus propios sentimientos interiores.

Se puede mostrar que en estas formas (imperativo, indicativo y subjuntivo) la oración expresa el punto de vista de la inmediatez corpórea-sensorial, de la acción interior equilibrada y de la posibilidad y potencial ideal, espiritual.

Otro aspecto de esta exploración en el uso del lenguaje es explorar el reino de la metáfora y la imaginería, donde las imágenes son utilizadas para representar otras experiencias implícitas. La progresión de la experiencia concreta de las palabras en relación a los conceptos adquiridos en Educación Primaria se transforma en significado metafórico. La expresión la luna era un barco fantasma, podría no asumir mucho significado metafórico si el oyente no ha empezado por aprender a asociar imágenes concretas con cada una de estas palabras: luna, fantasma, barco. Lo mismo podemos decir del uso poético que se basa más en las impresiones sensoriales del sonido de las palabras, como: allí donde el viento es como un cuchillo afilado. Los alumnos primero deben haberse sumergido en la experiencia auditiva de los sonidos puros, especialmente en la euritmia, antes de poder experimentar toda la fuerza de la poesía. Las imágenes expresionistas como las de esta línea siseaba sedoso el viento en el frescor nocturno, susurrando su melodía como un suave silbido entre los árboles perfumados del jardín. Y también en el poder metafórico de los sonidos e imágenes de las palabras.

En séptimo y octavo curso se pueden expresar estos aspectos de la poesía hablando o escuchando. Aún no es necesario analizar la forma y la función, ni los principios estéticos, porque eso ya vendrá en los Cursos Superiores. En esta etapa hay que vivir el lenguaje como fenómeno. El otro aspecto consiste en practicar el arte de escribir. Eso implica escribir bien la puntuación, encontrar las técnicas formales correctas para alcanzar varios propósitos, ya sean las cartas a un director de banco, descrip-

ciones cuidadosas y precisas de acontecimientos reales que han presenciado ellos mismos, resúmenes de hechos, comentarios, notas, etc.

ESCRITURA DE REDACCIONES

En lo que respecta a la escritura de redacciones no hay grandes diferencias, pero se puede introducir un nuevo aspecto. Respondiendo a una pregunta que se le hizo en sus encuentros con los maestros, espoleado por la urgencia del momento, Steiner sugirió “redacciones sobre temas como ‘la máquina de vapor, testigo de la fuerza humana’, seguida de otra sobre ‘la máquina de vapor como testigo de la debilidad humana’. Démosles temas como éstos, en rápida sucesión”. (GA 300, 28-4-1922).

Aunque no tomásemos literalmente esta sugerencia, la implicación es clara. Lo importante es observar asuntos de relevancia histórica o social desde puntos de vista opuestos, e incluso tal vez contrapesar unos con los otros. Los alumnos necesitan trabajar en la manera de observar los hechos existentes y considerar qué es lo que puede decirse directamente sobre ellos. Tanto en el ámbito escrito como en el oral, los niños deben hacer descripciones precisas de procesos, acontecimientos y otras observaciones. Se habrían de dar directrices en el estilo de redacción: “Usemos sus errores para mostrarles lo que es correcto a nivel de estilo”.

Octavo curso

HABLAR Y ESCUCHAR

En conjunto, lo que era adecuado para el séptimo curso continúa siéndolo en octavo. Lo mejor es preparar el contenido con antelación y hacerlo aparecer de manera “incidental”, mientras se va aprendiendo el poema; así, la recitación puede ser efectiva por la forma artística general del poema, en lugar de agobiar a los alumnos con preguntas sobre el significado. Los temas deberían relacionarse con las otras asignaturas, como la historia, y deberían incluir un contenido intensamente biográfico y emocional. La Araucaria, de Ercilla. Los Episodios Nacionales de Benito Pérez Galdós, las novelas de costumbres y la poesía de las Generaciones del 98 y del 27

CONTENIDO NARRATIVO Y MATERIAL DE LECTURA

Coincide con el punto mencionado antes, biografías, textos históricos y novelas que describen aspectos de la historia moderna.

Steiner destacó una y otra vez la idoneidad de

ciertas obras de Schiller, Herder y Goethe para los jóvenes de 13 y 14 años; aunque, obviamente, se usarían breves extractos. En inglés se podría recurrir a literatura de cualidad del siglo XIX, Dickens, Melville, Hardy o pasajes de obras de no-ficción, como El viaje del Beagle de Darwin; El hombre natural de Thoreau, extractos del Discurso del jefe indio Seattle, las líneas inaugurales de la Declaración de Independencia de Jefferson, pasajes de los Derechos del Hombre de Tom Paine, o los discursos de Martin Luther King. En el ámbito español, podemos presentar la obra de los románticos José de Espronceda, José de Larra, el Duque de Rivas, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Gustavo Adolfo Bécquer, generación del 98, Pío Baroja, Miguel de Unamuno, Ramón del Valle Inclán, Jorge Guillén, Leopoldo Alas, Antonio Machado

Cuando los alumnos son introducidos en el lenguaje de aquellos tiempos sin presión ni prisa, sienten que se les toma en serio. Sienten que sus pensamientos pueden alcanzar dimensiones más amplias basándose en esas maneras de expresarse inhabituales y se hacen accesibles nuevos ámbitos. Entonces pueden acercarse a otros textos literarios en prosa con más sentido crítico con las habilidades y poderes que ellos mismos han desarrollado. Se anima a los alumnos a investigar sus propios intereses y eso puede convertirse en un proyecto para todo el año que culminaría con una presentación escrita y verbal.

El octavo curso también puede hacer su primera incursión en la producción de una pieza dramática entera. Evidentemente, habrán representado escenas teatrales a lo largo de las clases principales. Pero la diferencia en octavo curso es el nivel de “profesionalidad” que habría que alcanzar. Si queremos que eso sea una experiencia teatral plena, se deberá preparar el camino con bastante antelación. Es importante que el profesor comience explicando la historia de la acción antes de hacer que los niños escojan las diferentes partes y lean las escenas. Si se selecciona un drama clásico, en la historia global se asimilará más fácilmente el estilo inhabitual del lenguaje y los personajes ya vivirán en la imaginación de los alumnos. Para esta edad aún es posible que el maestro escriba o adapte su propia obra teatral con partes y temas configurados para las necesidades y habilidades de la clase. Y aunque no tengan un especial mérito literario estas incursiones tienen la ventaja de estar adaptadas a un grupo particular de alumnos. En términos de la selección de roles también es apropiado seleccionar los alumnos en papeles que les permitan encontrarse con un desafío positivo para desarrollar aspectos de su personalidad. Repartir los roles principales a los que están mejor dotados para el teatro puede llevar a una representación más brillante,

pero puede desaprovechar muchas oportunidades de desarrollo pedagógico. En los Cursos Superiores es más apropiado repartir los papeles de acuerdo con la habilidad al servicio de la representación. Pero en los cursos anteriores la representación sirve al reparto como comunidad social.

GRAMÁTICA

Se puede analizar la escritura de la oración desde la perspectiva del estilo y se pueden escribir oraciones de ejemplo en diferentes estilos para destacar algunos elementos o crear un repertorio de tipos de lenguaje, por ejemplo, épico, descriptivo, lírico, dramático, interrogativo, imperativo, jurídico, absurdo, satírico, oscuro. Se pueden estudiar métrica, ritmo y rima, y aplicarlos a los propios esfuerzos poéticos del alumno.

Oraciones condicionales y, si es posible, pueden introducirse oraciones para describir situaciones fortuitas, expectativas, posibilidades, situaciones teóricas o imposibles. Todo eso ayuda al adolescente preocupado consigo mismo a ver otras perspectivas, destacar a los demás o incluso especular sobre ellos. Se puede continuar con el trabajo en séptimo curso sobre figuras de la lengua como metáfora, analogía, símil, proverbio, etc., y se lo puede relacionar con el estilo. Cada una de estas formas expresa una situación compleja en forma de imagen. Cualidades familiares en un área de la vida pueden iluminar otras áreas aparentemente inconexas. Aparte de ahondar un sentido por la cualidad del lenguaje y extender el vocabulario en un momento en que los jóvenes están perdiendo su vínculo con el lenguaje del entorno, estas figuras lingüísticas abren los meta-niveles de los ideales y de las ideas como realidades. Naturalmente, también es parte de este período el abuso de las palabras, donde se tratan los clichés, el argot, el eufemismo y las palabrotas. A esta edad se pueden discutir las actitudes brutales, sexistas y racistas que implican las palabrotas habituales.

Se pueden estudiar formas de lenguaje idiomático usando extractos de literatura para ejemplificarlos. Hay otro aspecto muy atractivo del lenguaje y la literatura que también está vinculado con “el interés por los demás” y que no han tratado otros escritores en educación. Steiner se refirió a ello cuando, en 1922, sugirió que podría entrarse en “las imágenes características y morales del estilo. Eso nos permite recorrer un largo camino. Por ejemplo, observemos un pasaje de lectura desde el punto de vista de los temperamentos. No me refiero al contenido, sino al estilo. Podemos hablar de un estilo melancólico o de un estilo colérico. No nos fijemos en el contenido ni siquiera en el poético, fijémonos sólo en la estructura de la frase”. (GA 302, 22-6-1922)

Eso plantea una tarea doble para el maestro. Primero ha de despertar el sentido del alumno por los cuatro temperamentos por medio de descripciones o ejemplos sencillos. Después hay que encontrar material de lectura donde un temperamento concreto realmente destaque en la estructura de las frases. Se deben encontrar, pero no es fácil. Preguntándose y comprobando cuáles son los elementos de estilo que hacen que un texto sea colérico, flemático, sanguíneo o melancólico, los alumnos se sitúan en otro ángulo desde el que puede observarse la estructura de la frase. Este es un ámbito relativamente poco investigado.

HABLAR Y ESCUCHAR

Ahora puede animarse a los alumnos a investigar temas y hacer pequeñas exposiciones delante de la clase. El maestro les puede aconsejar sobre fuentes y literatura. Entre otras posibilidades, el hecho de tratar los temperamentos puede ofrecer ideas estimulantes para redacciones. Estos coloquios pueden adoptar la estructura de debates formales donde se escoge un tema y los individuos discuten a favor o en contra de una posición determinada. Estos temas deberían tener una estrecha relación con la realidad, y a la vez dejar a los alumnos abiertos para discutir un caso que ellos quizás no compartan. Este es un ejemplo de abogacía que tiene importantes funciones morales y sociales. Una habilidad importante es la capacidad de representarse lo mejor que se pueda la situación o postura del otro. Los ejercicios dramáticos son también un terreno fértil para practicar la autoexpresión a esta edad.

Listas de control para las habilidades lingüísticas en los cursos sexto, séptimo y octavo:

LECTURA

- 6 Leer libros en una variedad de estilos y hacer un resumen verbal del contenido principal.
- 7 Hacer un resumen escrito de un libro, resaltando los personajes o acontecimientos principales de la narración
- 7 Hacer uso de libros como fuente de referencia para el estudio independiente
- 7 Usar un diccionario etimológico y de sinónimos
- 7 Usar un diccionario bilingüe en francés, inglés, alemán o ruso (según las lenguas extranjeras que se hayan estudiado)

ESCRITURA

- 6 Escribir una carta comercial formal o de solicitud de información

- 7 Escribir en diferentes estilos, incluyendo: la descripción de un experimento científico, un diario personal, una descripción que evoque una atmósfera específica (mañana de invierno, ira o frustración, curiosidad sobre alguna situación no resuelta), una carta formal (por ejemplo, de reclamación), una historia de aventura, poema corto.
- 7 Tomar notas que resuman una presentación oral (siguiendo una sesión recordatoria)
- 7 Escribir una redacción sobre un tema tratado en clase, resumiendo los puntos principales o destacando un aspecto escogido

GRAMÁTICA

- 6 Entender las partes principales de la oración: sujeto, predicado, complemento directo, indirecto y frase adverbial
- 6 Entender los diferentes significados de los diversos verbos subjetivos o de acción anímica, tales como *intentar desear, mandar, temer, deber, querer, poder, saber, haber de, haber que, tener que, etc.*
- 7 Hacer uso del lenguaje indirecto
- 7 Hacer uso de las formas y oraciones condicionales
- 7/8 Estar familiarizado con el uso y el significado de las siguientes formas del lenguaje: símil, metáfora, imagen, analogía, proverbio, aforismo, eufemismo
- 8 Hacer uso de la oración subordinada, oraciones relativas
- 8 Ser consciente del estilo poético, p.ej.: describir poesía lírica, épica, dramática
- 9 Ser consciente de la diferencia entre el lenguaje formal, modismo, argot, obscenidad.

HABLAR Y ESCUCHAR

- 6 Ser capaz de recitar un poema individualmente
- 6 Hacer una breve exposición oral usando notas
- 7 Ser capaces de hacer una breve exposición verbal sobre un tema preparado, usando libremente las notas como apunte
- 8 Ser capaz de representar un papel en una pieza teatral completa
- 8 Ser capaz de debatir un tema escogido

Cursos noveno a duodécimo

Aspectos y objetivos generales

Normalmente hay dos períodos de clase principal de lengua materna cada año de noveno hasta duodécimo curso. El contenido de las clases principales que aquí mencionamos no es vinculante. Más importante que permanecer fijado en las clases principales tradicionales exitosas sería hacer un estudio claro de los niños de la propia clase y hacer la selección del nuevo contenido en base a ello. El contenido que aquí sugerimos se ha practicado y se ha puesto a prueba durante muchos años, de manera que habría que someter cualquier contenido nuevo a investigación igualmente sistemática.

Las escasas sugerencias literarias se deberían tomar simplemente como ejemplos. Hemos eludido deliberadamente dar una lista de obras literarias para evitar cualquier malentendido o que tuviese la tentación de asumirla como plan de lectura oficial. No puede ni debería haber una aproximación a la literatura a la que debieran adherirse los maestros. A pesar de todo, esa aproximación debería ser lo más variada posible para adaptarse a los diferentes contextos culturales.

Noveno curso

Criterios y temas generales:

Cuando los jóvenes ingresan en los Cursos Superiores acaba su orientación de ocho años hacia la personalidad de su maestro de clase principal. Su lugar lo ocupan ahora los maestros especialistas. Sus asignaturas, material y métodos están interrelacionados y se adaptan a la edad específica (15 años) de los jóvenes. La enseñanza se orienta cada vez más a los crecientes poderes de pensamiento y juicio que se despiertan en los jóvenes y que reclaman una educación más intensa del intelecto y la lógica. De una manera mucho más consciente que nunca los alumnos experimentan desengaños en relación con la confianza que han tenido en la belleza, la verdad y la bondad. Se van enojando cada vez más con el mundo que les rodea. En los adultos y en ellos mismos detectan una discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen. Y como interiormente están orientados hacia los ideales mientras buscan la verdad, tienden a reaccionar radicalmente a cualquier incongruencia. Por otra parte, son extremadamente sensibles a cualquier menosprecio real o imaginario. Sufren por su propia inadecuación. Mientras son aún extranjeros para sí mismos luchan con cuestiones de sexualidad, el primer amor y las fuerzas violentas de simpatía y antipatía.

La tarea educativa que se deriva de todo ello consiste en fortalecer a los jóvenes en las deman-

das morales que le plantean al mundo y ayudarles a la vez a enfrentarse con la realidad. Las clases principales de literatura en lengua materna en noveno curso tratan con material y temas que fortalecen sus poderes juveniles y que al mismo tiempo les permiten hablar de estas cosas. Los contrastes en el mundo humano aparentemente insalvables que pueden resolverse de maneras a la vez trágicas y cómicas, se presentan como la tarea que deberá enfrentar el individuo que sufre. Trabajando conscientemente con el lenguaje, tanto escrito como leído, se ofrecen a los jóvenes medios para poner orden en sus sentimientos impulsivos y subjetivos, a la vez que los saca de su propio mundo interior y les conduce hacia el mundo objetivo que les rodea. Trabajando con temas de literatura, los jóvenes tienen también la oportunidad de seguir desarrollando sus habilidades lingüísticas, tanto verbales como escritas.

Sugerencias de contenido

PRIMER PERÍODO DE CLASE PRINCIPAL

Se estudia la historia del drama desde sus antiguos orígenes rituales hasta al desarrollo del teatro moderno. El énfasis principal en el teatro antiguo recae en el drama griego clásico, incluyendo los aspectos sociales y religiosos, y una descripción del desarrollo del teatro griego. Normalmente, se suele estudiar una obra entera, como podría ser, por ejemplo, *Antígona* de Sófocles. Se tratan el drama medieval, y en particular el misterio de la moralidad, incluyendo el trasfondo histórico, el cambio de los contextos sagrados a los profanos, haciendo que las escenificaciones saliesen del interior de las iglesias hacia el patio de la iglesia, y de allí a las calles, encima de los carros de los campesinos, además del papel de los gremios en la tarea de responsabilizarse de las diversas escenas. Se pueden sacar extractos en lenguaje original y traducción moderna de ciclos medievales del propio país.

[En el ámbito angloparlante: el ciclo de York, Wakefield o Coventry, para ejemplificar el típico repertorio de estilo, desde el ritual altamente estilizado de la Creación, pasando por la comedia (Bufonadas de Noé), el pathos de la natividad hasta la sátira social de los Pastores (especialmente Mac el pastor en el ciclo de Wakefield). Un hito importante de este período de clase principal es la floración del teatro isabelino y la vida de William Shakespeare. Se estudia una obra de Shakespeare y escenas de otras obras como ejemplos]

[En el ámbito germano se recomienda que para los jóvenes del noveno curso es especialmente apropiado tratar las biografías y obras literarias]

de la época de Goethe. Al estudiar las biografías de Goethe y Schiller sale a la luz la firma biográfica, social y espiritual claramente distinta de ambos, y se destaca su lazo de amistad ejemplar que resuena en las múltiples preguntas latentes que llevan los jóvenes en esa edad. Los alumnos comparten la lucha “de los otros” contra las dificultades y contra un posible fracaso, como si fuera la suya propia. La búsqueda de ideales y nuevos lazos humanos que no se basan sólo en la simpatía mutua, sino en el conocimiento del ser del otro, les muestran precisamente cómo los opuestos pueden fructificarse mutuamente cuando se tienen en cuenta y “se entiende” la libertad y la dignidad del otro. El relato de Schiller Los asesinos del honor perdido que muestra claramente cuán difícil es sacar el propio núcleo “positivo” de la personalidad, podría servir como un posible ejemplo literario de este hecho. La lectura, conversación, descripción y trabajo sobre determinados dramas, novelas, notas biográficas, cartas, diarios personales además de la recitación de pasajes escogidos de poesía o prosa, lleva directamente al mundo literario, histórico y filosófico del Clasicismo Alemán]

El período puede concluir con una obra moderna. Evidentemente, la representación en sí misma y la asistencia al teatro es un importante complemento a este tema.

SEGUNDO PERÍODO DE CLASE PRINCIPAL

Los puntos de vista radicales de los alumnos de noveno curso hacen que tiendan a considerar su punto de vista como absoluto, y eso estrecha su horizonte y perspectiva. Las obras humorísticas pueden tener un efecto liberador, relajador y distanciador. El reír es una de las actividades psicológicas esenciales de los seres humanos, que lleva a un sentido de libertad interior. Los ejemplos de obras épicas, dramáticas y líricas ofrecen una oportunidad de tratar el humor (comedias, novelas, anécdotas, chistes, etc.) Se puede introducir la biografía de un humorista (a menudo dolorosa) . El objetivo no es tanto trabajar hacia una “estética del elemento cómico” como mostrar de qué manera la experiencia del humor puede ser otra dimensión cuando hay que construir la propia personalidad y fuerza de carácter. El humor a menudo se aproxima a la tragedia y habría que explorar la proximidad íntima entre la comedia y la tragedia. Simpatía, empatía y lágrimas son el polo opuesto del reír, y habría que considerarlos como reacciones a acontecimientos inicialmente alarmantes. Cuando trabajamos en los aspectos estéticos del reír y del llorar, la comedia y la tragedia, los alum-

nos de noveno curso experimentan en estos dos períodos de clase principal cómo los fenómenos en el mundo se mantienen en el campo de tensión que une los dos extremos. Eso les da oportunidades de modificar sus propias visiones absolutistas y les hace ser más realistas.

En el ámbito hispano, un posible programa como el propuesto por la Escuela Micael, de Madrid:

PRIMER PERÍODO

[Como núcleo, puede tomarse la palabra como piedra de construcción. La comunicación y la incomunicación. La comunicación oral y la escrita, la verbal y la no verbal. Se puede construir el cuadro clásico de emisor-receptor y sus respectivas funciones, y relacionar todo ello con cada uno de los géneros literarios, descubriendo dónde residen los géneros lírico, épico y dramático en el cuadro de la comunicación. (Ese proceso ha de realizarse de manera empírica, lúdica, con distintos tipos de juegos...). Paso del monema al lexema y a la palabra, y cómo va creciendo el lenguaje. La elección de las palabras y finalmente la comunicación literaria con sus apartados: literatura verosímil, coherente y estructurada (todo ello realizado con textos). El lenguaje literario y sus características: que es connotativo, se desvía de la norma y es susceptible de elección particular. Así llegamos a ser capaces de narrar. Es la vivencia de la lectura y de la escritura.

Se desarrolla así el camino de lo épico (vinculado con la cabeza), lo lírico (vinculado con la emoción) y lo dramático (vinculado con la acción), mostrando el aspecto tripartito de la literatura. También se vive la polaridad entre el humor y el terror, en el trabajo con obras de Italo Calvino, Eduardo Mendoza, Robert Louis Stevenson, H.G.Wells, Ray Bradbury, Roal Dahl, Alberto Moravia, Vargas Llosa, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar.

SEGUNDO PERÍODO:

En lo épico puede trabajarse la novela o el relato corto, abordando el narrador, el personaje, el tiempo, el espacio, los tonos. En la lírica puede hacerse una primera aproximación a las figuras estilísticas y a la creación poética, libre y sin premisas previas. En teatro, se trabajan obras cortas de autores clásicos, como Los Pasos de Lope de Rueda, o Los Entremeses de Cervantes}.

REDACCIONES Y LENGUAJE

Además de trabajar con el contenido de obras literarias, los alumnos de noveno curso continúan estu-

diando y cultivando su propio uso del lenguaje. La gramática se revisa, se profundiza y se confirma, en la medida de lo posible, en combinación con los estudios de lengua extranjera. Se trabaja la ortografía y la puntuación junto a diferentes tipos de expresión que se han hecho posibles por el uso de las palabras y la sintaxis. Se practican, en cantidades equivalentes, redacciones descriptivas, subjetivas e informes objetivos, además de redacciones en general (compilando tablas de contenidos, informes, descripciones de imágenes y experimentos, narración de cosas que se han leído en voz alta, descripciones de estados de ánimo). Se pueden reescribir pasajes literarios. Las habilidades de estilo se desarrollan en textos que producen los mismos alumnos.

El trabajo oral incluye conversar sobre un tema, diálogo, o disertación individual, teniendo en cuenta la corrección de los argumentos y conclusiones lógicas, y los monólogos de los alumnos.

Hay gran cantidad de piezas clásicas y humorísticas recomendables, que se adaptan bien al contenido de los dos períodos de clase principal y a la situación interior de los alumnos en esta etapa de su desarrollo.

Décimo curso

Criterios y temas generales:

Los alumnos de décimo curso (16 años) comienzan a dejar de lado las exteriorizaciones tumultuosas e “ingenuas” del noveno curso. La diferencia entre chicos y chicas se hace más evidente. Se van saliendo del grupo sin ser aún demasiado capaces de mantenerse solos. A los alumnos de noveno curso les gusta implicarse en conversaciones de ingenio ágil y rápido. Los de décimo curso prefieren explicar sus puntos de vista con el fin de que las reacciones que reciban les den un sentido de su independencia en la que encuentran un cierto grado de orientación. Por un lado, están demasiado preocupados con su apariencia, pero, por el otro, quieren ser aceptados por lo que son bajo esa fachada. En general, los alumnos de décimo curso se emancipan de sus padres a un nivel considerable. Experimentan independencia, pero también pagan su precio: la soledad. La lengua entra en una fase crítica. A menudo los alumnos *ya no pueden* y al mismo tiempo *aún no pueden* expresar sus experiencias interiores de una manera adecuada.

Sugerencias de contenido:

PRIMER PERÍODO DE CLASE PRINCIPAL

El plan de estudios original previó trabajar con la mitología nórdica con fragmentos de los *Edda*, la

Saga de los Volsunga, la leyenda de Islandia, el *Canto de Hildebrand*, entre otros ejemplos que pueden ofrecer a los jóvenes imágenes que les ayuden a situar los antiguos lazos sanguíneos con su responsabilidad por ellos mismos. El *Canto de los Nibelungos* es tratado entero con unas partes que se leen y otras que son contadas por el maestro. Trabajando con eso, los alumnos descubren, entre de otras cosas, cómo la conciencia mitológica y de imágenes es transformada en figuras literarias y finalmente en poesía épica. Además de eso, aprenden sobre la transición del sentirse restringidos a la tribu germánica hacia una conciencia cristiana más ética.

[*En el ámbito lingüístico inglés se pueden leer textos como Beowulf, el navegante, Tristán e Isolda. Se toman leyendas como Sir Gawain y el Caballero verde, Piers el labrador y Cuentos de Chaucer*]. El tema preponderante más allá del contenido concreto de estos textos es la transición del mito a la literatura. Algunos maestros estudian mitologías antiguas, como la *Epopéya de Gilgamesh* o las *Metamorfosis de Ovidio*. También se puede tratar la literatura moderna que haya adoptado formas o temáticas mitológicas.

[*En el ámbito hispano, en este período se propone conocer la raíces de la lengua y la literatura vernáculas siguiendo el postulado de Américo Castro, según el cual la literatura castellana comienza con el surgimiento mismo del castellano en sus primeras manifestaciones. Comienza por dividirse lo lírico y lo épico, y en lo lírico se arranca con las jarchas, las cancioncillas populares (origen de los ritmos estróficos asonantes de arte menor, por ejemplo, coplas, seguidillas, soleá, etc.), pasando a los ritmos más definidos de origen árabe, como el zejel, que se castellaniza en el villancico. El Mester de Clerecía hasta la poesía trovadoresca y el amor cortesano. En lo épico se arranca con los juglares, se va tomando forma en los Cantares de Gesta (el poema del mío Cid) y se rompe en los romances, donde los elementos épicos que en ellos nos llegan se escriben en el siglo XV. Se descubre cómo la conciencia de autor aparece en el siglo XIV con Don Juan Manuel, con los Cuentos del Conde Lucanor y Juan Ruiz con El libro del buen amor. La lengua se asienta definitivamente con la gramática de Nebrija de 1492, opuesta a las ideas de Valdés que pretende una lengua más democrática que imperial*].

SEGUNDO PERÍODO DE CLASE PRINCIPAL

Uno de los dos períodos de clase principal en décimo curso puede ofrecer motivos de los *Nibelungos* a través de otras obras de literatura, incluyendo la moderna.

La clase principal sobre el arte de la poesía, que es parte de los estudios de estética (véase la sección) completa la clase principal de décimo curso.

Escribiendo sus propios poemas líricos o de otro estilo, y trabajando más independientemente con diferentes formas de poesía, se ayuda a los alumnos a hacer la transición del expresarse a sí mismos al encontrarse a sí mismos, porque la forma lírica les facilita describir sus propios estados interiores.

[En el ámbito hispano: Este segundo período puede dedicarse exclusivamente al Quijote, arrancando de la picaresca para oponerla al ideal caballeresco. Como ejemplo: El Lazarillo de Tormes, el Buscón de Quevedo, etc. Por otro lado, se asienta el ideal caballeresco en la novela de caballería con el Amadís de Gaula. Como obra cumbre de la literatura castellana, el Quijote hunde sus raíces en la literatura medieval, y a la vez llega al presente por sus ideales que recogen filósofos del siglo XX, como Ortega y Gasset, Miguel de Unamuno, León Felipe, María Zambrano, Antonio Machado y un largo etcétera. Estudiado en décimo curso, el Quijote es la representación de la máscara ante el ideal que suele ser el momento vital de los alumnos de esa edad.]

Un TERCER PERÍODO puede incluir la Mística (San Juan de la Cruz, Santa Teresa de Jesús) y la Ascética (Fray Luis de León). El curso puede finalizar con el teatro Barroco, con Lope de Vega, Tirso de Molina, Calderón de la Barca...

Todos estos contenidos en los tres períodos vienen trabajados con poética y métrica (no olvidemos que el décimo curso es el de la búsqueda de la expresión en la forma), desde los pies griegos, que nos llevan a la vivencia de lo tónico y lo átono, y que se ejemplifican con la poesía romántico-modernista. Luego las figuras estilísticas, los ritmos estróficos y la acentuaciones internas.]

REDACCIÓN Y LENGUAJE

Trabajando con temas dialécticos, los alumnos pueden practicar el debate y la representación de puntos de vista opuestos. Eso pueden hacerlo por escrito y oralmente. Escribir descripciones literarias de personajes en las novelas es también algo dialéctico, pero unido a un texto existente.

Undécimo curso

Crterios y temas generales:

Los alumnos de undécimo curso han llegado a una edad en la que están interesados en entender procesos psicológicos más sutiles que la perspectiva

polarizada, de blanco y negro, propio de los cursos noveno y décimo. Su conciencia social crece conforme dejan de limitarse a condenar la que pasa en el mundo y, en lugar de ello, comienzan a pensar que ellos mismos podrían contribuir a cambiar las cosas. Ahora, sus propias experiencias están incluidas cada vez más en el fundamento sobre el que hacen juicios. En general se apacigua la irritación posterior a la pubertad y los jóvenes alcanzan otra etapa en el proceso del conocerse a sí mismos. Comienzan a interesarse en su propia biografía y están más preocupados por el camino que han de recorrer para desarrollar su individualidad que por el objetivo que hay al final. Si en décimo curso estaban más preocupados por los orígenes y las causas, en undécimo los estudiantes comienzan a experimentar los límites y se preguntan si hay alguna cosa superior de donde puedan extraer su orientación, algún tipo de “estrella polar”, algún significado. Durante esta fase, los alumnos buscan encontrar su tarea dentro de la realidad global de la sociedad.

Las clases de lengua quieren afrontar esta necesidad de una percepción más exacta y diferenciada de los varios niveles de la lengua y buscan ayudar a los estudiantes a captarlos de una manera más individual. Las clases se concentran en una confrontación más intensa con el mundo interior del ser humano, y con el proceso por el que el joven encuentra la conciencia de su yo. Los alumnos se hacen conscientes de su responsabilidad hacia otros individuos.

Sugerencias de contenido:

PRIMER PERÍODO DE CLASE PRINCIPAL

El *Parsifal* de Wolfram von Eschenbach proporciona el foco para uno de los períodos de clase principal. Esta obra capital de la literatura medieval trata de la evolución de la conciencia y, por lo tanto, es altamente recomendable para undécimo curso. Hay algunos aspectos importantes: el encuentro con el mundo de la corte medieval, las limitaciones (y posibilidades) de una sociedad guiada por principios exteriores; el argumento secundario de Gawain que revela todo un cosmos de abismos y tareas humanas vinculados con la relación entre el “tú y el yo”; la historia misma del Parsifal se concentra en la interioridad y en el camino individual por las etapas de fracaso, culpa, expiación y gracia. La historia del Parsifal tiene una forma idónea para el contexto educativo, porque combina la historia con lo individual y lo general, y el proceso evolutivo se ve mucho mejor que en una novela moderna. La imagen del mundo medieval estaba

estructurada de una manera muy estricta y miraba hacia dentro. En la historia, la búsqueda de uno mismo acaba de una manera idealista con la integración de Parsifal en el mundo. Por otra parte, la historia contiene muchos arquetipos del desarrollo psicológico en el que se ha encontrado la humanidad occidental.

Esta obra cortesana ofrece muchas oportunidades de escribir ensayos y redacciones, ejercicios de lengua y estructura, estudios históricos y temas sobre forma literaria.

Se trata de las novelas de caballería y en especial de la relación entre Perceval y Don Quijote.

SEGUNDO PERÍODO DE CLASE PRINCIPAL

El segundo (o alternativo) período de clase principal podría concentrarse en los motivos sobre Parsifal en la literatura de los siglos XIX y XX. Hay muchos temas arquetípicos que reaparecen una y otra vez en la literatura, donde se le da un nuevo tratamiento y llevan a diferentes respuestas (el proceso de individualización, la búsqueda de Dios, ser herido o herir los demás, “tú y yo”, la cualidad del amor, culpa y expiación, responsabilidad por las consecuencias de las propias acciones, tolerancia). El maestro decidirá si se concentra más en la historia literaria o si quiere hacer un estudio más sintomático de los temas de obras modernas escogidas.

Es muy común para los maestros de lengua

[En el ámbito anglófono: concentrarse en el período romántico de la literatura inglesa (a menudo con referencia a otra literatura europea (p.ej.: el período del *Sturm und Drang* en Alemania), sobre el trasfondo de las tendencias sociales, artísticas, políticas y filosóficas. Eso incluye el papel de la imaginación en la percepción y la creatividad artísticas y también el papel del héroe romántico. a menudo eso involucra un estudio de las vidas y obras de Blake, Wordsworth, Coleridge, Byron, Shelley, Keats y Clare.]

[En el ámbito hispano: Arrancando del siglo XVIII, puede estudiarse el camino hacia la Revolución Francesa, con Cadalso: *Cartas Marruecas*, y Jovellanos: *Los Toros*, etc. En el romanticismo pueden añadirse escritores como Larra, Bécquer, Zorrilla, Espronceda, Rosalía de Castro, Jacint Verdaguer, etc.]

REDACCIÓN Y LENGUAJE

Se basan en los fundamentos que ya se han cimentado: descripción, ensayos dialécticos, análisis de textos poéticos o de otro tipo, ejercicios de estilo, etc.

Duodécimo curso

Criterios y temas generales:

Los alumnos tienen en torno a 18 años en duodécimo curso. Una vez pasada la etapa de *madurez para la escuela*, que estuvo seguida por la de *madurez biológica*, ahora llegan a la *madurez para la sociedad*. Cuando eran pequeños dejaban que los adultos les guiasen, paso a paso, en su mundo “heredado” y les ayudasen a integrarlos en los valores del medio social de sus padres. Después se rebelaron contra aquel mundo, pero ahora buscan conscientemente una sociedad y un mundo que sea digno del ser humano que ellos querían contribuir a construir. Este paso se puede experimentar o bien como un paso importante hacia delante y una gran oportunidad, o bien como una profunda crisis existencial. ¿Qué quiere decir vivir en el mundo de hoy? ¿Estoy preparado para él? ¿Hacia dónde quiero dirigir mis energías? Salen muchas preguntas relacionadas con sus esperanzas y miedos sobre profesión, pareja, estilo de vida y objetivos en la vida. En el trasfondo hay interrogantes aún más profundos que quizá estén ocultos: ¿Cuáles son los límites del conocimiento humano? ¿Cuál es el fundamento de la acción ética? ¿Qué es el mal? ¿Qué significado tiene la vida humana?

Las clases de lengua deben tener en cuenta los impulsos que emergen de todo ello. Los problemas modernos se ven reflejados en el espejo de la literatura mundial. Se ofrece una visión global de la literatura.

Sugerencias de contenido:

PRIMER PERÍODO DE CLASE PRINCIPAL

Uno de los dos períodos de clase principal en el currículo alemán (no necesariamente el primer período) está dedicado al *Fausto*, drama de la humanidad escrito por Goethe. Más que cualquier obra literaria, describe la búsqueda de conocimiento del ser humano moderno. A medida que se va estudiando se van abriendo todo tipo de temas. Salen así en el aula coloquios sobre el tema de la investigación científica y sus limitaciones morales, sobre el mal, la libertad y la responsabilidad, sobre el amor, el egoísmo, la culpa y la trascendencia. Se pueden escoger otras obras.

[En el ámbito anglófono se incluirían:

Novelas como: Isabel Allende, *La casa de los espíritus*; K. Atkinson, *Escenas detrás el museo*; S.Bellow, *The rainman*; Albert Camus, *El extranjero*; J.Conrad, *Lord Jim*; L. De Bernies, *La mandolina del Dr. Corelli*; C.Dickens, *Tiempo difíciles*; F.M.Dostoievski, *Crimen y castigo*; R.Ford, *Vida salvaje*; E.Hemingway, *El viejo y el mar*;

Herman Hesse, *Magister Ludi*, *Juego de cuentas de cristal*; A.Huxley, *Un mundo feliz*; J.Joyce, *Los dublínenses*; F.Kafka, *El juicio*; N.Katzantzakis, *Cristo de nuevo crucificado*; H.Melville, *Moby Dick*; A. Soltzenytsyn, *Pabellón de cáncer*; L.Tolstoi, *Resurrección*; Ana Karenina; L.van der Post, *La semilla y el sembrador*; T.Wilder, *El puente de San Luis Rey*; *El octavo día*.

Drama como: J.Ahouilh, *Antígona*; S.Becket, *Esperando Godot*; A. Chejov, *El cerezal*; Ch.Fry, *El sueño de los prisioneros*; J. Giraudoux, *Intermezzo*; H. Ibsen, *Brand*; *Peer Gynt*; A. Miller, *El crisol*; J.B. Priestley, *Ha llegado un inspector*; T. Stoppard, *Rosenkranz y Guildenstern están muertos*.]

SEGUNDO PERÍODO DE CLASE PRINCIPAL

Si un período está totalmente dedicado a una sola obra, el otro puede servir para examinar, sea la literatura del país, sea la literatura mundial. Algunas grandes obras pueden presentarse individualmente o se las puede comparar mutuamente. Parecería interesante concentrarse sobre todo en obras modernas, pero no olvidemos obras más antiguas que podrían ofrecer algo “de lo que los seres humanos necesitan para la vida” (R.Steiner). La literatura (dramática, épica, lírica) consiste en las creaciones de seres humanos individuales, o incluso de la humanidad en su conjunto; y representa etapas de la conciencia humana. A través de la literatura los lectores u oyentes pueden percibir estas etapas. El juicio estético de la gente ha cambiado a lo largo de los siglos, por eso, es bueno que los alumnos mantengan una mentalidad abierta ante los esfuerzos literarios modernos. En lugar de dar a los alumnos una visión acabada de la poesía o la literatura, hay que fortalecer su sensibilidad para las diferentes cualidades literarias. Cuando se les permite recapacitar sobre las grandes obras y que las midan ellos mismos se habrá proporcionado un fundamento apropiado para hacerlo.

[*En el ámbito hispano, y repartido en dos o tres períodos: se pueden relacionar los temas universales que nos propone el Fausto con el recorrido por la literatura del siglo XX. En este caso, nuestro camino puede partir del Realismo y llegar a la actualidad. Es la vía del Regeneracionismo a la experimentación desmembradora, jugando siempre con nuestra señas de identidad. Los autores que pueden abordarse para vivir este recorrido son Benito Pérez Galdós: Episodios Nacionales escogidos; Leopoldo Alas Clarín: La Regenta, Miguel de Unamuno: San Manuel bueno, mártir y Abel Sánchez, Pío Baroja: La Busca. Poetas del 27 como Aleixandre, Lorca, Salinas, Alberti,*

Cernuda. Posteriormente Miguel Hernández. Y finalmente poetas de la segunda mitad del siglo XX como Celaya, Blas de Otero, Valente, Ángel González, José Hierro, Carlos, Bousoño, etc. Novelistas de los años 50 en adelante: Cela, Delibes, Torrente Ballester, Rosa Montero, Mendoza. Un especial apartado estaría dedicado a autores hispanoamericanos contemporáneos: García Márquez, Juan Rulfo, Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Alejo Carpentier, Vargas Llosa, Carlos Fuentes, Lezama Lima, Vicente Huidobro, Jorge Luis Borges, Octavio Paz, etc. Todos ellos se van tratando e intercalando a lo largo del curso en función de los temas que vayan surgiendo.

REDACCIÓN Y LENGUAJE

Se puede ayudar a los alumnos a mejorar su comprensión del lenguaje escrito con una serie de análisis de texto que les pueden permitir reconocer las características históricas y tipos de obras. Pueden comentarlas y discutir las verbalmente y en redacciones escritas sobre temas explícitos. Los pensamientos, lenguaje e imaginación que se despliegan se adaptan al tema que se está tratando. Si hace falta, se pueden continuar los ejercicios practicados del noveno al undécimo curso.

En el aspecto gramatical, puesto que estamos en el camino de lo global a lo particular, en estos cuatro últimos cursos se pueden trabajar las variedades regionales, la diferenciación del léxico según la extracción social, las jergas, los vulgarismos, coloquialismos, cultismos, etc. La progresiva adecuación del fondo y la forma y cómo esta aparece en la literatura. Diferenciación de los textos según su carácter: expositivo, argumentativo, narrativo y descriptivo. En todos estos últimos cursos se profundiza en la morfología y se recuperan los conceptos de las categorías gramaticales para ir desentrañando su relación con la semántica, y llegar en duodécimo a establecer relaciones de forma y contenido con respecto a la palabra. Las leyes de la semasiología y la onomasiología.

LA REPRESENTACIÓN TEATRAL DE DUODÉCIMO CURSO:

El punto culminante de duodécimo curso es la representación pública de una obra teatral que los mismos alumnos han escogido, discutido cuidadosamente y producido artísticamente. Ellos participan en todos los aspectos prácticos de la producción: hacer carteles, disfraces y escenografía, preparar la música, hacer la dirección y producción del escenario, además, naturalmente, de representar la obra. Nunca se destacará lo suficientemente la importancia que tiene la actuación teatral para la

biografía de cada alumno y para la comunidad social de la clase. El drama ofrece a los alumnos una experiencia del poder de la lengua. Luchando con cuestiones de retórica alcanzan un sentido de

cómo se puede influir en la gente. Eso les ayuda a ser más conscientes de cuándo son manipulados y también les dará patrones con los que medir y evaluar las producciones artísticas de todo tipo.

Cursos primero a duodécimo

Aspectos y objetivos generales

El objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas Waldorf-Steiner es promover una actitud positiva hacia las personas de otras culturas y lenguas, a la vez que estimular el entendimiento humano generando la habilidad de sentir empatía por la perspectiva y la manera en que los demás ven las cosas. Aprender lenguas extranjeras ofrece al individuo también otras perspectivas en su propia lengua, cultura, actitudes y mentalidad, y le ayuda a ver el mundo de una manera distinta.

Por eso, los objetivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras son diversos. En primer lugar, el objetivo práctico y utilitario de ser capaz de entender otro idioma, escuchando, leyendo y siendo capaz de expresarse con un buen grado de fluidez en el hablar y el escribir. En segundo lugar, introducir a los estudiantes en el carácter, costumbres y tradiciones, literatura, cultura, geografía e historia de los pueblos que hablan una determinada lengua. En tercer lugar, ayudar en el desarrollo global del niño por medio de las cualidades específicas de la asignatura y permitir que el individuo comprenda diferentes maneras de ver el mundo, ampliando así la perspectiva propia del alumno.

Aprender oralmente lenguas extranjeras fortalece la capacidad del alumno de escuchar a la otra persona, seguir y captar las intenciones expresas o implícitas del otro, dado que intensifica la sensibilidad hacia el lenguaje a todos los niveles y no tan solo a nivel semántico. Eso genera más poder de comprensión, capacidad de hacer juicios más equilibrados y empatía, cualidades necesarias en situaciones sociales complejas. Ser competente por lo menos en dos lenguas extranjeras permite acceder a diferentes ámbitos de experiencia, y eso, a la vez, estimula un mayor interés por el mundo y las otras personas.

En su naturaleza esencial, el lenguaje tiene tres aspectos. En primer lugar, facilita la autoexpresión, la comunicación, y ofrece un marco para el diálogo, para escuchar y hablar. En segundo lugar, el lenguaje es un medio de estructurar y representar conceptos y pensamientos. Eso permite al niño organizar y planificar sus experiencias. Los principios universales de relaciones sintácticas permiten la traducción de significado de un individuo al otro, pero también de una lengua a otra. Cada lengua puede ser traducida a otra. En tercer lugar, el

lenguaje, por su naturaleza, es revelador. En contraste con las concepciones materialistas del lenguaje, el enfoque Waldorf-Steiner considera que el lenguaje, en sus elementos fonéticos, léxicos y sintácticos, expresa un aspecto de la esencia de aquello que describe. Esta es la razón por la que el lenguaje es una fuerza formativa tan poderosa. Comprender las estructuras sintácticas y gramaticales comunes a todas las lenguas proporciona un buen fundamento para el ulterior estudio de la lengua y la lingüística.

Métodos de enseñanza

El contacto inicial con la lengua extranjera en la escuela es ampliamente empírico y contextual, y se va haciendo cada vez más consciente por medio del análisis. Hay una progresión intrínseca del lenguaje oral al literario y el elemento oral es lo primordial. Cuando se construye la alfabetización sobre la oralidad, hay un fuerte énfasis en el gesto y la situación. La lengua ocupa una posición intermedia entre el movimiento, que se interioriza para convertirse en lenguaje, y el lenguaje mismo, que a la vez es interiorizado en el pensar.

Dado que el porcentaje mayor de significado transmitido en una conversación normal no es semántico, se da un fuerte énfasis en el gesto, la mímica, el lenguaje corporal, y todo el ámbito no verbal de la oralidad continúa siendo importante a lo largo del plan de estudios.⁷⁶

El hecho de trabajar intensamente con el lenguaje armoniza y extiende las respuestas emocionales del niño hacia el mundo. Los alumnos no solamente aprenden a expresarse con más fluidez, sino que también tienen más que decir. De esta manera, el proceso de aprender lenguas extranjeras puede ayudar a enfrentar las necesidades evolutivas del niño y a capacitarlo para desarrollar habilidades que promueven su propio proceso de individualización a la vez que se desarrolla su capacidad social.

Trabajando con la misma naturaleza del lenguaje y asumiendo que el método de enseñanza respeta los principios interiores de la lengua y de su adquisición, el niño implica su propio ser con el ser mismo de la lengua.

Durante los primeros tres años de instrucción el niño está inmerso en la oralidad del lenguaje dentro del contexto de las clases, cuya mayor parte se hacen totalmente en la lengua extranjera. Los

76.- Véase. Kiersch, Johannes, capítulo 3 de: *Las lenguas extranjeras en la escuela Waldorf-Steiner* (Cuadernos Pau de Damasc. Barcelona) para una explicación de la importancia del *movimiento* en la enseñanza del lenguaje.

niños son introducidos a un repertorio de actividades, intercambios verbales (saludos, preguntas y respuestas a situaciones cotidianas), versos, poemas, ritmos numéricos y de contar, canciones para saltar, canciones y juegos diseñados para involucrarlos en la corriente del lenguaje sin necesidad de traducción o explicación.

Una vez que se ha edificado un repertorio en las primeras tres o cuatro lecciones, se introduce constantemente nuevo material, mientras el antiguo se va repitiendo regularmente y se va extendiendo con variaciones. Además del trabajo oral, los niños escenifican las situaciones de una manera viva.

No es preciso que los niños comprendan intelectualmente todo lo que oyen y repiten. Durante este tiempo son capaces de desarrollar una sensibilidad para las estructuras básicas de entonación de la lengua extranjera, de una manera que será mucho más difícil después de los 10 u 11 años, cuando la plasticidad del aparato verbal y sus contrapartidas neurales estén mucho más formadas y, por lo tanto, sean menos maleables. Este es un factor importante en la enseñanza de la metodología Waldorf-Steiner para enseñar lenguas.

La enseñanza tiene lugar totalmente por medio de la palabra hablada, en instrucciones (haz esto, haz aquello), intercambios de preguntas y respuestas, cantar y recitar de memoria (es decir, sin texto visible), y eso se acompaña a menudo por el gesto, la mímica y el uso de imágenes. Se pueden aprender de memoria bloques enteros de diálogos, y un amplio abanico de vocabulario y estructuras gramaticales se aprenden, digamos, *in situ*, en lugar de hacerlo de una manera abstracta o esquemática. De hecho, durante los primeros tres años se introduce sistemáticamente a los niños a todos los elementos importantes de la gramática y la creación de un amplio vocabulario de palabras habituales que ejercitan inconscientemente. Igual que el currículo relacionado con el movimiento sostiene la entrada del niño en la corriente motriz desde la periferia, en las clases de lengua se ayuda a los niños a involucrarse en la corriente lingüística que da forma a sus órganos lingüísticos (órganos que producen la percepción y el lenguaje), edifica un vocabulario situacional activo en la memoria y crea estructuras habituales de expresión, modismos, entonaciones, etc. En resumen, se ayuda al niño a entrar en la corriente de la lengua. En una etapa posterior, esta corriente, como lo hace el currículo de educación física, se ve reflejada en la conciencia y la habilidad despiertas.

A finales del tercer curso, el vocabulario de los niños debería incluir: partes del cuerpo, piezas de vestir, frases que describen las actividades asociadas con la vida cotidiana doméstica y escolar, los objetos visibles en el aula y en casa, los colores, las horas del día, los días de la semana, meses,

estaciones, condiciones meteorológicas típicas, formas habituales de transporte, profesiones arquetípicas y lo que se hace en ellas, fenómenos comunes en la naturaleza, como plantas, animales, etc., ser capaces de plantear y responder preguntas sencillas utilizando el vocabulario mencionado hasta aquí. También habrán usado regularmente las principales formas de los verbos y los tiempos; se habrán familiarizado con los pronombres personales, preposiciones direccionales, algunos adjetivos y adverbios y las palabras interrogativas comunes.

La evaluación en esta etapa consiste en que el maestro anota el potencial aparente de los individuos en la clase en términos de memoria, pronunciación y coraje para hablar, y habla con el maestro de la clase principal y con los padres.

A partir de los cursos cuarto y quinto, el aprendizaje más consciente del lenguaje coincide con el nuevo período evolutivo en el que están entrando los niños. Continúan practicando lo que han aprendido, pero también comienzan a escribir y leer, y se hacen conscientes de la estructura y la ortografía de la lengua en cuestión. Extrayéndolo de aquello que los niños han aprendido de memoria y de oído en los tres primeros cursos, los niños comienzan a escribir lo que ya conocen y entienden. Una vez que los valores fonéticos y las letras se hayan establecido, los niños pueden avanzar hacia textos que ya no les son conocidos.

Los métodos de escritura de libros y el uso de materiales siguen las estructuras establecidas por el maestro de la clase principal. De hecho, es esencial que haya estrecha colaboración en todas las etapas de aprendizaje de lenguas extranjeras, en términos de habilidades y hábitos de gestión del aula, pero sobre todo en la enseñanza de la gramática. El maestro de lengua extranjera ha de construir su trabajo sobre los conceptos gramaticales establecidos en la lengua materna por parte del maestro de clase principal. Los temas de los que se hablan en la clase principal, como agricultura y matemáticas pueden volver a aparecer en las clases de lengua extranjera, una vez que se hayan establecido las habilidades básicas en la clase principal.

En términos de economía docente sería razonable delegar temas específicos de la clase principal a una o varias clases temáticas allí donde sea posible. Así por ejemplo, el profesor de lengua extranjera puede escoger aspectos relevantes de geografía e historia. Sin embargo el área principal de colaboración es la creación por parte del maestro principal de hábitos y patrones de comportamiento que sean lo suficientemente consistentes para abarcar las clases de lengua extranjera. Los factores de alto riesgo de que los alumnos, especialmente en edades más autoconscientes, se expresen

ellos mismos en una lengua extranjera, para no mencionar la enorme cantidad de cosas que al final deben esforzarse en aprender, hace que la tarea del maestro de idiomas dependa de la buena cooperación.

Las palabras de cualquier idioma llevan en sí mismas parte de las actitudes de la gente que lo habla. Por eso hay siempre un contenido intraducible que diferencia las palabras en un lenguaje de las que se utilizan en otras lenguas para expresar el mismo objeto o concepto. Por esta razón, en la medida de lo posible, se evita la traducción directa. Y eso hace que se dependa de las imágenes, gestos, movimientos, la experiencia situacional directa o los juegos con palabras para facilitar la comprensión. Hay que tener una gran imaginación por parte del maestro para despertar imágenes interiores apropiadas en la mente infantil que asocie sonidos, palabras y contenido. Pero el esfuerzo es sobradamente recompensado por una respuesta afectiva más intensa del alumno que generalmente incrementa la memoria de largo alcance en lugar de limitarse a la memoria a corto plazo, orientada a relaciones y listas. Por sí mismas, las palabras son relativamente inútiles. Deben estar inmersas en estructuras gramaticales útiles, como frases enteras que pueden ir variando.

Los temas escogidos por el maestro y el ritmo en que se van tratando dependen de la evaluación que haga el maestro de la clase concreta, pero normalmente incluirá sencillas conversaciones sobre la escuela, la casa, la familia, el clima, etc. También habrán sesiones de preguntas y respuestas que implican un conocimiento de los números, el tiempo, las estaciones, las horas del día, el contenido del material de lectura o acontecimientos recientes que sean de interés para la clase. Las actividades a menudo incluirán la recitación de poesía y ejercicios de dicción, cantar, hablar sobre puntos de la gramática, como el singular, el plural, formas verbales (que pueden ser recitadas y aprendidas de memoria), la conjugación de los verbos en diferentes tiempos, y aspectos de la historia, geografía o cultura.

A medida que se avanza en los cursos, los niños continuarán su trabajo oral, que siempre permanecerá en el núcleo de la enseñanza. Eso a menudo adopta la forma de representación de pequeñas piezas o escenificaciones. El material de lectura se irá introduciendo a medida que los niños se familiaricen con las letras y puedan leer frases familiares (normalmente en quinto curso), y creen un foco para trabajar con el vocabulario. Los niños también van confeccionando su propio libro de referencia con listas sistemáticas de vocabulario (a menudo agrupadas por temas), reglas gramaticales y tablas que muestren declinaciones. Eso es preferible al uso de libros establecidos de gramática,

porque le da al maestro más flexibilidad en la secuencia de los temas introducidos, y el acto de formular una regla que ellos mismos han ido trabajando es una importante ayuda para la memoria. También se puede limitar la cantidad de gramática a lo que sea estrictamente necesario. La gramática se reduce mucho a la “necesidad de conocer” que late en los cursos intermedios.

Los niños a menudo tienen un cuaderno aparte para registrar los poemas, versos, canciones y ejercicios que han aprendido (de un enorme valor sobre todo si se produce algún cambio de maestro). También tienen cuadernos de ejercicios donde se practica el trabajo escrito, bien en el aula, bien en casa. No se utilizan libros de texto de los que extraer lo que ha de enseñarse, aunque se introducen diccionarios a finales del sexto o séptimo curso, cuando los niños están familiarizados con su uso.

[Si en los tres primeros años se trabaja exclusivamente a nivel oral, es decir, escuchando, hablando, cantando, jugando, es porque en este período evolutivo el aprendizaje se apoya en la actividad de imitación. En cuarto curso se añade el trabajo escrito, y por la estructuración metodológica de la enseñanza eso quiere decir que, en el comienzo, el principio docente esencial es la actividad imitativa. En cuarto curso se agrega la fijación de la lengua por la escritura y la penetración de las imágenes de lo escrito que a menudo no coincide con la manera como se escriben (beat, high, two, etc.). En la estructuración metodológica de la clase eso implica la presencia de muchos ejercicios de reproducción y transformación de la forma. En los años siguientes van situándose en el primer plano del proceso docente la actividad y la iniciativa propia del alumno. Se amplía y afianza la facultad lingüística y se pide que el alumno penetre con el conocimiento en el lenguaje y sus contenidos. Podríamos resumir estos principios en:

- Tener la vivencia e imitar,
- Practicar y aprender,
- Averiguar las relaciones.

En la práctica, evidentemente, estos puntos de vista a menudo se sobreponen.]⁷⁷

Enseñanza en bloques o períodos

Si esperamos que haya altos niveles de habilidad lingüística, es esencial tener tres clases semanales

77.- Todo el texto incluido entre corchetes en las líneas anteriores proviene de la versión alemana de Tobias Richter que hemos considerado oportuno incluir para la presente versión castellana. (N. del T.)

de cada lengua a lo largo del período escolar. En los Cursos Superiores pueden aumentar a cuatro.

En algunas escuelas se ha introducido la enseñanza en períodos (normalmente nunca antes de quinto). Eso quiere decir que una clase tiene un bloque de tres o cuatro semanas donde todas las clases de lengua del horario semanal (normalmente 6, es decir, 3 por cada uno de los dos idiomas extranjeros que suelen impartirse) se dan en una sola lengua. Esta idea se basa en el hecho de edificar el proceso en la continuidad y después dejar que un idioma descanse durante un período. Las ventajas y desventajas aún son discutidos por partidarios y detractores, y aún no hay una salida clara. Lo evidente es que el beneficio depende de la calidad de la enseñanza. Un buen maestro puede llegar muy lejos con unas 18-24 clases consecutivas, pero probablemente también lo haría con la estructura horaria normal. Las desventajas prácticas de las ausencias largas del maestro o del alumno por enfermedad pueden dar al traste con la continuidad, igual que el cambio de maestros. Los nuevos maestros pueden verse obligados a dominar una clase de los cursos de ciclo medio, si han de enseñarlos cada día. Los períodos van bien para el trabajo de proyecto, pero no tanto para la regularidad de la enseñanza lingüística.

Condiciones previas para una buena enseñanza de la lengua

El aprendizaje de la lengua se beneficia del tamaño de los grupos en los que cada alumno pueda sentirse involucrado activamente y requerido en su propio nivel. También se beneficia de la enseñanza imaginativa y artística. El maestro de lenguas extranjeras en las escuelas Waldorf-Steiner no solamente debe ser fluido en el lenguaje, disfrutar hablándolo, leer su poesía y literatura, sino también ha de mostrar un profundo interés en las culturas que hablan aquel idioma. Además, debe estar familiarizado con la comprensión antropológica de la naturaleza de la lengua, del desarrollo del niño y estar bien capacitado para hablar, gestualizar, dramatizar y hacer mímica. Sin este trasfondo, el método sugerido aquí será muy difícil de llevar a cabo. Eso lo decimos desde un profundo sentido de responsabilidad hacia los niños y también a muchos maestros sin experiencia a quien se pide que enseñen con métodos que ellos no entienden y para los cuales no han recibido ningún entrenamiento.

Síntesis del foco principal a lo largo de los cursos:

Cursos primero a tercero:

Construir una base para la lengua generando amor por el lenguaje, el vocabulario básico, todas las

estructuras gramaticales practicadas inconscientemente, comunicación.

Cursos cuarto a sexto:

Elevar a la conciencia todo lo que han aprendido, escribir lo que han aprendido oralmente en los cursos primero a tercero, ampliar lo que se ha establecido.

Cursos séptimo a noveno:

Aprender nuevos métodos de aprendizaje autodirigidos, disfrute en la lectura de literatura, despertar una conciencia por los estudios comparativos de lengua. Descubrir los países, historia y culturas de los pueblos que hablan ese idioma.

Cursos décimo a duodécimo:

Trabajar con el espíritu de la lengua y el alma del pueblo de los países que hablan el lenguaje respectivo.

[Sobre los primeros tres cursos con más detalle:⁷⁸

Primer curso:

Junto al hablar coral, las canciones, los coros y los poemas, los juegos de preguntas y adivinanzas se aplican ya las primeras formas gramaticales: pregunta y negación, personas y horas. El vocabulario se edifica también a partir de historias que pueden ser contadas con gestos o imágenes; lo importante es que el mismo maestro lleve dentro imágenes interiores poderosas y que las configure en elementos verbales y estados de ánimo concretos. Él mismo se esforzará en escenificar imágenes y escenas en la lengua respectiva, a veces sostenido por objetos exteriores y disfraces. Los objetos del aula y la “geografía del cuerpo” son muy apropiados para el trabajo en el vocabulario adecuado a la edad. Las pequeñas historias inventadas tienen igualmente un efecto estimulador para el entendimiento de los niños, siempre que deriven de “la atmósfera de los cuentos” o expresen pequeños acontecimientos cotidianos de una manera “amena”. También se recibirán con alegría las representaciones con títe-

78.- Los siguientes párrafos incluidos entre los dos corchetes dobles provienen del manual publicado por la Sección Pedagógica del Goetheanum y el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Federación de Escuelas Libres Waldorf, *Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf/Steiner Schulen*, y lo hemos incluido en la presente versión castellana como necesario complemento que permite hacerse una idea más clara. (N.d.T.)

res. En esta edad los niños aprenden sobre todo con el movimiento y la actividad propia que ha de equilibrarse con la actividad interior del escuchar y la captación de impresiones a través de todos los sentidos. La clase acompaña muchas cosas con gestos y también se puede desarrollar todo un “arte de movimiento” de la lengua extranjera, por ejemplo, a la hora de aprender a contar hasta cien hacia delante y hacia atrás, o en otros ritmos numéricos. Los colores, indicaciones de espacio y otras familias de palabras se aplicarán a la acción concreta por indicación del maestro. A los niños les encantan los “dictados de dibujo”, es decir, dibujar la imagen que el maestro les va describiendo gradualmente. Trabajos prácticos sencillos ofrecen también alternancias significativas en la clase. Con todos estos elementos el maestro del primer curso vigilará que se produzca la necesaria respiración en la clase, con el fin de que los alumnos puedan moverse en el espacio lingüístico extranjero relajados y distendidos.

Segundo curso:

Mientras que el primer curso aún ha cultivado sencillos elementos de conversación en recitación colectiva, por ejemplo, el saludo al principio de la clase, ahora se practicarán pequeñas conversaciones con individuos: sobre el tiempo, los días de la semana, la familia o respuestas variadas en el juego. Los niños aprenden a explicar de nuevo las historias que se han contado, primero en la lengua materna, y después, en la lengua extranjera, también pueden dar respuestas a preguntas concretas. Una parte de las palabras acogidas con la conciencia infantil en primer curso (el conocido ámbito de vocabulario pasivo) puede ir convirtiéndose gradualmente en un vocabulario activo. El niño aprende a conocer vestimentas, animales y todo el entorno en la naturaleza, en forma de adivinanzas y juegos, y quizá a la vez que aprenden las preposiciones.

No tiene demasiado sentido hacer que los niños dibujen en el cuaderno algo que tal vez hayan oído antes, si no está vinculado con la actividad de la lengua extranjera. Es mejor dar indicaciones precisas en esta lengua sobre *quién* hace *qué*, *dónde*, *cómo* y *en qué colores* ha de hacerla, o bien *dónde* se encuentra *qué* cosa. Se han hecho buenas experiencias con el dibujo de formas y con el cálculo, que de esta manera casi pueden hacerse igual que en la lengua materna y así nos encontramos en el campo de la economía de recursos docentes.

Tercer curso

Las fuerzas de imitación que van desapareciendo hacen que el maestro tome la situación de otra

manera. Se ha de dar espacio a crecientes imágenes *interiores*. Todos los contenidos aprendidos hasta aquí son repetidos y ampliados en nuevas variaciones a la vez que se van acogiendo los nuevos temas de la clase principal. El ámbito de manualidades, de los oficios en general, el mundo de los campesinos y todo el entorno natural del niño ofrecen un fondo inagotable para la enseñanza de lenguas extranjeras. De ahí se pueden desarrollar numerosos pequeños diálogos y conversaciones. Si en el aula hay una atmósfera de confianza y sobre todo de estímulo, entonces los niños querrán hablar sin falsas inhibiciones. Cuando se hacen mayores pierden cada vez más esa espontaneidad, porque se hacen más conscientes en sus manifestaciones. Si se logra que esta capacidad de hablar sin inhibiciones aumente a la vez que crece la autoconciencia, entonces los alumnos no permanecerán en silencio cuando, más tarde, se hagan conversaciones en la lengua extranjera.

El maestro puede aplicar y hacer que, a lo largo de toda la clase, los alumnos practiquen, sin saberlo, los siguientes ámbitos gramaticales: singular y plural, conjugaciones verbales, horas (si bien solo cuando se hayan vivido en la clase principal), pronombres personales, demostrativos y posesivos, además de preposiciones.

Todo el alfabeto puede aprenderse jugando. El niño obtendrá también una buena pronunciación sin percatarse de ello o con la afectuosa corrección del maestro. Quizá al final de tercer curso se hará una representación un poco más grande en la lengua extranjera, antes de hacer el nuevo paso hacia la escritura que comienza en cuarto. Para este nuevo paso, ya se puede preparar escribiendo títulos o palabras aisladas hacia el final del año escolar.]

Cuarto curso

La relación hasta ahora afectiva y volitiva del niño hacia la lengua se ha transformado. Ahora se puede cultivar la capacidad mental encontrando las primeras reglas gramaticales. Se extraen las principales partes de la oración, se las oye y se las estudia en su cualidad y se practican regularmente las formas verbales. La gran corriente uniforme del habla se disgrega y ordena; y eso transmite al niño un sentimiento de seguridad.

La memoria que estaba vinculada a los objetos y situaciones se va transformando gradualmente en algo más libre, vinculado a procesos rítmicos. En cambio, la memoria puramente conceptual todavía no está disponible. Los alumnos ahora también tratan más fácilmente textos más largos si son expuestos y captados de una manera rítmico-poética. La necesidad de movimiento corporal a la hora de hablar se va retirando. Ahora se despliega

el movimiento anímico por medio de imágenes interiores que deben ser estimuladas una y otra vez por el profesor.

En el centro mismo del cuarto curso de lenguas extranjeras se encuentra el escribir y el leer. Los niños miran llenos de expectativa si el profesor ha llevado el primer cuaderno de escritura. Puede escribir en la pizarra la línea inicial de un verso o de una pregunta sencilla que se ha practicado a menudo, y siempre habrá un alumno que puede leer las palabras correctamente. Cuando después, con mucho cuidado, se escribe en el cuaderno, es recomendable usar primero lápiz de color y recurrir a la letra de imprenta. Las letras impresas exigen más atención; se descubren particularidades de la manera de escribir y se pueden resaltar con color. La primera lectura se basa sobre algo que ya sea conocido. Las pequeñas variantes permiten que no se produzca una mera lectura “de la memoria”. El vocabulario se relaciona con cosas ya aprendidas antes y se va ampliando planificadamente. Más tarde se añadirán textos impresos.

En los versos infantiles, juegos de corro e historias hay estructuras lingüísticas sencillas y complejas. Ahora irán ascendiendo gradualmente a la conciencia y se irán haciendo disponibles para la ejercitación paciente. Es importante tener una idea de la secuencia en la que se irán elaborando los diversos contenidos.

Con el primer cuaderno de lengua comienza la confección del “Libro de texto Waldorf”, es decir, ha de irse haciendo cuidadosamente, con numeración de páginas e índice de contenidos, y ha de ser cuidado con esmero. En principio puede haber gramática junto a poesía, como corresponde con el intercambio vivo con la lengua].

Quinto curso

En el quinto curso también domina la lengua hablada. Se percibe la belleza de la lengua en la forma de los sonidos y la melodía del habla. Por su edad, los alumnos gozan de situaciones competitivas. Quieren esforzarse y acreditarse personalmente en la adquisición de la lengua. Ahora se ha de estimular la fuerza de la memoria. En este ámbito hay que tener en cuenta las agitaciones emotivas que acompañan la clase. En el centro hay el trabajo con el vocabulario y la morfología de los verbos. La asimilación de contenidos y la abundancia de material docente tienen ahora la primacía. “Lo que es artístico y plásticamente expresivo configura la memoria; el esfuerzo y la actividad volitiva la fortalece y la consolida”, dice Steiner en su curso de Ilkley (GA 307, 16-8-1923).

Las diferencias de talento y actitud de trabajo se hacen ahora más patentes. A diferencia de lo que

sucede en cuarto curso, y ahora más en prosa, el aprendizaje de diálogos en pequeñas escenificaciones o pequeñas piezas teatrales es especialmente adecuado para consolidar las estructuras lingüísticas. Entretanto, la alternancia entre papeles corales y papeles individuales sirve también entretanto como factor de diferenciación.

Los textos recogidos por el maestro permiten la repetición y la ampliación del léxico. El objetivo del trabajo en el texto es la comprensión del contenido, si bien no se trata de una traducción literal. En caso necesario es perfectamente posible hacer una descripción previa del contenido en la lengua materna. Cuando hay que leer un texto en voz alta, los alumnos en principio sólo deberían escucharla y no seguirla simultáneamente en sus propios libros. El leer con la correcta pronunciación concluye el proceso.

La gramática ha de jugar un papel importante (aquí hay que hablar con el maestro de la clase principal para ponerse de acuerdo en la terminología). Desde el punto de vista antropológico, la gramática produce un fortalecimiento del sentimiento del yo. Comienza la progresiva edificación de la gramática elemental, que se irá ampliando y redondeando hasta octavo curso. El cuaderno llevado de una manera clara y sistemática ha de sustituir al típico libro impreso de gramática, también a los ojos de los padres.

Dadas las diferencias en los talentos de los alumnos no se puede contar con que todos ellos alcancen el mismo objetivo docente, especialmente para los trabajos escritos. Los deberes para hacer en casa deberían provocar placer, los trabajos en el aula sirven más para practicar que para controlar si se cumplen los objetivos.

El dominio de las reglas gramaticales y de la ortografía no puede ser el único objetivo en la enseñanza de lenguas extranjeras. La lengua llega a estratos más profundos del hombre.

Para todos los alumnos la clase de lengua es un factor esencial de conformación como seres humanos.]

Sexto curso

La enseñanza de la gramática no pretende transmitir un código que permita el funcionamiento de la lengua, ni que muestre como se construyen frases a partir de palabras. Lo que se cultiva es un sentimiento de la movilidad y de la morfología de la lengua, la selección de palabras, formación de frases y expresión verbal.

En el trabajo con la lectura el alumno debería entender el texto en su contenido esencial. Habría que prestar mucha atención a la pronunciación correcta a la hora de leer en voz alta. En el trabajo

con el léxico los alumnos deben aprender a soportar la ambigüedad de las palabras (provocada por la polisemia)..

El profesor de lenguas extranjeras trabajará económicamente si está en contacto estrecho con sus colegas especialistas y el respectivo maestro de clase principal. Cabe pensar en secciones comunes de clase o incluso asumir un período de lengua.

En sexto curso aparecen a menudo grupos y marginados. Para defender a los camaradas salen “abogados” que argumentan con vehemencia. Se descubre la diferencia entre los diversos compañeros de clase. Podemos tratar en el aula sobre las peculiaridades de los pueblos, su historia y su tierra con la ayuda de los textos respectivos. Los niños pueden ponerse a prueba con la lectura del fragmento de un texto que no conocen. La respuesta a preguntas y la explicación posterior de cosas realizadas antes preparan para la conversación libre.

Se ejercita la aplicación práctica de la lengua para superar situaciones cotidianas, como las que se producen en un viaje, en el restaurante, o cuando vamos de compras. También forma parte de ello la escritura de cartas.

Con el pensamiento conceptual que se va despertando los niños pueden descubrir leyes de la lengua que después pondrán por escrito en su cuaderno especial de gramática y que sirven para inventar siempre ejemplos nuevos. Los ámbitos ya tratados de la morfología de las palabras se consolidan y amplían.]

Séptimo curso

Teniendo en cuenta que no solamente se hacen pesadas las extremidades sino también la lengua, se ha de poner especial atención en la pronunciación en el hablar individual y en la recitación colectiva. En las fábulas donde hay diálogos, en las baladas y lecturas dramáticas, en los refranes y las anécdotas los alumnos se encuentran con el pueblo extranjero en sus aspectos históricos, culturales y sociales. Se continúa practicando la narración oral y escrita de lo que se ha leído, escuchado o trabajado anteriormente.

En la expresión lingüística, la gramática da el apoyo necesario. Junto al continuo trabajo con los tiempos de los verbos, se van relacionando las diversas partes de la oración con la oración misma y se van explorando estructuras sintácticas.]

Octavo curso

Los jóvenes comienzan a hacerse conscientes de su propia biografía, de sus debilidades y sus fuerzas. El maestro escogerá textos que traten de preguntas que plantean al propio destino, de ideales y dignidad humana, pero que también ofrezcan tensión y aventura. También se tratan temas actuales, en la medida en que se encuentren en el ámbito de intereses de los alumnos.

Una y otra vez habría que corregir afectuosamente la pronunciación de cada alumno. ¡Animarlos ayuda mucho! En la gramática se concluye tratando las regiones elementales de la sintaxis y la morfología. Los alumnos aprenden a usar diccionarios.]

Cursos primero a cuarto

Aspectos y objetivos generales

En los primeros cuatro cursos los alumnos son instruidos oralmente, según el principio de la imitación, partiendo del escuchar y del hablar. Canciones, juegos, pequeños poemas e historias relatadas ininterrumpidamente transmiten el sonido y el ritmo de la lengua inglesa. Pequeñas conversaciones sobre lo que se ha aprendido facilitan la adquisición de un vocabulario activo. En todo hablar subyacen estructuras gramaticales, de las cuales algunas se irán consolidando con su práctica en los primeros tres años. Los niños las utilizan, pero no son conscientes de la existencia de la gramática, como tampoco lo eran cuando aprendieron la lengua materna. Entre las manifestaciones gramaticales más importantes de los primeros años escolares en inglés tenemos: Presente simple y continuo, y pasado, singular y plural de los sustantivos, pronombres demostrativos y personales. En cuarto curso se introduce la lectoescritura de la lengua extranjera con textos aprendidos anteriormente. Se entablan pequeñas conversaciones que se relacionan con lo que ya se ha leído. Primeros ejercicios para consolidar el vocabulario (pequeños dictados y redacciones a partir de la memoria de lo que se ha hecho). Posible primera lectura: *The Gingerbread Boy*, de U.Taylor-Weaver, Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart

Primer curso

Crterios, motivos principales y métodos de enseñanza

En el primer curso, los niños lo acogen todo con admiración y en una actitud llevada por la simpatía y la apertura. El punto de partida del aprendizaje de las lenguas extranjeras es el hablar y cantar en grupo, basados en la imitación, a menudo acompañados por la mímica y los gestos. En lo posible, los niños deberían tener la posibilidad de hablar en grupos e individualmente. La lengua estructurada poéticamente - ritmo y rima - constituye uno de los pilares de la enseñanza. El otro es la prosa de la lengua cotidiana que se cultiva desde el principio.

En los primeros años de primaria juegan un papel muy importante los juegos. En los juegos los niños se entregan totalmente a la acción y a la actividad lingüística que les acompaña.

También tiene mucha importancia la narración de historias. Cuando escuchan, en una actividad interior los niños aprenden a familiarizarse con la corriente de la lengua extranjera. En el proceso puede desarrollarse la facultad de entender el contenido esencial de una historia. Esta facultad juega un papel importante en todas las etapas escolares, bachillerato incluido.

Hasta el final del año escolar la mayoría de los niños deberían dominar todo lo que se ha tratado en clase a lo largo del año. Pero eso sólo puede ser así, si lo que se ha aprendido se repite y practica con frecuencia y a fondo.

Posibles contenidos docentes

- Juegos cantados (p. ej.: Round and round the village)
- Versos, canciones y juegos de movimiento (p.ej.: “These are my eyes, and these are my toes...)
- Juegos de dedos
- Realizar instrucciones sencillas (p.ej.: “Go to the blackboard”, “look out of the window”). Con eso se cultiva el elemento reflejo-motor de la lengua, como recomienda Steiner.
- Ejercicios rítmicos y prácticos en el contar (números cardinales)
- Partes del cuerpo, colores, actividades cotidianas (p.ej.: eating, washing, dressing)
- Elementos de la lengua cotidiana que permiten realizar conversaciones y diálogos sencillos (p.ej.: familia, amigos, animales domésticos, comidas favoritos, pasatiempos.
- Juegos que contienen una repetición de las estructuras o vocablos (p.ej.: “Have you got...?”, “Is it... ?”)
- Escuchar y aprender de memoria historias que se han contado.

La recopilación publicada con el nombre de *Rhythms Rhymes, Games and Songs for the Lower School*, publicado por la Pädagogische Forschungsstelle, ofrece toda una serie de material probado para los primeros años de Primaria.

Objetivos docentes

Hacia finales del primer curso, el vocabulario activo de los alumnos debería alcanzar lo siguiente:

- Los colores más importantes
- Los objetos más importantes en el aula
- Partes del cuerpo
- Días de la semana y estaciones del año
- Números del 1 al 20

Los alumnos de primer curso deberían poder llevar a cabo instrucciones fáciles y responder a preguntas sencillas.

Segundo curso

Crterios, motivos principales y métodos de enseñanza

En este año escolar, el elemento dual juega un papel muy importante (question/answer; yes / no; you / I). Los niños tienen una necesidad de comunicación mucho más acentuada que en primer curso. Reaccionan mejor a situaciones reales, por ejemplo, cuando se invita al aula a alguien que hable la lengua extranjera en cuestión. La estructuración de la clase y las actividades a realizar deberían ser rítmicas y reflejar fuertes contrastes. La sutil percepción de los varios sonidos en la pronunciación habría de alternarse con la participación viva y naturalmente más chillona en las partes de juego. De esta manera debería surgir un equilibrio dinámico entre las cosas dichas en voz alta y las dichas en voz más baja, hablar y escuchar. Los temas de conversación deberían ir variando y ampliándose (p.ej.: una cantidad cada vez mayor de respuestas a una determinada pregunta: “How do you get to school?”)

Posibles contenidos docentes

Se prosiguen y amplían las actividades del primer curso (p.ej.: nuevos versos y poemas, canciones populares, otros objetos en el aula, instrucciones más complejas)

- Recitación rítmica de los números cardinales y ordinales
- Los doce meses, cuándo tienen los alumnos su cumpleaños
- Vocablos del ámbito de la naturaleza (p.ej.: montaña, río, árbol, flor, luna)
- Piezas de vestir
- Actividades cotidianas (p.ej.: cocinar, limpiar)
- Escuchar historias sencillas y exponerlas en forma de juegos o pequeñas escenas dramáticas
- Hablar sobre uno mismo (p.ej.: birthday, age, family, animales domésticos)
- Las formas del “to be” y “to do” en pequeñas frases (p.ej.: “I am the king” - “You are the queen” - “Where do you live?”)

Objetivos docentes

Hacia finales del segundo curso, la mayor parte de los alumnos deberían dominar

- Los doce meses
- Varios fenómenos de la naturaleza (sol, luna, árbol, río, montaña, etc.)
- Los números cardinales del 1 al 100, los ordinales del 1 al 10
- Contestar preguntas sencillas sobre uno mismo y la propia familia (p.ej.: “How old are you?”, “When is your birthday?”, “Have you got a brother?”, “What’s your mother’s name?”)
- Aplicar estructuras sencillas (p.ej.: “Is it ...?”, “Have you got...?”, “I would like...”)
- Seguir una narración sencilla
- Reconocer y nombrar varios objetos en el aula
- Saber de memoria una serie de canciones, poemas y rimas infantiles

Tercer curso

Crterios, motivos principales y métodos de enseñanza

En el tercer curso ha de tenerse en cuenta la creciente capacidad de entendimiento de los alumnos. Los niños tienen ahora un intenso sentimiento sutil por la lengua, por los diferentes matices en la pronunciación y por el significado de palabras concretas. Les hacen falta textos amplios y más exigentes para practicar y aprender de memoria. Se lo pasan muy bien representando pequeñas escenas (sobre todo divertidas), en las que alumnos individuales asumen un rol que aprenden de memoria y que representan por sí mismos. En este año escolar *se prepara* la introducción a la lectoescritura de la lengua extranjera que aparecerá en cuarto curso. Se aprenden con cierta intensidad textos que más adelante serán escritos. También se practican oralmente los elementos básicos de la gramática (singular y plural, pronombres personales y posesivos). En cada clase se hace recitación. Además del lenguaje cotidiano, el repertorio cada vez más amplio abarca versos de varios tipos, donde sale a la luz la lengua poética, configurada artísticamente en forma de poemas bellos y exigentes.

Posibles contenidos docentes

- Se continúan y amplían los diálogos y las conversaciones cortas
- Se amplían temas conocidos, se introducen de nuevo: colores, números, lugares (town, village, city, country), medios de transporte, prendas de vestir, la hora del día, comer y beber, modismos, instrucciones más complejas y nuevas narraciones
- Se representan pequeñas escenas dramáticas, varios alumnos asumen y aprenden roles para representar

- Dictados “de imagen” (p.ej.: “Draw a man with a red hat. His trousers are brown...”)
- Formas y tiempos verbales aplicados en oraciones enteras (en historias, véase la recopilación *The Pancake*, y en poemas con elementos reiterativos como “This is the key of the Kingdom”)
- Versos para practicar formas gramaticales (p.ej.: los tiempos verbales)
- Preposiciones importantes (in the room, on the table, under the chair, etc.)
- Palabras interrogativas importantes (p.ej.: who, how, what, when, where)
- Se aprenden los pronombres personales en contextos con sentido

Objetivos docentes

La lengua ha de vivirse y aplicarse más conscientemente. Hacia finales del año escolar los niños deberían dominar lo siguiente:

- Los alimentos básicos, las prendas de vestir y los muebles más importantes
- Lugares, medios de transporte y direcciones (p.ej.: on the left, to the right)
- Los momentos y las horas del día
- Participar activamente en el contar y el hablar (p.ej.: cuando el maestro de la clase cuenta una historia conocida, algunos alumnos deberían poder ampliarla e incluso continuarla)
- Aplicar en nuevos contextos estructuras conocidas y muy practicadas (transferencia)
- Reconocer las palabras interrogativas más importantes
- Utilizar en su contexto correcto las principales preposiciones de lugar
- Reconocer los pronombres personales
- Reconocer los pronombres posesivos

Cuarto curso

Criterios, motivos principales y métodos de enseñanza

A los diez años de edad los niños desarrollan una nueva autoconsciencia más intensa. Ahora ha de individualizarse. Lo que el grupo-clase ha aprendido como comunidad de aula. Se continúa con el trabajo oral. Para eso se cuenta no solamente con ejercicios de lengua, versos, poemas y canciones, sino también con juegos de preguntas y respuestas. Se introduce lo escrito.

Los alumnos necesitan ahora una ordenación consciente en su entorno y en el trabajo escolar. Por eso es muy importante estructurar la secuenciación de las etapas, y como maestro de lenguas extranjeras, ponerse de acuerdo con el respectivo

maestro tutor, euritmista, etc., para planificar en común y en profundidad el ulterior transcurso de las clases. Algunos alumnos necesitarán que se refuerce la atención y el apoyo del maestro, porque con la escritura saldrán a luz debilidades individuales que antes no eran visibles en el trabajo puramente oral de la colectividad de clase.

La escritura en la lengua extranjera se introducirá de la mano de textos que los alumnos han aprendido de memoria a lo largo de los tres primeros años. Por eso, en general no se hace difícil reconocer palabras con las que están familiarizados. Antes de que lleguen a leer el texto impreso, los niños leen lo que ellos mismos han escrito. De esta manera se encuentran en forma escrita con textos que antes han oído, jugado o practicado.

Como primera lectura son especialmente adecuadas las historias que se habían explicado a lo largo de los primeros años (p.ej.: *The Pancake and Other Stories*, *Silly Simon*, *Hazy Mountain*). Hay una importante indicación de Rudolf Steiner que convendría no olvidar: “Todo lo que se lea en la clase de lengua extranjera ha de haber sido acogido antes a través del oído, es decir, en aquello que el maestro haya contado o leído en voz alta, y *no a través del leer en grupo*”.

Después de haberse familiarizado con el ejercicio sistemático, los *vocablos* pueden ser anotados y relacionados por escrito en listas de familias de palabras (p.ej.: partes del cuerpo, objetos en el aula, estaciones, colores). Estas relaciones constan exclusivamente de palabras en la lengua extranjera. En este momento, los alumnos no deberían escribir traducciones palabra por palabra. En la medida de lo posible, los sustantivos deberían utilizarse oralmente dentro de oraciones enteras, junto con las respectivas formas verbales y adjetivos sencillos.

El intercambio con los vocablos que deben practicarse se puede producir de una manera efectiva cuando el maestro resume historias sencillas en palabras que ya son conocidas por los niños. Después puede hacerse que los alumnos escriban en la pizarra dos o tres frases que reproduzcan el contenido esencial de la historia. El texto debería contener el máximo posible de repeticiones.

Como ejercicio posterior se pueden realizar tareas escritas a partir de textos de dictados sencillos (p.ej.: de dos frases que los alumnos han aprendido de memoria y ahora deben poner por escrito).

El *cantar y recitar* y los pequeños diálogos constituyen una parte importante de la clase.

El maestro ha de procurar que los alumnos entiendan realmente las *formas gramaticales* que se traten. Ellos mismos deberían descubrir y formular las reglas fundamentales respectivas (es decir, reglas pragmáticas, en contraposición a las reglas que normalmente encontramos en los libros

de gramática). Se habla sobre la gramática de la lengua extranjera en la lengua materna.

Posibles contenidos docentes

- Los alumnos escriben versos, poemas o canciones que han aprendido a lo largo de los tres primeros años y que ahora leen como primera lectura
- Se practican el alfabeto, la ortografía y breves textos de dictado
- En la introducción de la gramática los alumnos viven primero las siguientes formas: El presente (en los verbos que aparecen con frecuencia), junto con los pronombres personales (otros tiempos verbales en el ámbito del texto), las partes de la oración, formas del plural y adjetivos corrientes, preposiciones
- Se continúa el trabajo con palabras interrogativas
- Se escriben pequeños textos para describir animales, el clima, objetos del hogar, etc.
- Los niños aprenden y recitan siempre nuevos versos sobre la naturaleza, las estaciones del año y otros que tengan alguna relación con los períodos sobre oficios y profesiones en la clase principal
- Los juegos relacionados con situaciones concretas, las pequeñas escenas dramáticas, los juegos de adivinar y de otros elementos semejantes constituyen una parte importante de la clase.

Objetivos docentes

Hacia finales del cuarto curso, los niños deberían dominar:

- El alfabeto inglés
- Deletrear el propio nombre y algunas palabras de uso corriente
- Leer correctamente en voz alta palabras y frases ya practicadas
- Hacer descripciones sencillas
- Las formas verbales en el presente
- Reconocer los tipos de palabras (sustantivos, verbos y adjetivos)
- Crear frases sencillas por sí mismos

Quinto curso

Criterios, motivos principales y métodos de enseñanza

Los niños de esta edad (once años) suelen tener una buena memoria rítmica. Pueden aprender muchas cosas nuevas, y deberían hacerlo. También

es una edad en la que se puede practicar la belleza de la lengua. Es importante que los niños disfruten de la lengua, y se trata de elaborarlo todo a partir de este gozo. Eso puede promoverlo estimulando al máximo posible la propia imaginación creativa de los niños. Los respectivos deberes para casa son un medio para lograrlo. Las clases deberían estructurarse de una manera viva y multifacética, y el ritmo de la clase debería ser rápido y variado. A los niños también les encanta recitar poemas más largos y pueden cantar cánones más exigentes. El maestro desarrolla la comprensión de los niños por la gramática a partir de las estructuras aprendidas en cuarto curso. En esta etapa, los vocablos deberían aprenderse y practicarse de una manera consciente. Los niños pueden intentar ser creativos escribiendo pequeños poemas sobre temas determinados, por ejemplo, sobre un ambiente natural o sobre un animal.

El trabajo oral continúa realizándose en forma de diálogos de pregunta y respuesta, ejercicios lingüísticos y muchas poesías de los varios estilos. La recitación es un excelente medio para desarrollar en los alumnos una pronunciación buena y clara, y una auténtica entonación. Los alumnos deberían aprender los poemas sólo desde la oralidad y no desde el papel (!)

La lengua de los modismos y el vocabulario se amplían por medio de la recitación. Si se introduce un nuevo poema, basta con que el maestro ofrezca un breve resumen en palabras sencillas, sin demasiados detalles, si bien con mucha imaginación.

Cuanto más multifacético sea el vocabulario, más se sentirán animados los niños a utilizar de una manera nueva y creativa las palabras que ellos ya conocen. Por ejemplo, escribiendo historias cortas. Para despertar el interés por las palabras mismas, los alumnos deberían escuchar y leer muchas descripciones expresivas características de personas, lugares y situaciones.

En el trabajo con la lectura es importante introducir nuevos vocablos *antes* de que los alumnos se encuentren con el texto. Se pueden tratar igualmente otros temas que tengan alguna relación con la lectura. Las cuestiones relacionadas con la comprensión del texto deberán trabajarse primero oralmente con la clase entera. Sólo después tiene sentido hacer que los alumnos respondan por escrito, tal vez en forma de deberes en casa. En el apartado de “posibles contenidos docentes” se mencionan las lecturas que podrían ser apropiadas (junto con las respectivas tareas de trabajo).

En la lengua materna de los niños el maestro introduce nuevas estructuras gramaticales. Una vez que eso ya se ha hecho y se han practicado y entendido las estructuras, se pueden anotar las reglas de la forma más sencilla posible en un cua-

derno de gramática que se hace cada niño, evidentemente, en la lengua materna y, en la medida de lo posible, formuladas junto a los alumnos. Lo mejor es escribir exclusivamente estas reglas en un cuaderno de gramática y no mezclarlas con trabajos o vocabulario escrito. Este cuaderno de gramática, que deben hacerse ellos mismos, puede introducirse en el quinto curso y se va ampliando hasta finales de octavo. A partir de este momento, la gramática inglesa debería ser vivida por los alumnos de una manera más consciente, para este fin el maestro les da la oportunidad de comparar su propia lengua con el inglés.

El disfrute del leer por parte de los alumnos puede promoverse con la biblioteca de aula (“lectura adicional”)

Las escenas dramáticas y las piezas teatrales cortas son un medio excelente para despertar la interés de la clase.

Posibles contenidos docentes

- *Recitación*: Un índice con recomendaciones de poemas para cada curso desde aquí hasta el bachillerato, - de la recopilación *Poems for the Middle and Upper School* - se puede encontrar en la *Sprachlehrerkorrespondenz - Forum for Language teachers*, Stuttgart 1997
- Canciones, poemas y piezas de teatro
- Se practica la lectura en libros diseñados especialmente para este grado (véase por ejemplo *Ghost and Castle!* y *Dick Whittington* (cada uno con preguntas sobre la comprensión del texto, ejercicios y tareas). Véase también U. Taylor Weaver: *The Gingerbread Boy*. (PFS)
- Se construye y ejercita de manera sistemática el vocabulario de este texto para lectura y otros ámbitos temáticos (trabajar vocablos, breves dictados regulares).
- Introducción ocasional en los mundos inglés y americano, primera geografía

Gramática:

En la gramática se practicarán y después se formularán como regla (de acuerdo con la capacidad de la clase) los siguientes elementos:

- Formación del plural de los sustantivos, y también las formas irregulares (foot, feet, child children, ox oxen)
- Artículos determinados e indeterminados
- Diferentes tipos de pronombres
- Números cardinales y ordinales
- Preposiciones y conjunciones
- La forma activa del verbo en presente, futuro y pasado

- Presente continuo / progresivo
- Algunos verbos irregulares en grupos apofónicos
- Forma expandida al tiempo presente
- Formas del “to be”, “to have”, “to do” en presente y pasado
- Pregunta y negación, imperativo (comando y prohibición)
- Palabras interrogativas
- El orden de las palabras a un nivel sencillo

Objetivos docentes

Hacia finales de quinto curso los niños deberían poder:

- Responder sencillas preguntas de comprensión sobre el texto
- Narrar breves fragmentos de una historia en sus propias palabras
- Reconocer y aplicar formas del presente, pasado y futuro de verbos conocidos
- Percibir las diferencias en la construcción de la oración entre el inglés y la propia lengua materna.

Sexto curso

Criterios, motivos principales y métodos de enseñanza

Los alumnos de sexto curso se encuentran en el umbral de la pubertad. Para ellos en este curso es importante el orden, la estructura y la planificación transparente de la clase. Sus facultades mentales deben despertarse ahora para las estructuras de la lengua y para una visión global sistemática de lo que ha de aprenderse a partir de ahora. En esta edad es apropiado aprender la conjugación de los verbos. Se puede hablar con los alumnos sobre cuánto ha de aprenderse: ¿cuánto se puede aprender en un mes, por ejemplo? Y eso se ha de poner a prueba regularmente, porque los alumnos necesitan una demostración palpable de su progreso: Qué hemos aprendido? ¿Qué es lo que no hemos podido aprender y por qué? También se habla de las diversas posibilidades por las cuales pueden aprender los vocablos conscientemente.

En el trabajo oral, los poemas dramáticos y heroicos juegan un importante papel, y lo mismo puede decirse para el elemento humorístico. Se pueden representar escenas dramáticas cortas. En todas las conversaciones y en cualquier trabajo oral deberían introducirse el máximo posible de giros idiomáticos, frases hechas y lenguaje cotidiano.

La geografía y las personalidades del mundo de las leyendas y de la historia del país (en tal caso,

del espacio lingüístico anglófono) son un tema principal en los cursos sexto a octavo.

Cuando se ha creado un primer fundamento de gramática y de vocabulario, se puede llevar a los alumnos a expresarse libremente en inglés. Como material para tareas escritas son apropiados las cartas, descripciones sencillas, diarios personales y resúmenes de historias.

En sexto curso, el maestro debería tener en cuenta que habrán considerables diferencias en lo que respecta a las facultades de los varios alumnos. Por eso se habría de intentar preparar todas las tareas de manera que se adapten al nivel de cada uno de ellos. Pero eso no quiere decir que las clases se deban repartir en grupos de rendimiento. Está claro que lo apropiado para poder avanzar es que los grupos no excedan de 18 alumnos. Pero no tiene ningún sentido en esta edad separar a los alumnos por niveles de logro. Los alumnos que se han incorporado más tarde y que tienen pobres conocimientos de la lengua que se está estudiando, a menudo necesitan clases adicionales.

Posibles contenidos docentes:

- *Recitación:* Véase las propuestas de recitación para quinto curso
- Canciones y poemas de tipo dramático
- Breves diálogos de la vida cotidiana: vida en la ciudad y en el campo, vacaciones, actividades en el hogar, ir de compras, estaciones y festividades, clima, enfermedad, deportes y juego
- Diálogos dramáticos y humorísticos
- *Lectura* de un escrito completo sencillo, por ejemplo, *The Flying Enterprise - The Ship That Turned Over - Robin Hood - The Little House in the Big Woods - Kidnapped by Indians, - The Farmer and the Goblin.*
- *Estudio del país y de la cultura:* En sexto curso puede tratarse la geografía de Inglaterra, Escocia, Gales o Irlanda de la mano de un viaje imaginario. Se trata de captar los rasgos principales de las diferentes regiones: paisaje, costumbres y dialectos, folclore, cultura, recetas de cocina y pastelería, etc.

Gramática:

- Plural irregular del sustantivo
- El adjetivo y su comparación, regular e irregular
- Voz activa del pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto, condicional (también posible en séptimo curso) a la vez que su forma interrogativa y negativa.
- Voz pasiva en presente y pasado.
- Adverbios y determinaciones adverbiales

- Preposiciones
- Repetición sistemática de lo que se ha tratado en los cursos anteriores

Objetivos docentes

Hacia finales de sexto curso, los alumnos deberían poder:

- Hablar libremente sobre ellos mismos y su entorno
- Hablar libremente sobre lo que han leído en clase
- Reconocer en el texto ejemplos de la gramática que se ha aprendido hasta el momento o bien dar ejemplos ellos mismos
- Entender las denominaciones gramaticales utilizadas
- Hacerse una imagen de algunas regiones del país

Séptimo curso

Crterios, motivos principales y métodos de enseñanza

El procedimiento es igual que el de sexto curso. Las clases deberían ser vivas y multifacéticas, es decir, no permanecer demasiado tiempo en un tema o una actividad (sobre todo en la gramática). Los alumnos deben aprender muchas cosas y deben poder poner a prueba lo que saben - también por escrito - por medio de pequeños trabajos de control y dictados. Se debería continuar perfeccionando los cuadernos al más alto nivel; si eso no se logra, el maestro de lenguas extranjeras debería hablar con el maestro de clase y los padres, con el fin de que se mejoren y completen los cuadernos desordenados o incompletos. Los niños deben poder hacerse cargo de esa necesidad. Se resaltan ámbitos temáticos de la geografía (también de la América anglófona), historia y cultura. Esos temas podrían constituir el contenido de las lecturas.

Posibles contenidos docentes

- *Recitación:* Véase las indicaciones para el quinto curso
- Avanzar en la geografía de sexto curso y otros temas
- Como lectura serían apropiados sobre todo biografías como la del *Capitán Cook*, los relatos sobre *King Arthur*, y, en el caso que no se lo haya leído en sexto curso, las historias de pioneros: *The Little House*, etc.
- Escenas dramáticas, tal vez desde una lectura

- Trabajo en vocabulario, idiolectos, lenguaje cotidiano, formas de expresión cortés (verbos modales)

Gramática:

- Verbos auxiliares incompletos con sus verbos sustitutorios
- Pronombres *much / many; little / few; some / any; each / every*
- Pronombres relativos
- Posición de la oración S - P - O

Objetivos docentes

Hacia finales del séptimo curso, los alumnos deberían dominar lo siguiente:

- Reconocer las formas sencillas y compuestas de los tiempos verbales
- La construcción de la frase / entender la posición de las palabras
- Responder independientemente a preguntas sobre lo que se ha leído

Octavo curso

Criterios, motivos principales y métodos de enseñanza

En este año escolar los alumnos se preparan para el trabajo independiente de los Cursos Superiores. Cada alumno debería hacer una exposición breve, adecuada a sus intereses y a sus capacidades lingüísticas. En la mayor parte de los casos, la ayuda del maestro en la preparación todavía será imprescindible. Se practica el uso de un diccionario bilingüe. En la confección y seguimiento de su cuaderno los alumnos deberían ser llevados hacia una mayor responsabilidad propia.

Posibles contenidos docentes

- *Recitación:* véase las recomendaciones de quinto curso
- Exposiciones vivas de la vida en el espacio anglófono: sobre temas históricos, culturales y actuales. Steiner recomendó especialmente para la edad de la pubertad, el *Christmas Carol* de Charles Dickens. Véase también A.Horn; *The Road North* y piezas teatrales de un acto o escenas de alguna obra dramática
- También es importante la lengua cotidiana y sus giros propios. Regularmente, a lo largo de la clase, los alumnos deberían tener la oportunidad de practicar la conversación.

- Habría que promover el intercambio mutuo de clases y las amistades por correspondencia.

Gramática:

- Lenguaje directo e indirecto
- Oraciones condicionales
- El adjetivo y su comparación irregular
- El adverbio y su comparación
- La conjunción y la preposición
- Revisión global sobre la gramática y su consolidación

Objetivos docentes

Hacia finales del octavo curso los alumnos deberían dominar lo siguiente:

- Las formas de todos los tiempos simples y compuestos, las voces pasiva y activa
- La estructura de la oración / entender y aplicar la posición de las palabras
- Escribir breves textos propios sin demasiados errores
- Expresarse claramente en frases sencillas sobre una serie de situaciones cotidianas (preguntando la manera de ir a un lugar, intercambio social).

Cursos noveno a duodécimo

Aspectos relevantes y objetivos docentes generales

Rudolf Steiner no dio ninguna indicación específica para la metodología de las lenguas extranjeras en los Cursos Superiores, salvo el hecho de que los maestros deberían ir cambiando regularmente los métodos para evitar que se establezcan rutinas que obstaculicen el proceso creativo de aprendizaje. Para liberar los alumnos de encerrarse en sí mismos durante el período de transición a los Cursos Superiores hay que despertar en ellos el interés por el mundo y el entusiasmo por personas con grandes ideales. En tal caso, las biografías son un medio especialmente apropiado. Como contrapeso al emergente escepticismo de los jóvenes, será cada vez más importantes la capacidad de entusiasmo del maestro y su sentido del humor. El maestro también ha de desarrollar presencia de espíritu, apertura al mundo y capacidad de empatía con el fin de percibir las preguntas latentes que hay en el alma de sus alumnos.

En los Cursos Superiores, a la hora de recitar, además del hablar en grupo, habría de cultivarse el hablar individual de una manera consciente y cada vez más amplia.

Para los Cursos Superiores bastaría con describir los objetivos docentes para el duodécimo curso. El trabajo lingüístico en los cursos superiores se puede orientar hacia esos objetivos.

Noveno curso

Crterios, motivos principales y métodos de enseñanza

Ahora empieza otra etapa en la enseñanza. Se la podría llamar la fase dialéctica, donde se plantea la pregunta sobre lo que quiere lograrse con el lenguaje. Dos factores pueden influir en el trabajo de ese curso:

1. El desarrollo de la pubertad hace que los jóvenes se sientan inseguros en su manera de expresarse y a menudo afirman no haber oído nunca muchas cosas de varios ámbitos del vocabulario y la gramática (¡¡que antes dominaban perfectamente!!).
2. Los jóvenes sólo pueden concentrarse por breves períodos, lo que también viene determinado por el desarrollo. Por otra parte tampoco es extraño que tengan un pensamiento más despierto.

Posibles contenidos docentes

- *Recitación*: véase lo que se menciona para el quinto curso. - Se tienen especialmente en cuenta el principio de la “*Declaration of Independence*”, el “*Bear, bear, drums*” de Walt Whitman, extractos del famoso discurso de Martin Luther King “*I have a dream*”, y poemas de Langston Hughes. (Véase también la recopilación de *Poems for the Upper and Middle School*, de la Pädagogische Forschungsstelle).
- *Lecturas*: Aquí son especialmente convenientes las biografías de personalidades destacadas, como Florence Nightingale, Hellen Keller, Michael Faraday, Henry Ford, Alva Edison, Abraham Lincoln, Sherpa Tensing y Sir Edmund Hillary. Como ampliación y lectura más sencilla entre medio, se pueden leer “*detective stories*”.
- La problemática racial puede constituir uno de los centros temáticos de este curso: la cuestión de los esclavos en los Estados del Sur, la acción de Gandhi en Sudáfrica y en la India, la confrontación entre negros y blancos en Sudáfrica y en los Estados Unidos
- Como los jóvenes de esta edad a menudo tienden hacia una cierta gravedad, el humor juega un papel muy importante en la clase. También se pueden representar pequeños fragmentos y

diálogos humorísticos (posiblemente escritos por uno mismo).

Formas de ejercitación: Ejercicios de comprensión oral, resúmenes orales y escritos de fragmentos de las lecturas. Informes y ensayos redactados por ellos mismos. Descripciones de imágenes.

Gramática:

- A causa de la mencionada inseguridad general que también se manifiesta en todo el ámbito del habla, hay que hacer una repetición sistemática de todo lo que se ha tratado en gramática hasta entonces - a menudo incluso de los elementos más elementales - con el fin de permitir que se desarrolle una nueva seguridad en los alumnos.
- Entender perfectamente la formación de los tiempos verbales y proceder con las formas como si fuesen piedras de construcción:

visión global de los verbos

p.ejemplo: to steal - stole - stolen

genera:

Present Tense - Simple past - Present Perfect
/Past Perfect

Future I - Future II /Conditional II

Conditional I (+ to have)

Imperative

Passive voice *en todas formas*

Progressive / Continuous form (+ to be)

Present participle (+ -ing)

Gerund (+ -ing)

- Voz pasiva: construcción personal y preposicional
- Verbos transitivos e intransitivos
- Participio que abrevia la oración

Con la finalidad de ofrecer a los jóvenes una mayor seguridad y la posibilidad de una búsqueda independiente, a menudo parece conveniente introducir a esta edad una gramática *impresa*.

Décimo curso

Crterios, motivos principales y métodos de enseñanza

En los alumnos, la vivencia anímica comienza a individualizarse más intensamente. El hecho de encontrarse con poemas de varios tipos ocupa ahora un lugar importante, tanto en la conversación de clase como en las exposiciones escritas. Rudolf Steiner recomendó expresamente ocuparse de la vida de los poetas del Romanticismo inglés. (Véase: “*Waldorfauswahl*” *Six Romantic poets: From Their Lives and Works*.). El trabajo con poe-

sías constituye también un adecuado punto de partida para todo el ámbito del *creative writing*, que en este curso va ganando importancia. En tal caso, el libro de Paul Matthews ofrece ayuda y estímulos.

En conjunto, aquí es adecuado un contacto más intensivo con la lengua inglesa. De eso forman parte la evolución histórica, las diversas fuentes de las que se alimenta el lenguaje, el examen del elemento de imagen, ejemplos etimológicos y comparación de lenguas (Owen Barfield, *History in English Words*). Mediante la comparación de textos se hacen conscientes las diferencias estilísticas y se trabajan las sutilezas de la lengua.

Posibles contenidos docentes:

- *Lecturas:* Se han acreditado mucho las *Canterbury Tales*, de Chaucer. También son apropiadas las historias cortas (por ejemplo, de E.A. Poe, N. Hawthorne, G.K. Chesterton, E. Hemingway, J. Steinbeck, Liam O'Flaherty, Doris Lessing, Roal Dahl, Pearl S. Buck, Alan Burgess, Paul Gallico, Ernest Hemingway, John Steinbeck, Thomas Wilder, Alan Paton).
- *Recitación:* Los poemas de los poetas románticos son muy adecuados para este curso. Véase también las recomendaciones para el quinto curso. Por ejemplo, también: William Blake, *Jerusalén*, S.T. Coleridge, *Ancient Mariner*, *Kublai Kan*, W. Wordsworth, *Upon Wensminster Bridge*
- *Geografía e historia:* Fragmentos de diarios y revistas escritas en inglés.
- *Ámbitos de ejercitación lingüística:* Aquí convendría especialmente:
 - Explicar las cosas con palabras propias con diferentes perspectivas
 - Formular aceptación y rechazo
 - Exposiciones cortas
 - Aprender a percibir diferencias de estilo
 - Ejercicios de comprensión auditiva
 - Práctica sistemática de escribir ensayos e informes. "Note tracing practice". "Creative writing".
 - Valoración literaria de las historias cortas que se hayan tratado.
 - Geografía e historia también en forma de presentaciones orales.
 - Indicaciones sobre el uso de las bibliotecas.

Gramática:

- Uso del artículo determinado e indeterminado
- El adjetivo como sustantivo
- Uso del verbo reflexivo y de activo/pasivo (intransitivo)
- Infinitivo, participio, gerundio. Repetición de la "forma progresiva"

- Repetición de los verbos auxiliares imperfectos, matizados, con construcciones complejas.

Undécimo curso

Criterios, motivos principales y métodos de enseñanza:

La personalidad del individuo comienza a sobresalir con intensidad. En este punto de la evolución anímica y espiritual del joven, el hecho de ocuparse del elemento dramático desempeña un papel esencial. En inglés aquí conviene pensar en algún drama de Shakespeare. En el conjunto las lecturas literarias se trabajará en la formación de un juicio estético fundamentado.

Posibles contenidos docentes:

- *Recitación:* En primera línea Shakespeare (dramas y lírica), además de las recomendaciones ofrecidas para el quinto curso. (Véase: *First Lines to Selected Passages from Shakespeare's Plays* en *Poems for the Upper and Middle School*, de la Pädagogische Forschungsstelle)
- En la selección de fragmentos de Shakespeare deberían tenerse en cuenta el carácter y las tendencias de la clase. A lo largo del curso escolar, como contrapeso, se trabaja a menudo un fragmento teatral más moderno, p.ej: T. Williams, A Miller, J.M. Synge, A. Ayckbourn.
- *Formas de ejercitación:* Sobre todo resúmenes orales (y escritos) de escenas y actos concretos. En las lecturas dramáticas los alumnos asumen un papel y lo representan ante la clase ("taller de representaciones"). En las conversaciones de aula y en las redacciones, los alumnos se introducen dentro de los personajes de un drama y describen los motivos de su forma de actuar.

Gramática:

- Verbos con objetos directos e indirectos; dativo de posición
- Verbos reflexivos
- Verbos con partículas (Phrasal verbs)
- "Plural ilustrativo" (p.ej.: "They put their hands in their pockets").
- Inversión
- "Defining and not defining relative clauses".

Duodécimo curso

Criterios, motivos principales y posibles contenidos docentes:

Ejemplos seleccionados de la actual literatura anglófona deberían transmitir una cierta compren-

sión de la multitud de formas y contenidos literarios del presente.

En el centro de la clase nos encontramos con el contacto autónomo con la literatura. Cada alumno ha de exponer delante de la clase una obra que corresponda a su propio interés y a sus habilidades lingüísticas (“informe de libro”). Aquí tiene tanta importancia el hablar convincente y artístico de una escena, el pasaje de un texto o de un poema como la toma de posición personal frente a la literatura escogida y la elaboración escrita respectiva.

La vida cultural y las cosas que van sucediendo en el mundo se van discutiendo regularmente en el aula y se tratan los puntos más candentes.

Para la *recitación*, véase lo que se recomienda en el apartado del quinto curso.

Gramática:

- Visión global de varios fenómenos desde puntos de vista de estilo y comparación de lenguas: one, also, not ... either, etc.
- Significado de las palabras en las preposiciones: espacial - temporal - abstracto
- Metamorfosis de los tipos de palabras: uso nominal de verbos y adjetivos
- Uso verbal y adjetival de los sustantivos
- Verbos transitivos e intransitivos con diversos significados (to run a shop, to work)

Objetivos docentes:

Hacia finales del duodécimo curso, los alumnos deberían disponer de las siguientes competencias lingüísticas:

- *Comprensión oral:* Entender el inglés hablado fluidamente, siempre que se trate de temas conocidos y cuestiones del presente e importantes acontecimientos actuales.
- *Comprensión lectora:* Captar diferencias más sutiles de significado y diferenciaciones estilísticas, tanto en textos prácticos más complejos, como textos literarios; en la lectura global de los textos pertinentes más amplios encontrar las informaciones esenciales.
- *Expresión oral:* Leer en voz alta textos más difíciles, de acuerdo con el sentido y, de una manera independiente, expresarse al respeto de una forma clara y detallada. Hacerlo también para los temas mencionados para la comprensión oral. Utilizar un amplio repertorio de locuciones idiomáticas y de lenguaje coloquial.
- *Producción escrita de textos:* Expresarse por escrito de una manera clara y detallada sobre un amplio espectro de temas de interés personal, elaborar datos de contenido y resúmenes, responder a preguntas sobre temas literarios familiares al nivel adecuado y escribir comentarios.

Primer curso

El método educativo

Los niños suelen acogerlo todo en un estado de admiración y empatía. Hay una fuerte tendencia a que toda la clase lo repita todo coralmente, como una unidad, aunque eso no debería impedir que los individuos hablasen separadamente. Hacia el final del curso, cada niño debería dominar todo el que se ha aprendido como grupo-clase. Ha de haber considerable repetición y todo lo que se aprenda se ha de hacer a fondo.

Contenido de las clases

- Canciones narrativas (por ejemplo, Dornröschen /Hänschen Klein)
- Versos y canciones que impliquen acciones (por ejemplo, Zeigt her eure Füße)
- Juegos de dedos
- Actuar siguiendo órdenes sencillas (steht auf, komm mal her)
- Contar (números cardinales)
- Nombrar partes del cuerpo, actividades diarias (comer, lavarse, vestirse), colores
- Énfasis en el uso apropiado de preposiciones en un contexto
- Frases que se puedan utilizar en conversaciones sencillas (por ej.: Wie heißt du? - Ich heiße..., Wo wohnst du? - Ich wohne in...)
- Juegos que repitan estructuras o términos de vocabulario (por ejemplo, Hast du...? Ist sie...?)
- Escuchar historias y aprenderlas

Objetivos a alcanzar

A finales de primer curso, el vocabulario activo de los niños debería incluir:

- Los colores principales
- Los principales objetos en el aula
- Partes del cuerpo
- Días de la semana y estaciones
- Números hasta el 20

También deberían ser capaces de responder a órdenes sencillas y a preguntas básicas

Segundo curso

El método educativo

Durante este curso hace falta un intenso elemento de dualismo: si/no, pregunta/respuesta, yo/tú. Los

niños tienen una mayor necesidad de comunicarse que en primer curso. Responden óptimamente a situaciones auténticas, como tener visitantes que hablen el alemán como lengua nativa, hacer recetas reales, etc. La enseñanza debería tener un intenso elemento rítmico, tanto en la estructura de la clase como en el cariz de las actividades, con fuertes contrastes entre una tranquila toma de conciencia (de sonidos, pronunciación exacta, etc.) y entre hablar alto y bajo, hablar y escuchar, etc. También es necesario que haya muchas variaciones sobre temas comunes (por ejemplo, un repertorio cada vez mayor de respuestas a una pregunta dada, por ej.: Wie kommst du zur Schule?)

Contenido de las clases

- Se continúan y amplían las actividades de primer curso (p.ej.: poemas, canciones populares, objetos en el aula, órdenes, etc.)
- Recitación de números cardinales y ordinales
- Meses del año y fechas de cumpleaños de los niños
- Vocabulario de la naturaleza (montañas, ríos, árboles, flores, luna, etc.)
- Artículos de vestir (por ejemplo, *Hampelmann Lied*)
- Actividades rutinarias cotidianas (p.e.: ich ziehe mich an, wasche mich)
- Escuchar historias sencillas, actuar a partir de estas historias
- Hablar sobre ellos mismos, por ejemplo, fecha de nacimiento, edad, familia (ich habe einen Bruder, etc.)
- Las formas de “sein” y “haben” formas de oración (p.e.: “ich bin der König, du bist die Königin, er ist der Prinz”, etc)

Objetivos a alcanzar:

A finales del segundo curso los niños tendrían que

- Conocer los meses
- Conocer una variedad de elementos naturales (montaña, sol, luna, árbol, etc.)
- Conocer los números cardinales hasta 100, números ordinales hasta 10
- Responder a preguntas sencillas sobre ellos mismos (p.e.: Wie alt bist du? Wann hast du Geburtstag? Wo wohnst du? Hast du einen Bruder/eine Schwester? Wie heißt dein Bruder/deine Schwester/deine Mutter/dein Vater?)
- Aplicar estructuras sencillas (p.e.: Ist sie...? Hast du...? Ich möchte...)
- Seguir una historia sencilla

- Señalar/nombrar diferentes objetos en su entorno
- Conocer de memoria una serie de canciones, versos y rimas

Tercer curso

El método educativo:

El ingenio en los dos sentidos de la palabra es la nota clave de este curso. Los niños tienen un sentido más poderoso para el lenguaje, los matices de pronunciación y de significado. Deben aprender textos más largos y variados. Disfrutan representando escenas humorísticas y pequeñas obras que involucran a individuos que aprenden y representan los papeles individualmente. Este curso también manifiesta una preparación intensiva para el año siguiente y la introducción de la alfabetización. Se aprenden oralmente textos que serán escritos posteriormente, se ensayan oralmente elementos clave de la gramática (uso de artículos, finales de verbos y pronombres personales, formas singulares y plurales, incluso los tipos de palabras, una vez que se han aprendido en la gramática de la lengua materna). Ejercicios de habla, trabalenguas, enigmas y poemas bellos son la dieta cotidiana en la recitación.

Contenido de las clases:

- Se continúa el trabajo de conversación
- Los temas incluyen: números, colores, lugares (ciudad, pueblo, país), formas de transportes, vestido, tiempo (reloj), órdenes más complejas, temas relacionados con la comida, máximas e historias sencillas
- Escenificar y aprender partes individuales de una historia dramática
- “Dictados” de imágenes
- Formas y tiempos verbales en las estructuras de la oración (p.e.: *Der Bauer mäht das Korn, Die Mauer bauen ein Has, du backst uns Brote*)
- Versos que practican formas gramaticales (p.e.: los tiempos de los verbos)
- Aprender a usar las preposiciones principales
- Aprender el uso de palabras interrogativas
- Aprender pronombres personales en contexto

Objetivos a alcanzar:

Habría que llevar más conciencia al uso del lenguaje. A finales de tercero los niños tendrían que :

- Estar familiarizados con elementos básicos del comer, vestir y del mobiliario
- Estar familiarizados con formas de transporte, lugares y direcciones

- Estar familiarizados con períodos del día (mañana, tarde, noche, etc.), horas del reloj (horas, cuartos, minutos)
- Ser conscientes de los diferentes géneros
- Tomar parte oralmente de una manera más activa (p.e.: hacer el siguiente paso de una historia que el maestro está volviendo a contar)
- Aplicar más libremente las estructuras practicadas
- Reconocer las palabras interrogativas más comunes: *wer, wie, was, wann, wo*
- Usar las principales preposiciones de espacio: *in dem Raum, auf dem Tisch, etc.*
- Reconocer los principales pronombres personales (*ich, du, er...*)
- Reconocer los adjetivos posesivos (*mein, dein...*)

Cuarto curso

El método educativo:

Cerca de los diez años los niños alcanzan un nuevo nivel de autoconciencia. Necesitan individualizar mucho de lo que se ha aprendido colectivamente. Se introduce la escritura poniendo por escrito de una manera más consciente e individual todo aquello que se ha ido acumulando en la memoria colectiva. Por otra parte, a esta edad, les hace falta un fuerte sentido de orden en su entorno y su trabajo. A esta edad es necesaria una estructura sistemática de las clases, buena planificación (es esencial sobre todo la estrecha colaboración entre el maestro principal, el de euritmia y el de lenguas extranjeras) y hace falta una atención individual. Una parte de eso se debe al hecho de que la introducción de la alfabetización hace salir a la luz las debilidades de algunos alumnos, que no eran se manifestaban hasta el momento.

Se introduce la escritura en la lengua extranjera usando temas aprendidos de memoria en los primeros tres años. Los niños aprenden a reconocer el vocabulario que ya conocían. Antes de que se introduzca el material de lectura impreso, los niños leen lo que ellos mismos han escrito. En la introducción de las letras se presta especial atención a distinguir entre el sonido alemán representado por la letra, su nombre en alemán y el que tiene en la lengua materna. Es mejor tomarse tiempo para clarificar todas estas cosas en esta etapa que tener que corregir continuamente en los años posteriores. Tanto la escritura como la lectura requieren mucha práctica. A pesar de que la imitación y la repetición aún juegan un papel importante, los niños deberían comenzar a reconocer formas características de deletreo, inflexiones (finales de palabras, formas plurales, etc.).

Las listas de vocabulario pueden consistir en familias de palabras (palabras clave relevantes para un tema particular, como partes del cuerpo, estaciones, colores, comandos sencillos y formas interrogativas). Estas listas deben ser exclusivamente en la lengua extranjera y pueden ser ilustradas allí donde haga falta. En esta etapa no es preciso que los alumnos escriban traducciones palabra por palabra. Allí donde sea posible, deberían aprenderse los sustantivos dentro de oraciones con formas de verbos apropiadas y adjetivos sencillos. Después de escribir oraciones enteras, puede ser útil subrayar los sustantivos y los verbos con un color distintivo. La escritura de este vocabulario es el final de un largo proceso de aprendizaje oral.

Un método efectivo de practicar el vocabulario es resumir historias sencillas usando palabras familiares. Los niños pueden copiar dos o tres frases exponiendo la descripción básica de la historia. El texto debería incluir el máximo posible de repetición.

Además de copiar este material de la pizarra, los ejercicios pueden incluir dictados sencillos (pueden aprenderse de memoria dos frases y después escribirlas). Inicialmente, los niños deberían tener acceso al texto original cuando escriban un dictado. Solo cuando se haya aprendido bien el vocabulario es apropiado exigir dictados “a ciegas”.

En cuarto curso se aprende la estructura elemental de la frase, se practican sustantivos y formas sencillas del verbo. Se sacan frases de ejemplo a partir del repertorio familiar del diálogo en el aula. La recitación cantada, el diálogo sencillo y los juegos de palabras continúan siendo una parte esencial de las clases. Ha de tenerse mucho cuidado en que los niños entiendan realmente las formas gramaticales que se tratan. Deberían formular las reglas esenciales para ellos mismos (p.e.: reglas pragmáticas, normalmente opuestas a las que suelen verse en los manuales de gramática. Los coloquios sobre la gramática alemana deberían hacerse en la lengua materna de los niños.

Habría que continuar el trabajo oral de una manera viva con ejercicios de habla, versos, poemas y canciones, además de sesiones de preguntas y respuestas que vayan gradualmente involucrando a los niños en comunicarse dentro de sus grupos. Los niños deberían entender todo lo que ahora hablan. Para facilitar eso se puede practicar un tipo de traducción consecutiva, que normalmente implica formular el contenido de una manera general. Se puede pedir a los niños que “traduzcan” de esta manera lo que los otros niños han dicho. Eso no quiere decir una traducción literal, palabra por palabra, sino poner en sus propias palabras el núcleo fundamental de lo que se ha dicho.

En cuarto curso los niños suelen ser introducidos a ejercitar el trabajo en cuadernos basados estrechamente en lo que se ha hecho en la clase princi-

pal. Estos cuadernos escritos a mano son equivalentes al libro de texto. Al principio puede bastar con el cuaderno de la clase principal, para sencillos ejercicios de escritura. Más adelante es útil tener un cuaderno para poemas y canciones, y otro para vocabulario y gramática. Habría que animar a los niños a ver el trabajo escrito como el equivalente a los estudios de música, una habilidad esencial que lleva hacia un arte.

Contenido de las clases

- Los niños ponen por escrito y leen versos, poemas o canciones aprendidos en los años anteriores
- La primera introducción de la gramática incluye: formas del presente de los verbos comunes con pronombres personales (otros tiempos pueden leerse en el contexto de ciertos pasajes), partes del lenguaje, sustantivos con artículo, formas plurales y adjetivos comunes, preposiciones “in, an, aus, auf, über, unter, vor, hinter, zwischen”, estructuras sencillas de la oración (sujeto y objeto), uso de los sustantivos singulares y plurales con finales verbales singulares y plurales (Das Kind singt ein Lied, Die Kinder singen schöne Lieder)
- Se continúa con las palabras interrogativas
- Se escriben textos que describen animales, el clima, objetos del hogar, etc.
- Los niños continúan aprendiendo y recitando poemas estacionales y de la naturaleza

Objetivos a alcanzar:

Al final del cuarto curso los niños deberían

- Conocer el alfabeto alemán
- Poder deletrear su nombre y algunas palabras comunes
- Leer correctamente palabras y oraciones practicadas
- Ser capaces de hacer descripciones sencillas
- Reconocer sustantivos, verbos y adjetivos
- Conocer las formas verbales en presente
- Conocer el género de algunos nombres comunes
- Conocer las formas plurales de algunos nombres comunes
- Ser capaces de construir oraciones sencillas por sí mismos

Quinto curso

El método educativo:

A esta edad (11 años) los niños tienen una poderosa memoria rítmica. Pueden aprender y deben

aprender mucho a esta edad. Es también la edad donde se puede cultivar la belleza del lenguaje. El hecho de que gocen de la lengua es esencial, y basándose en ello, se debería hacer partícipe a la propia imaginación creativa de los niños en la medida de lo posible, incluso cuando haya que diseñar los deberes para hacer en casa. Las clases nunca deberían ser aburridas y para evitarlo deberían tener un ritmo dinámico y variado. A los niños les gusta recitar poemas largos y poder cantar cánones complejos. Apoyándose en las estructuras sencillas aprendidas en cuarto curso, fortalecen su captación de la gramática. El vocabulario se habría de aprender y practicar ahora de una manera consciente. Se puede introducir una primera selección de textos de lectura. Se pueden hacer las primeras tentativas de un escribir creativo que incluya poemas sobre temas dados, como los estados de la naturaleza o los animales.

El trabajo oral incluye el diálogo de preguntas y respuestas, ejercicios de habla y muchos poemas variados, todos ellos recitados de memoria (y aprendidos por repetición). Aparte de su valor intrínseco, la recitación de poesía es una buena manera de cultivar la pronunciación clara y la melodía de la oración, además de reforzar el vocabulario de modismos y locuciones. No es preciso explicar con detalle el contenido de estos poemas (estacionales, narrativos, etc.), puede bastar con una introducción imaginativa, aunque simplificada.

Con una creciente diversidad de vocabulario, habría que animar a los niños a usar las palabras que ellos conocen de manera imaginativa por ejemplo, escribiendo historias cortas. Para despertar un interés en las palabras mismas, los niños deberían escuchar y leer descripciones vivas y características de personas, lugares y situaciones.

El vocabulario que emerge del libro de lectura es introducido antes de entrar en la nueva parte del texto. Otros temas se pueden ir introduciendo a medida que aparece su necesidad. Las preguntas sencillas de comprensión sobre el texto de lectura u otros temas deberían practicarse primero oralmente con toda la clase, y después se puede hacer que intervengan los individuos. Sólo después se pueden poner las preguntas en forma escrita. Estas preguntas y sus variaciones pueden conformar el contenido de los deberes, dictados, etc.

Una vez que se han introducido, practicado y entendido las nuevas estructuras gramaticales alemanas que se han explicado *en la lengua materna* se puede escribir una sencilla proposición de las reglas esenciales (en la medida de lo posible con la formulación propia de los alumnos, y en la lengua materna) en un cuaderno dedicado especialmente para el caso. Lo mejor es tener estas reglas bien separadas de cualquier otro cuaderno de ejercicios que se utilice. Se puede empezar haciendo un cua-

derno de gramática a un nivel mayor de conciencia usando algún método comparativo que compare el alemán con la lengua materna.

Contenido de las clases:

- Canciones, poemas, escenificaciones, historias
- Practicar la lectura usando la selección de textos de clase
- Contestar, oralmente y por escrito, preguntas sencillas sobre una historia
- Practicar oralmente los verbos fuertes
- *Gramática:* trabajo con los casos de los verbos, casos de declinación (acusativo/dativo), preposiciones, adverbios básicos, y adverbios de tiempo, modo, lugar. Estructura de la oración (p.e.: con verbos modales, oraciones subordinadas)
- Construcción sistemática de la selección de textos de lectura y vocabulario relacionado, dictado regular

Objetivos a alcanzar:

Al final del quinto curso los niños deberían

- Poder responder a preguntas sencillas sobre un texto
- Poder volver a contar libremente pequeños fragmentos de una historia
- Ser capaces de usar e identificar los tiempos presente, pasado y futuro de los verbos aprendidos
- Ser conscientes de la distinta sintaxis en la lengua materna y en alemán
- Conocer la posición de los adverbios

Sexto curso

El método educativo:

El sexto curso marca el umbral a la pubertad. Las facultades intelectuales del joven han de despertar a las estructuras conceptuales del lenguaje y a una visión global sistemática de lo que han aprendido y de lo que aún han de aprender. Deben poder hablar de cuántas cosas les quedan para aprender, de cuanto se puede aprender en un mes, en un trimestre, y eso deberá ser revisado regularmente, porque también buscan evidencia tangible de progreso. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué es lo que hemos logrado aprender y por qué? Si eso no se produce, los niños responden con mal comportamiento, expresan dudas sobre su capacidad de aprendizaje, je incluso sobre la capacidad docente del profesor! Deben saber cómo aprender vocabulario de una manera más consciente.

A esta edad, los alumnos pueden aprender útilmente la conjugación de los verbos, la declinación de los sustantivos, adjetivos, el uso de términos como nominativo, dativo, etc. En otras palabras, en sexto curso son importantes orden, estructura y planificación visible!

La poesía dramática, heroica y mucho humor son ingredientes esenciales en el trabajo de la lengua. Se pueden dar pequeñas representaciones de escenas dramáticas. En el trabajo oral se pueden introducir el máximo posible de modismos y vocabulario conversacional cotidiano.

La geografía y episodios característicos, las personalidades históricas y míticas forman un tema principal en los cursos sexto, séptimo y octavo.

Una vez que se ha alcanzado una base razonable de gramática y vocabulario, se puede animar a los alumnos a expresarse ellos mismos libremente en alemán. Las cartas, descripciones sencillas, diarios y resúmenes de historias pueden constituir el material de ejercicios escritos.

Para esta edad, el maestro ha de tener en cuenta las considerables diferencias en la habilidad de los alumnos de su clase. Los ejercicios deberían diferenciarse para adaptarse a la gama de posibilidades de aprendizaje. Por eso no es preciso dividir la clase. Evidentemente, los alumnos se beneficiarán de que haya grupos pequeños de unos 15 alumnos. Las clases se pueden dividir en grupos iguales, o de acuerdo con la habilidad para trabajar en un grupo. Sin embargo, en general, dividirlos a esta edad por grupos de habilidad lingüística es contraproducente en esta etapa. No obstante, a los niños que entren a la escuela a esta edad sin conocimiento previo del lenguaje se les habría de enseñar aparte, hasta que sea realista que se les pueda integrar con el resto de la clase.

Contenido de las clases:

- Canciones/poesía (de cariz dramático)
- Improvisar o aprender cortos diálogos de cariz dramático o humorístico
- Leer historia, un equilibrio entre el programa de lectura de clase y dejar que haya lectura individual libre. La lectura en clase en esta edad debería ser breve (leer siempre se beneficia del desafío de una tarea específica dada en clase. Alguna cosa a descubrir en el texto, e incluso observar con qué frecuencia aparece una palabra en particular).
- Preguntas y respuestas de cariz conversacional o sobre historias concretas
- *Gramática*: comparación de adjetivos atributivos de declinación fuerte y débil, orden de las palabras en oraciones principales y oraciones compuestas, reglas para el género de los nombres

- Mantener al día un cuaderno de gramática para consultar
- Mantener una lista de vocabulario con géneros y plurales, revisión de la gramática que se ha hecho hasta entonces
- *Geografía*: la geografía de Alemana, Suiza o Austria (p.e.: en forma de un viaje imaginario), combinando descripciones de las características geográficas principales de las diversas regiones (p.e.: Alpes, Prealpes, Selva Negra, Turingia, Mar del Norte y costa báltica, etc.), sus economías y ciudades, algo de las tradiciones locales, dialecto, folclore, cultura, recetas, etc.

Objetivos a alcanzar:

Al final del sexto curso, los niños tendrían que:

- Ser capaces de hablar más libremente sobre ellos mismos y su entorno
- Ser capaces de hablar más libremente sobre lo que han leído en clase
- Reconocer y dar ejemplos (p.e.: de un texto) para las áreas de gramática que se han tratado hasta entonces
- Entender la terminología gramatical implicada
- Tener un buen cuadro imaginativo de las diversas regiones de un país germano parlante

Cursos séptimo y octavo

El método educativo:

Los métodos utilizados para los cursos séptimo y octavo son muy semejantes a los de sexto curso. Clases vivas y variadas (es decir, no permanecer demasiado tiempo en una actividad, especialmente en la gramática), con muchas cosas que aprender, pruebas y dictados regulares, trabajo de grupo, implicación de los estudiantes en la planificación y estructuración de las clases. Los dos elementos deberían mantenerse en un alto nivel, si eso fracasa, podría hacer falta trabajar más de cerca con el maestro principal y los padres, para lograr tiempo extra para reescribir cuadernos que se hayan hecho de con cierta torpeza. Todo lo que hagan los alumnos ha de tener sentido para ellos. Se pone un fuerte énfasis en las características culturales, geográficas, históricas y de actualidad. Pueden formar el tema de lectura literaria, y en octavo curso proyectos de trabajo individual (por ejemplo, biografías, etc.) El lenguaje de modismos y coloquial es también importante, y habría que dar espacio regular en las clases para practicar la conversación. Sería bueno alentar los intercambios de clase y los amigos por correspondencia.

En lo esencial, los temas de gramática para los cursos sexto a octavo se sobrepone y pueden

hacerse en el orden que se quiera, según lo sugiera la práctica. Los fenómenos más complejos, como el conjuntivo, los verbos reflexivos, los verbos separables e inseparables, etc., se pueden dejar para octavo curso.

Habría que introducir a los alumnos a diccionarios bilingües y deberían comenzar a hacer sencillos resúmenes en la traducción de pasajes cortos y preparados.

Contenido de las clases:

- Biografías (relacionadas con el programa de la clase principal; científicos, exploradores, etc.)
- Temas históricos y culturales, vida moderna, etc.
- Extractos de obras literarias
- Continuación del tema geográfico comenzado en sexto curso viendo las regiones que aún no se han tratado
- Trabajo con vocabulario, modismos, lenguaje coloquial, formas corteses y descorteses, argot, palabras con diversos significados específicos, por ejemplo, “denn, doch, irgend, ja, noch, schon, wie” traducción de algunas palabras de la lengua materna que sean de uso múltiple.
- *Gramática*: lenguaje directo e indirecto, revisiones de todos los casos, el uso y traducción del gerundio, preposiciones (*in das* <> *in dem*) y los casos que afectan, la estructura de la oración subordinada sencilla. Se continúa la comparación de adjetivos y adverbios, pronombres, pronombres posesivos, reflexivos, recíprocos - *wir lieben uns, wir schreiben einander, sie reden miteinander*, etc.- pronombres demostrativos - *der, die, das- ich bin mir dessen bewußt, derselbe, derjenige, selbst, selber, eine, keine, jemand, niemand, jeder, alle, etwas, nichts*; los tiempos de los verbos que aún quedan; el subjuntivo y el subjuntivo en oraciones condicionales, verbos que rigen el dativo, acusativo y genitivo. El uso de la puntuación y especialmente de la coma.

Objetivos a alcanzar:

Al final del octavo curso, los alumnos habrían de:

- Entender el uso de los casos
- Conocer todos los tiempos de los verbos
- Conocer qué caso acompaña a qué preposición
- Ser capaces de componer pequeños fragmentos de escritura propia con una precisión razonable
- Haber logrado una firme captación de la estructura de la oración
- Ser capaces de expresarse claramente en oraciones simples en una variedad de situaciones cotidianas (edad, dónde viven, ir de compras, inter-

acción social, pedir por maneras de llegar a un lugar, etc.)

Los Cursos Superiores

El método educativo:

Rudolf Steiner no dio recomendaciones específicas para los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en los Cursos Superiores, salvo el hecho de que los profesores deberían cambiar y alternar regularmente sus métodos para evitar que se instalen rutinas que son letales para las clases. Los puntos de vista principales podrían resumirse del modo siguiente:

- Alumnos y maestros deberían compartir un interés por los temas que se estudian, y eso implica colaboración en la selección de temas
- El entusiasmo es el factor principal en la enseñanza de la lengua como contrapeso al escepticismo
- Deben practicarse presencia de espíritu y apertura al mundo con el fin de estar despiertos a las cuestiones latentes que viven en el alma de los estudiantes

Noveno curso

En noveno curso comienza una nueva fase de la enseñanza que podríamos describir como *fase dialéctica*, donde se hace la pregunta: ¿Qué puede hacer el lenguaje? Dos factores primordiales afectan a lo que puede hacerse en este curso. En primer lugar, dado el importante cambio que se produce en la manera en que el individuo se relaciona con sus recuerdos –un síntoma de la pubertad– los jóvenes no solamente están más cohibidos en su habla, sino que a menudo se quejan de haber olvidado o incluso de no haber aprendido nunca grandes partes del vocabulario y la gramática. El segundo factor, también vinculado a la edad, es el rechazo a concentrarse demasiado tiempo.

A pesar de todo, lo que ellos habitualmente aportan ahora es un intelecto despierto, y eso sugiere su solución. Los estudiantes de noveno curso han de reaprender sistemáticamente todos los elementos principales de la gramática y reconstruir su vocabulario activo. Normalmente, el hecho es que no lo han olvidado todo, sino que la necesidad de entenderlo hace que les parezca haberlo olvidado. Por primera vez, aquí pueden ser realmente de ayuda los libros de gramática, porque les ofrecen resúmenes abstractos, tablas de declinaciones y relaciones que reclaman el aspecto más intelectual de su pensar. Muchos estudiantes agradecen positivamente la oportunidad de

volver a escribir las reglas y relaciones principales como una ayuda para la memoria. Básicamente todo ha de volver a repensarse y eso puede llegar hasta décimo curso, si bien el objetivo es pasar con cierta celeridad, porque su interés y motivación serán difíciles de mantener. Hay muchas oportunidades de utilizar a los alumnos más dotados para presentar al resto de la clase aspectos de la gramática que ellos han captado.

Por otra parte, su margen de atención prefiere textos cortos, pero poderosos, escenas breves de cariz dramático o humorístico, diálogos, etc. Este es un buen momento de representar una obra teatral alemana con una clase o grupo, con el máximo posible de involucración de los alumnos a la hora de escoger, ensayar y producir la representación. Si una obra entera es demasiado larga se pueden tomar escenas breves. Los textos para leer también pueden incluir extractos de diarios. Sea lo que sea que se haya escogido, los estudiantes deberían encontrarlo estimulante, relevante y ha de ser algo sobre lo que ellos puedan hacerse una opinión.

Habría que cultivar la conversación como elemento clave en todas las clases. Si hay una gran variedad de habilidades en el aula y eso inhibe la conversación, se habría de hablar con los alumnos y, socialmente, encontrar soluciones creativas de una manera colectiva que lleve a grupos de estudiantes a hablar alemán entre ellos mismos. Habría que aprovechar cualquier oportunidad para promover las visitas de extranjeros, intercambios, contacto con jóvenes germanoparlantes, etc. De la misma manera habría que hablar de asuntos corrientes de actualidad en el noveno curso, junto con el sentimiento que les lleve a decir: *¡estamos aprendiendo a aprender!*

Décimo curso:

El tema primordial para este curso es el lenguaje en sí mismo, su origen, sus elementos, y cómo es que funciona de la manera en que lo hace. Eso incluye la historia y el desarrollo del lenguaje, etimología, comparación con otras lenguas europeas y especialmente la relación con la propia lengua materna. Se pueden tomar extractos de la literatura de diferentes épocas como ejemplos de su período. Lo mismo puede hacerse con la poesía. A la hora de estudiar la literatura y la historia de la lengua, habría que alentar a los estudiantes a crear una caracterización de las cualidades de la lengua alemana. Se puede recurrir a un poco de teoría lingüística, para añadir una dimensión teórica en los coloquios.

Ejemplos de literatura incluyen: *Altes Testament (Übersetzung von J.Zenk)*; *la Biblia de Lutero, Neues Testament, Das Nibelungenlied*, Schiller: *der*

Verbrecher aus verlorenen Ehre; Goethe: *Die Leiden des jungen Werther*; o *Die Wahlverwandtschaften*; Nietzsche: *Die Geburt der Tragödie*; Kleist: *Das Erdbeben in Chili*; Zweig: *Ungeduld des Herzens*.

En los coloquios sobre estos temas los estudiantes a menudo salen de sí mismos cuando discuten los pros y los contras de un tema en el que ellos mismos se sienten intensamente implicados. Pueden escogerse temas consultando con ellos, e ir preparando vocabulario. Los deberes para casa deberían consistir en la preparación de un debate organizado. Las reglas del debate deben permitir momentos donde cada parte pueda volver a reunir sus argumentos (y vocabulario) o para recibir consejo de estilo por parte del maestro como consejero imparcial. Los individuos pueden preparar los temas como proyectos y presentarlos en clase.

El décimo curso puede preparar toda una obra teatral alemana que implique el máximo posible de miembros del grupo que quieran tomar parte.

Undécimo curso:

Aquí deben situarse en primer plano la belleza del lenguaje y sus más grandes exponentes.

Sería bueno estudiar las obras de los grandes poetas de diferentes períodos y habría que recitarlas individualmente y en grupo. Hay que ejercitar al máximo la capacidad de los estudiantes para hacerse juicios estéticos con el análisis de textos literarios clásicos y modernos. A menudo, la mejor manera de acercarse a ello es a través de temas en lugar de hacerlo por el simple contenido.

El poder y la sutileza del lenguaje hablado debería ser un foco central de ejercitación y estudio, especialmente en sus tres elementos primarios: *gramática*: –hablar correctamente–, *retórica*: –hablar bellamente–, y *dialéctica*: –hablar persuasivamente–. Los estudiantes individuales pueden escoger un tema o un poeta concreto y trabajar en algunos fragmentos, llegando a hacer una presentación y representación de alguna pieza dramática alemana. Se seleccionan textos y temas de actualidad para los coloquios.

Duodécimo curso:

Puede hacerse una revisión global de la transición a la literatura moderna haciendo uso de extractos o tomando una obra mejor. El ámbito de selección es enorme y depende del conocimiento del profesor y del interés de los estudiantes, pero por lo menos deberían considerarse las siguientes posibilidades: Böll, *Die verlorene Ehre der Katherine Blum*; Borchert, *Die Hundelblume*; Feuchtwanger, *Jud Süß*; Frisch, *Stiller*; Fontane, *Effi Briest*; Grass, *Die Blechtrommel*; Handke,

Die Lehre der Sainte Victoire; Hesse, *Das Glasperlenspiel*; Jean Paul, *Der Titan*; Kafka, *Erzählungen*; Lenz, *Verlassene Zimmer*; Rilke, *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*; Strauss, *Die Widmung*; Walser, *Ein Fliehendes Pferd*; Wolf, Christa, *Kindheitsmuster*.

Los tres aspectos interiores del lenguaje como unidad: *libertad* en la creatividad, *igualdad* en las formas de comunicación, y *fraternidad* al encontrar el ser del otro. Los estudios lingüísticos comparati-

vos pueden ser de gran ayuda además de los de la teoría del acto de hablar. Material de estudio recomendado son los dos libros de Heinz Zimmermann: *Grammatik und Sprechen*; *Zuhören in Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen*.

Tanto en los cursos undécimo como duodécimo se pone énfasis en el espíritu de la lengua alemana y el alma popular germánica. La aproximación habría de hacerse por medio del lenguaje, y la literatura en particular.

FRANCÉS

Los objetivos y métodos son los mismos que hemos establecido para todas las lenguas extranjeras.

Cursos primero a cuarto

El mismo método básico y contenido que hemos descrito para las clases de alemán. En tercer y cuarto curso se introducen el alfabeto, la escritura y la lectura francesas, como vimos al tratar el alemán. En cuarto curso se puede representar la primera escenificación teatral con papeles individuales.

Sugerencias de contenido

Primer curso

- Canciones narrativas, por ejemplo, *Il était un petit homme, J'aime la galette, Pirouette caca-huète.*
- Versos y canciones que involucren acciones, por ejemplo, *Savez vous planter les chous, Pomme de rainette, Toc-hoc hoc, Monsieur Pouce est-tu la?, Sur le pont d'Avignon*
- Juegos de dedos (*voici ma main...*)
- Comandos (*lève-toi, ouvre la porte, vient ici...*)
Frasas en una conversación (*comment t'appelles-tu? - Je m'appelle...; Quel âge as-tu? - J'ai ... ans; Où habites-tu?*)
- Juegos con preguntas - *Qu'est-ce que c'est? - C'est ...; Qui a ... ? - J'ai ... ; Est-ce que c'est toi?*

Vocabulario situacional

- Actividades: simple imitación de actividades diarias, contar, juegos de adivinar
- Colores, partes del cuerpo, miembros de la familia, animales, naturaleza, días de la semana, estaciones.

Segundo curso

Continuación de las actividades:

- Historias sencillas con muchas repeticiones; contar; juegos de adivinar; dictados de dibujo
- Poemas que hacen buenas escenificaciones (p.ej.: *L'histoire de la galette, Le chat et les souris*)
- Preguntas: *Où habites-tu? Comment s'appelle ta maman, ton papa? etc.; est-ce que tú as des*

frères de soeurs? Comment s'appelle ton frère, ta soeur?

- Estructuras sencillas de negativo: *Est-ce que c'est ça? Non, c'est n'est pas ça; Est-ce que c'est toi? Non, c'est n'est pas moi.*
- Canciones: *Promenons-nous dans les bois; Jean petit qui danse, Derrière chez mois.*
- Aprender y escenificar fábulas.

Tercer curso

La conversación puede incluir el tiempo cronológico y el clima, la fecha, etc.

- *Quel temps fait-il? Il fait beau... etc.; Quel jour sommes-nous aujourd'hui?*
- Escenificar escenas sobre el mercado usando canciones y los gritos de los vendedores
- Formas de los verbos: *être* y *avoir* dentro de oraciones: *je suis un garçon, une fille...; j'ai un chat; il a un poisson rouge, etc.*
- Palabras "notice" (?) con "le" o "la"
- Uso y reconocimiento de palabras y expresiones interrogativas: *où, quant, quel, qui, combien, est-ce que?, que'est-ce que?*
- Las preposiciones en la oración: *il est devant la table; nous sommes à côté de...*
- Pronombres personales: *je, tu...*
- Adjetivos posesivos: *mon, ma, mes, ton, ta, tes, etc.*

Cuarto curso

Se introduce la lecto-escritura usando material que los alumnos ya saben de memoria. Se identifican sustantivos y artículos, adjetivos, adverbios y estructuras verbales completas

- Recitación de versos y poemas
- Canciones
- Temas de conversación, como en los cursos de primero a tercero, con más énfasis en la descripción de animales, el clima y el entorno local.
- Se practica vocabulario de situaciones cotidianas.
- Se ponen por escrito versos y textos familiares breves
- Práctica del reconocimiento y articulación de elementos fonéticos propios del francés
- Poner por escrito formas del verbo en presente aprendidas de memoria.
- Breves dictados de texto aprendido, de formas verbales, etc.
- Primeros ejercicios de deletreo
- Uso de los artículos, práctica del género y del plural de nombres conocidos
- Sencillas descripciones orales, por ejemplo, de animales, el clima

- Juegos de palabras, por ejemplo, le loto, magie noire.

Quinto curso

Historias, conversaciones y diálogos de acuerdo con el entorno inmediato de los alumnos

- Historias, escuela, la propia casa, familia, el cuerpo, vestidos, comidas, el transcurso del día y del año, las horas, fecha, direcciones en el espacio
- Introducción a Francia
- Canciones, versos, poemas sencillos
- Primeras cartas a amigos por correspondencia
- Lecturas sugeridas, por ejemplo:
Fink, *La Claire Fontaine, Vols. I et II*. Pädagogische Forschungsstelle
A. Denjean, *La Tarasque à Tarascon, la Ferme de Mr. Pradel*. PFS
C. De Gaillande et H. Hell, *Coloree; Mime la mèsange*. Seminar für Waldorf-pädagogik, Hamburgo

Gramática:

Según el nivel alcanzado por la clase, la gramática involucra ahora la práctica y la explicación previa de las reglas en la lengua materna, que después serán puestas por escrito.

- Artículo definido e indefinido
- Concordancia entre sujeto y verbo
- El apóstrofo
- Presente y futuro de: aller, venir, faire, prendre, mettre, avoir, être
- Verbos que acaben en “er” y “ir” (p.ej.: finir)
- Preguntas con “Est-ce que”; partículas interrogativas: qui, que, quand, comment, où, pourquoi
- Negativo: “ne... pas”
- Adjetivos que describen nombres y en concordancia con los nombres, incluyendo la forma femenina de los adjetivos que acaben con “e”.
- Las preposiciones, pero en un contexto
- Pronombres en nominativo
- Verbos modales: vouloir, pouvoir, devoir (el presente en quinto curso, el futuro en sexto)
- El comparativo de los adjetivos: más... que, el más...; menos... que, el menos...

Sexto curso

Leer descripciones o diálogos en temas como

- Vivir en la ciudad y en el campo, vacaciones, cosas de la casa
- Ir de compras, estaciones y fiestas, el clima, enfermedades, deporte y juegos

- Poemas, canciones, anécdotas, historias y cuentos de hadas (por ejemplo, *Les contes de Perrault, o Contes basques. Poésies, textes et chansons pour les langues moyennes des écoles Waldorf*. PFS Stuttgart 1986.
- Geografía de Francia: contrastar regiones, cultura. costumbres, comer y beber.
- Lecturas sugeridas, por ejemplo:
D.Fink; *La Claire Fontaine, Vols. I et II*. PFS
A. Denjean, *A travers la France par le lègende de ses provinces*

Y también leer algún libro sencillo

Gramática:

- El pasado: passé composé, passé simple, imparfait
- Verbos irregulares: savoir, voir, dormir, etc., y la repetición de los verbos aprendidos en cuarto y quinto.
- Negativo: “ne ... rien”, “ne... personne”
- Sustantivos y adjetivos con finalización plural “x” en lugar de “s”.
- Comparación regular de los adjetivos
- Pronombres demostrativos y pasivos
- “Tout”, “tous”, “toutes”
- Oración relativa con “qui” y “que”
- Oraciones introducidas con: parceque, puisque, comme (causal); quand, pendant que (temporal), avant que, après que; pour que; bien que.

Séptimo curso

Temas sugeridos para leer y hablar

- Asuntos relacionados con el ocio, narraciones de la historia y leyendas francesas. La historia de Paris hasta el presente.
- La gente y el campo en Francia, poemas y canciones.
- Escenas dramáticas
- Lecturas sugeridas:

Posiblemente, una historia más larga y excitante; por ejemplo, Daudet *Lettres de mon moulin; Tartarin de Tarascon*; Lamorisse, *Crin blanc* o *Le voyage en ballon*, o *Le ballon rouge*; Denjean, *Jacquelin*

- Historias sobre descubrimientos, por ejemplo, *La grotte de Lascaux*, y descubridores, por ejemplo, *Las Montgolfier; Cartier*.

Gramática:

Se practican:

- Los pronombres: le, la les, en, luis, leur y/en

- El partitivo: pas de, beaucoup de, etc.
- Pluscuamperfecto
- Comparación irregular de los adjetivos
- Más verbos irregulares
- Lenguaje indirecto en el tiempo presente

Octavo curso

Descripciones vivas de la vida en Francia:

- Vida profesional, historia, relatos de viaje
- Escenas dramáticas, poemas, canciones
- Lecturas sugeridas:

Una historia más larga o una obra de un solo acto, o bien escenas de una obra más larga, comedias de Molière; *Malot, Sans Famille*; Daudet, *Le petit chose*; Dumas, selecciones de *Les trois mousquetaires*; o *Fabliaux du moyen-age*; Hugo, *Fantine*; o *Gavroche*; Verne, *Le tour du monde en 80 jours*.

Gramática:

- Subjuntivo
- Subjuntivo irregular: pouvoir, faire, aller, vouloir, etc.
- Lenguaje indirecto en el tiempo pasado
- Concordancia del participio con “avoir” y “être”
- Uso del condicional
- Oraciones subordinadas: pour que, quoique, sans que
- Verbos reflexivos, incluyendo imperativo y negativo
- Oraciones impersonales y construcciones en voz pasiva
- La voz pasiva

Cursos noveno a duodécimo

Aspectos y objetivos generales

En los Cursos Superiores (cursos noveno a duodécimo) los alumnos consolidan lo que han aprendido en comprensión, habla, lectura y escritura, comienzan a aplicarlo en todos los ámbitos de la vida cotidiana y en relación con los medios de comunicación, literatura y otros temas complejos como la cultura juvenil, profesiones, etc. Como que uno de los aspectos importantes del aprendizaje de lenguas extranjeras es adquirir un sentimiento sobre los que hablan la lengua respectiva, las clases también incluyen el aspecto más receptivo y artístico que actúa más a nivel de la vida afectiva, y es tan importante como la práctica activa que apela mucho más a la voluntad. Los alumnos han de incrementar su acceso al lenguaje y su fluidez. El vocabulario y las frases se amplían para abarcar

el horizonte más amplio de los alumnos, y los ejercicios de pronunciación y ortografía continúan como antes. Se ahonda y amplía la gramática. Se presta especial atención a los tiempos de los verbos en las oraciones subordinadas, concordancia de los tiempos y el uso adecuado de las preposiciones.

Noveno curso

Criterios y temas generales:

Los temas de conversación y lectura se amplían para incluir descripciones de las vidas de grandes individuos (inventores, descubridores, reformadores sociales).

- Historias o escenas dramáticas
- Poemas y canciones
- Volver a explicar cosas que se han leído o hablado, ejercicios de hablar en público, crear historias a partir de imágenes
- Conversaciones en situaciones cotidianas

Sugerencias de contenido

Literatura / lectura

Biografías, por ejemplo:

- Henri Dunant (fundador de la Cruz Roja)
- Napoleon, Robespierre, Juana de Arco, Mirabeau
- Albert Schweitzer
- Louise Michel
- Champollion
- Marie Curie
- Vivencias sobre el tema “Colonias”

Novelas:

- Simenon, *L'affaire Saint-Fiacre*, o *Le témoignage de l'enfant de choeur*
- Joffo, *Le sac de billes*
- Malot, *Sans famille* (también en octavo curso)
- Hugo, *Gavroche*, o *Cosette*
- Merimé, *Matéo Falcone*
- Daudet, *Le secret de maître Cornille*

Recitación:

Baladas y poemas, por ejemplo:

- Hugo, *La retraite de Russie*, *Ceux qui vivent*, *Paris*, *O soldats de l'An Deux*, *Le mendiant*, *Entrevue au crépuscule*
- Verlaine, *Chanson d'automne*, *Il pleure*, *Caspar*, *Hauser chante*,
- A. Claudel, *Jeanne au bucher*

- Baudelaire, L'albatros, etc.
- Poemas de Rimbaud

Francia y su historia

- Bretaña, Provenza, París, Alsacia
- La Revolución Francesa, por ej.: exposición teatral de Mnouchkine o sumarios de los textos originales
- Ojeada a las Colonias
- Los judíos en Francia (1940)

Práctica del lenguaje:

Comprensión:

- Exposición oral y escrita de lo que los alumnos han leído (cartas, diálogos breves)
- Volver a contar una secuencia de acontecimientos
- Cómo usar un diccionario
- Continúa el trabajo con la entonación y el vocabulario

Gramática:

- Practicar el condicional, el gerundio, los verbos reflexivos
- Ejercicios sobre el “passé simple”, “passé composé”, “imparfait”
- Los “participe passé”
- Ejercicios de “partitif”
- Formas como “pour que” o “pour”
- Oraciones infinitivas
- Oraciones relativas: “qui”, “que”, y también “lequel”, etc.
- Pronombres, también con “passé composé” en el negativo
- El negativo en diversas oraciones: ne - ni - ni; ne - pas - ni
- Expresiones temporales
- El adverbio derivado y como usarlo
- Diferencia de significado entre el adjetivo y el adverbio derivado

Ejercicios / trabajo escrito:

- Comprensión oral y escrita
- Volver a contar oralmente material leído, resumen escrito
- Contestar preguntas sobre el contenido de un texto
- Redacciones libres sobre temas del material escrito
- Exposiciones sobre varios ámbitos temáticos

Décimo curso

Criterios y temas generales

Comienzo de una visión global sistemática de la literatura francesa: canciones populares, diarios y revistas. Los estudiantes pueden preparar pequeñas charlas sobre estos temas.

Sugerencias de contenido:

Literatura / lectura

Novelas, relatos breves, por ejemplo:

- Rochefort, Les petits enfants du siècle
- Daudet, Les compères battus, La farce du Cuvier, Les lettres de mon moulin
- St. Exupéry, Le petit prince, Gargantua
- Corneille, Le Cid
- Hugo, Jean Valjean
- Merimée, Carmen
- Branche, Mort et elevation
- Maupassant, novelas, p.ej.: Mon oncle Jules
- Biografías de autores y poetas: Rimbaud, Maupassant, Ronsard, Daudet, Baudelaire, St. Exupéry, Prévert, forma de presentaciones orales.

Recitación:

- Ronsard, Mignone allons voir
- Baudelaire, L'etranger, Initiation au voyage
- St. Excupéry, extractos de Le petit prince
- Prévert, Jour de fête, Déjeuner du matin
- Eluard, La bonne justice

Francia y su historia:

- Francia en la Edad Media
- Orígenes de la lengua francesa
- El Canadá, Túnez, Marruecos

Ejercicios:

- Volver a explicar las cosas desde diferentes perspectivas
- Formular acuerdo y desacuerdo
- Conversaciones breves
- Ejercicios de comprensión
- Cartas

Gramática:

- Lenguaje indirecto en tiempo verbal pasado
- Concordancia de tiempos verbales
- Consolidación del subjuntivo y del condicional
- Todas las oraciones subordinadas

- De qué manera el francés se relaciona con el latín y la propia lengua materna
- Énfasis sobre partes de una oración, por ejemplo, *ce n'est pas moi qui*

Ejercicios / trabajo escrito:

- Ejercicios orales y escritos sobre vocabulario y el contenido de textos formas de ensayos, informes y exposiciones
- Conversaciones sobre una biografía o un país

Undécimo curso

Criterios y temas generales :

- Textos de los siglos XVII, XVIII, XIX y XX
- Ejercicios de estilo
- Representación de escenas seleccionadas o de toda una obra teatral entera
- Pasajes seleccionados de diarios y revistas
- Promover los intercambios de estudiantes o visitar Francia

Sugerencias de contenido

Literatura / lectura:

Selecciones de:

- Molière, *L'avare*, *Le médecin malgré lui*, *Le bourgeois gentilhomme*
- Maeterlink, *Les aveugles*
- Camus, *L'étranger*, *Le malentendu*, *L'hôte*, *Les justes*
- Voltaire y Rousseau
- Bosco, *L'enfant et la rivière*
- Taine, *Voyage en Italie*, *Les origines de la France contemporaine*
- Balzac, *Un épisode sous le terreur*, etc.
- Anouilh, *Antigone*
- Tournier, *Pierrot ou les secrets de la Lune*

Recitación:

- Vian, *Chant pour la vie*
- Rimbaud, *Le dormeur du val*
- Selecciones de Molière
- Hugo, *Sur une barricade*, etc.
- Ejemplos de poesía clásica, por ejemplo, Racine, *La Fontaine*
- Lírica moderna, por ejemplo, Andrée Chédeville, *Jaccottet*, Guillevic, Emmanuel

Francia y su historia:

- La época de Luis XIV
- La Ilustración

- Napoleón III y la Comuna
- Las minorías en Francia: los bretones, los vascos, la cultura occitana, Argelia

Práctica de la lengua:

Ensayos

Breves conversaciones sobre temas candentes actuales, como:

- “Los musulmanes en Francia” o “La vida en la Banlieue”
- Conversaciones en clase repartiendo roles entre los alumnos
- Tentativas de escribir poesía
- Trabajo en matices de estilo

Ejercicios de comprensión:

- Comparar la lengua vernácula con la literaria

Gramática (incluyendo revisión)

- Otras maneras de expresar el condicional
- El adjetivo y sus formas comparativas
- El uso del pronombre libre “soi”
- Usos y formas de los pronombres
- Revisión de la voz pasiva
- Formas y uso del “futur antérieur”

Ejercicios / trabajo escrito:

Los alumnos deberían ser plenamente independientes cuando hayan de escribir sus redacciones, informes, reproducción de cosas que se han leído o escuchado, además de cartas

Duodécimo curso

Criterios y temas generales

La gente del siglo XX

- Literatura contemporánea
- Las importantes contribuciones de Francia a la literatura e historia mundiales

Sugerencias de contenido

Literatura / lectura:

Textos de literatura que describan condiciones sociales (Balzac, Zola o similares)

Textos de autores que escriban sobre el significado de la vida, por ejemplo:

- Sartre, *Les mouches*, *La putain respectueuse*, *Huis clos*

- Beckett, En attendant Godot
- Ionesco, Les chaises, La contatrice chauve, La leçon, Le Rhinocéros, Le piéton de l'air
- Camus, La peste, L'hôte
- Mauriac, Gide
- Lusseyran, Et la lumière fut, La Pollution du Moi
- Tournier, La pyrotechnie

Recitación:

- Apollinaire, Le pont Mirabeau
- Aragon, Rien n'est jamais acquis
- Sartre, extractos de Les mouches
- Queneau, Il pleut
- Eluard, Une compte a régler, etc.
- Yves, Bonnefoy

Francia y su historia:

Cuestiones culturales y de actualidad en el mundo francófono:

- Instituciones políticas
- Minorías
- Córcega

- Nueva Caledonia
- La "francophonie"
- Educación, medios de comunicación, la gente y su entorno
- Juventud, el mundo de mañana, la publicidad
- Vida en la ciudad, arte, religión, drogas, deporte

Práctica de la lengua:

La interpretación de los alumnos sobre temas, personas y escenas

- Debate
- Traducción desde el punto de vista de la lingüística comparada
- Captar el "genio" de la lengua
- Ejercicios de comprensión
- Diferencias entre el lenguaje oral y el escrito
- Entonación y vocabulario

Ejercicios / trabajo escrito:

- Redacciones libres y discusión
- Informes, cartas

Puntos de vista, motivos principales y posibles contenidos para los cursos primero a cuarto:

Las consideraciones expuestas en la introducción general de la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden aplicar también al ruso. En las escuelas que le ofrecen (normalmente en el ámbito germanoparlante), el ruso se estudia en la escuela Waldorf como segunda lengua extranjera (después del inglés o del francés) desde el primer curso y dos o tres veces a la semana. Los niños son introducidos en la lengua por medio de la imitación, recitación, canto y juego, partiendo siempre de la globalidad de la lengua. Por medio de pequeños diálogos, se va plantando el tronco fundamental del hablar activo, ejercitando elementos básicos, como son colores, nombres de los meses, días de la semana, denominación de los miembros de la familia, nombres de las cosas en el entorno próximo y más lejano, clima, horas del día, fecha, edad, nombre, números, afirmación y negación, etc. Hasta el final del tercer curso sólo se trabaja oralmente, y, en la medida de lo posible, es conveniente hablar siempre solo en ruso, sin traducciones.

La introducción a la escritura (hacia finales del tercer curso o a principios del cuarto) ocupa una parte de la clase. Tiene lugar de una manera parecida a lo que pasa cuando aprendemos a escribir en la lengua materna (véase Lengua Materna, primer curso)

Paralelamente a la continuación del trabajo verbal, la recitación y el canto, se aprenden la escritura en letra de imprenta y manuscrita enlazada, y por medio del escribir se obtienen o se consolidan conocimientos de lectura a lo largo del año escolar. Ejercicios o trabajos escritos: dictados, ejercicios de gramática, deberes escritos por casa.

Puntos de vista, motivos principales y posibles contenidos para los cursos quinto a octavo:

Se consolida y amplía lo que se ha aprendido de primero a cuarto. A finales del octavo curso se tiene que haber llegado al hablar autónomo activo sobre temas sencillos que interesen a los niños. Al principio de la clase hay la recitación de un verso, un poema adecuado para la estación, una canción popular, por medio de los cuales nos introducimos en el ambiente de la lengua. A la parte oral le sigue la gramatical, ejercicios lingüísticos y trabalenguas, trabajos en la pronunciación. Las narracio-

nes se van haciendo cada vez más importantes a la vez que se preparan y escenifican pequeñas piezas teatrales.

Hay que acercar a los alumnos a la *pronunciación*, el *vocabulario* y la *grafía* de la lengua rusa.

- Transmisión de la pronunciación correcta con especial atención a las sonoridades propias del ruso en base a la imitación
- Ejercicios con ayuda de trabalenguas para la especial educación del oído y de los instrumentos del habla. Especial atención a la correcta emisión de la voz
- Los ejercicios de pronunciación deberían ir vinculados con ejercicios de ortografía.
- Se trabajan las diferencias de pronunciación y escritura entre nombres, adjetivos y verbos, además de la entonación y la acentuación de las palabras según sea su lugar en la oración

El *vocabulario* y las frases se estructuran y amplían de manera que se correspondan con el entorno, los ámbitos de interés y la naturaleza del niño de acuerdo con su edad y con el creciente alcance de su campo de visión, cada vez más amplio.

- La transmisión de nuevas palabras tiene lugar a través de gestos, imágenes, explicaciones sobre el tema, aprovechamiento de lo que se ha hecho en el pasado sinónimos y antónimos en lo posible en la misma lengua (es decir, sin traducirlos).
- El vocabulario se obtiene escuchando historias, lectura repetida y recitación en grupo o individual. Se aprenden de memoria poemas, textos de canciones, breves fragmentos en prosa y diálogos. Los textos se deducen de las preguntas del maestro o de los alumnos y su transformación en forma de conversación o de representación escénica (también hecha frente al público). Se hacen descripciones de imágenes o de hechos (recetas de cocina muy sencillas, instrucciones de uso, descripción de caminos siguiendo esbozos de mapas), referir cosas que se han vivido o leído, repetición contada y redacción libre.
- Introducción de un diccionario en séptimo curso.

En todos los cursos se irá trabajando en la formación de una selección de textos (material de lectura).

La escritura de la lengua rusa se irá practicando a través de:

- Copiar y poner por escrito textos aprendidos de memoria.
- Dictados de textos no modificados, y después con ciertas variaciones, y textos a partir de fragmentos de lectura bien escogidos
- Ejercicios de lectura deletreada con ayuda del alfabeto ruso.

Quinto curso

Crterios, motivos principales y métodos de enseñanza

Los niños de esta edad (once años) acostumbran a tener una buena memoria rítmica. Pueden aprender muchas cosas nuevas, y deberían hacerlo. También es una edad en la que puede practicarse la belleza de la lengua. Es importante que los niños disfruten de la lengua, y se trata de elaborarlo todo a partir de este gozo. Eso se consigue estimulando el máximo posible la propia imaginación creativa de los niños. Los respectivos deberes para casa son un medio para lograrlo. Las clases deberían estructurarse de una manera viva y multifacética, el ritmo de la clase debería ser rápido y variado. a los niños también les encanta recitar poemas más largos y pueden cantar cánones más exigentes. El maestro desarrolla la comprensión de los niños para la gramática, a partir de las estructuras aprendidas en cuarto curso. En esta etapa, los vocablos deberían aprenderse y practicarse de una manera consciente. Los niños pueden intentar ser creativos escribiendo pequeños poemas sobre temas determinados, por ejemplo, sobre un ambiente natural o sobre un animal.

El trabajo oral se continúa realizando en forma de diálogos de pregunta y respuesta, ejercicios lingüísticos y muchas poesías de varios estilos. La recitación es un excelente medio para desarrollar en los alumnos una pronunciación buena y clara, y una auténtica entonación. Los alumnos deberían aprender los poemas solo desde la oralidad y no desde el papel .

La lengua de los modismos y el vocabulario se amplían por medio de la recitación. Si se introduce un nuevo poema, es suficiente con que el maestro ofrezca un breve resumen en palabras sencillas, sin demasiados detalles, aunque con mucha imaginación.

Cuanto más multifacético sea el vocabulario, más se sentirán alentados los niños a utilizar de una manera nueva y creativa las palabras que ellos ya conocen. Por ejemplo, escribiendo historias cortas. Para despertar el interés por las palabras mismas, los alumnos deberían escuchar y leer muchas descripciones expresivas características de personas, lugares y situaciones.

En el trabajo con la lectura es importante introducir nuevos vocablos *antes* de que los alumnos se encuentren con el texto. Igualmente pueden tratarse otros temas que tengan alguna relación con la lectura. Las cuestiones relacionadas con la comprensión del texto deberían trabajarse primero oralmente con la clase entera. Solo después tiene un sentido hacer que los alumnos respondan por escrito, tal vez en forma de deberes para casa. En el apartado de “posibles contenidos docentes” se

mencionan las lecturas que serían apropiadas (junto a las respectivas tareas de trabajo).

En la lengua materna de los niños el maestro introduce nuevas estructuras gramaticales. Una vez que eso se ha hecho y se han practicado y entendido las estructuras, se pueden anotar las reglas de la forma más sencilla posible en un cuaderno de gramática, evidentemente, en la lengua materna y, en la medida de lo posible, formuladas junto con los alumnos. Lo mejor es escribir exclusivamente estas reglas en un cuaderno de gramática y no mezclarlas con trabajos o vocabulario escritos. Este cuaderno de gramática, que deben hacerse ellos mismos, se puede introducir en quinto curso y se va ampliando hasta finales de octavo. A partir de este momento, la gramática rusa debería ser vivida por los alumnos de una manera más consciente, para ese fin el maestro les da la oportunidad de comparar su propia lengua con el ruso.

Las ganas de leer de los alumnos pueden promoverse con la biblioteca de aula (“lectura adicional”)

Las escenas dramáticas y las piezas teatrales cortas (“role play”) son un medio excelente para despertar la interés de la clase.

Posibles contenidos docentes:

Temas de narración, conversación y lectura y también diálogos del ámbito inmediato de experiencia del alumno:

- Historias y cuentos en versión simplificada
- Temas: escuela, hogar, familia, cuerpo, vestimenta, horas de comer, el curso del día y del año, hora, fecha.
- Introducción los asuntos rusos, nombres rusos
- Canciones, proverbios, poemas sencillos (S.Marxak, K. Chukovsky)

En la *gramática* se trabajan, de acuerdo con las capacidades de la clase:

- Género del sustantivo (1º, 4º, 6º caso) - Concordancia entre adjetivo y sustantivo
- Formación del plural del sustantivo (1er caso) - varios tipo de pronombres
- Números cardinales y ordinales
- Preposiciones (6º caso), conjunciones, palabras interrogativas, - voz activa del verbo (conjugación “e” y “y”)
- Formas del pasado
- Verbo “ЭЗН. :” (futuro: α Эθ*θ; pasado: α Э4:) - “θ <, >β ,ΦН” (tengo)
- Palabras interrogativas: “8НΞ, PHΞ, 8θ*∇, (*., 8∇8Ξ4, 8Ξ8*∇”. Pregunta y negación. Imperativo y prohibición
- La secuencia sencilla de palabras.

Sexto curso

Crterios, motivos principales, métodos de enseñanza

Los alumnos de sexto curso se encuentran en el umbral de la pubertad. En este curso para ellos es importante al orden, la estructura y la planificación transparente de la clase. Sus facultades mentales se deben despertar ahora para las estructuras de la lengua y para una visión global sistemática de lo que se ha de aprender a partir de ahora. En esta edad tiene sentido aprender la conjugación de los verbos. Se puede hablar con los alumnos sobre cuánto ha de aprenderse: cuánto puede aprenderse en un mes, por ejemplo. Y eso se ha de poner a prueba regularmente, porque los alumnos necesitan una demostración palpable de su progreso: ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué es el que no hemos podido aprender y por qué? También se habla de las diversas posibilidades que les permitan aprender nuevos vocablos conscientemente.

En el trabajo oral, los poemas dramáticos y heroicos juegan un importante papel, y lo mismo puede decirse para el elemento humorístico. Se pueden representar escenas dramáticas cortas. En todas las conversaciones y en cualquier trabajo oral deberían introducirse el máximo posible de giros idiomáticos, frases hechas y lenguaje coloquial.

La geografía y las personalidades del mundo de las leyendas y de la historia del país (en este caso, del espacio lingüístico de habla rusa) son un tema principal en los cursos de sexto a octavo.

Cuando se ha creado un primer fundamento de gramática y de vocabulario, se puede llevar a los alumnos a expresarse libremente en ruso. Como material para tareas escritas son apropiadas las cartas, descripciones sencillas, diarios personales y resúmenes de historias.

En sexto curso, el maestro debería tener en cuenta que habrán considerables diferencias en lo que respecta a las facultades de los diversos alumnos. Por eso habría que intentar preparar todas las tareas de manera que se adapten al nivel de cada uno de los alumnos. Pero eso no quiere decir que las clases se deban repartir en grupos de rendimiento. Está claro que lo apropiado para poder avanzar es que los grupos no excedan los 18 alumnos, pero no tiene ningún sentido en esta edad separar a los alumnos por niveles de logro. Los alumnos que se han incorporado más tarde y que tienen pobres conocimientos de la lengua que se está estudiando, a menudo necesitan clases adicionales.

Posibles contenidos docentes:

Fragmentos de lectura de forma narrativa o diálogos sobre temas como:

- Mi día, vida en la ciudad y en el campo, vacaciones, asuntos de la casa, ir de compras, estaciones del año y festividades, clima, enfermedad, deporte y juego - además de poemas (por ejemplo de D. Charms), canciones, anécdotas, relatos, fábulas (L.Tolstoi) y cuentos, por ejemplo, de A. Pushkin, *Russlan y Liudmila* (fragmentos)

Gramática:

- Sustantivo/adjetivo: todos los seis casos (singular y plural) - Comparación de los adjetivos
- Verbos irregulares / variación de sonidos en los verbos - verbos de movimiento
- Verbos reflexivos
- Adverbios
- Sustantivos después de los números

Séptimo curso:

Crterios, motivos principales y métodos de enseñanza

El procedimiento es igual que el de sexto curso. Las clases deberían ser vivas y multifacéticas, es decir, no permanecer demasiado tiempo en un tema o una actividad (sobre todo en la gramática). Los alumnos han de aprender muchas cosas y deben poder poner a prueba lo que saben - también por escrito - por medio de pequeños trabajos de control y dictados. Los cuadernos se deberían continuar trabajando al más alto nivel; si eso no se consigue, el maestro de lenguas extranjeras debería hablar con el maestro de clase y los padres, con el fin de que se mejoren y completen los cuadernos desordenados o incompletos. Los niños han de comprender la necesidad de eso. Se resaltan ámbitos temáticos de la geografía, historia y cultura del espacio rusófono. Estos temas podrían constituir el contenido de las lecturas.

Posibles contenidos docentes:

Temas de lectura y conversación

- Tránsito, cartas, teatro, organización del ocio
- Exposiciones sobre la historia de Rusia (por ejemplo, El reino de Kiev, Pedro I)
- Tierra y personas en Rusia - Poemas, canciones
- Fábulas, narraciones humorísticas, historias cortas, *material de lectura*
- “*Rusatschok*”
- Pushkin, relatos (simplificado)

Gramática

- Aspectos (pasado / futuro / forma infinitiva / forma imperativa - forma de posibilidad)

- Verbos irregulares
- Forma corta de los adjetivos
“$\leq 0 \geq \equiv$”, “$\forall * \equiv$”, “$\gt; : \Phi \beta$” y forma infinitiva
- Sustantivos después de los números
- Pronombres relativos
- Declinación de los pronombres.

Octavo curso

Criterios, motivos principales y métodos de enseñanza

En este año escolar los alumnos se preparan para el trabajo independiente de los Cursos Superiores. Cada alumno debería hacer una exposición breve, adecuada a sus intereses y a sus capacidades lingüísticas. En la mayor parte de los casos, la ayuda del maestro en la preparación aún será imprescindible. Se practica el uso de un diccionario bilingüe. En la confección y seguimiento de su cuaderno los alumnos deberían ser llevados a una mayor responsabilidad propia.

Posibles contenidos docentes:

- *Exposiciones* vivas sobre la vida en el espacio lingüístico ruso
- Temas de la vida profesional, de la historia (por ejemplo, el asedio de Leningrado)
- Descripciones de viajes, retratos de ciudades (Moscú, San Petersburgo)
- Escenas dramáticas, poemas, canciones.

Temas de lectura

- Historias cortas, por ejemplo, escenas de una obra dramática, por ejemplo, de Chejov
- Biografías de personalidades famosas (Lomonosov)

Gramática

- Aspectos del negativo
- Participios del pasado y del presente (activo / pasivo)
- Expresiones impersonales
- Tratamiento de particularidades gramaticales (declinación irregular en los sustantivos, el locativo con 3)
- Oraciones condicionales
- Pronombres indeterminados / pronombres negativos
- Mirada global a las preposiciones
- Superlativo (segunda posibilidad)
- Declinación de los números básicos

Cursos noveno a duodécimo

Rudolf Steiner no dio ninguna indicación específica para la metodología de las lenguas extranjeras en los Cursos Superiores, salvo el hecho de que los maestros deberían ir cambiando regularmente los métodos para evitar que se establezca una rutina que cierre el paso al proceso creativo de aprendizaje. Para liberar a los alumnos del encerrarse en sí mismos durante el período de transición a los Cursos Superiores hay que despertar en ellos interés por el mundo y entusiasmo por personas con grandes ideales. En ese caso, las biografías son un medio especialmente apropiado. Como contrapeso al emergente escepticismo de los jóvenes serán cada vez más importantes la capacidad de entusiasmo del maestro y su sentido del humor. El maestro también ha de desarrollar presencia de espíritu, apertura al mundo y capacidad de empatía con el fin de percibir las preguntas latentes que hay en la alma de sus alumnos.

En los Cursos Superiores, a la hora de recitar, además del hablar coral, habría que cultivar el hablar individual de una manera consciente y cada vez más amplia.

Para los Cursos Superiores bastará con describir los objetivos docentes para el duodécimo curso. El trabajo lingüístico en los cursos superiores pueden orientarse hacia estos objetivos.

Aspectos relevantes y objetivos docentes generales para los cursos noveno a duodécimo

En los cursos noveno a duodécimo, el centro de gravedad recae en la iniciativa propia del alumno y su actividad independiente, tanto en lo que respecta a la conversación en clase como en la profundización, ampliación y consolidación del vocabulario, la pronunciación y la gramática. El alumno ha de adquirir conocimientos sobre el pueblo ruso, su país, cultura y lengua, y también ha de entender la lengua y hablarla con fluidez.

En los Cursos Superiores, el “aprender a hablar” es uno de los objetivos principales de la enseñanza. Se amplían los modelos lingüísticos (escuchar y reconocer) introducidos en el “estadio de recepción” (de quinto a octavo), varios ejercicios de comunicación preparan el “estadio de reproducción”; “estereotipos lingüísticos”, “clichés”, utilización y selección correcta de las palabras, narración consecuenta, utilización automática de género, número, etc., preparan a los alumnos tanto para el monólogo (comunicación), como para el diálogo (pregunta, respuesta, conversación, coloquio). En estos años escolares se introducen y practican sistemáticamente medios lingüísticos para la vinculación de oraciones independientes necesarios para el contenido global.

Los controles de resultados deben tener en cuenta los siguientes elementos fundamentales:

- Adecuación al tema especificado.
- Número de errores contra la consecuencia lógica
- Tempo
- Alcance del enunciado
- Longitud de las oraciones
- La correspondencia de los diversos medios lingüísticos utilizados propios del nivel de aprendizaje
- Número de errores lingüísticos

Noveno curso

Criterios para la clase:

Ahora comienza otra etapa en la enseñanza. Se la podría nombrar la fase dialéctica, donde se plantea la pregunta sobre lo que quiere lograrse con el lenguaje. Dos factores pueden influir en el trabajo en dicho curso:

1. El desarrollo de la pubertad hace que los jóvenes se sientan inseguros en su manera de expresarse y a menudo afirman no haber oído nunca muchas cosas de varios ámbitos del vocabulario y la gramática (que antes dominaban perfectamente).
 2. Los jóvenes solo pueden concentrarse por breves períodos, cosa que también viene determinada por el desarrollo. Por otra parte, tampoco es extraño que tengan un pensamiento más despierto.
- Profundización y ampliación de los conocimientos alcanzados hasta aquí, introducción en la formación de las palabras
 - Introducción de la geografía, historia y de la literatura clásica de Rusia
 - Biografía de poetas famosos

Posibles contenidos docentes

Recitación

- Poemas de Pushkin, Lermontov, Tiuchev, Fet

Literatura /lectura

Narraciones de

- A.S. Pushkin (por. ej.: Maestro de postas)
- Y.S. Turgenyev (p.ej.: Primer amor, Anotaciones de un cazador)
- L.N. Tolstoi (p.ej: Señor y trabajador)

Geografía / historia

- Naciones y lenguas nacionales de la antigua URSS
- Canciones rusas modernas (Okudxava, Bixevskaia, Visotski)
- Textos de diarios actuales

Ejercicios / trabajos escritos

Ejercicios regulares como deberes para casa, dictados, redacciones, extractos, tomas de posición, informes, narración de cosas leídas o escuchadas, traducciones.

Décimo curso

Criterios, motivos principales y métodos de enseñanza

En los alumnos la vivencia anímica comienza a individualizarse más intensamente. El hecho de encontrarse con poemas de varios tipos ocupa ahora un lugar importante, tanto en la conversación de clase como en las exposiciones escritas. Rudolf Steiner recomendó expresamente ocuparse de la vida de los poetas del Romanticismo ruso. El trabajo con poesías constituye también un adecuado punto de partida para todo el ámbito del escribir creativo, que en este curso va adquiriendo importancia.

En conjunto, aquí es apropiado un contacto más intensivo con la lengua rusa. De eso forman parte la evolución histórica, las diversas fuentes de las que se alimenta el lenguaje, el examen del elemento de imagen, ejemplos etimológicos y comparación de lenguas. Con la comparación de textos se hacen conscientes de las diferencias estilísticas y se trabajan las sutilezas de la lengua.

- Profundización del hablar fluido, del leer y de la comprensión oral
- Reproducción oral y escrita de lo que se ha escuchado, leído o vivido
- Adquirir cierta comprensión para la música, pintura y arte rusos.

Posibles contenidos docentes:

Recitación

Poemas de A.A.Fet, N.A. Zabolozki, S. Iessenin
Literatura /lectura

Narraciones, y parcialmente fragmentos de

- N.V. Gogol (p.ej.: *Newski prospekt*, La nariz, etc.)
- A.P. Chejov (contes variats)
- F.M. Dostoyevski (p.ej.: Noches blancas, El adolescente)
- J.A. Bunin (p.ej.: *Antonovskiye jabloki*)
- Parábolas filosóficas (Krivin)

Geografía / historia

- Visión histórica global de Pedro I, hasta la Revolución de Octubre)

- Sistema educativo / el mundo escolar
- Imagen cotidiana / la vida social

Ejercicios / trabajos escritos

Ejercicios regulares como deberes para casa, dictados, ensayos, extractos, tomas de posición, informes, narración de cosas trabajadas o vividas.

Undécimo curso

Criterios, motivos principales y métodos de enseñanza:

La personalidad del individuo comienza a sobresalir con intensidad. En este punto de la evolución anímica y espiritual del joven, el hecho de ocuparse con el elemento dramático juega un papel esencial. Aquí es apropiado pensar en la obra de algún dramaturgo emblemático. En el conjunto de las lecturas literarias se trabajará en la formación de un juicio estético con fundamento. El hablar libre, las posibilidades de expresión constituyen lo esencial. Introducción a la traducción literaria. Organización de un viaje a Rusia, si es posible.

Posibles contenidos docentes

Recitación

Blok, Briussov, Ajmatova, Pasternack, Mandelstam

Literatura / lectura

- Tema de “El hombre superfluo” de Pushkin, Lermontov, Goncharov, fragmentos de *Eugen Oneguín, un héroe de nuestro tiempo, Oblomov*
- Drama (escenas) de un autor clásico o contemporáneo: A-N. Ostrovski, Gogol, Chejov, A.W. Vampilov, etc.
- K.S.Aksakov: Fragmentos de *La fisiología de Petersburgo, Setecientos años de Moscú.*

Geografía / historia

- Geografía (en vista a un eventual viaje)
- Temas políticos actuales (lectura de publicaciones periódicas)
- La pintura rusa
- Historia rusa desde 1917

Ejercicios / trabajos escritos

Ejercicios regulares como deberes para casa, dictados, redacciones, extractos, traducciones, selec-

ción de palabras clave, informes, narración de los temas que se ha trabajado

Duodécimo curso

Criterios y motivos principales

Ejemplos escogidos de la actual literatura rusófona deberían transmitir una cierta comprensión de la multitud de formas y contenidos literarios del presente.

En el centro de la clase nos encontramos con el contacto autónomo con la literatura. Cada alumno ha de exponer ante la clase una obra que corresponda a su propio interés y a sus habilidades lingüísticas (“informe de un libro”). Aquí tiene tanta importancia el hablar convincente y artístico de una escena, el pasaje de un texto o de un poema, la toma de posición personal delante de la literatura escogida y la elaboración escrita respectiva.

La vida cultural y las cosas que van sucediendo en el mundo se van discutiendo regularmente en el aula y se tratan los puntos más candentes.

Se practican las facultades del hablar libre, de narrar aquello que se ha escuchado o leído y de la escritura de ensayos. Continuación de las traducciones literarias. Comentario de textos (artículos de publicaciones periódicas).

Posibles contenidos docentes

Recitación

- V. Mayakovski, J. Brodski

Literatura /lectura

- Seleccionar: Narraciones de V.G.Rasputin, K.G. Paustovski, M. Gorki, D. Aitmatov
- F.M. Dostoyevski: Fragmentos de Crimen y castigo, Los hermanos Karamazov, El idiota
- A.A. Chejov (dramas)
- Literatura soviética
- Literatura de los disidentes (confrontación)

Geografía / historia

- Temas políticos actuales
- Pintura rusa: la vanguardia

Ejercicios / trabajos escritos

- Ejercicios regulares como deberes para casa, mantenimiento autónomo de notas y palabras clave de la clase, informes, narración de cosas trabajadas o vividas, comentarios, traducciones.

Introducción al currículo práctico

“Cuanto más tengamos en cuenta que el intelecto se desarrolla a partir de los movimientos de las extremidades, de la destreza y las habilidades, tanto mejor será este intelecto”.⁷⁹ Este lema no es aplicable solo al currículo de manualidades sino a todo el plan de estudios. Aprender a través de actuar y de confeccionar cosas son dos aspectos de la misma actitud fundamental hacia la educación que impregna el plan de estudios Waldorf-Steiner. El pensar y comprender deriva de la actividad y del movimiento, de hecho, el pensamiento vivo es movimiento interiorizado. Dado que la vida moderna ha privado a los niños de tantas oportunidades de imitar y practicar movimiento con sentido para la actividad de las manos, la educación ha de compensarlo si queremos que los niños se desarrollen de una manera saludable. El trabajo práctico armoniza las facultades anímicas infantiles, y a la vez el pensar, sentir y la voluntad; igual que las narraciones actúan sobre los procesos vitales y los ritmos corporales de una forma también armonizadora.

Naturalmente, el plan de estudios de artes y oficios y trabajos manuales tiene un papel crucial que representar en esta experiencia del aprender a través del hacer. El Consejo de Artesanos es muy consciente del vasto potencial de artesanos a quien sirve y representa. Pero a la vez considera una necesidad urgente examinar el papel central que tiene el aprendizaje a través de la confección de objetos en las escuelas, en la educación superior y a lo largo de la vida adulta. El Consejo comprendió que su contribución solo era reconocida muy parcialmente, y que su potencial era casi ignorado.

Un informe reciente del Consejo de Artesanos concluye: “El ‘hacer’ es un proceso creativo que desarrolla habilidades y aptitudes mediante el uso de ideas y materiales. El conocimiento y la comprensión obtenidos con ‘el aprender haciendo’ permite a los jóvenes disfrutar de un sentido de consecución que mantendrá un interés por el mundo de los objetos manufacturados a lo largo de la vida.

Las habilidades creativas y prácticas desarrolladas en la educación pueden proporcionar valio-

79.- R. Steiner: *Erneuerung der pädagogischen didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. (La renovación del arte pedagógico y didáctico por la ciencia del espíritu) GA 301.

*sas experiencias que apoyarán a la economía nacional y mejorarán la calidad de la vida cotidiana.*⁸⁰

Sin embargo, esta es un área del Currículo Waldorf que se ha mantenido limitada, conservadora y tradicional en su enfoque. La innovación se ha visto limitada especialmente en el Reino Unido. Las artesanías se han preservado en un nicho que a muchos estudiantes les parece cada vez más aislado de su interés por la tecnología moderna.

En muchos países europeos (con los recursos para sostenerlo) el currículo de manualidades se ha extendido hasta incluir programas de aprendizaje en toda una variedad de temas. Muchas escuelas⁸¹ han trasladado asignaturas prácticas y manuales hacia los cursos inferiores, de manera que los niños, en la pubertad, de los 12 o 13 años en adelante, puedan comenzar su “maduración para la Tierra” con una implicación con el mundo de la materia, los materiales, las necesidades humanas prácticas y el desarrollo de habilidades a una edad donde realmente lo necesitan. No cabe duda que esta tendencia fue anticipada y alentada por el mismo Rudolf Steiner. Me viene a la mente el famoso comentario de la séptima conferencia del curso que impartió en Torquay, sobre el deseo de incluir un zapatero en la plantilla de maestros: “Sin embargo, intentemos que nuestros niños se conviertan en trabajadores prácticos”. En el curso que impartió en Oxford, Steiner señaló también que el trabajo práctico que entonces se estaba haciendo en la escuela Waldorf en los cursos quinto y sexto, en el futuro deberían hacerlo los alumnos de tercer curso.

Estas innovaciones son importantes, porque indican tentativas reales de enfrentar las necesidades evolutivas de los niños actuales. Es evidente que un joven de dieciséis años será más competente que otro de trece, y, por lo tanto, muchos maestros de manualidades prefieren enseñar a alumnos mayores. Pero es posible que el niño de trece tenga más necesidad de esta experiencia. No se trata de escoger entre una opción o la otra, sino de abordar las dos, ambos grupos lo necesitan. Si los alumnos no practican una actividad artesanal hasta un cierto nivel de competencia durante unos años, casi no lograremos la creatividad y la actividad autodirigida a la que estamos aspirando. Si queremos que los estudiantes hagan cosas reales que sirven a necesidades reales en el mundo, les hará falta disponer

80.- Eggleston, John (edit): *Learning through doing. A national enquiry into the value of creative practical education in Britain* (Aprender haciendo. Investigación nacional sobre el valor de la educación práctica creativa en Gran Bretaña). 1999 p5

81.- Véase Informe de M. Rawson, *Learning to Work, Working to Learn*. SWSF, 1997

de tiempo en el horario escolar para poder hacerlo. ¡El simple muestreo de una variedad de manualidades en el fondo es una especie de consumismo!

Por otra parte, las actividades prácticas deben estar integradas dentro del plan global de estudios y no compartimentadas en clases de especialista. Eso quiere decir que toda manualidad o actividad artesanal ha de experimentarse dentro de un contexto, relacionado con el resto de la vida. Eso también ha de producirse de maneras apropiadas a cada edad. Lo cual quiere decir avanzar del juego al trabajo, de la imagen al ideal, del gesto arquetípico, pasando por el oficio hasta la tecnología. Está claro que las diferentes habilidades manuales deben enseñarse en clases y bloques regulares, el desafío es de qué manera estas actividades se pueden integrar con el resto del plan de estudios, y cómo pueden hacer la transición hacia la moderna tecnología y trabajar con materiales sintéticos.

El aumento en las dificultades de aprendizaje y comportamiento entre los niños tiene muchas causas, pero puede ser visto claramente como síntoma de una falta de integración, incluso de una desintegración de las fuerzas psíquicas del pensamiento y la voluntad. Entonces, lo que viene de la cabeza no puede ser realizado por las manos, y lo que las extremidades aprenden por medio de la actividad con sentido no se traduce en conceptualización ni comprensión. Aprender haciendo (“learning through doing”) es un método de aprendizaje que “asciende” de las extremidades a la cabeza. La reflexión y el análisis de lo que han hecho las manos aporta consciencia a la inteligencia de las extremidades.

Como mediador entre estos dos ámbitos encontramos el ámbito afectivo de los sentimientos. Por un lado, la experiencia sensorial de los materiales y los procesos proporciona una amplia base para una vida emocional diferenciada, y por el otro, la experiencia estética y artística transforman estos sentimientos en la base del juicio saludable. Este es un proceso de intercambio rítmico.

TRABAJO MANUAL, CESTERÍA, CONFECCIÓN DE PRENDAS DE VESTIR, BÁTIC, TEJER, TRABAJO EN CARTÓN Y ENCUADERNACIÓN DE LIBROS

Del trabajo manual a la tecnología

Cursos primero a duodécimo

Aspectos generales y objetivos para los cursos primero a octavo

Las clases de manualidades son más que un simple medio de promover la destreza y la habilidad. Por medio de movimientos y ejercicios repetidos rítmicamente, mientras se está trabajando en tareas adecuadas a la edad de los niños, las manos –expresando el reino del medio en el ser humano– ayudan a fortalecer la voluntad y la capacidad del pensamiento lógico; la transición entre estos dos elementos es el cultivo de la vida afectiva. J. Piaget señaló que enseñar habilidades manuales complejas era esencial para el desarrollo de la inteligencia. Según él, las operaciones mentales que realizamos –es decir, crear pensamientos reales en lugar de simples combinaciones de palabras– solo funcionan bien cuando las acciones físicas nos han preparado. Para él, las operaciones mentales de la lógica (entre las cuales hay la de sacar conclusiones, hacerse juicios, y comprender las cosas) no son otra cosa que el resultado de llevar las acciones a la mente y coordinarlas allí. Este acercamiento ha sido confirmado por la investigación hecha por el profesor Matti Bergstrom de la Universidad de Helsinki.⁸² El lenguaje cotidiano aún utiliza expresiones físicas para describir operaciones mentales. Por ejemplo; “captar una cosa”, “coger el hilo”, “envolverse mentalmente”. En este punto habría que mencionar la diferencia entre la educación intelectual y la educación del intelecto.

El intelecto se concentra en captar hechos. Actuar de acuerdo a indicaciones o a una guía exterior es acción intelectual. El intelecto busca adaptarse a lo que ya existe o es conocido.

En cambio, la inteligencia no está dirigida a cosas acabadas. Entiende lo que está en movimiento o se halla en un estado de venir a ser. De acuerdo con eso, la inteligencia se forma a través de “la actividad”, a través del movimiento y la destreza manual.

82.- Mencionado en Mitchell D. and Livigstone P. *Will-developed Intelligence*, AWSNA, 1999 P.9

Si con los niños practicamos adecuadamente el arte de tejer, haciendo objetos que sean útiles, estamos actuando sobre su mente con mucha más intensidad que si le enseñamos cosas que se supone que forman parte del ejercicio mental. Tal como dije ayer, todo el ser humano es un lógico; si recordamos eso nos haremos cargo de la importancia de los ejercicios de destreza manual. No fue ninguna manía mía cuando salió el tema de que los muchachos también deberían hacer punto y practicar habilidades semejantes. Cuando las manos trabajan de esta manera se desarrollan capacidades que incrementan considerablemente la facultad de formarse juicios. La manera menos eficaz de promover esta capacidad es enseñar a los niños a hacer ejercicios de lógica.

En los trabajos manuales y artesanales, las cualidades formativas de arriba y abajo, pesado y ligero, luminoso y oscuro, dentro y fuera, constituyen la base para trabajar con los niños a todas las edades. Todas las tareas son llevadas a cabo por los niños y las niñas. No se hacen por sí mismas, sino para desarrollar las capacidades infantiles. Siempre deberían tener un propósito práctico y despertar una consciencia social para el trabajo de los demás.

El respeto por las fuentes del material y la manipulación final de artefactos desgastados, usados y agotados son, además, las primeras etapas hacia la responsabilidad individual por el entorno y los recursos de la naturaleza. Eso quiere decir que las habilidades preliminares para la artesanía están perfectamente integradas en el currículo.

Es precisamente en el encuentro con el mundo material que podemos enfrentarnos apropiadamente con un mundo que está “en proceso”. En nuestra sociedad excesivamente aséptica los niños necesitan jugar con materiales y procesos básicos y explorarlos; igualmente, los adolescentes necesitan un desafío apropiado, que les ayude a equiparse con las habilidades esenciales para gestionar los asuntos prácticos de la vida y desarrollar el entorno, tanto el humano como el natural.

Cuando la escuela se abre al potencial de su entorno, se puede desarrollar un plan de actividades asociadas con las clases principales, además del trabajo manual formal para los niños de los primeros cursos, e incluso todo para los de los Cursos Superiores. Muchos de los materiales necesarios se pueden adquirir responsablemente de su fuente primaria en los terrenos de la escuela o de la localidad vecina

Aunque muchas de las manualidades tienen sus clases formales, están integradas a lo largo del currículo. Los niños encuentran un material, como la lana, en el Jardín de Infancia, donde aprenden

sus cualidades táctiles, su perfume. La recogen de las vallas y setos, y la utilizan para hacer enanitos y almohadas rellenas. En los primeros años de primaria aprenden a aprender, y conocen el cuidado de los rebaños de ovejas. Quizá experimenten con tintes vegetales en el Ciclo Medio. En las clases de historia y geografía aprenden sobre los aspectos económicos de la industria de la lana. Para la época en que comienzan a tejer y para la tecnología textil en los Cursos Superiores, ya tienen una amplia comprensión de la lana: sus cualidades y su origen. Este ejemplo podríamos extenderlo a la madera, fibra vegetal, arcilla, metal y otros materiales naturales.

Totalmente al margen del currículo de manualidades, los niños de los primeros cursos de primaria deberían tener muchas oportunidades de trabajar con sus manos en muchas clases distintas, usando cualquier material que tengan a su alcance, especialmente materiales naturales, como madera, fibra vegetal, hojas, corteza de árbol, arcilla, agua, ropa, papel, cuajada, etc.

El trabajo artesanal manual, como tal, no está tan relacionado con grupos de edad después de los 12 o 13 años como lo estaban las otras asignaturas, pero la manera en que se lo enseña, evidentemente, ha de adecuarse a la edad. Hay una gran variación entre las escuelas sobre cuándo introducir las diferentes artesanías. Los temas importantes son los siguientes:

- Progresión de materiales tomados del reino animal, pasando por el vegetal y acabando en el mineral
- Aprender la secuencia desde los objetos y materiales que se producen en la naturaleza hasta los materiales procesados (por ejemplo, papel, placas de madera para el parqué)
- La progresión del usar las manos, pasando por herramientas manuales hasta llegar a las máquinas
- Enseñar el tema de manera apropiada a cada edad

TRABAJO MANUAL

Primer curso

Criterios y motivos principales

La tarea en primer curso es realizar la transición del juego al trabajo, de una manera lúdica y artística. Inicialmente, los niños aprenden imitando al maestro. Los niños y las niñas aprenden a hacer punto con dos agujas. Por una parte, esta actividad educa y despierta la destreza de las dos manos y, por la otra, despierta y promueve los poderes mentales de los niños por la transformación que permite que un elemento unidimensional, como es el

hilo, se conviertan en un tejido bidimensional con una función tridimensional. Los niños deberían desarrollar un sentido por el diseño práctico, por los colores convenientes y por las formas sencillas.

Sugerencias de contenido

- Cardar la lana a hilarla a mano
- Enfieltrado de la lana
- Hacer agujas de punto usando varitas de espiga, pulirlas y encerarlas
- Confeccionar enanitos, pelotas, fundas de flauta, pequeñas muñecas y animalitos, agarradores, todos ellos hechos a punto, usando puntadas sencillas y con bordes. A menudo comenzando con algodón blanco, antes de pasar a la lana en colores primarios
- Bordar objetos de lana con hilo de seda usando líneas rectas y diagonales
- Hacer cordones para mangos o cuerdas de saltar, usando algodón o cordel de embalaje, y los mangos hechos de madera
- Hacer un silbato de madera
- Trabajo subsidiario: dibujo de formas, diseño de pequeños objetos hechos a punto, cortar papel de seda para hacer transparencias, etc., a menudo en relación con las estaciones, festividades y clases principales; hacer un yo-yo de madera, una cesta-nido usando hierbas, etc.

Segundo curso

Criterios y motivos principales

Una vez que las dos manos han practicado lo suficiente haciendo punto con puntadas sencillas e inversas se puede comenzar a hacer ganchillo. El énfasis de la actividad recae en la mano dominante e incluso la lateralidad dominante del cuerpo entero. El hecho de alternar entre el punto de cadena y los mixtos puede tener un efecto armonizador sobre el temperamento individual del niño.

Sugerencias de contenido

- Hacer punto con los dedos, punto francés, hacer y usar un carrete para tejer manual.
- Hacer punto inverso.
- Hacer ganchillo usando puntos de cadeneta y dobles para hacer: redes para pelotas, bolsas para flautas, pequeñas bolsas, etc. También hacer asas redondas a ganchillo.
- Trenzar hilos para hacer cintas y cordones.
- Comenzar a confeccionar muñecas que pueden hacerse con una sencilla construcción plana.
- Se pueden tejer trajes para muñecas o hacerlos con fieltro.

- Puntadas de costura con (overstitchs, running stitches (?))
- Trabajo subsidiario: como primer curso, incluido como preparación para la construcción de casas, atar prendas de fieltro para hacer estructuras de tiendas de campaña.

Tercer curso

Criterios y motivos principales

Se hacen las primeras prendas de vestir para llevar. Comenzando con la cabeza. Se hacen gorras de punto o en ganchillo. Las técnicas aprendidas pueden ser utilizadas en todas partes. Hay mucho espacio para la imaginación de los niños cuando haya que hacer títeres de mano. El dibujo de formas se practica sistemáticamente de primer a tercer curso para promover las capacidades formativas de los niños.

Sugerencias de contenido:

- Confeccionar sombreros, jerseys, bufandas a punto o a ganchillo
- Confeccionar títeres de guante, de punto o ganchillo
- Bordar con seda para resaltar la forma y reflejar el uso del objeto
- Consolidar los tipos de puntos básicos del ganchillo
- Practicar las técnicas aprendidas
- Trabajo subsidiario: fortalecer lo que se ha hecho en primer y segundo curso. Artesanías rurales incluyendo vallas de adobe y cañas, cercados, horno de barro, etc.

Cuarto curso

Criterios y temas generales:

Hay un ejercicio particular que puede ayudar mucho en esta etapa del desarrollo de los niños: el punto de cruz. Con su simetría, y sostenido por el color y la forma, el punto de cruz ayuda a los niños a adquirir confianza y firmeza interior en esta fase inicial de su proceso de independización. Comienza a despertar una comprensión por el diseño adecuado que se adapte al objeto.

El trabajo en cruz se ve realizado por técnicas de trenzado y cruzado.

Sugerencias de contenido:

- Uso de las tijeras, agujas, alfileres y dedales.
- Punto de cruz, coser a mano

- Para su propio diseño los niños pueden hacer cojinetes para las agujas, bordados y cosidos, o tapas de libros, bolsas para flautas, o bolsas de mano
- Trenzados más complejos, cordeles y cordones fuertes
- Animales de fieltro rellenos de lana
- Construir una simple forja de ... (pit forge) (?), quemar carbón, hacer un atizador sencillo

Quinto curso:

Criterios y temas generales:

En esta edad los niños experimentan una nueva necesidad de armonía, parecen encontrarse bien dentro de su cuerpo. Una nueva técnica que puede aprenderse y que es buena para este estado es hacer punto en círculo con cinco agujas. En los siguientes dos años son las manos y los pies los que deberán vestirse, y los niños hacen sus propios diseños adaptados al uso concreto de cada objeto.

Sugerencias de contenido:

- Hacer punto sobre cinco agujas; calcetines, mitones, guantes.
- Usar la técnica del fieltro para hacer prendas de vestir.
- Consolidación de habilidades de punto.
- Hacer tallas de madera.

Sexto curso

Criterios y temas generales:

Para afrontar la etapa psicológica de la prepubertad puede ser de gran ayuda hacer objetos tridimensionales, ya sea basados en la forma humana o animal, o prendas de vestir para personas: muñecas o animales de ropa, (con diseño y estructura inventados por los niños). Los aspectos importantes son los procesos de inversión y vuelta del revés (lo que corresponde a los primeros intentos que hacen los niños de mostrar externamente su propio ser interior), de llenar y dar forma.

El incremento en medida y pesantez que experimentan los niños enfoca su atención hacia los pies. Y por eso ahora pueden confeccionar zapatillas y alpargatas con colores diseñados por ellos mismos que se adecuan a su función.

Sugerencias de contenido:

- Formas humanas o animales de ropa en un diseño de patrones, juntar las partes y coserlas.

- Hacer zapatillas o alpargatas de fieltro sobre suela de cuero.
- Macramé, redes de pescar, bolsas de compra hechas de red, etc.
- Teñir lazos y corbatas

Séptimo curso

Criterios y temas generales:

A medida que los niños se acercan a la madurez física la consciencia de su forma corporal se puede canalizar hacia el vestir: se pueden hacer pantalones cortos, blusas, trajes, chalecos. Los alumnos deberían diseñar sus propias prendas de vestir. Se amplía y se registra el conocimiento de los tejidos.

Sugerencias de contenido:

- Trabajo con cuero: correas, bolsas
- Zapatillas, sandalias o mocasines incluyendo calcular la forma de los zapatos y hacer la estructura
- Se pueden utilizar diversos métodos, usando materiales como ropa, cuero o hilos trenzados, etc.
- En la medida de lo posible, se puede pedir la ayuda de un zapatero y se puede organizar la visita a un taller de zapatería
- Coser a mano sencillas prendas de vestir, camisas, chalecos, bolsas, mochilas, etc.
- Se pueden hacer telares manuales y se pueden aprender técnicas sencillas de tejido
- Usando madera fresca y de desbaste construir un banco de carpintero y un torno de pértiga (vinculado con la clase principal de mecánica)

Octavo curso

Criterios y temas generales:

Con la pubertad o “madurez para la tierra” los alumnos van adquiriendo una comprensión interiormente experimentada de lo que es causa y efecto, y sienten la necesidad de entender cómo funcionan las cosas mecánicas. Por eso ahora pueden comenzar a hacer uso de la máquina de coser a pedal. Para usarla apropiadamente hay que entender su estructura y función. El uso de esta máquina ofrece una amplia oportunidad para practicar la coordinación del ritmo del pie (voluntad), habilidad manual (sentimiento) y atención (pensamiento). Se ahonda en el conocimiento de los materiales y se mantienen registros formales (carpeta, notas en un libro de apartados, etc.), dando énfasis en las diferentes cualidades y usos de los diversos tejidos para resaltar la consciencia de la diferenciación. También es importante el cuidado

y el mantenimiento de los tejidos, por ejemplo, lavar, planchar, lavado en seco, diferencias entre tejidos naturales y sintéticos (relacionadas con las clases principales de higiene y nutrición).

Sugerencias de contenido:

- Usar la máquina de coser para hacer costuras dobles, sobrehilar y hacer bordes,
- Coser a máquina ropa del hogar como ropa de cama, toallas, delantales, pantalones cortos, de gimnasia, pijamas, camisas.
- Disfraces para representaciones teatrales
- Construir un horno de barro para cocer pan
- Hacer y cocer pan
- Construir un molino cretense con aspas de tela
- Construir una barca de mimbre y cuero, un *tipi* de los indios norteamericanos, etc.

Aspectos y objetivos generales para los cursos noveno a undécimo

Las clases de trabajos manuales en los Cursos Superiores se edifican encima de lo que los alumnos han aprendido en todos los cursos anteriores, especialmente en lo que respecta al manejo de textiles. En la factura de cestas y prendas de vestir practican dos habilidades que les exigen hacer sus propios diseños y que sean cada vez más cuidadosos y precisos, y que aprendan a hacer la transición desde materiales blandos y maleables a cañas duras y puntiagudas. En este proceso se ayuda de tres maneras:

- Sus movimientos manuales deben ser apropiados y hábiles
- Conforme diseñan el objeto que deben hacer se desarrollan la imaginación y el gusto individual
- Finalmente, cada secuencia del trabajo ha de planificarse apropiadamente. Se practican la movilidad en el pensamiento y la habilidad de hacerse una imagen mental o representación de las cosas, y todas ellas pueden ponerse a prueba y corregirse cuando el resultado final se convierte en realidad. Los estudiantes deberían aprender a evaluar lo que han hecho en términos del uso adecuado de los materiales, técnica, forma, función y estética.

Es importante que los alumnos aprendan el origen y los procesos de producción de los materiales que utilizan y, allí donde sea posible, que aprendan las habilidades implicadas.

Las artesanías practicadas utilizan la madera, hilo, tela, caña o papel (cartón y cartulina). Cualquiera de los objetos que se hagan son para el uso cotidiano. A medida que los niños trabajan, el vínculo entre el objeto que se esté haciendo y la vida humana habitual debería ser evidente. Las

clases deberían proporcionar indicios de las propiedades de los materiales y técnicas utilizados, de las relaciones entre función, material y forma, y los vínculos entre ser humano, máquina, producción, comercio, industria y el medio ambiente.

Trabajar de una manera práctica y teórica con los diferentes materiales ayudará a los jóvenes a dominar sus facultades de pensamiento técnico y a hacerse más conscientes de los procesos vitales en la naturaleza; con eso aprenderán a inventar, planificar y organizar procesos y a desarrollar una actitud crítica apropiada como consumidores. Un trabajo así también contribuirá a desarrollar su personalidad, a promover su educación técnica y a decidir a qué profesión u ocupación querrían aspirar más adelante.

Aprender a través del hacer y aprender a través de haber hecho es un proceso moral, donde se motiva la voluntad a mejorar con una motivación que no es egoísta sino objetiva. El alumno siente la necesidad de hacer una cesta mejor, mejor en el sentido de que sirve a una necesidad real y donde la forma se relaciona armónicamente con el material y la función.

Desde noveno curso adelante, las manualidades suelen adoptar la forma de clases en períodos o bloques. Varían según sea la situación y las preferencias de la escuela.

El objetivo de todas las variantes son:

- Ser precisos en la planificación, realización y comprobación del trabajo.
- Responder a una necesidad real

Se siguen dos direcciones:

- El diseño debería ser funcional y agradable a los sentidos
- La maestría técnica tendría que involucrar los procedimientos más económicos usando los materiales más apropiados.

Noveno curso

CESTERÍA

Criterios y temas generales:

La cestería tradicional también se enseña en octavo curso. Las habilidades básicas pueden aprenderse en octavo. En cambio, en noveno curso el énfasis recae en el diseño, los diferentes materiales y la creatividad individual. De acuerdo con la etapa evolutiva de los jóvenes (su crecimiento casi se ha completado), ahora les hace falta cierta firmeza interior, postura erecta y constancia). Estructurar la cesta en la altura y la anchura correctos puede ayudar en este proceso. También se experimenta el sentido del tacto.

En octavo curso se cultiva y procesa el sauce como preparación para la confección de cestas.

Sugerencias de contenido:

- Conocer el origen y la preparación de los materiales y la manipulación de las herramientas.
- Hacer algunas de las partes básicas:
 - Tejer la base, la superficie vertical y los bordes finales, siguiendo las instrucciones específicas del maestro
 - Libre construcción de una cesta donde los jóvenes seleccionen los tipos de entrelazado para adaptarse al objetivo y al diseño estético

Ejercicios en imaginarse el trabajo acabado:

- Hacer esbozos del trabajo planeado
- Describir una parte del trabajo cuando esté terminada
- Escribir una autoevaluación del proceso y del producto acabado

CONFECCIÓN DE PRENDAS DE VESTIR

Décimo curso

Criterios y temas generales:

Los alumnos experimentan la necesidad de hacer cálculos precisos y de trabajar con cuidado. Reconocen ciertas leyes de número y medida, y desarrollan una comprensión del trabajo y la habilidad de los demás (por ejemplo las de las personas que hasta entonces les habían hecho la ropa a ellos). Diferenciación entre prendas de vestir hechas a medida y las “prêt a porter”. En la medida de lo posible, habría que hacer una visita a una fábrica. El hecho de saber confeccionar trajes y vestidos puede ofrecer un buen servicio a los disfraces y las producciones dramáticas.

Sugerencias de contenido:

- Tomar medidas para prendas de vestir (averiguar sus propias proporciones).
- Dibujar y alterar los patrones.
- Seleccionar la calidad de la tela, tejido, estructura.
- Cortar, marcar, embastar, probarse, coser.
- Acabados: abrochados, costuras, ribetes, tipos de cuello.
- Hacer ojales a mano o con máquina de coser.

Diseño apropiado:

- Medidas, color, gradaciones de color
- Coser una o más prendas de vestir

TECNOLOGÍA TEXTIL

Criterios y temas generales:

Sería bueno que los alumnos conociesen todas las fases por las que ha pasado la humanidad en la

confección textil, desde la antigüedad hasta la industrialización. En los cursos de primaria los niños han aprendido a utilizar el huso y a trabajar el hilo básico. Cuando haya que hilar, el aspecto importante es la coordinación de mano y pie, para lo cual hay que practicar mucho.

Sugerencias de contenido:

- Preparación de la tela (lana o seda) desde el lavado hasta el teñido.
- Estudio de tipos de telas.
- Diseño individual.
- Hilar fibras con el huso o la rueca.
- Preparar la rueca.
- Hilar fibras para tejer
- Conocer las características de las diversas lanas y sedas
- Diferentes tipo de diseño
- Decidir el espesor de los hilos para adaptarse al trabajo que se haya planeado

El desarrollo de la rueca hasta la máquina de hilar. Visitas a museos o a una fábrica de hilar.

BÁTIC, PINTAR SOBRE SEDA OTRAS FORMAS DE DISEÑO TEXTIL

Criterios y temas generales:

Trabajo artístico libre teniendo siempre en cuenta el objetivo final. Es importante hacerse una imagen abarcante, exacta y cualitativa de la persona o del entorno para el que está pensada la prenda a realizar; como el temperamento, edad, estilo. El estampado, el color, la forma y la técnica se escogerán de acuerdo con ello.

Sugerencias de contenido:

- Preparar la tela
- Seleccionar los colores
- Planificar y describir las fases del trabajo
- Diferentes técnicas
- Diseño
- Producir pañuelos, bufandas, almohadas, manteles, cortinas o prendas de vestir, etc.

TEJER

Cursos undécimo a duodécimo

Criterios y temas generales:

El tejer combina el trabajo manual y la tecnología, y por eso convendría dar a los jóvenes una noción del desarrollo histórico del tejer. Según sea la

capacidad de los alumnos, la extensión de las técnicas debería ser lo más amplia posible, desde delicados cuadrados o bufandas pasando por prendas de vestir más grandes (también fundas de almohada, manteles, esteras, etc.) hasta el diseño de trabajo en lino crudo. (También se puede tejer en décimo curso - véase en el apartado de Tecnología si el énfasis es en “Encuadernación de libros y trabajo en cartón”).

Sugerencias de contenido:

Elementos del tejer:

- Como interactúan la urdimbre y la trama.
- Las técnicas básicas del tejer.
- Conocer diferentes tipos de telares.
- Diseñar una prenda para tejer.

Calcular:

- Longitud de la urdimbre.
- Número de hilos en la urdimbre.
- La cantidad de hilo crudo que hará falta.

Trabajar en el telar:

- Introducir los hilos de la urdimbre con las propias manos (con ayuda de otros).
- Montar los marcos.
- Usar telares de dos o tres ejes.
- Tejer una prenda entera.

Si es posible, visitar un establecimiento con tejedor manual

TRABAJO CON CARTÓN Y ENCUADERNACIÓN DE LIBROS

Criterios y temas generales

Después de la confección de papel en los cursos séptimo, octavo o noveno y las prácticas de cortar y grapar hojas y cartulina/cartón para hacer libros de ejercicios, los estudiantes pasan a la encuadernación propiamente dicha en los cursos undécimo o duodécimo. En décimo curso a menudo se introduce la impresión, incluyendo el uso de papel hecho a mano. Conocer los materiales y percibir sus características exige tener los sentidos muy atentos y un juicio seguro (características como tono, color, textura, olor, elasticidad, firmeza). La técnica precisa de la encuadernación, con su estricta secuencia de movimientos educa el pensamiento y la acción disciplinados. Se puede considerar cada paso de esta secuencia hacia delante y hacia atrás, probando y mejorando. No se puede realizar el paso siguiente antes de haber terminado adecuadamente el anterior. El mismo trabajo muestra a

los alumnos la secuencia de las tareas que deben llevarse a cabo.

Sugerencias de contenido:

Trabajo con cartulina/cartón:

- Manipular los materiales: papel, cartón, textiles, cuero (como cubierta), adhesivos. (En décimo curso los estudiantes pueden encuadernar los libros de la clase principal usando técnicas de encuadernación térmica y del cortado previo del papel y cartón con la guillotina).
- Realizar las diversas tareas introduce a los alumnos a las diversas herramientas, aparatos y máquinas (prensas, cizallas).
- Copiando y diseñando parcialmente su propio trabajo, los alumnos hacen: marcos para cuadros, carpetas, cartapacios, pequeñas cajas, álbumes de fotos.

Encuadernación de libros:

“De la hoja abierta al libro acabado” (idealmente con bordes dorados)

- Doblar en pliegues las hojas o el papel escrito o a escribir.
- Coser los pliegues para encuadernar en rústica.
- Encuadernar con cubierta dura.
- Encuadernaciones con piel, charol o pergamino

El contenido del libro decide qué tipo de encuadernación, materiales y diseños de portada se utilizarán. Se estudian varios materiales.

TRABAJO EN MADERA, CARPINTERÍA TRABAJO EN METAL, MÁSCARAS, CONFECCIÓN Y MANEJO DE TÍTERES

TRABAJO ENB MADERA

Criterios y temas generales:

En los *cursos primero a tercero* los niños manipulan ramas y ramitas de madera natural que se encuentran aquí y allá, que pueden combinarse para confeccionar juguetes sencillos, o para hacer arreglos en la mesa de estación, o para hacer muebles para muñecas o enanitos. Se hace una introducción a las herramientas básicas que puedan usar los niños de esta edad: cuchillo para hacer tallado en madera, sierra, taladro, broca, martillo, escofina, etc.

Sugerencias de contenido:

Cursos cuarto y quinto:

- Usando corteza y ramas (con formas sugerentes) hacer figuras de las ramas, animales míticos, enanitos, ovejas con pastor, barcas de corteza, etc.
- Hacer utensilios sencillos como un peine, un agitador, cuchara pequeña, abrecartas, etc.
- Sencillas construcciones con troncos, como estructuras de barras para juegos, barreras para parterres, aceras.

Desde quinto curso:

- Comenzar a estudiar árboles y diferentes tipos de madera
- Usar eje manual para hacer estacas para tiendas de campaña.
- Usar la azuela para dar forma a la madera, hacer piraguas.
- Romper y cortar la madera como leña para quemar.
- Hacer casetas para pájaros vaciando un pedazo de tronco.

Sexto curso

Criterios y temas generales:

Las clases de manualidades retoman algo que los alumnos habían aprendido antes; lo que se ha preparado antes actúa ahora hacia el futuro. Este trabajo de manualidades se refiere a la primerísima clase en la escuela, cuando se dibujaron líneas rectas y curvas. Ambas están presentes en el trasfondo de los objetos hechos por los niños. Por ejemplo, una cuchara de madera tiene un mango recto y un extremo redondo y curvado (cóncavo y convexo). Los niños trabajan hacia dentro desde fuera, limar y cincelar siempre implica que ha de trabajarse hacia dentro hasta llegar a la forma. Los movimientos largos (cepillar, serrar, cortar) se relacionan con la línea recta. Los movimientos cortos (cincelar o grabar a mano) se relacionan con la curva.

Sugerencias de contenido:

Se hacen objetos y juguetes útiles.

- Hacer objetos de uso cotidiano como cucharas para cocinar, espátulas, agitadores, palas para harina, huevos de madera para zurcir, mazos, martillos de madera, plantadores para el huerto
- Juguetes, como conejillos saltadores, patos que se balancean, pájaros que picotean, osos sobre un balancín, etc. Hacer juguetes requiere enten-

der el movimiento característico y también requiere habilidad y comprensión de la mecánica. Eso puede comenzar de una manera muy sencilla, por ejemplo con el balancín o con ruedas excéntricas, etc. En séptimo curso estos efectos pueden mejorarse haciendo que los niños liberen su imaginación.

- Se procura llegar al manejo seguro de las herramientas y al tratamiento apropiado de los materiales (por ejemplo, con los correspondientes métodos de cortar)

Séptimo curso

Criterios y temas generales:

La física en séptimo curso aporta una primera introducción a la mecánica. Los niños ahora quieren aplicar lo que han aprendido. Por ejemplo, el péndulo, el cigüeñal, la palanca, el balancín, etc., usados cuando haya que hacer juguetes móviles, ahora pueden ser aplicados a las grúas, molinos, hélice, etc. Con los juguetes representando animales hay que procurar que se muevan de una manera más realista. También se introduce un poco de carpintería, por ejemplo, en el uso de cinceles para mortaja y espiga, sierra de bastidor, etc. Un aspecto importante en esta edad es hacer piezas útiles que tengan forma cóncava (por ejemplo, un bol). Además del uso seguro de las herramientas necesarias, los jóvenes aprenden también a configurar adecuadamente la forma interior y la exterior.

Sugerencias de contenido:

- La clase puede emprender un proyecto comunitario más amplio para el Jardín de Infancia o para un bazar, como una granja con establo y animales, o un pueblo con casas, torres, un pozo.
- Tallar boles en madera.
- Los juguetes pueden parecer mucho más efectivos si están bien pintados.
- Después pueden hacerse cascanueces, cajas con tapas, portalápices, etc.
- Trabajo con madera joven.

Octavo curso

Criterios y temas generales, sugerencias de contenido:

Los alumnos aprenden a planificar la mejor secuencia de operaciones en la producción de una pieza, por ejemplo:

- Tornear madera joven con un torno de pértiga.

- Confeccionar un escobón
- Confeccionar el marco de un cuadro
- Confeccionar utensilios para el jardín o para el huerto, hacer y colocar mangos en las herramientas

En lo que respecta a las habilidades manuales y el diseño, puede esperarse más de los alumnos

- Combinar buen diseño con un trabajo bien encajado y preciso

El trabajo de carpintería propiamente dicha puede comenzar incluso antes de los temas de tecnología de los Cursos Superiores, por ejemplo, cepillar la madera

- Proyectos sencillos de carpintería, por ejemplo, hacer estanterías, cajas para almacenaje.

Se pueden emprender proyectos más amplios, posiblemente como tareas comunitarias, p.ej.:

- Un gran balancín, pequeños karts, rampas para monopatines

Otra posibilidad es:

- Hacer verdaderas cajas-nido para los pájaros, o azulejos para dar de comer a los pájaros.

Dejar que los alumnos seleccionen:

- Combinar madera con metal (por ejemplo, el pedestal de madera para un bol de cobre).

Aspectos y objetivos generales para los cursos noveno a undécimo

Las clases de manualidades en los Cursos Superiores se basan en las habilidades aprendidas en los cursos anteriores. Ahora el lema es: “Cada lección ha de ser una lección para la vida”. Las tareas propuestas no se limitan a continuar promoviendo el desarrollo de los alumnos, sino que también han de ser útiles para la sociedad en general. Steiner insistió en que las manualidades y la tecnología deberían basarse en responder a las necesidades reales del mundo y no deberían ser un proceso artificial de preparar piezas simplemente como ejercicio. También esperaba que toda enseñanza fuese una preparación para la vida. Steiner no ofreció demasiadas especificaciones para el trabajo de manualidades en los Cursos Superiores, pero destacó, en relación con los estudios de tecnología, que muchas tareas prácticas no deberían tratarse demasiado tarde en la vida, es decir, que habría que practicarlas entre los 15 y los 18 años.

En los cursos anteriores, las clases de manualidades servían para ayudar a los niños a crecer en el mundo. Pero en los Cursos Superiores ha llegado el momento que aprendan cómo enfrentarse con los desafíos del mundo. Y en eso son educados no sólo

por el maestro, que actúa como un maestro artesano con sus discípulos, sino también por los materiales, las herramientas y las tareas que se proponen.

Ahora, la madera no es tanto un elemento que estimula la imaginación, sino más un material que desafía las propias habilidades del joven. La madera es algo vivo que ha crecido y que plantea problemas técnicos. Los alumnos se encuentran atrapados entre sus propios deseos de lo que quieren hacer y las características y limitaciones específicas presentadas por la madera. Los métodos clásicos de encajamiento ayudan a armonizar estos dos elementos. Con el buen diseño y la precisión cuando haya que trabajar, los alumnos aprenden a la vez como funciona la madera y las técnicas necesarias para trabajar con ella.

CARPINTERÍA

Noveno curso

Criterios y temas generales:

Haciendo estanterías, cajas con tapas, taburetes para subirse, cajas de herramientas, etc., los alumnos practican un trabajo que requiere medición precisa, y comprueban la calidad de su propio trabajo. La finalidad de los procedimientos implicados en la disposición de virutas de madera es una importante experiencia educativa. La práctica regular de procedimientos específicos (p.ej.: cepillar, serrar) fortalece la voluntad.

Sugerencias de contenido:

- Estudio y cuidado de las herramientas
- Conocimiento de los diferentes tipos de maderas, sus características y usos
- Lograr seguridad en los procesos de serrar, cepillar, cincelar para las juntas sencillas
- Son esenciales la precisión en el tratamiento de la superficie y los acabados
- Aplicación de estas habilidades a tareas útiles
- Trabajo en silvicultura
- Mobiliario rústico de jardín
- Discusión de aspectos medioambientales del procesamiento de la madera
- Registro de la información sobre técnicas y materiales

Cursos décimo y undécimo

Criterios y temas generales, sugerencias de contenido

- Expandir y ahondar las habilidades en las técnicas aprendidas reclama ahora una precisión

mayor mediante la práctica y la independencia, cuando haya que organizar el tratamiento de un trabajo.

- Preparación cuidadosa de la madera.
- Se aplican acoplamientos como machihembra con ranuras y pivotes, hacer marcas, pulir, etc., que requieren trabajo preciso. Son introducidas herramientas eléctricas de mano, y se aprende a usarlas adecuadamente
- Hacer sencillas piezas de mobiliario implica a la vez aspectos artísticos e ideas constructivas. Estas deberían dividirse en etapas separadas que se combinan para crear una pieza acabada
- Juntar partes construidas separadamente, por ejemplo, acoplar la puerta a un marco.
- Grabar bloques para imprimir
- Dibujo técnico en relación con proyectos de carpintería
- Registrar las habilidades y las técnicas aprendidas

Duodécimo curso

Criterios y temas generales, sugerencias de contenido:

Si hubiesen oportunidades de continuar la carpintería en duodécimo curso (como sugirió Steiner), los alumnos deberían diseñar sus propios muebles haciéndolos por vía de los dibujos técnicos y esbozos de los detalles. El diseño artístico, la forma y la función se reúnen y se enfrentan requerimientos estéticos de maneras estéticamente agradables. Los alumnos también pueden hacer estimaciones precisas de los costes.

Naturalmente, según sea la competencia del maestro, se pueden introducir otras tareas en las clases de carpintería en los Cursos Superiores, por ejemplo, hacer barcas o instrumentos musicales.

TRABAJO EN METAL

Cursos noveno a duodécimo

Criterios y objetivos generales:

Steiner no hizo sugerencias sobre el trabajo en metal. La inflación era galopante durante los días en que trabajaba con los maestros de la primera escuela Waldorf (1923) y no había ninguna posibilidad de introducir este tema. Si hubiese habido alguna, con toda seguridad lo habría aprovechado, porque a menudo habló sobre los metales y en una ocasión consideró que por lo menos una vez en la vida todo el mundo debería experimentar el metal incandescente y fundido.

Las sugerencias siguientes están basadas en experiencias adquiridas en los últimos cincuenta

años. Y son tan positivas que el trabajo en metal se ha convertido entre tanto en un ingrediente esencial de los Cursos Superiores en las escuelas Waldorf-Steiner.

Todas las antiguas civilizaciones se desarrollaron con la expansión y refinamiento en la obtención y procesamiento de los metales. A diferencia de la madera, el barro o la piedra, los minerales metalíferos deben pasar por un proceso de transformación antes de que el metal se vuelva utilizable. Realizando las tareas de configurar, calentar, fundir, verter y forjar, los jóvenes experimentan aquellos procesos históricos de desarrollo. El cobre maleable estimula los poderes de formación de los jóvenes que han de resistir en otras clases artísticas. El hierro despierta y promueve las virtudes del coraje, atención, rápida y segura captación de oportunidades, etc. El martilleo rítmico es, en sí mismo, una actividad sanadora.

BATIR EL COBRE

Noveno curso:

(a menudo comenzado en octavo y continuado en noveno)

Criterios y temas generales, sugerencias de contenido:

Un primer período o bloque de trabajo en metal hace que los niños se familiaricen con las propiedades básicas del cobre, por ejemplo, su divisibilidad y elasticidad. Entonces pueden hacerse más conscientes de lo que hacen cuando lo están trabajando, y también experimentan cómo el martilleo constante lo hacen más duro, y el calentarlo lo hace más blando y maleable. La mayor parte de tareas son rítmicas, y eso estimula la perseverancia y la concentración. (El ritmo sustituye la fuerza).

Las técnicas aprendidas incluyen marcar, cortar, vaciar, allanar, remachar y soldar, tanto en blando como en duro, y los objetos confeccionados suelen ser brazaletes, boles, cajas, candelabros, sujetalibros, lámparas de aceite, etc.

Décimo curso

Criterios y temas generales, sugerencias de contenido:

Un segundo período o bloque lleva a la ampliación de las técnicas. Se añade la habilidad de batir el cobre hasta formas cilíndricas, de vaso. Eso permite manufacturar tazas, jarrones, jarras, regadoras, moldes para pastelería o pan, campanas, etc. Esta técnica requiere mucha concentración y un marti-

llar preciso. Pronto los alumnos quieren confeccionar sus propios diseños. Por eso también deberían aprender a templar, soldar en duro, doblar y redondear una forma, y estañar.

El conocimiento sobre la manera de tratar el latón, peltre o incluso aluminio y acero inoxidable amplía las posibilidades de experimentar los metales y de confeccionar objetos. Suelen preferirse los recipientes acotados, hecho que corresponde al deseo de interiorizarse típico de los jóvenes a esta edad. Los estudiantes también pueden aprender las técnicas para trabajar con tuberías de cobre en lampistería (y también podrían hacer las barras de cobre usadas para eurtimia).

FORJAR HIERRO

Criterios y temas generales, sugerencias de contenido

Introducir primero el hierro o el cobre depende de la investigación y la experiencia pedagógica. Algunos maestros consideran la aplicación de voluntad que hace falta cuando haya que martillar el hierro como una introducción ideal en el trabajo metalúrgico de hoy día. El trabajo en el cobre requiere mucha más delicadeza de tacto y ritmo, y quizá debería seguir en el hierro. Por otra parte, el hierro simplemente podría requerir aplicar más voluntad y fuerza de la que disponen los alumnos de noveno curso. Al cobre se le da forma en frío (después de haber sido templado). En cambio el hierro se calienta. Los alumnos aprenden de seguida la diferencia entre el hierro frío y el incandescente. Experimentan cómo el hierro incandescente responde al golpe del martillo.

La postura firme delante del yunque, el adecuado manejo de los diferentes martillos y tenazas, el golpe valiente dado con precisión, la atención y reacciones rápidas que hacen falta en la forja y en el yunque son todas experiencias profundas e importantes herramientas educativas. técnicas básicas como afilar, extender, estirar, fraccionar, doblar, estirar y resaltar, después de mucha práctica pueden ser utilizadas para hacer llaves, tenazas para el fuego, asadores, candelabros, atizadores de fuego, ganchos decorativos de pared y toda una variedad de utensilios como cuchillo y cincel, formones para tornejar la madera, etc.

Algunos procedimientos necesitan dos pares de manos, y eso introduce el elemento de la colaboración. También hacen falta más responsabilidad y cuidado, porque trabajar en pares es más peligroso.

Se podrían reparar y restaurar herramientas antiguas, hacer nuevos mangos y se podrían hacer jue-

gos de herramientas que puedan ser utilizados en el Tercer Mundo.

Los alumnos también oirán hablar sobre minería y fundición, y sobre la producción industrial de acero, sus aleaciones y el acero inoxidable.

FUNDIR METAL

Cursos décimo y undécimo

Criterios y temas generales, sugerencias de contenido:

El fundir metales ofrece bellas experiencias importantes que algunas escuelas pueden incluir en su plan de estudios. Para los jóvenes es una profunda experiencia observar cómo el metal se funde en el crisol y cómo recibe una forma totalmente diferente que han hecho ellos mismos, cuando lo vierten dentro del molde. Es esencial la máxima atención y cuidado cuando haya de confeccionar el molde si se quiere tener éxito en el proceso. Los errores, que son inevitables, tienen mucho más valor educativo que cualquier cosa que pueda decir el profesor. La enorme satisfacción en el éxito se contagia.

En primer lugar, se funden metales fácilmente fusibles (plomo, estanque, cinc) en el cazo y se derraman en un molde. Se pueden lograr formas más complejas con moldes de piedra o en moldes de gres de dos mitades. El experiencia culminante puede ser fundir la cera perdida, porque el latón y el bronce se funden en el horno. Estos materiales se pueden lograr reciclando chatarras de la casa. Se pueden producir medallas, pequeñas figuras y todo tipo de objetos útiles, incluso una pequeña campana. Más adelante se pueden usar plata y oro para hacer joyería.

Todo eso ofrece una experiencia muy práctica del vínculo entre tecnología (tal vez visitar una fundición) e historia del arte (esculturas de bronce).

CONFECCIONAR MÁSCARAS

Criterios y temas generales:

Hacer máscaras usando todo un repertorio de medios proporciona a los adolescentes muchas oportunidades para explorar la psique humana, en asociación con el drama, la literatura, etc.

Sugerencias de contenido:

Noveno curso

- Vaciado de máscaras utilizando barro y yeso.

- Transformación de gestos faciales para expresar una amplia gama de edades, tipos psicológicos. En noveno curso eso debería adoptar un carácter más bien exploratorio.

Décimo curso

- Se hacen máscaras más objetivamente, como accesorios de teatro para representar y expresar personajes concretos.
- Uso de metales y moldes.
- Uso de madera y cuero.

Cursos undécimo y duodécimo

Se desarrollan y perfeccionan estas habilidades. Se estudia el uso de máscaras en otras culturas.

CONFECCIÓN Y MANEJO DE TÍTERES

Esta materia se puede ofrecer como asignatura por su propio derecho, o bien como una opción, a los estudiantes de los cursos noveno a duodécimo. Con una diferenciación creciente en los Cursos Superiores, los alumnos pueden dejar alguna materia, una segunda lengua extranjera, por ejemplo, y concentrarse en trabajo artesanal. La confección de títeres es una alternativa es muy apropiada.

Aspectos y objetivos generales:

Confeccionar marionetas es toda una artesanía de pleno derecho. *El primer objetivo* es crear el títere. Los más sencillos son los títeres de guante, que sólo requieren una cabeza con forma apropiada y un traje. Las títeres de sombras, las marionetas de hilos y los títeres de varita plantean todo tipo de problemas técnicos que requieren conocimiento de leyes mecánicas y ópticas.

Por lo tanto, uno de los objetivos de estas clases es aplicar artísticamente lo que se ha aprendido en mecánica, óptica y tecnología. Las marionetas no requieren necesariamente hilos y miembros articulados. Los títeres “blandos” (por ejemplo, muñecas rellenas de tela, sin piernas y con pesos de plomo en los brazos) se pueden manipular sin un marco de madera cruzada. Para representaciones para los niños de Jardín de Infancia, es preferible este tipo de títere.

Para representaciones más complejas, el titiritero permanece invisible (excepto en el Jardín de Infancia, donde los niños pueden verlo). El titiritero es simplemente un “intermediario”. El actor principal es el títere. El títere de guante, el de hilos o el de sombras le “dice” al titiritero lo que ha de hacer. Los alumnos deben aprender cómo manipular los diferentes títeres. Éste es *el segundo objetivo*.

El tercer objetivo es social y educativo. Por el hecho de tener que permanecer invisible, tener que mantenerse atrás, por encima o por debajo de la marioneta, el titiritero ha de hacer un sacrificio. Para algunos alumnos, tener que permanecer fuera del escenario es un sacrificio, y para otros es la gran oportunidad de representar algo a través del títere que quizá no habrían sido capaces de representar cuando estaban en el escenario. Todos los que manejan títeres dependen mucho de la ayuda activa de sus compañeros titiriteros. Manejar títeres técnicamente complejos a menudo requiere dos o más ayudantes que deben trabajar integrados. En las representaciones teatrales de marionetas, la interacción entre los escenógrafos, iluminadores, músicos, habladores y manejadores es a menudo más intensa, porque es más íntima y requiere un grado superior de empatía mutua y atención que en una representación teatral normal.

Quizá *el objetivo más importante de estas clases* es aprender *a respetar lo que es pequeño*.

A veces hay oportunidades de hacer un teatro de títeres itinerante en la calle. Eso permite a los alumnos hacer un regalo a los diversos hogares, escuelas especiales u hospitales donde tal vez han estado trabajando en su período práctico de trabajo social. Su compromiso social abarca así una dimensión extra.

Abarcando los cuatro cursos de los Cursos Superiores, se puede diseñar un curso de confección de títeres para tener en cuenta el desarrollo progresivo de los alumnos.

Noveno curso - la marioneta

Criterios y temas generales:

Más que con cualquier otro títere, manipular una marioneta requiere verdadero habilidad artística. Los alumnos pueden experimentar como la práctica constante los recompensa con el habilidad de insuflar vida en el material muerto.

Sugerencias de contenido:

- Conocer las leyes mecánicas y analizar los movimientos de la marioneta.
- Construir las diversas articulaciones.
- Modelar cabezas, manos y pies.
- Construir el marco en cruz.
- Vestir las marionetas.
- Manejarlas.
- Hacer los escenarios y trabajar en el texto
- Efecto combinado del lenguaje, luz, música y movimiento de las marionetas

Décimo curso - títeres de sombras

Criterios y temas generales:

Las leyes mecánicas y ópticas dominan las construcciones del títere y el escenario. La imagen en sombra debería ser lo más clara y precisa posible. Junto con la habilidad de mover las marionetas, otro aspecto importante es combinar varios elementos para crear una “imagen sombra” para el escenario.

Sugerencias de contenido:

- Buscar y adaptar un texto apropiado.
- Diseñar la imagen sombra en pintura y dibujo.
- Experimentos con sombras sencillas y de colores.
- Construcción de los títeres de sombras.
- Su manejo.
- Diseñar los elementos de la escena y trabajar el texto
- Efecto combinado del lenguaje, luz, música y movimiento de las marionetas

Undécimo curso - títeres de guante

Criterios y temas generales:

Los titiriteros de marionetas de hilo suelen encontrarse por encima de ellas, los que utilizan las de sombras están detrás. En cambio, los que usan los títeres de guante están debajo. Los títeres de guante pueden ser especialmente expresivos por la manera en que son manejados desde dentro de. Los titiriteros deben tener entusiasmo, disciplina y humor si quieren que los movimientos sean artísticos y no simplemente grotescos.

Sugerencias de contenido:

- La historia del mundo de los títeres.
- El títere de guante como forma arquetípica de las marionetas artísticas.
- Modelar o tallar cabezas y manos.
- Ejercicios de improvisación.
- Manejar las marionetas.
- Hacer la escenografía y trabajar sobre el texto.
- Efecto combinado de lenguaje, luz, música y movimiento de las marionetas

Duodécimo curso

Criterios y temas generales:

Hay diversas maneras de acabar el curso de títeres:

- a) Las experiencias obtenidas pueden ofrecer una base para poner en marcha una representación (cuento de hadas, novela, drama, ópera).
- b) Si la pieza a interpretar representa diferentes niveles de experiencia (este mundo y el más allá, consciencia de día y consciencia de noche, figuras arquetípicas, seres elementales, etc.) se pueden combinar diferentes tipos de títeres.
- c) Se pueden desarrollar títeres especiales para propósitos especiales (por ejemplo, hacer representaciones en instituciones donde hay personas con discapacidades sensoriales).

Sugerencias de contenido:

Lo que se haga surgirá de las posibilidades mencionadas. Entonces, lo que se ha aprendido se combinará y profundizará de una manera conveniente. Si hubiese tiempo suficiente, podrían prepararse representaciones mayores. (Por ejemplo, *La flauta mágica*, (Mozart), *el Dr. Fausto* (Goethe), *Un cuento de Navidad* (Dickens), *Momo y los hombres grises* (Ende), etc.)

Canto coral, instrumentos

Cursos primero a duodécimo

Aspectos y objetivos generales para los cursos primero a octavo

La música habla a los seres humanos y ellos experimentan su lenguaje en el alma. Igual como pasa con la lengua, la música tiene un ámbito que forma parte del entendimiento y el conocimiento que es captado por la teoría musical, un ámbito de sentimiento que incluye todo lo que tiene que ver con la armonía, con los modos (mayor y menor), tensión y relajación; y un tercer ámbito relacionado con el ritmo. Los tres ámbitos reflejan la vida anímica de los seres humanos.

La música vive en el momento, en el hecho de devenir. Está hecha de transiciones, del espacio entre medio, del flujo estructurado del tiempo. Aparecer y desaparecer forman parte de su naturaleza. Lo que queda son impresiones de espacio interior; las expectativas, el cumplimiento y la memoria son sus fuerzas constitutivas. La naturaleza pictórica de la música es a la vez una imagen que mueve y que es movida, a la vez que una cualidad fluyente. La naturaleza plástica de la música es similar: las cualidades plásticas están en fluencia, en cambio constante. El espacio arquitectónico y musical son polaridades opuestas, pero de una manera que se determinan mutuamente; el movimiento se convierte en forma y "forma" movida y que mueve. ¿Cómo se puede entender, experimentar y cultivar la música concebida de esta manera?⁸³

Desde este punto de vista, escribir un plan de estudios para la enseñanza de la música es un verdadero desafío. Dado que el enfoque fundamental de la educación Waldorf es pedagógico, es decir, que está dirigido hacia el desarrollo del niño a través de la música, podríamos describir su tarea como la de ajustar la naturaleza de la música a la naturaleza del niño. El método y el contenido están inextricablemente entrelazados.

De manera que la naturaleza del niño y la de la música son el punto de partida para cualquier currículo de música. *"La inmersión activa en la sustancia musical, la experiencia por la práctica*

de su naturaleza, el despertar gradual y progresivo a los principios musicales y finalmente el acceso a la base del conocimiento fundamentado en la experiencia directa".⁸⁴ Estos son los principales objetivos de la enseñanza de la música en la escuela Waldorf.

La música no es una asignatura en una parrilla horaria, es un estado de la mente, por decirlo en palabras de un experimentado profesor de música. Este estado de la mente ha de crearse en cada clase. Quiere decir zambullirse en la corriente de tiempo estructurado que llamamos música. El aprendizaje de la música es un proceso que involucra estar activo dentro de la música, experimentar el elemento musical, ser responsable por el desarrollo musical y el arte de educar. Sólo con este sentido puede emerger un plan de estudios de música. El plan de estudios que viene a continuación es necesariamente breve y se limita a puntos de referencia. Eso espolea la actividad de cada profesor de música.

Aspectos del desarrollo del niño

Hasta los 9 años aproximadamente, la vida anímica del niño, que incluye pensar, sentir y querer, es un conjunto homogéneo; las tres facultades no están separadas, sino que interactúan mutuamente.

En música, "la atmósfera (del intervalo) de quinta" sintoniza con la configuración anímica del niño. En esta atmósfera o *cualidad* de la quinta los fenómenos de melodía, armonía y ritmo actúan entrelazados. Aún no hay acuerdos armónicos, igual como no hay tónica o ritmo ligados a un compás.

Igual como una melodía pentatónica no está ligada a una tónica, el ritmo que oscila libremente puede orientarse en las cualidades de inhalación y exhalación del proceso respiratorio.

A menudo nos sentimos perplejos ante la música moderna y no sabemos cómo evaluarla. Eso tiene un poco que ver con nuestros hábitos de escuchar que han sido formados con el enfoque clásico, o más tarde romántico, de la música con armonías intensamente orientadas hacia una tónica. El lenguaje de la música atonal se hace extraño mientras continuemos esperando que la música nos informe sobre el mundo. Una pintura abstracta nos puede desafiar a situarnos creativamente y a participar en la continuación del proceso pictórico. El oyente también puede ser desafiado por una composición atonal.

Cuando escuchamos la música de hoy debemos crecer y aceptar el desafío a participar en la creación de la música, o hacernos músicos.

83.- Ronner, Stephan, *Was bedeutet Lehrplan für Musik?* (Lehrerrund Brief, No. 67. Noviembre 1998

84.- Ibid. pág. 4

Por lo tanto, si la instrucción en un arte pretende llevarnos a entender el arte moderno, “el artista colaborador” (porque solo implicándose activamente se puede llegar a entender el arte actual) ha de ser educado sobre los elementos básicos del arte, en este caso la música.

Tomando la atmósfera de quinta como punto de partida, contribuimos a crear órganos que más tarde nos harán falta para comprender la música moderna.

Después de los 9 años, los niños experimentan una “interrupción”. La armonía del alma ya no está siempre presente y comienzan a dirigirse inequívocamente hacia la Tierra y las cosas físicas. Para ayudarles a encontrar su orientación volvemos hacia el pasado, porque, hasta un punto, el presente sólo puede entenderse a partir del pasado. Lo mismo sucede con la música, de manera que ahora buscamos la armonía tradicional del intervalo de tercera. La nota principal que nos fuerza a buscar la tónica y un ritmo basado en el compás, comienzan ahora a cobrar importancia didáctica. Habiendo trabajado primero con lo que ya había en los niños, el maestro les conduce ahora hacia una música que ya se ha “encontrado a sí misma”: “Comiencen trabajando de acuerdo con la fisiología del niño. Después trabajen de una manera que impela al niño a ajustarse a la música”.⁸⁵ Lo que ha de hacer el maestro en las clases de música es preparar la transición entre “eso canta dentro de mí” y “yo canto”.

Cuando los niños tocan instrumentos musicales, un elemento objetivo entra en la música. Dado que la música refleja el alma humana, es un medio excelente para formar y educar.

Cada vez es más importante experimentar la música no como una cosa separada de la vida, sino como un elemento arquetípicamente humano. Eso quiere decir que la música forma parte no solamente de las clases concretas de música, sino también de las otras asignaturas.

Cuando aprenden a tocar un instrumento musical, una experiencia primordial que hacen los niños es que la habilidad proviene de la práctica. Pero la recompensa no es un informe positivo o un elogio del maestro, sino la belleza como tal. Cuando crean belleza, los jóvenes deberían sentirse justo en su propio centro. En la música eso sólo puede lograrse tocando activamente, en combinación con la corrección inmediata, y en eso la música se distingue de las otras artes. Por lo tanto, las clases de música proporcionan una experiencia fundamental de encontrarse inmerso en el arte. “En la escultura y la pintura contemplamos y

experimentamos la belleza; en la música nosotros mismos nos convertimos en belleza.”⁸⁶

Primer curso

Criterios y motivos principales

La transición de preescolar a la escuela se caracteriza por la expectativa de que los niños tomarán parte. La imitación continúa siendo un factor importante en la enseñanza de la música; de hecho, corregir demostrando es el método más efectivo de enseñanza. Por lo tanto, los métodos de enseñanza, por una parte consisten en que el maestro toca un instrumento o canta y los niños se añaden, y por otra, el maestro corrige con empatía los “errores”, como pueden ser las notas equivocadas, el fraseado o los ritmos.

Las historias crean el estado de ánimo para escuchar y sentir la música; el elemento melódico está en primer plano. A menudo, el cantar y el movimiento todavía van juntos. Alternando entre hacer que los niños toquen el instrumento o canten, y que después escuchen, la música puede tener un efecto despertador y armonizador en el alma. El escuchar activo se cultiva por medio del cantar y del movimiento con momentos de puro escuchar. El trabajo en grupo es importante para el cultivo del sentimiento social, mientras que el cantar solista tiene un efecto despertador.

Los instrumentos sencillos se introducen en primer curso, como veremos a continuación:

Sugerencias de contenido:⁸⁷

CANTAR, TOCAR INSTRUMENTOS:

- Melodías que flotan libremente en modo pentatónico (DEGAB); se aprenden por imitación. Los tonos se pueden mostrar con movimientos de la mano
- Además de cantar, cada niño aprende a tocar de oído el arpa infantil, la lira, el cántele y la flauta de contrapunto. Los niños aprenden las melodías sencillas que han cantado primero
- Se puede usar la percusión con o sin tono, por ejemplo: pandereta, gong, guitarra, ocarina, cencerro, etc.

86.- Metodología y didáctica, GA 294. Conf. del 23-8-1919

87.- Una compilación pormenorizada de las indicaciones sobre la enseñanza musical de Rudolf Steiner puede encontrarse en la obra del Dr. Brien Masters: *Steiner Education and Music*. 1999. El presente currículo se basa en esta obra, excepto en los lugares donde haya otra indicación.

85.- Metodología y didáctica, GA 294. Conf. del 6-9-1919.

- Entrenamiento del oído escuchando la música tocada por el maestro, o por grupos, dentro del aula
- Práctica de habilidades dactilares usando los instrumentos, y a través de juegos de dedos
- Se puede utilizar, por ejemplo, el arpa infantil para experimentar atmósferas mediante la improvisación
- Los ritmos sencillos aún no están ligados a un compás, ni tampoco son practicados separadamente de la canción, se realizan dando palmadas, golpeando con los pies, caminando o saltando. El bailar puede hacerse en círculo.

INSTRUMENTAL:

- Se van haciendo preparaciones para que todos los niños tengan clases individuales de un instrumento (tercer curso) conforme avanzan en la escuela

Segundo curso

Criterios y motivos principales

Continuación e intensificación del trabajo hecho en primer curso. Se presta más atención al elemento rítmico. El ritmo aún no está ligado al compás y es un componente de la melodía

Sugerencias de contenido

CANTAR, TOCAR INSTRUMENTOS:

- Se introducen nuevas canciones, incluyendo algunas para diferentes momentos del día, y algunas que tienen un elemento latente semejante a la tónica mí/sol. Cantar melodías dentro de la gama de una octava. Repertorio: cantar algunas canciones populares tradicionales, no necesariamente restringidas a las escalas pentatónicas
- Para entrenar el oído se cantan canciones y se las toca en la flauta u otros instrumentos (alternancia entre actuar y escuchar)
- Ahora se hace posible el trabajo con grupos instrumentales
- Conversaciones libres en música mostrando distintas atmósferas
- Se avanza en la experiencia primordial de las notas como ligeras u oscuras, lo que se convierte en una experiencia de espacio alto o bajo
- Por medio de la imitación, el ritmo y la melodía, los niños se van haciendo gradualmente conscientes (por ejemplo, dejar que los niños muestren los tonos de las notas con las manos mientras mantienen los ojos cerrados, etc.)
- Ejercicios de ritmo en una nota

Tercer curso

Criterios y motivos principales

El desarrollo psicológico de los niños permite ahora empezar a introducir la notación musical. Teniendo en cuenta el cariz particularmente pictórico del pensamiento de los niños, la introducción de la alfabetización musical ha de reconocer ese hecho en la manera en que se introduce la notación. La tónica se hace más prominente en las canciones. La selección de los instrumentos individuales habría de concluirse en tercer curso. Los principales instrumentos son violín, violonchelo, piano, lira y flauta dulce contralto.

Sugerencias de contenido

- El cantar se hace aún en grupo y al unísono. El material pentatónico abre el paso a modos medievales y a la escala diatónica
- Cantar en la escala mayor
- Énfasis principal: canciones con un elemento sagrado
- Se introduce la flauta dulce diatónica y se enseña la escala de Do mayor. Las tonadillas populares proporcionan un buen material
- Continúa el trabajo con instrumentos, y se incluyen los instrumentos aprendidos individualmente
- Se introduce el violín
- Cultivo del escuchar, por ejemplo, dejando que la clase escuche a los niños tocando las piezas que han aprendido en sus clases privadas
- Se pueden usar instrumentos de percusión, por ejemplo, campanas, triángulos, carillones, etc.
- La melodía de las tonadillas puede emerger usando imágenes que muestren el tono (línea ascendente y descendente), notas largas y pausas

ESTUDIO DE LA MÚSICA

- Se introduce la notación musical: el pentagrama, la clave de sol. Se utilizan imágenes para introducir la notación de los tonos; el lugar del Do intermedio. Inicialmente la notación se utiliza mejor para la flauta dulce

Cuarto curso

Criterios y temas generales:

Vinculado con las fracciones que se aprenden en la clase principal, el foco ahora se concentra en la longitud de las notas. Los niños escriben las notas de lo que han escuchado y después lo leen para

hacerlo audible (también deberían sentir los intervalos). A partir de ahora el sentimiento del niño por la música tendría que estar más cerca de la tierra, es decir, tendría que encontrar un fundamento seguro en la escala diatónica. La nota clave ocupa ahora el lugar que le corresponde. Los niños son más conscientes ante el mundo que les rodea. A finales del cuarto curso deberían poder leer melodías sencillas.

Sugerencias de contenido:

CANTAR, TOCAR INSTRUMENTOS:

- Canciones populares, canciones de viaje, canciones de los diferentes oficios, canciones para instantes del día o estaciones del año, incluyendo la lectura de la notación. Se pone énfasis en canciones modales intensamente rítmicas. El repertorio también debería incluir música artísticamente comparada adecuada a la edad, tanto en el contenido como en la musicalidad (por ejemplo, la canción de la caza de pájaros de Papageno de la *Flauta Mágica de Mozart*, *John he was a piper's son*, de la *Beggar's Opera*, *Das Wandern de Die schöne Müllerin* de Schubert)
- Lectura de las notas. Eso requiere mucha práctica para alcanzar el nivel exigido.
- Se introducen cánones sencillos, contrapuntos y cuartetos
- El instrumento aprendido en clases privadas habría de integrarse en el trabajo regular del conjunto. Las flautas e instrumentos de cuerda acompañan el canto y son muy importantes para cultivar la música todos juntos. Identificación de las notas de la escala y los nombres de sus tonos. Leer la notación desde la pizarra y progresar hacia la música en el papel. Música de dos o tres partes en la flauta de contrapunto (no cantar). Se aprenden las cuerdas y la digitación del violín.
- Dirigir: los niños deberían tener la oportunidad de dirigir la clase en piezas que tengan tiempos sencillos. En esta etapa el énfasis recae en el mantenimiento de los tiempos, se hace sin partitura y se limita a piezas conocidas.

Número de clases:

Una clase de canto a la semana con otra para el coro de los pequeños

ESTUDIO DE LA MÚSICA

- Relatos (episodios cortos) de las vidas de compositores conocidos
- Primeros estudios de intervalos

- Fijación de longitudes de las notas
- Tipos sencillos de compás, y también dirección elemental (un niño delante del grupo).

Quinto curso

Criterios y temas generales:

Una vez que se ha practicado la polifonía a dos o tres voces, se puede intentar introducir arreglos más armónicos. Los niños ahora tienen una nueva necesidad de armonía y ello permite practicar con ellos el canto con mucha belleza; eso ofrece también un fundamento inestimable para todas sus futuras actividades musicales. Los niños deben comenzar la adaptación a los requerimientos de la música. Continúan aprendiendo mucha música valiosa solo de oído. El niño es conducido gradualmente a la vivencia del intervalo grande y pequeño de tercera. Se añaden más canciones al repertorio.

Sugerencias de contenido

CANTAR

- Se utilizan baladas populares para practicar canciones con acompañamientos armónicos alternando el escuchar con el cantar. Canciones de dos o tres partes manejables, cantadas sin acompañamiento
- Ejercicios que incluyan identificación de intervalos específicos, cantar intervalos más largos hasta una quinta perfecta. Escalas: deberían estudiarse y practicarse claves diatónicas.
- Primeras tentativas de cantar en tres voces (Palestrina, Mendelsohn)
- Se puede esperar que los niños canten más rápido leyendo la partitura

Número de clases:

Como mínimo una clase de música a la semana, más una en el coro de primaria.

INSTRUMENTAL

- Ir creando una orquesta de clase (posiblemente una orquesta para los cursos quinto a octavo).
- Cuerdas: introducción de la viola, y el violonchelo a aquellos alumnos escogidos por el maestro en consulta con los padres.

ESTUDIO DE LA MÚSICA

- Introducción a formas sencillas de canciones

- Identificar la localización de la nota clave desde la accidental
- Se tratan y se escriben claves sencillas y las que se relacionan; se improvisan modulaciones simples. Ejercicios basados en la teoría musical, como improvisaciones sobre las tres cuerdas “clave” de tónica, dominante y subdominante
- Las escalas mayores (tetracordes)
- Falsos cánones (homófonos, de acordes, ductus vertical)
- Sistemáticamente, los alumnos deberían hacerse conscientes de la terminología musical, por ejemplo, pentagrama, *da capo*, doble sostenido, allegro, compás de primer tiempo, clave de do, octava, timbales, ligadura, *up-beat*, concierto, etc.

Sexto curso

Criterios y temas generales:

Las clases son llevadas cada vez más hacia una apreciación estética. Se pueden introducir las primeras tentativas de acercarse al drama musical (Mozart). Los niños deberían cantar en una coral formal. Con la clase principal de acústica los niños se hacen conscientes de los aspectos científicos de la música, por ejemplo, las placas vibratorias de Chladni, exploración del timbre de diferentes materiales.

Número de clases

El ideal sería dos clases de coral a la semana y una instrumental. La clase principal puede incorporar conjuntos de flauta.

Sugerencias de contenido

CANTAR:

- Pasar la música a movimiento por medio de danzas populares
- Más canciones populares a varias voces, y baladas
- Trabajo coral intensivo

INSTRUMENTAL

- Introducción en clase de los instrumentos orquestales de viento
- Algunos niños pasarán a instrumentos orquestales como los instrumentos de viento metálicos y de madera
- Grupos instrumentales u orquesta de clase, o, posiblemente, una orquesta de los cursos quinto a octavo.

ESTUDIO DE LA MÚSICA

- Continuación de la teoría musical, intervalos, arpeggios, la experiencia de la octava, escalas mayor y menor, acordes mayor y menor disminuidos, escala modal, cadencia, dominante de séptima, etc.
- Estudio de instrumentos (percusión, punteo, orquestal, de viento)
- Trabajo con claves paralelas
- Transposición de melodías
- Inventar melodías por medio de la improvisación y de escribirlas
- Entender la música como arte comienza en esta edad. Los niños aprenden, por ejemplo, cómo los diferentes motivos pertenecen a diferentes épocas de la historia de la música, aunque eso no tiene por qué ser sistemático.

Séptimo curso

Criterios y temas generales:

Los niños deberían gozar de su música y verla como un fin en sí mismo. Ahora se puede empezar a ayudarles a hacerse juicios sobre la música. Aprenden a distinguir el cariz de las diferentes composiciones, por ejemplo, de Haydn a Beethoven. Animándolos a asistir a conciertos, los alumnos deberían estar expuestos a un más amplio repertorio musical. El ritmo se va ligando cada vez más al compás. En esta edad es importante el cultivo de las voces y especialmente el cultivo de las voces de los muchachos, conforme comienzan a quebrarse.

Número de clases:

Dos clases de coral y dos clases de música instrumental por semana

Sugerencias de contenido:

CANTAR:

- Baladas de pregunta y respuesta (por ejemplo, Carl Loewe, Robert Schumann)
- Duetos, acompañamiento de piano (Monteverdi, Carissimi, Purcell, Mendelsohn, Brahms)
- Sencillas canciones (no populares) y Bries, incluyendo piezas de ópera, por ejemplo, La flauta mágica.
- Aproximación a la música del mundo por medio de canciones de diferentes culturas y relacionadas con las clases de geografía.

INSTRUMENTAL:

- Grupo instrumental u orquesta de clase, además de la orquesta de quinto a octavo.
- Comenzar con la guitarra (la clase entera), cadencias, etc.
- Temas principalmente del Barroco, oberturas, suites de Purcell, Telemann, del preclásico (Bach e hijos) y clásico (Mozart, Haydn).

ESTUDIO DE LA MÚSICA:

- Experimentar los intervalos escalas cromáticas (y relación de la quinta, conexiones con el mayor y el menor, transposición)
- Introducción a la clave de Fa
- Improvisaciones rítmicas, piezas musicales con texto hablado
- Biografía de importantes compositores

Octavo curso

Criterios y temas generales:

Se continúa cultivando la apreciación y el juicio musical. Ahora pueden tratarse temas de estilo y carácter musical. Pueden cotejarse los sentimientos por la verdad, la soledad y la individuación creciente practicando canciones solistas y baladas del período romántico. La experiencia de la octava se acentúa como búsqueda de la propia investigación y descubrimiento espiritual del centro de un mismo (por ejemplo el problema del tritono). Hay que ayudar a la voz de los muchachos a medida que se va quebrando.

Número de clases:

Dos de coral y dos de instrumental por semana.

Sugerencias de contenido

CANTAR

- Canciones en dos o tres voces, *a capella* y acompañadas.
- Entre otras, antiguas canciones populares polifónicas, canciones sobre la muerte, canciones criticando la vida contemporánea, canciones con ritmos fuertes. Las piezas humorísticas son también apropiadas para esta edad
- Espirituales, baladas, canciones no populares con acompañamiento de piano (p.ej.: Mendelsohn y Brahms)
- Baladas melodramáticas (p.ej.: Schubert: *Die Winterreise*)
- Contrastar los modos mayor y menor

INSTRUMENTAL:

- Diversos, incluyendo trabajo en la música que habrá en la obra teatral de la clase
- Las temáticas deberían incluir arreglos de piezas orquestales románticas (oberturas de Schubert, *El lago de los cisnes* de Tchaikovsky, o piezas de su colección *Álbum para los jóvenes*).

ESTUDIO DE LA MÚSICA:

- Teoría de la melodía (melodías auténticas y falsas; improvisación).
- Dictado musical rítmico y melódico; improvisación rítmica; improvisación de cadencias
- Continuación de las descripciones biográficas.

Aspectos y objetivos generales para los cursos noveno a duodécimo

El avance que se produce a lo largo de los Cursos Superiores y que comienza en el noveno curso consiste en llevar a los alumnos del “egoísmo” a la sociabilidad, conforme se van convirtiendo en individuos más maduros, capaces de tomar sus propias decisiones. Al mismo tiempo, este es un camino histórico que va desde el Barroco (temas autoorientados/individuales), pasando por el clásico (dualismo/dialéctica) y el Romántico (transiciones, entrada en el pensamiento espacial, despertar de la consciencia social) hasta el siglo XX y las cuestiones candentes del presente, además de las ansiadas búsquedas de claridad sobre lo que es importante... Musicalmente, se podría hablar de una metamorfosis de los ambientes de quinta, tercera y octava: la “vacuidad” que comienza con la quinta (noveno curso), la tercera que se abre hacia la otra persona (undécimo curso) y el ambiente subjetivo, psicológico, orientado hacia el conocimiento en la octava (duodécimo curso)⁸⁸

La música es un valioso componente social de la educación en los Cursos Superiores, y ofrece una compensación favorecedora a medida que los jóvenes se van haciendo cada vez más intensamente individuales. Eso es importante en sí mismo, pero tiene más implicaciones. Para el período en cuestión, la música también es un campo de experiencia y actividad que desafía a los individuos jóvenes a hacer su contribución al conjunto de una manera plenamente consciente.

88.- P.M. Riehm en el libro editado por Gerhard Beilharz, *Erziehen und Heilen durch Musik*. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart

Los jóvenes en noveno curso despliegan síntomas de egocentrismo, cuestionamiento existencial y actitudes críticas que aún no tienen un foco apropiado. Vistos en conjunto, estos síntomas y actitudes tienen cierta cualidad “barroca”. Este no es un tema que pueda ser examinado con ellos. Es un motivo abierto en torno al cual se pueden desarrollar verdaderos temas, un motivo que puede insuflar nueva vida contrapesando esas fuerzas de la muerte. Evita que los sentimientos de los jóvenes se enfríen y se hagan rígidos en los estereotipos de los mundos del rock y pop a los cuales hoy son especialmente susceptibles. El deseo de constreñir el arte inmaterial de la música hasta el esqueleto ha de ser transformado por la misma música, de manera que pueda volver a ser un arte abierto al espíritu...

El noveno curso lleva el sello barroco del egocentrismo y de la mentalidad de vía única, una interminable soledad y, a pesar de todo, ser aún parte de la multitud, solo/tutti. En décimo curso los jóvenes pueden volver a escucharse mutuamente, y eso es un requisito previo para la discusión objetiva y la voluntad de considerar, o por lo menos respetar, los puntos de vista opuestos. Un hálito de aire nuevo sopla por el grupo-clase. Los jóvenes ya no están exclusivamente buscándolo todo por medio de la crítica como una especie de proceso de exhalación. También encuentran respuestas, momentos de contención, escuchando las opiniones de los otros, como una especie de inhalación que les permite volver hacia sí mismos y permanecer en su interior.

En décimo curso, los alumnos tienen la oportunidad de entrar intensamente en el lenguaje de formas de la música clásica y seguir su desarrollo desde Haydn, pasando por Mozart hasta las últimas obras de Beethoven.

En la mayoría de los casos, las formas indicativas (diatónicas) han determinado procesos en el aula. Una vez que se han encontrado unos a otros por medio de los coloquios objetivos, en undécimo curso pueden acercarse hacia lo que es posible, indeterminado, impreciso, irracional y al subjuntivo como una nueva realidad entre la experiencia sensorial y el conocimiento. Una nueva atmósfera es ofrecida por el intervalo de tercera, dado que el de sexta es ahora un síntoma de orientación hacia los demás, ‘participar en la vida interior del otro’.

... También hemos de echar un vistazo a la ‘música de programa’ del período Romántico. No se trata sólo de repetir un contenido no musical por medio de la música. Es la música que se despierta en imágenes, un proceso que puede aportar asociaciones imaginativas, aun-

que inicialmente sean exteriores y materialistas. Seguimos el camino desde las imágenes materialistas (Smetana Vltava) a las obras inspiradas imaginativamente de los grandes impresionistas (Debussy, La mer). Este camino es también una manera de practicar lo que Steiner describió como el sentimiento de la octava. Los alumnos sienten que sus sentimientos subjetivos (atascados en la tonalidad) comienzan a desprenderse y a relajarse, y pueden ser llevados a una luz de la consciencia de la cual tienen un cierto presentimiento.

En los ejercicios de composición e improvisación intentamos usar los elementos de estilo más importantes del período romántico. Las modulaciones no-armónicas permiten ahora que se abran nuevos espacios que llevan la tonalidad y la orientación hacia una tónica.

Se abre entonces el camino hacia un arte que puede hacerse autorresponsable. La partitura ya no ofrece ninguna seguridad. El arte se convierte en un espacio para lo que es esencial y permite que aparezca -intacto- un espacio etéreo y espiritual. El requisito previo para ello es que el deseo de que el arte se convierta en conocimiento artístico debería permitirnos salir del encarcelamiento subjetivo y onírico en nuestro interior. T.S. Elliott acuñó el término que lo expresa: ‘Emoción precisa’.⁸⁸

Los alumnos en duodécimo curso experimentan que su sentimiento del mundo y de sí mismos ha cambiado. Ya no sienten ninguna obligación hacia la vida cálida y soñadora del grupo. En lugar de ello asumen cada vez más responsabilidad por sí mismos y los objetivos de su vida. En realidad no se trata tanto de un “despertar”, sino de una “resurrección”. Los jóvenes buscan eso no solo en ellos mismos, sino también en el arte contemporáneo. Tienen esperanzas frente a lo que sea auténticamente nuevo, orientado hacia el futuro, a lo desconocido, a lo que no se ha oído nunca, incluso en la música. De esta manera, en las clases de música de duodécimo curso podemos empezar a encontrar un camino hacia la música atonal. En este Bmbit, la teoría de la armonía no ofrece ninguna red de seguridad ; lo único que consta es

...estar abierto y disponible para investigar los fenómenos musicales y la lógica interior de su despliegue, sentir la verdad que contienen, a la vez que practicar y educar un nuevo tipo de ‘pensamiento’ en relación con ellos. Como un ejemplo de ello basta con hacer una incursión en la última de las seis piezas para piano, OP. 19, de Schönberg...

Cuando examinamos el desarrollo de la música durante el siglo XX desde entonces, descubri-

mos que, a pesar de que, por una parte, la música se ha hecho simultáneamente más y menos materialista, no se ha producido una transparencia y trascendencia (una apertura a que el espíritu pueda afluir a su interior) llevada por un grado de consciencia como la que se experimentó a principios del siglo XX...

Vista desde este ángulo, la música es un ingrediente esencial en la educación, esencial porque la música, exteriormente, es el arte menos material, no tiene ningún propósito, habla directamente al núcleo más íntimo de cada ser humano...⁸⁸

Noveno curso

Criterios y temas generales:

Los alumnos aprenden a entender e interpretar sencillas piezas vocales e instrumentales. Se estudian las estructuras básicas de algunas obras y se empiezan a observar algunas de las corrientes en la historia de la música. Muchas escuelas forman una coral con los alumnos de los Cursos Superiores, combinando los diversos cursos, y una orquesta que involucra a los que sean más capaces de contribuir. Se estudian e interpretan grandes obras corales, a menudo incluyendo a maestros y padres en el coro.

Sugerencias de contenido:

ESTUDIO DE LA MÚSICA

- Estudios generales: el sistema de línea y notación de la música, escalas, círculo de la quinta, intervalos, se continúan los acordes e inversiones, tanto en el trabajo instrumental como coral, y en los ejercicios de improvisación y composición.
- Se describen, caracterizan, comparan y evalúan ciertas obras
- Se buscan lazos con la historia y las otras artes, por ejemplo, las conexiones entre la música y la sociedad
- Experimentar los fenómenos de la música contemporánea.

TEORÍA MUSICAL

- Cánones, fugas, suites, cantatas, oratorios, introducción al estilo de contrapunto
- Diferencias entre el ambiente homofónico/poli-fónico y temperado.
- Estudio de los diferentes instrumentos, por ejemplo, el órgano y otros instrumentos de teclado

BIOGRAFÍAS

- Por ejemplo, comparar Mozart con Beethoven, Bach con Handel.

ASISTENCIA A CONCIERTOS Y ÓPERAS:

- Obras clásicas, con preparación previa y posterior evaluación.

CANTO, CANTO CORAL

- Formación de la voz
- Ampliar el repertorio (coral): canciones populares, canciones íntimas, ejemplos de música ligera, canciones políticas, etc., a *capella* con acompañamiento, al unísono y en diversas voces.

CORO DE LOS Cursos Superiores

- Todos los cursos de los Cursos Superiores forman este coro para trabajar sobre piezas que se puedan cantar para el público.

MÚSICA INSTRUMENTAL

- En la orquesta de la escuela o en los grupos de música de cámara, los alumnos trabajan en piezas para interpretar ante el resto de la escuela o en público
- Improvisación: por ejemplo, con la colección de instrumentos de percusión de la escuela

Décimo curso

Criterios y temas generales

Se trabaja en las estructuras formales de las sonatas, fugas, etc. Los alumnos aprenden sobre el significado de las sonatas en la música clásica, especialmente en la manera en que se relacionan con el ser humano. Los estudiantes pueden desempeñar un papel más activo en la interpretación de la música en los conciertos, tratando con publicidad, notas de los programas, actividades en casa y llevar la música a la comunidad local.

Sugerencias de contenido

ESTUDIO DE LA MÚSICA

- Formas de música instrumental y vocal: motivos, temas, sonata, sinfonía, concierto, ópera.
- Estudios básicos de armonía
- Estudios en composición. Se estimula a los estudiantes a componer sus propias piezas en armonía y contrapunto.

BIOGRAFÍAS

- Los alumnos preparan exposiciones sobre biografías de compositores bien conocidos, incluyendo buenos músicos de pop y de jazz.

CANTO, CANTO CORAL

- Formación de la voz
- Expansión del repertorio de canciones
- Canciones íntimas y canciones populares, arias de ópera, canciones de musicales, *chansons*, *a capella* o acompañadas
- Cantar canciones en las lenguas extranjeras que los alumnos estén estudiando

CORAL DE LOS Cursos Superiores

- Todos los cursos de los Cursos Superiores forman la gran coral que estudia y trabaja obras que también pueden ser cantadas para el público
- Coros clásicos a cuatro voces

MÚSICA INSTRUMENTAL

- En la orquesta de la escuela o en los grupos de música de cámara, los alumnos trabajan en piezas para tocar ante la escuela o el público en general
- Improvisación

Undécimo curso

Criterios y temas generales:

Los alumnos aprenden a interpretar canciones de una manera apropiada. También aprenden a reconocer las formas románticas, de oído o leyendo la partitura.

Desarrollan una consciencia de la nueva visión a que llegaron los músicos al siglo XIX y descubren cómo el “lenguaje universal” de la música clásica se relaciona con los orígenes de la música popular nacional y del jazz.

Sugerencias de contenido:

ESTUDIO DE LA MÚSICA

- Clase principal de música (véase también la asignatura de Estética y Estudio del Arte en undécimo curso)
- Expresiones y formas apolíneas y dionisiacas de una obra de arte musical
- Períodos de desarrollo en la historia de la música desde los primeros días hasta el siglo XX
- Visión general de la armonía de Pitágoras

- Uso de escalas cromáticas
- Trabajos significativos de épocas importantes con énfasis en el período Romántico
- Describir, comparar y clasificar diversas obras
- Música de programa

TEORÍA MUSICAL

- La forma del movimiento principal de la sonata

BIOGRAFÍAS

- Exposiciones por parte de los alumnos sobre grandes compositores románticos: Schumann, Chopin, Brahms, Wagner, Verdi, etc.

ASISTENCIA A CONCIERTOS Y ÓPERAS

- Obras clásicas y románticas, con preparación previa y posterior evaluación

CANTO, CANTO CORAL

- Formación de la voz.
- Canto solista.
- Ampliar el repertorio de canciones, canciones íntimas y canciones populares, obras corales románticas, grupos de cámara (también *solos*), *a capella* o acompañados.
- Cantar canciones en las lenguas extranjeras que los alumnos están aprendiendo.

CORAL DE LOS Cursos Superiores

- El coro formado por todos los cursos de estos grados para representar piezas ante la escuela o el público en general
- Coros clásicos a cuatro voces

MÚSICA INSTRUMENTAL

- En la orquesta de la escuela o en los grupos de música de cámara se trabaja en piezas para interpretar ante la escuela o el público en general
- Improvisación

Duodécimo curso

Criterios y temas generales:

Los alumnos deberían ser capaces de reconocer y describir fenómenos característicos de la música del siglo XX. El interés por los derroteros que está tomando la composición en nuestro tiempo debería incluir el interés por la situación actual en que

se encuentran los seres humanos. Los alumnos deberían estudiar ejemplos de cómo hoy los músicos pueden ser responsables del constante desarrollo de la música, también con los instrumentos electrónicos de que disponen. La comprensión de las diversas corrientes de la historia de la música debería ayudar a los alumnos a desarrollar una conciencia de las cuestiones relevantes del presente.

Sugerencias de contenido:

ESTUDIO DE LA MÚSICA

- Visión global de la historia de la música: la música en el pasado, en el presente y las tendencias que anticipan el futuro, vistas desde el pasado y desde el siglo XX.
- Teoría de las armonías
- Desarrollo de la música después de la Segunda Guerra Mundial. Se describen, clasifican, comparan y caracterizan obras importantes del siglo XX (por ejemplo, Stravinski, Hindemith, la Nueva Escuela de Viena, Schönberg, Berg, Bartok, Arvo Pärt, etc.)
- Música y tecnología (música electrónica, sintética y con apoyo informático).

BIOGRAFÍAS

- Exposiciones de los alumnos sobre compositores del siglo XX

- Proyectos de los alumnos sobre la música y el ser humano

ASSISTENCIA A CONCIERTOS Y ÓPERAS

- Obras clásicas y modernas, con preparación previa y evaluación subsiguiente

CANTO, CANTO CORAL

- Formación de la voz
- Ampliación del repertorio de canciones.
- Obras corales, canciones folclóricas y canciones del siglo XX, canto solista, *a capella* o con acompañamiento.

CORAL DE LOS Cursos Superiores

- Los cursos de los Cursos Superiores forman esta coral para trabajar en piezas a representar ante la escuela o el público en general.

MÚSICA INSTRUMENTAL

- En la orquesta de la escuela o en los grupos de música de cámara los alumnos trabajan en piezas para presentar al resto de la escuela o al público.
- Improvisación.
- Trabajo solista de alumnos dotados.
- Concierto de final de escuela.

PLÁSTICA

Pintura, dibujo, dibujo de formas, gráficos, modelado y escultura

Cursos primero a duodécimo

El arte existe por sí mismo, aunque su propio carácter lo hace fundamentalmente educativo. Conforme aprenden a entender el mundo físico y sus leyes, los seres humanos van incrementando sus capacidades. Cuando practican el arte, aumentan su libertad creativa sin que deba haber ningún objetivo concreto. Evidentemente, el arte puede tener una función ilustrativa para sostener otras actividades, o puede tener un propósito dialéctico, y en los dos casos estos objetivos tienen su lugar en el currículo. Sin embargo, el arte es enseñado por sí mismo. Cuando practican actividades artísticas, los niños experimentan el reino de su propia alma. Este sentimiento de verse atrapado en el ámbito anímico debería producirse en todas las clases en todas las asignaturas, y, por eso, el arte nunca debería ser una cosa que tiene lugar separadamente de las clases. Steiner formuló la tarea educativa del arte con las siguientes palabras:

Los niños necesitan arte, tanto las artes plásticas, como la poesía y la música. Hay una manera de estar involucrado en los dos tipos que es adecuada para los niños en sus años escolares. Si somos maestros, no tendríamos que hablar mucho de que una forma de arte u otra son "útiles" para ejercitar determinadas facultades humanas. Al fin y al cabo, el arte existe por el arte. Los maestros han de estimar el arte con tanta intensidad que no quieran que los niños se pierdan la experiencia. Entonces verán cómo los niños crecen a través de sus experiencias artísticas. El arte es lo que despierta su inteligencia a la plena vida.

Si los niños pueden desplegar su impulso volitivo, se desarrolla en ellos un sentido del deber cuando haya que adquirir control sobre la materia de una manera libre y artística. La sensibilidad artística del maestro es el elemento que aporta alma a la escuela. Introduce una atmósfera de alegría en la seriedad de los niños y otorga dignidad a su júbilo. Con nuestro intelecto nos limitan a comprender la naturaleza; con el sentimiento artístico podemos vivenciarla. Si se enseña a los niños a captar la naturaleza de una manera viva se convierten en personas "capacitadas", y los niños que se implican en el arte aprenden a ser personas creativas. En el primer caso simplemente aplican sus habilidades, en el segundo crecen

con el mismo proceso de su aplicación. Por muy torpe que sea un niño en su modelado o pintura, esta actividad despierta fuerzas anímicas interiores. Cuando los niños se ocupan de la música o la poesía, sienten cómo su naturaleza interior se eleva hacia el plano ideal. Alcanzan un segundo nivel de humanidad, paralelo al primero.

Nada de eso puede lograrse si el arte se toma como asignatura separada y aislada, y no como una parte orgánica del conjunto de la educación. Porque toda la educación e instrucción del niño debería formar un conjunto. El conocimiento, la cultura y el aprendizaje de habilidades prácticas tendrían que llevar hacia una necesidad de arte, igual que la sensibilidad artística debería llegar a los ámbitos del aprendizaje, la observación y la adquisición de habilidades.⁸⁹

PINTURA

Cursos primero a duodécimo

Aspectos generales y objetivos para los cursos primero a octavo

Desde el primer curso y hasta el octavo, la pintura está integrada en la clase principal y, como tal, pertenece al ámbito del maestro de clase. Hacemos distinción entre pintar o dibujar como descripción o ilustración (usando bloques de cera, ceras y más tarde lápiz de color en los cuadernos de la clase principal) y la pintura con acuarelas. En el primero caso es un acompañamiento de todas las asignaturas y es una parte regular del trabajo de aula como apoyo para los temas de las clases. En el segundo caso, pintar con acuarelas suele tener lugar una vez a la semana durante una clase principal.

Pintar con acuarelas ofrece al maestro de clase una oportunidad adicional para conocer la constitución anímica de los niños con mayor detalle. Los diferentes temperamentos y constituciones se revelan por lo que pintan los niños y por la manera en que lo hacen.

Steiner basó sus indicaciones para el currículo de pintura en la teoría de los colores de Goethe y su aproximación constituye una parte importante del seminario inicial de maestros Waldorf.⁹⁰ Los

89.- De una conferencia pronunciada en marzo de 1923.

90.- Una introducción a esta teoría la encontraremos en el libro de Margrit Jünemann y Fritz Weitmann, *Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule. Malen und Zeichnen* (La enseñanza artística en la Escuela Waldorf. Pintura y dibujo). Este libro ofrece una amplia exposición de la práctica y de la teoría de la pintura y el dibujo en la educación Waldorf-Steiner. (No traducido)

niños deberían experimentar la impresión objetiva, psicológica (a menudo llamada ética) que se despierta cuando perciben un color. En su naturaleza fluida y transparente, las pinturas en acuarela son un medio excelente para este fin. Pintar sobre papel seco o húmedo nos ofrece una posibilidad adicional para hacer estos descubrimientos. Con este medio, los colores se pueden mover y mezclar con más libertad. Las siguientes indicaciones pueden ser una ayuda:

1. En las clases de pintura, habría que practicar un acercamiento artístico a todos los niveles. Las técnicas de pintura con acuarelas, desde pintar sobre el papel mojado, hasta la pintura en capas, han de practicarse mucho hasta llegar a un cierto nivel.
2. El trabajo puramente artístico con la misma pintura no se habría de obstruir o menospreciar esperando que los niños pinten una imagen de alguna cosa específica. Empezamos a pintar con los niños de una manera que es muy similar en la pintura abstracta. Pintar “a partir del color” ha de hacerse de una manera psicológicamente concreta para los niños. Las tareas que se emprenden deberían relacionarse con las cualidades afectivas de los mismos colores, con cualidades psicológicas definidas, como son los estados de ánimo que podríamos describir, por ejemplo, como tranquilo y reservado, fuerte y audaz, frío y duro, cálido y expansivo. La forma exterior es una expresión de una experiencia interior. El maestro prepara estas experiencias contando “historias de pintura” que hacen vivos los colores antes de usarlos.

Hay que dejar que las formas salgan a partir de los colores. Podemos hablar con los niños en el mundo de los colores. Pensemos cuán estimulante sería que pudiésemos llegar a un nivel de entendimiento con los niños a los que podríamos decir: “Mirad este lila presumido con este atrevido toque de rojo asomándose por encima del hombro; y todo está destacando sobre el trasfondo de un azul humilde”. Hemos de hacerlo totalmente objetivo... –eso actúa de una manera que configura el alma– de forma que los mismos colores también hacen alguna cosa. Cuando pensamos a partir de los colores podemos trabajar de cincuenta maneras diferentes. Debéis lograr que los niños vivan dentro del color, diciéndoles, por ejemplo: ¿Qué pasaría si el rojo mirase a través del azul? Eso deben crearlo los niños.⁹¹

Cuando los niños han experimentado y explorado los colores de esta manera con la suficiente intensidad y durante cierto tiempo, podemos avanzar hasta encontrar formas a partir de los colores, formas de minerales (montañas, piedras), la atmósfera (nubes, puestas de sol, estados meteorológicos) plantas y animales, donde la conciencia de las cualidades primarias de los mismos colores continúa siendo fortalecida constantemente. La forma exterior ha de surgir de la experiencia interior del color. No habría que subestimar la tentación de dejarse desviar por el deseo de producir alguna cosa estética o ilustrativa. No se trata de reprimir este deseo natural de los niños, sino más bien de desafiarlos a ser veraces con la naturaleza de los colores.

En los cursos séptimo y octavo, a la técnica de pintar sobre el papel mojado, se añade un elemento totalmente distinto. *La pintura en capas*. La manera de trabajar es mucho más diferenciada y reclama paciencia y observación. El método requiere una paleta donde se puedan mezclar los colores, tiempo para observar cómo se va desarrollando la pintura y una técnica de aplicación bien practicada.

Con la pintura sobre mojado, el proceso es de fuerte identificación, por el hecho que el niño se siente atraído hacia la actividad y el diálogo interior de los colores, a medida que se va desarrollando. Pueden participar de la experiencia a medida que se despliega. El proceso es más importante que el resultado. Mirar las pinturas al día siguiente es un proceso más “antipático”, de separación, por el hecho que los niños, pueden tomar distancia y ver qué es lo que ha pasado, el resultado. Con la pintura en capas, los elementos de “simpatía y antipatía” se reúnen y ese “proceso de respiración” no lo lleva el maestro, sino el alumno.

“*El arte es hijo de la libertad*”, decía Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Los alumnos deberían experimentar eso en las clases de pintura, creando ellos mismos las condiciones que la libertad necesita.

La pintura o el dibujo figurativos acompañan todas las asignaturas, normalmente en forma de un dibujo hecho por el maestro en la pizarra. El punto de partida para la pintura figurativa es siempre la superficie de color y no el contorno. En la naturaleza, los contornos o los perfiles emergen sobre todo allí donde se encuentran dos superficies de colores distintos. Las ilustraciones en los libros de la clase principal, imágenes relacionadas con los estudios de la naturaleza o más tarde de geografía, y las representaciones precisas y estéticamente agradables de los experimentos de física y química, exigen una práctica continua y un ulterior desarrollo de las técnicas de dibujo para enfrentarse con las necesidades del tema.

91.- Rudolf Steiner en el claustro de maestros del día 15 de noviembre de 1920 en “*Encuentros con los maestros de la escuela Waldorf. Primer volumen*. GA 300a

Crterios y motivos principales:

Las clases de pintura en primer curso comportan una educaci3n de los sentidos que nutre el alma del ni1o. Cuando un color es percibido por los sentidos est1 activo un elemento no sensorial, de manera que la percepci3n del color atraviesa estos lmites penetrando en un mundo de cualidades objetivas, morales. En primer curso el objetivo es conocer y describir los “movimientos del alma” despertados por los colores. Los ni1os descubren estos movimientos anmicos en el acto de pintar; y aprenden a describirlos cuando se comentan las pinturas el d1a despu3s de haber pintado: “*De estas experiencias de color los ni1os obtienen im1genes interiores d1ctiles y ejercitan acciones flexibles de la voluntad. Todo en su alma se hace m1s flexible*”.⁹² Es importante crear un ambiente tranquilo y sosegado en las clases de pintura. Los ni1os tambi3n necesitan tiempo para establecer todos los h1bitos de trabajo pr1ctico vinculados con la preparaci3n de la clase de pintura, adem1s de limpiar y ordenar las cosas al final.

Las historias de colores introducen los ejercicios y personifican los colores en su personaje y sus interacciones. “*El amarillo es un personaje brillante y alegre que se extiende hacia fuera, hacia el mundo: por todas partes donde va lo ilumina todo. Un d1a se encuentra con el azul que estaba sentado tranquilo...*”. Estas historias de los colores pueden acompa1ar el proceso real de pintar de manera que pueda tener lugar el di1logo entre los colores. Tambi3n proporciona un m3todo imaginativo de ofrecer a los ni1os una gu1a t3cnica mientras est1n pintando; a un ni1o que tiene dudas con las palabras que animan el amarillo, se le puede ayudar dici3ndole, por ejemplo: “*los amarillos quieren brillar por todo el papel, hasta el extremo e incluso m1s all1*”. O a un ni1o que tiene prisa: “*el azul es muy fuerte, pero no quiere serlo demasiado y sacarle la brillantez al amarillo*”. Im1genes como 3stas pueden ser una ayuda para los ni1os, y, naturalmente, los mismos colores. Las im1genes de color pueden utilizarse de maneras apropiadas a las edades a lo largo de Primaria, como una aproximaci3n imaginativa que, a la vez, es objetiva.

El hecho de que el maestro pinte con los alumnos, o les muestre antes c3mo deben hacerlo, o incluso no pinte y se limite a describir el proceso

en palabras, depende del criterio pedag3gico de cada maestro. Las tres opciones ser1n apropiadas en situaciones diferentes. Con ejercicios sencillos de color, el maestro puede enganchar una hoja de papel en la pizarra y pintar delante de ellos. Si la pintura no se alarga mucho, se mantendr1 el tiempo suficiente antes de que se seque y se desenganche. Este procedimiento tiene la ventaja de la visibilidad, y puede demostrar el uso del pincel que los ni1os pueden aprender mucho mejor por imitaci3n que siguiendo meras instrucciones verbales.

Una vez que se ha introducido un repertorio de colores y t3cnicas de pintar, se pueden hacer pinturas relacionadas con los contenidos de las clases, cuentos de hadas, leyendas, f1bulas y mitos. Eso se v1lido desde el primer curso en adelante. Inicialmente, se trata m1s de reflejar la atm3sfera de una historia, un bosque oscuro, el color dorado de los cabellos de Rap3nchigo, la capa del pr1ncipe, pero las pinturas pueden hacerse cada vez m1s figurativas, mostrando formas vegetales o animales y m1s adelante figuras humanas. Siempre intentamos que las figuras salgan a partir del mismo color, en lugar de ser ilustrativas o definidas por perfiles lineales. Hasta el cuarto o quinto curso no se hace ning1n intento de imponer una perspectiva, excepto de una manera muy elemental, con 1rboles que crecen saliendo de la tierra, etc. Aunque los ni1os deber1an ser libres de representar las im1genes como las sientan ellos mismos. Las acuarelas mismas llevan a crear estados de 1nimo de la naturaleza, pero no habr1a que intentar imponer ninguna forma de naturalismo. Los colores deber1an ser apropiados al estado de 1nimo de una manera m1s pr3xima a las pinturas expresionistas, como, por ejemplo, en los paisajes y pinturas vegetales de Nolde, o incluso la abstracci3n m1s formalista de las acuarelas de Klee. Esta progresi3n transcurre en los cuatro primeros cursos y, por tanto, no la repetiremos en las siguientes descripciones.

Sugerencias de contenido:

- Empezar con las polaridades amarillo/azul y descubrir los “tonos” crom1ticos que tienen mucha o poca tensi3n (amarillo /verde)
- Pintar con los colores primarios amarillo, rojo y azul
- Los ni1os escogen con libertad las superficies de color despu3s de que el maestro los ha contado una “historia de color”
- Acostumbrarse a la t3cnica de pintar sobre papel mojado y afirmarse en ella, incluyendo la necesaria preparaci3n (mojar y fijar el papel en la tabla)
- Pintar sobre papel de color, o bien pintar primero una capa en un color, y, cuando el papel lo ha

92.-Rudolf Steiner: “*Die p1dagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis*” (*La pr1ctica pedag3gica desde el punto de vista del conocimiento cient1fico espiritual del ser humano*) GA 306. Conf. del 19-4-1924

absorbido lo suficiente, aplicar un segundo color

- Atmósferas de cuentos de hadas

Segundo curso

Criterios y motivos principales:

Adaptado al tema del segundo curso (véase el currículo horizontal), los niños pueden practicar el hecho de crear equilibrio allí donde haga falta, creando simetría o dualidad. El objetivo es activar el alma de los niños en esta dirección. Es importante que el maestro no deje que las historias de color se vuelvan subjetivas o arbitrarias, sino que sean guiadas por los mismos colores. Esta es la única manera que los niños pueden aprender a participar en la vida de las armonías cromáticas.

Sugerencias de contenido:

- Ejercicios encaminados a que los niños experimenten las armonías de los colores que son:
 - **característica** (rojo y amarillo, amarillo y azul, azul y rojo, naranja y verde, verde y violeta, violeta y naranja.
 - **complementaria** (rojo y verde, amarillo y violeta, naranja y azul)
 - **sin carácter** (amarillo y naranja, naranja y rojo, rojo y violeta, violeta y azul, amarillo y verde, azul y verde)
- Ejercicios de intercambio, por ejemplo, el color intermedio es alterado por su complementario, mientras permanece el resto de colores. Después, cambiar los colores del entorno mientras el color central se mantiene. Eso se hace con las pinturas reales de los niños, es decir, que la pintura individual es el objeto del ejercicio. Todo ello puede hacerse en una secuencia de ejercicios.

Tercer curso

Criterios y motivos principales:

El énfasis en tercer curso recae en el “gran acto de la creación” del mundo (Génesis) y la formación del mundo a pequeña escala con la agricultura, ganadería y construcción. En las clases de pintura podemos adoptar este tema. Los niños investigan no solamente la creación de una imagen por medio de colores, sino también cómo nacen los mismos colores mezclados.

Sugerencias de contenido:

- Cómo emergen de la luz y la oscuridad los colores primarios amarillo, azul y rojo

- Intensificación hacia el más y el menos en el círculo de colores
- Cómo salen los colores mezclados verde, naranja y violeta
- Los siete días de la creación como ejercicio de pintura, comenzando por la creación de la luz, la polaridad de luz y tinieblas, la creación de lo que hay arriba y lo que hay abajo, la tierra y las aguas, continuando hacia las plantas y los animales. Finalmente puede aparecer como forma completa que emana de los colores una figura humana que se desdobra.

Cuarto curso

Criterios y motivos principales:

Hasta el principio de cuarto curso los niños han estado pintando con acuarelas para hacer armonías cromáticas e historias de colores de una manera libre. Ahora, al estar ajetrechos con estudios de animales o con las historias de la clase principal (mitología nórdica, por ejemplo), los ejercicios son introducidos de una manera que permite a los colores vincularse con formas que describen figurativamente la esencia del tema. Pintar en “manchas de color” exige intensa concentración por parte de los niños. La forma ha de encontrarse a partir del color, y el color a partir del tema del día.

Sugerencias de contenido:

- Hacer que salgan formas animales a partir de los colores
- En relación con los estudios naturales, pintar árboles, paisajes sencillos con cerros, montañas y cielo, estructuras de campos en una variedad de marrones, verdes y amarillos, formas sencillas y generales de edificios, como un castillo o una gran iglesia, una granja o un establo.
- Temas figurativos relacionados con el período de narración de la clase principal (mitología nórdica), por ejemplo, Nifelheim, el fresno del mundo, el reino oscuro de Hel, Ragnarok, los barcos vikingos con velas, etc.
- Pintar sobre papel de color, crear nuevas y más amplias posibilidades de generar armonías y atmósferas de color.

Quinto curso:

Criterios y motivos principales:

Los procesos de color, siempre cambiantes en la naturaleza, revelan las fuerzas activas en la planta: fuerzas del sol y de la tierra, luz y oscuridad. Un ejercicio de pintura inicial puede

*vincularse con estos dos efectos polarmente opuestos.*⁹³

Como ya se ha mencionado antes, la pintura puede reflejar o adoptar los temas de las clases principales. Pero hay que decir una vez más que no se trata de pintar ilustraciones, sino de dejar que los colores de la naturaleza encuentren sus propias formas. De esta manera las sesiones de pintura pueden ofrecernos un ahondamiento cualitativo en temas que salen en la clase principal. Al mismo tiempo, los temas del estudio de las plantas nos dan una oportunidad de incorporar a las sesiones de pintura lo que se ha visto y escuchado.

Sugerencias de contenido:

- Desarrollar atmósferas vegetales desde el verde y el amarillo
- Contrastar el “rojo de la rosa” y el “blanco del lirio” con el blanco rosado de los lirios de agua. Hallar la diferencia cualitativa entre el “verde del musgo” y el “verde del abedul”
- A partir de ahora, los niños pueden empezar a trabajar con diferenciaciones y matices más sutiles de color.
- En lugar de observar las sorprendentes coincidencias de una pintura en acuarelas cuando se observan y comentan los resultados de la clase de pintura, ahora se considera más la manera en que los niños han intentado descubrir y crear conscientemente las diferencias de color
- Se pueden pintar mapas que muestran las diferencias cualitativas entre la línea de la costa y el océano, las formas fluviales, las montañas y las llanuras, etc.
- Se pueden tomar imágenes de la mitología

Sexto curso

Criterios y motivos principales:

Tal como sucede con las demás asignaturas, la pintura también ha de tener en cuenta el duodécimo año del niño y los diversos procesos psicológicos que comporta. Las sugerencias del plan de estudios de Steiner en lo que respecta el arte apuntan hacia la “proyección y las sombras”. Los alumnos tendrían que hacerse una idea clara de cómo se producen las sombras y deberían hacer las observaciones respectivas. Hay diversas maneras de acercarse al estudio de las sombras. He aquí dos de ellas:

93.- Margrit Jünemann y Fritz Weitmann, *Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule. Malen und Zeichnen* (La enseñanza artística en la Escuela Waldorf. Pintura y dibujo) pág 46

1. Una posibilidad es dejar de lado el color y trabajar sólo con carboncillo o tiza. Eso implicaría que, a partir de sexto curso, la pintura se reemplazaría por el dibujo (véase “El dibujo en sexto curso”)
2. Otra posibilidad es continuar trabajando con el color y abordar los temas por medio de ejercicios de pintura

Sugerencias de contenido:

- Obtener gris y negro a partir de los tres colores primarios y de los colores mezclados. Este es un largo proceso en pintura que requiere ser realizado en etapas
- El gris o negro de las sombras, obtenidos usando colores, se pueden probar en temas del estudio de las plantas (árboles) o mineralogía. Si el aspecto sombra se ha estudiado por medio del estudio de los árboles en el dibujo, después pueden transformarse en color
- Temas de pintura de las clases principales, como geología o historia

Séptimo curso

Criterios y motivos principales:

Una nueva técnica, la pintura en capas, reclama que los alumnos practiquen la paciencia (esperar hasta que se haya secado el papel, o una capa de pintura) y la perseverancia; simplemente no pueden ponerse y seguir adelante sin parar. Los colores tampoco ofrecen la satisfacción elemental de los primeros años, porque se deben aplicar con mucha delicadeza y son muy pálidos. Esta técnica ofrece muchas nuevas posibilidades para lograr diferenciaciones y profundidades cromáticas. El tema de la “perspectiva” en las clases de dibujo es acogido ahora en este tipo de pintura.

Pintar también puede expandirse de otra manera en relación con la geografía. Si “Asia” está en el programa del séptimo curso, el alumno podría practicar pintando con tinta. El trabajo de pincel con trazos chinos demanda tanta concentración y autocontrol que llega a ser terapéutico, no sólo para niños individuales, sino también para la dejadez de los años adolescentes en general. En lo que respecta a la autodisciplina sería un buen predecesor de la pintura en capas.

Sugerencias de contenido:

- Pintura en capas con acuarelas
- Comenzar practicando con un solo color
- Aplicación consciente de la perspectiva por medio del color

- Observar qué es lo que nos pide el color en una composición pictórica
- Dibujo y pintura con tinta en relación con las clases de geografía
- Trabajo en tinta con pincel y pluma
- Preparación adecuada del papel
- Preparación interior del pintor para trabajar con el pincel

Octavo curso

Criterios y motivos generales:

Continúa la pintura en capas y se va perfeccionando la técnica. Los niños podrían tratar de hacer la misma tarea, una vez con papel mojado y otra con la técnica de las capas. El objetivo de estos ejercicios es desarrollar la habilidad de los alumnos para juzgar y fortalecer su comprensión de la pintura como arte, y averiguar qué quiere decir trabajar *con* los colores en una técnica particular y sobre un tema particular, o *contra* los colores y, por lo tanto, también contra el tema. De esta manera se pueden practicar artísticamente necesidad, oposición y libertad.

Estos ejercicios, que acompañan la búsqueda que los estudiantes hacen de sí mismos, se pueden fortalecer aún más de una manera sugerida por Rudolf Steiner:

Si estuviese enseñando a alumnos de 13 a 14 años que nunca habían hecho pintura, haría que observasen la “Melancolía” de Durero, les mostraría la maravillosa distribución de luz y sombra: la luz en la ventana, la manera en que la luz se distribuye sobre el poliedro y la esfera. De hecho, hacer de este cuadro el punto de partida es una buena idea. Haced que ellos transformen el blanco y negro en colores imaginativos.⁹⁴

Estos ejercicios pueden revelar las posibilidades y los caminos apropiados de la pintura. No solamente ofrecen una continuación, sino también una culminación de lo que se había empezado en primer curso como camino pictórico, con el objetivo de descubrir las cualidades interiores de los colores y su efecto moral.

Sugerencias de contenido:

- Continuar con la pintura en capas. Los estudios de la naturaleza salen directamente de los colo-

res, usando diversas técnicas

- Ejercicios de metamorfosis partiendo del pintar sobre papel mojado y viceversa
- Transformación de composiciones de clarooscuro, o de blanco y negro, en imaginaciones de color, por ejemplo la *Melancolía* de Durero o el *San Jerónimo en su estudio* (también en noveno curso, si se dan clases de pintura)
- Podrían hacerse ejercicios similares con los esbozos a lápiz de Franz Marc, alternando con sus estudios zoológicos llenos de color

Aspectos y objetivos generales para los cursos noveno a duodécimo:

Los cambios psicológicos en la pubertad descritos más adelante en el apartado de dibujo para los cursos noveno a undécimo pueden observarse y describirse con más diferenciación en el décimo curso como procesos psicológicos. Los jóvenes intentan salir de su soledad. Buscan amistades y quieren establecer relaciones con otros seres humanos. En el proceso, las simpatías y antipatías son a menudo vehementes y radicales, de manera que el maestro se ve cotejado con una amplia variedad de tareas: la tendencia a verlo todo en blanco y negro necesita adquirir otras coloraciones más variadas. El interés es demasiado intenso en los propios asuntos y sentimientos personales. Los jóvenes buscan ayuda en sus maestros y en los temas que se imparten para mantener esta “dirección hacia delante”. Quieren experimentar el entusiasmo y desarrollar la voluntad de cambiar conforme buscan su orientación propia.

Por lo tanto, el hecho de ocuparse de colores vivos y cambiantes no es solamente apropiado, sino también necesario para la situación psicológica en la que se encuentran los jóvenes de 16-17 años.

Con el clarooscuro o el dibujo de sombras en blanco y negro, a menudo hay una única manera correcta que nos obliga a usar una particular solución artística. Con los colores, la situación es totalmente distinta. La profusión inagotable de variaciones de color tiene un efecto liberador y también ayuda al alma a encontrar orientación. El hecho de encontrar esta orientación se basa en nuevos descubrimientos que se hacen en el acto de pintar y puede ayudar a activar la voluntad de los jóvenes. El dibujo puede llevar a una experiencia “de llegar a una conclusión”, a un “proceso de muerte” o a un “estado de pasión”. Pero con la pintura todo es redención, liberación, renovación y “resurrección”; de eso no se habla en las clases, pero se puede sentir de una manera profunda y existencial. El propósito y la importancia del arte como tal no es algo que se detenga a las puertas de la escuela.

94.-Rudolf Steiner: *Encuentros con los maestros de la Escuela Libre Waldorf. De 1919 a 1924. GA 300 a/c.* Encuentro del 5 de febrero de 1924. No traducido

También es relevante para el profesor de arte y para los alumnos que trabajen con arte:

“Lo que es importante en el arte se puede enunciar claramente: Su propósito no es hacer que encarne algo suprasensible, sino transformar lo que existe y es perceptible. La realidad no busca hundirse al nivel de un medio de expresión. No. La realidad ha de permanecer tal como es en toda su independencia. Pero hay que darle una nueva forma que nos satisfaga... ‘No es la idea en la forma de una manifestación sensorial-perceptible’, es ‘una manifestación sensorial-perceptible en la forma de una idea’”. ((R. Steiner: Fundamentos metódicos de la Antroposofía. Ensayos. GA 30)

¿Cuál sería la consecuencia de no permitir a los jóvenes experimentar estos poderes de resurrección formadores de imágenes? Se produciría una resignación profunda y amplia, y una impotencia que buscaría escape en la desorientación o en la agresión y la violencia destructiva. En este contexto, las clases de arte y en particular las de pintura, tienen un componente esencialmente social con implicaciones existenciales para los individuos en la sociedad.

“El legado carente de imágenes del Antiguo Testamento expresado en aquel mandamiento: ‘No esculpirás imágenes’ nos ha llegado desde tiempos inmemoriales. Desde esas leyes puramente abstractas, los seres humanos necesitan ahora volver a conquistar la habilidad del alma de generar imágenes, esta vez deliberadamente. Sólo las imágenes, las Imaginaciones⁹⁵ permitirán que la vida social pueda establecerse de la manera adecuada”.

(Jünemann, Weitmann: *Dibujo y pintura en las escuelas Waldorf-Steiner*).

En el presente capítulo se utiliza como base la siguiente ordenación de las clases y asignaturas:

Noveno curso	Dibujo
Décimo curso	Pintura Dibujo Modelado / escultura
Undécimo curso	Pintura Dibujo Modelado / escultura
Duodécimo curso	Pintura Modelado / escultura

95.- En el ámbito antroposófico, que considera el mundo de las Ideas como el mundo de los Universales como entidades reales creadoras, el término “Imaginación” se refiere a las imágenes suprasensibles creadoras que se pueden percibir detrás de toda forma viva en la naturaleza en la penúltima fase de manifestación de las Ideas en formas visibles o naturales. Por transposición, incluye también la capacidad del ser humano de hacerse imágenes nuevas y precisas para crear cosas que hasta entonces no existían, haciéndolo a partir de su propia intuición. (N.del T.)

Sumario de los objetivos generales

- Despertar desde el blanco y negro a la experiencia de los colores
- Experimentar la pintura como una expresión de sutiles sentimientos psicológicos sobre el mundo y los seres humanos
- Descubrir la pintura como una ayuda para alcanzar una visión más sutil y variada del mundo
- Descubrir, en la pintura, cómo preguntarse sobre el propósito y el significado del arte
- Invocar, cultivar y practicar los poderes creadores de imagen y hacerlos disponibles para lograr crear “imaginaciones realistas” e “imaginaciones concretas orientadas hacia el futuro”.

Criterios y temas generales para los cursos décimo a duodécimo

Ha llegado el momento de experimentar la diferencia entre las técnicas de pintura a la acuarela y al óleo (las posibilidades de crear y mezclar colores, y las diversas técnicas de pincel.

Los alumnos tendrían que aprender a evaluar estas técnicas por sí mismos y ver si es apropiado el propósito que se han planteado.

Se refrescan las experiencias de pintura que se hicieron en los primeros cursos de Primaria. Ahora se utilizan los colores de una manera más consciente, porque se han entendido su naturaleza y sus posibilidades de expresión. Los alumnos deberían aprender a buscar expresiones adecuadas de experiencias concretas por medio del color y la forma. Tendrían que adquirir un sentimiento del contenido expresivo de los colores. Cada alumno habría de ir descubriendo su estilo personal basado en la comprensión objetiva de las técnicas aprendidas.

En la mayor parte de los casos se va recapacitando a lo largo de las clases de arte, mientras que del trabajo de los alumnos se habla durante las clases de pintura. El objetivo es ayudar a reconocer el vínculo entre contenido y forma, el efecto de los medios utilizados, la capacidad de que una afirmación sea “legible” y el poder de su mensaje.

Sugerencias de contenido

Los alumnos tendrían que escoger, cada vez más por su cuenta, los problemas sobre los que quieren trabajar y el medio que quieren utilizar. El papel del maestro es ayudarlos a superar las dificultades cuando haya que decidir. El consejo se referirá a temas, técnicas, diseño y la manera e organizar el trabajo. También habría que dar a los alumnos la oportunidad de embarcarse en proyectos de más

largo alcance y trabajar de la manera que consideren mejor. El proyecto seleccionado habría de utilizarse para aumentar la concentración y la profundidad, en lugar de ser una ocupación superficial que implique todo tipo de tareas parciales.

- Ejercicios básicos para enfrentarse con la naturaleza individual de los colores
- Contrastar armonías de color (caliente/frío, mayor/menor, etc.), también los acordes con estos colores.
- Ejercicios de más amplio alcance basados en la teoría de los colores de Goethe. Aplicación de la teoría de Goethe sobre la armonía y la desarmonía.
- Temas de contraste estructurados totalmente a partir de experiencias de color.
- Ambientes naturales y paisajísticos; metamorfosis del blanco y negro (por ejemplo, de Durero, Rembrandt, Munch, etc.) en *imaginaciones* de color.
- Desarrollo de *imaginaciones* de color para un motivo, como base para desplegar una imaginación pictórica libre
- Estudios de árboles y flores (por ejemplo, a la luz del sol, en la tempestad, en la lluvia, etc.)
- Traducción de ambientes y estados específicos en color y forma: alegría/dolor, adagio/allegro, etc.
- La cabeza y la cara humana en diversas formas
- Imitación libre de diversas escuelas de arte, por ejemplo, impresionistas, expresionistas, modernistas, cubistas, surrealistas.

Materiales y técnicas

- Pinturas al óleo, pinceles para óleo sobre papel preparado o tela.
- Observar técnicas de pincel y la estructura resulta cuando haya que pintar al óleo.
- Pintura sin limitaciones utilizando la técnica de pintura en capas u otras pinturas líquidas.
- Pintura a la acuarela.
- Exploración de otros materiales pictóricos apropiados.

DIBUJO DE FORMAS, DIBUJO Y GRÁFICOS

Cursos primero a undécimo

Aspectos generales y objetivos para los cursos primero a octavo

Las clases de dibujo son muy diferentes de las de pintura. Una forma dibujada es siempre resultado

de algo que ha entrado en reposo, o dicho de una manera más drástica, de algo que ha “muerto”, es decir, que está al final de un proceso. Pero las clases de dibujo no pretenden ocuparse del resultado, sino del proceso, de la habilidad implicada y los sentimientos que emergen mientras se está produciendo la actividad. Estos sentimientos están relacionados con la forma, son provocados y configurados por ella. Igual que pasaba con el pintar, éste es el reino ético de las formas.

Inicialmente, no se espera que los niños dibujen ningún objeto exterior, deben experimentar una cualidad de movimiento. Este tipo de dibujo (que lleva hacia la geometría a mano alzada de quinto curso) es llamado *dibujo de formas* en las escuelas Waldorf-Steiner.

En los primeros años escolares, se muestra a los niños cómo dibujar formas sencillas y sus transformaciones, y cómo experimentar sus cualidades. Eso ayuda a desarrollar una habilidad interior viva para comprender las formas. A partir de eso, los niños, y más tarde los jóvenes, aprenden a entender los gestos formativos que se acercan a ellos en las cosas creadas por la naturaleza y por los seres humanos.

Eso es importante para su posterior desarrollo. Cuando los jóvenes experimentan los gestos formativos de lo que se encuentran en la naturaleza (los paisajes, plantas, animales, etc.), en el arte y en otros objetos hechos por los seres humanos establecen una relación múltiple y realista con el mundo. La mirada ordinaria que no está equipada con poderes capaces de crear formas, sólo puede entender lo que ya se ha acabado, lo que se ha petrificado en su forma final. Esta estrecha mirada encierra la conciencia humana dentro de los límites de lo que está muerto en el mundo. La mirada creativa lleva al ser humano más allá de la superficie de lo que ha sucedido y hace que descienda hacia la vida interior de las cosas.⁹⁶

Kandinsky, el experimentado artista que continuó haciendo sus investigaciones sobre la línea, formuló ese hecho con las palabras siguientes: “Si una línea dibujada en un cuadro es liberada de la tarea de tener que representar alguna cosa específica y, por lo tanto, puede funcionar como algo específico por sí mismo, entonces su sonoridad interior ya no es debilitada por un rol subsidiario, y puede afirmar su propia fuerza.⁹⁷”

Por lo tanto, en principio, el objetivo del dibujo de formas es despertar en los niños el sentido por

96.- Ernst Michael Kranich, Margrit Jünemann, Hildegard Berthol-Andrae: *Formenzeichnen (El dibujo de formas)*. Verlag Freies Geistesleben

97.- Vassili Kandinsky. *Der blaue Ritter*.

la forma. Eso es necesario y es posteriormente utilizado para aprender a escribir y leer. Por eso, el dibujo de formas es una preparación para las técnicas que forman parte de nuestra civilización.

Si los niños han aprendido a orientarse por medio del movimiento en el aula y en el papel, ello puede ayudar más adelante en los problemas de espacio que puedan surgir en los niños disléxicos. Estos niños sacan mucho provecho de las posibilidades terapéuticas del dibujo de formas.

Steiner también pensaba en este aspecto terapéutico cuando alentó a los maestros a encontrar y desarrollar formas que tuviesen un efecto asistencial y liberador en los casos donde el niño está totalmente dominado por algún temperamento concreto. La conciencia del espacio es despertada y estimulada por formas que son parte de la experiencia espacial, como la simetría, el movimiento y el contramovimiento, la repetición y el aumento. Para los niños que tengan algo extremadamente unilateral en su naturaleza, un objetivo importante es aprender a orientarse y moverse adecuadamente en el espacio. Sin embargo, el hecho es que la actual civilización contiene tantos elementos desestabilizadores y desorientadores que el dibujo de formas, como asignatura escolar, tiene una función terapéutica general que cumplir con los niños.

Una rama del dibujo de formas desarrollada en el trabajo con necesidades especiales de los niños es conocida como *dibujo dinámico*. Su objetivo es también liberar poderes curativos usando el elemento vivificador y despertador de la búsqueda de formas y gestos formativos primigenios.

Los maestros y los terapeutas necesitan conocer bien los efectos psicológicos de las diferentes formas y estructuras, es decir, deben desarrollar la habilidad de conocer qué formas trabajan más sobre la voluntad, cuáles lo hacen más sobre la vida del sentimiento y cuáles tienen su efecto sobre todo en la capacidad de hacerse representaciones o imágenes mentales.

Cuando la geometría comienza en quinto curso, el dibujo de formas es absorbido por el dibujo geométrico. En sexto curso, los niños han llegado a “la edad de la causalidad”, que requiere una precisión real en su dibujo. Al mismo tiempo entran en un nuevo tipo de dibujo artístico con carbón, que inicialmente es más próximo a la pintura, y su contenido es básicamente el de los contrastes del clarooscuro. De acuerdo con la situación psicológica de los niños eso lleva directamente a la proyección y a las sombras. Antes de que éstas sean construidas geométricamente en las clases de los más mayores, el hecho de “sentir y buscar las sombras” es tratado de una manera totalmente artística. Habiendo pasado por el dibujo en perspectiva en séptimo curso, las clases de dibujo en octavo concluyen los estudios sobre la luz y la sombra en

relación con la perspectiva. Estos estudios pueden implicar, o bien el dibujo de sólidos geométricos alineados como si fuese una naturaleza muerta, o bien que los niños puedan copiar tallas de madera o grabados de los antiguos maestros utilizándolos para desarrollar sus técnicas. Los ejercicios y el estímulo de este tipo llevan hacia las clases de los Cursos Superiores.

Primer curso

Criterios y motivos generales:

Las líneas rectas y curvas son el punto de partida para el dibujo de formas. Eso comienza con el descubrimiento del hecho de que una línea es un camino que uno mismo puede recorrer. Los niños deberían experimentar la diferencia esencial entre las líneas rectas y curvas, dibujándolas después de haberlas explorado por medio del movimiento de todo su cuerpo en el espacio. La dirección definida de la línea recta requiere concentración y la voluntad de ser dirigido por el pensar. La línea curva dinámica y serpenteante, sin una dirección específica, deja espacio para variaciones individuales, la voluntad es guiada por el sentimiento. Una vez que los niños se han familiarizado con el dibujo de líneas, los elementos principales del primer curso son la forma simétrica y la completación de formas.

El dibujo de formas crea una preparación para la introducción a la escritura.

Sugerencias de contenido:

Una clase principal de dibujo de formas a menudo se sitúa antes de la introducción a la escritura.⁹⁸ Se practican las líneas rectas y curvas de forma inter-

98.- Es muy difícil describir el dibujo de formas en palabras, y las consideraciones de espacio de esta obra impiden la reproducción de ejemplos. Se recomienda recurrir a la literatura que hay al respecto. Véase, entre otros: Niederhäuser, HR : *Dibujo de formas*. Kützli, Rudolf: *Le dessin de formes. Source de créativité. Vols 1 et 2 (Creative Form Drawing, Vols. 1,2 & 3)*. Le Guerranic, Maurice: *Le dessin de formes. Modèles et progresiones. 4 cahiers.*. Hegu, Bernadette: *La progression de la peinture et dessin dans les écoles Steiner-Waldorf*. Jünemann, M / Weitmann, F: *Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule: Malen und Zeichnen (Drawing and Painting in Rudolf Steiner Schools)*. Clausen, AU / Riedel, M: *Zeichnen - Sehen lernen. Methodisches Arbeitsbuch. Band I*. Kranich, ME u.a: *Formenzeichnen (Dibujo de formas)*. Büchi, Peter: *Sinnesentwicklung und Sinnespflege durch Formenzeichnen (Evolución y cultivo de los sentidos a través del dibujo de formas)*

mitente, en diferentes tamaños, y en toda una variedad de formas. De esta manera se desarrollan estas formas básicas necesarias en primer curso:

- Ejercicios con líneas verticales, horizontales y diagonales, con ángulos (agudos u obtusos), formas de estrellas, triángulos, cuadrados y otras formas de lados regulares
- Ejercicios con curvas cóncavas y convexas, ondas, círculos, elipses, espirales, lemniscatas, etc.
- Estructuras y secuencias continuas como preparación para la escritura manuscrita cursiva

Segundo curso

Criterios y motivos generales:

El dibujo de formas, –como rama del “aprendizaje pictórico” (Steiner)– pretende cultivar la percepción interior de una manera que permita al pensamiento desarrollarse sin deslizarse hacia una modalidad intelectual. La manera de practicar esta percepción interior es ofrecer a los niños la mitad de una forma simétrica y dejar que ellos mismos completen la mitad respectiva. Para hacer eso deben ser activos interiormente y deben sentir que la estructura que se les ha dado era “inacabada”. Por lo tanto el objetivo es completar en su imaginación (y naturalmente también en el papel) una cosa que aún es incompleta o imperfecta.

Sugerencias de contenido:

- Ejercicios en torno a un eje vertical central (que podría estar dibujado, pero también estar presente sólo de modo imaginario) haciendo una imagen de espejo de las formas curvas, rectas y mixtas que hay dibujadas en uno de los lados. Simetrías y reflexiones.
- Después, un ejercicio semejante con un eje horizontal; transformaciones de formas: convertir formas rectas en curvas y viceversa, y también con mezclas.
- Ejercicios en torno a un eje diagonal; más adelante usando también dos ejes perpendiculares (ya sea uno vertical y el otro horizontal, o ambos diagonales).
- Recuadros que enmarcan páginas de ilustraciones o un trabajo escrito.
- Correr y formas rítmicas.

Tercer curso

Criterios y motivos generales:

Una vez practicadas las simetrías axiales, los niños pueden trabajar ahora en “simetrías asimétricas”

libres. Eso les ayuda a desarrollar un sentido de estilo, porque ahora han de descubrir las formas apropiadas correspondientes, de una manera libre. Estos ejercicios también son convenientes para cultivar la capacidad de imaginar interiormente los espacios. Eso ayuda a prepararse cualitativamente para los ejercicios de dibujo geométrico. El sentido de la forma se desarrolla con simetrías más complejas y estructuras de cruce. Estos elementos son fundamentales para el diseño, el equilibrio y la coherencia de formas y para el sentido de la forma contrastada. Las estructuras aprendidas pueden ser aplicadas a la ilustración (para páginas con títulos, etc.) y el trabajo manual (por ejemplo, el bordado).

Sugerencias de contenido:

- Formas de correr más complejas y estructuras rítmicas
- Espirales y formas que se sobreponen, se enrollan o se entrelazan
- Formas espejadas y reflexiones en formato vertical y horizontal
- Formas basadas en triángulos, cuadrados, pentágonos, etc.
- Formas de simetría cuatripartita; por ejemplo, formas que combinan simetrías horizontales, verticales y diametrales
- Hay que encontrar una forma exterior que corresponda a una interior y viceversa. Variaciones: si la forma interior es angular, hay que encontrar una “respuesta curva”, y viceversa.
- Practicar diferenciaciones de esta manera dentro de un círculo, donde la forma del círculo se ha de incluir como parte del ejercicio
- Practicar formas “equilibradas”

Cuarto curso

Criterios y motivos generales:

Se continúa, se practica y avanza en la imaginación del espacio, llevando a una sinopsis superior de lo que se ha ido practicando hasta aquí. Hace falta mucha conciencia cuando las líneas se cruzan en diferentes ángulos. Eso promueve la concentración.

Sugerencias de contenido:

- El material de narración en cuarto curso (mitología nórdica) proporciona elementos para el dibujo de formas como motivos ornamentales entrelazados (grabados en broches y brazaletes; decoraciones de armas, cascos, proas de barcos; entrelazados carolingios, célticos y lombardos, motivos en azulejos y todo tipo de nudos). Una

nueva característica de los puntos de cruce es hacer que aparezcan trenzados, mostrando cuándo las bandas pasan por arriba y cuándo lo hacen por debajo. En relación con eso, se puede practicar con nudos náuticos y después dibujarlos.

Quinto curso

Crterios y motivos generales

En quinto curso, el dibujo de formas lleva a un dibujo geométrico elemental. Otra vez, el punto de partida pueden ser las polaridades de las líneas recta y curva. Para permitir que los alumnos tengan una experiencia intensa es conveniente comenzar con dibujos a mano alzada, sin compás o regla.

“Aunque estamos sólo en el mismísimo inicio de la geometría, es importante ofrecer a los alumnos un sentido de la dimensión de la geometría que trascienda las aplicaciones prácticas y lleve a solucionar los enigmas últimos del mundo y de la vida. Eso se hace mejor dejando que ellos mismos aprecien no solamente las leyes que gobiernan la geometría, sino también la belleza de sus formas y su dependencia mutua estrictamente regulada”.⁹⁹

Sugerencias de contenido

Véanse las sugerencias hechas para geometría en el quinto curso en el capítulo sobre “Aritmética y matemáticas”.

Sexto curso

Crterios y temas generales

Cuando han llegado a los doce años y han comenzado el empuje en el crecimiento que incluye los hombros y los tendones que acompaña a la pubertad, los niños establecen una nueva relación con la gravedad. Eso lleva hacia otro campo en el dibujo. En cuarto curso, la ornamentación entrelazada ya reclamaba una conciencia del espacio en el dibujo. Eso es ampliado ahora para incluir superficies planas en claroscuro. Nos embarcamos en el conflicto entre luz y oscuridad, disolución y densificación, altura y profundidad, ligereza y pesantez. Este mundo de contrastes es una experiencia más existencial que la de las formas lineales. Sin embargo, el trabajo de los niños con la luz y la oscuridad no se hace de una manera abstracta. Los *estudios de proyección y sombra* se vinculan con

una materia científica, como es la física. Los alumnos han de lograr una comprensión exacta de cómo las superficies iluminadas de un cuerpo sólido se relacionan con lo sombra. Son las sombras que se abren camino, saliendo hacia el espacio, y permiten que el cuerpo sólido aparezca en el papel plano. La cuestión de causa y efecto que sale a la luz en esta edad, y que, incluso, se convierte en un problema que reclama atención, es un elemento central en las clases de dibujo.

Sugerencias de contenido

- Ejercicios de dibujo libre con carboncillo, dando forma a una superficie con luz y oscuridad, usando diversas técnicas de sombreado.
- Se dibujan la esfera, el cilindro, el cono y el cubo como sólidos espaciales. Se tienen en cuenta diversas fuentes de luz y la manera en que hacen cambiar las sombras. Sombras que se proyectan sobre la pared, la tierra y sobre superficies con ángulos. Combinación de sólidos proyectando sombras, donde las sombras se proyectan sobre otros sólidos.

Séptimo curso

Crterios y temas generales

En séptimo curso, se prosiguen los ejercicios de luz y oscuridad. El dibujo de perspectiva implica ahora que pueden estructurarse de una manera más precisa. En un sentido interior, los alumnos de esta edad necesitan la perspectiva y los ejercicios que involucran el punto de fuga. Están buscando su punto de vista propio e inequívoco. ¡Con qué facilidad les encanta escapar hacia su propio punto de fuga interior! Hay algo misterioso en este punto: por un lado es la cosa más pequeña y más íntima imaginable y, por otro, contiene en su interior un nuevo comienzo e infinidad de posibilidades. Estas clases de dibujo buscan investigar este punto de maneras siempre nuevas, a la vez que se van introduciendo las leyes de la construcción gráfica y del espacio.

Sugerencias de contenido

- Estudios de proyección y de sombra: interpenetración de sólidos (un bastón cilíndrico o con aristas atravesando una esfera, un cono atravesando un cubo, un cubo atravesando una esfera, etc. Se presta especial atención a las superficies de intersección y a las sombras que se proyectan sobre varios trasfondos (superficies planas dobladas en ángulo, cóncavas y convexas).
- Perspectiva: perspectiva central, visión vertical o de pájaro, horizontal o de rana; dibujos con

99.- Bühler, *Formenzeichnung. Die Entwicklung des Formensinns in der Erziehung*. Stuttgart, 1985

más de un punto de fuga. Siempre ha de observarse la distribución de la luz y la oscuridad.

- Estudios que involucren objetos reales como un edificio o un espacio interior.

Octavo curso

Criterios y temas generales

En cuarto curso hubo un resumen y una integración de todo lo que se había aprendido en el dibujo de formas. En octavo culmina la segunda fase de las clases de dibujo y se combinan, en la geometría, con estudios de proyección y perspectiva: “*Combinar técnica con belleza*” (Steiner) quiere decir una “redención” de las leyes geométricas y de perspectiva por medio del arte. El aspecto funcional se evalúa estéticamente y se representa de acuerdo con ello. Para los jóvenes de 14 y 15 años es difícil hacer juicios estéticos debido a la naturaleza variable y maleable de sus sentimientos subjetivos. Se acepta como válida una cosa sólo si es correcta y cierta. Por eso, en el dibujo también es importante aplicar correctamente las leyes de la gráfica, no solamente en composiciones libres, sino también en estudios de los grandes maestros como Durero o Leonardo. Estos temas continúan en los Cursos Superiores, cuando se perfeccionan las técnicas, por ejemplo, en los grabados.

Sugerencias de contenido

- Se puede dedicar tiempo a los estudios preparatorios para copiar la *Melancolía* de Durero. Los detalles de la imagen se pueden trabajar libremente, como la esfera, el poliedro, las herramientas y los instrumentos. También se estudian los trajes, además de la naturaleza (día y noche, mar, cielo, tierra), arquitectura, animales, etc.
- Comienzo de las leyes de proporción. La sección áurea como secreto de composición. Finalmente se copia el grabado de Durero.
- En relación con los estudios de la naturaleza se pueden estudiar y copiar grabados de árboles y paisajes de Rembrandt.

Aspectos y objetivos generales para los cursos noveno a undécimo

En los Cursos Superiores, la pintura y el dibujo tienen sus propias clases específicas en la tabla de horarios, normalmente en períodos rotativos paralelos a otras artes o manualidades. Ahora también son enseñados por maestros especialistas en lugar de hacerlo el maestro de clase principal.

En los primeros años de Primaria, la actividad artística estaba sumergida en otras asignaturas de

clase como conjunto, de manera que el elemento del talento individual no era tan importante. Pero para los alumnos de noveno curso eso se ha hecho esencial, porque ahora no solamente se ven librados a sus propios recursos, sino que también han de experimentar que han menguado los poderes imaginativos de la infancia. Si antes habían estado llenos de ideas y originalidad, ahora descubren que les hace falta cada vez más una “clave” que les permita recuperar aquellas facultades. Por eso, no se trata simplemente de continuar lo que se había hecho en aquellos primeros cursos.

Los estudiantes de los Cursos Superiores necesitan ahora desarrollar una conciencia de los papeles complementarios de las artes y los oficios, el cultivo de la estética por sí misma como expresión de sentimientos interiores, y la transformación de materiales para producir objetos que respondan a requerimientos reales y prácticos en el mundo. La integración de estos dos aspectos es importante, considerando que el arte se basa en el dominio práctico de materiales y técnicas, y la confección de objetos sin tener en cuenta el elemento estético es puro funcionalismo. El tercer elemento en esta integración es educar la observación precisa. Eso es especialmente importante como base para el juicio equilibrado.

Cuando las facultades heredadas (la imaginación y creatividad infantiles) comienzan a desvanecerse, comienza a hacerse disponible el espacio para algo nuevo. Las clases de arte deberían tener eso en cuenta y actuar en consecuencia, y entonces los jóvenes sienten los vientos de cambio que están buscando psicológicamente, y las clases de arte pueden adquirir para ellos un significado contemporáneo, moderno y existencial.

Un ejemplo de cómo se pueden integrar estos tres elementos es en el *dibujo de sombras en blanco y negro*, que depende de la observación precisa y de la comprensión de las leyes que gobiernan la luz y la oscuridad. Las técnicas que han de aprenderse tienen un fuerte elemento de dominio del oficio y el medio mismo da plena expresión a las cualidades psicológicas de luz y oscuridad y sus infinitas transiciones.

Otro ejemplo es el diseñar y pintar carteles, aquí los alumnos pueden experimentar con maneras de expresión que usan el color y la forma, en respuesta a una necesidad práctica. Educando su sentido de cómo interactúan la imagen y el texto, y deberían acostumbrarse a seleccionar los medios más moderados y, por lo tanto, más efectivos. Se diseñan y confeccionan carteles para acontecimientos en la vida de la escuela (representaciones teatrales, festivales de verano, ferias, etc.). Se pueden aprender y emplear muchas técnicas como el *collage*, imprimir y usar plantillas, letras de imprenta, grabados en linóleo, litografía offset, serigrafía, etc., depen-

diendo de los recursos del departamento de arte. Los gráficos por ordenador también tienen su rol que desempeñar, pero es importante haber explorado antes el medio, usando técnicas manuales.

Los siguientes talleres se pueden ofrecer de noveno curso en adelante con una progresión de varios períodos de noveno a duodécimo curso. Una vez que los estudiantes han tenido una instrucción básica en las diversas técnicas en noveno y décimo curso, pueden aplicar estas habilidades al trabajo de proyecto a lo largo de los Cursos Superiores.

DIBUJO DE SOMBRAS, EN BLANCO Y NEGRO

Cursos noveno y décimo

Crterios y temas generales

El principal objetivo es educar la percepción de las formas artísticas y naturales llevando la actividad volitiva a la percepción sensorial, a la vez que desarrollar un sentido de las posibilidades artísticas de la luz y la oscuridad.

En los procesos artísticos, los alumnos tendrían que poder aplicar técnicas y su propia experiencia artística de una manera independiente. Tendrían que poder realizar por sí mismos, como proceso, la confección de un borrador previo, un esbozo y el dibujo final.

Sugerencias de contenido

- Ejercicios abstractos básicos para aprender sobre las posibilidades expresivas de la luz y la oscuridad.
- Crear una superficie equilibrada en todos los ejercicios.
- Direcciones de movimiento (por ejemplo, subir/caer), movimiento y contramovimiento (por ejemplo, irradiar hacia fuera / presionar hacia dentro).
- Averiguar donde poner el énfasis en la distribución de los componentes de la superficie
- Diferentes maneras de estructurar superficies, ya sea con una continua transición suave de la luz al gris oscuro, o con límites claros y definidos (pero sin perfil); el resultado debería ser toda una gama de grises claros, plateados a través de una serie de etapas de transición hasta el gris oscuro; sombreado en general y sombreado en diagonal.
- Los alumnos habrían de reconocer las diversas técnicas de dibujo sombreado en el trabajo gráfico de los grandes maestros (como Durero,

Rembrandt, Blake) para poderlas usar ellos mismos más adelante.

Los alumnos tendrían que aprender así algunos aspectos básicos de las relaciones del espacio, y ser capaces de hacerlos visibles en esbozos y modelos tridimensionales.

Tareas que resultan de los ejercicios mencionados

- Ejercicios para estudiar formas básicas: esfera, cubo, pirámide, cilindro, poliedros, dodecaedro pentagonal, etc.
- En el sombreado en blanco y negro convendría estudiar y dibujar elementos de superficies planas y curvas.
- Dibujar sombras proyectadas por sólidos.
- Combinar libremente algunos sólidos para hacer composiciones.
- Formas orgánicas y cúbicas, algunos efectos de luz en los ambientes paisajísticos.
- Dibujar a partir de la naturaleza durante las excursiones. Usar los esbozos en composiciones libres.
- Dibujar un espacio interior sencillo con una fuente de luz y las sombras correspondientes. O dibujar el cráneo humano.
- Ir elaborando un dibujo partiendo de elementos pequeños usando la técnica del sombreado en blanco y negro que permite observar un lento proceso de desarrollo; elaborar un dibujo con superficies sobrepuestas usando el lado ancho de la tiza. Usar carboncillos.
- Diseño de carteles

IMPRIMIR

Cursos noveno o décimo

Crterios y temas generales

- Usar una variedad de medios para introducir la impresión en papel o tela, como linóleo, xilografía, grabado al aguafuerte, plancha de cobre.
- Conocer las fuertes tensiones entre el blanco y el negro en una impresión.
- Experimentar las posibilidades que ofrece esta técnica para expresar emociones.
- Limitaciones del ámbito donde se puede aplicar todo ello (por ejemplo, en las ilustraciones).

Sugerencias de contenido

- Ejercicios en confección de linóleos y relación entre la imagen que se pretende plasmar y la mane-

- ra en que se utilizan los medios (materiales e inmateriales, como el ritmo, contraste, proporción).
- Función del dibujo a mano, por ejemplo, como borrador previo, estudio, o como medio independiente de expresión artística.
 - Aspectos de estilo y maestros importantes (ejemplos de algunos períodos).
 - Origen y desarrollo de la impresión gráfica como medio de reproducción y como medio artístico.
 - Uso de las herramientas, técnicas y materiales de los medios artísticos.
- Ejercicios grabado al aguafuerte: del esbozo a la impresión acabada de un paisaje, comenzando con un estado ambiental y llegando a un paisaje figurativo.
 - Grabado con plancha de cobre, uso de la aguja y la prensa respectivas, y manipular las tintas correspondientes.
 - Usar gráficos de ordenador para propósitos de maquetación en relación con tareas como producir programas de teatro, revistas de estudiantes, presentación de trabajo de proyecto, etc.
 - Diseñar carteles.

MODELADO EN BARRO Y ESCULTURA

Cursos cuarto a duodécimo

Crterios y motivos generales:

Allí donde sea apropiado, durante los cursos primero a tercero, el maestro de clase hará que los niños modelen con barro cera o plastilina. A partir de los 9 años de edad, el modelado puede comenzar como complemento al dibujo de formas. El punto de partida pueden ser las experiencias elementales de la esfera y la pirámide. El modelado se desarrolla desde la interacción de las manos que, cuando están juntas, forman un espacio interior. No se trata de añadir pedazos de barro o plastilina aquí y allá, sino de trabajar con la pieza entera, con la suficiente cantidad que permita modificarla y darle forma. La presión y la contrapresión dan forma a las superficies. En el dibujo, se hacen correcciones por medio de “la voluntad que opera a través del ojo” (Steiner), en el modelado es la mano quien siente las superficies, y por tanto se convierte en una especie de órgano de percepción y formación. El modelado permite ahondar el dibujo de formas y otros temas de las clases principales de los que extrae su inspiración.

En el modelado, el principio subyacente es la metamorfosis de la forma. Lo que nos viene dado, el material, es transformado por la actividad del alma en un proceso que refleja la metamorfosis interior expresada en el desarrollo infantil. En el modelado estamos trabajando particularmente con las fuerzas formativas activas dentro de la naturaleza del niño que se está desarrollando. En el mismo proceso de modelar están especialmente activos los sentidos de la forma, del movimiento y del tacto. Cuando se contempla la obra, ya sea conforme progresa, ya sea cuando se ha acabado el proyecto, en el niño se activan los poderes de la “visión” de una manera especialmente intensa.

En este sentido, “ver” no quiere decir sólo usar los ojos, aunque eso mismo tampoco es un logro sencillo, teniendo en cuenta la tendencia que tenemos a “ver” lo que queremos y no lo que hay ahí delante. Cuando observamos una forma, percibimos la *actividad* de la forma que realmente expresa el barro. Eso incluye el movimiento interior (congelado en el espacio exterior), como dirección, expansión o contracción, pero también equilibrio, simetría, sentido de gravedad o ligereza, y sentido de vida o falta de vida. Los niños aprenden a entender el vocabulario de la forma y cómo leerlo. Eso requiere también un vocabulario verbal para describirlo, y parte de la tarea consiste también en desarrollarlo.

Cuando los niños están totalmente entregados al trabajo de modelar, suelen estar tranquilos, concentrados, respiran hondamente y no son conscientes de su entorno. A veces es difícil alcanzar este estado de ánimo, y crearlo es importante si los niños han de ponerse en contacto con sus propias fuerzas formativas. Si no son capaces de hacerlo, eso se manifiesta en falta de concentración, formas superficiales y una tendencia a fragmentar la pieza. El respeto por el material es una ayuda, y eso proviene del explorar sus cualidades. La clase puede empezar con ejercicios sencillos para familiarizar a los niños una vez más con el barro o el material de modelado. Es igualmente importante tener una imagen clara de la tarea que tenemos entre manos. En lugar de mostrar a los niños imágenes de lo que han modelar, lo que les ayuda mucho es darles una descripción verbal o incluso pedirles que actúen a partir del estado de ánimo o de la forma que han de modelar. No hace falta que eso sea largo, pero es de gran ayuda para implicarlos en la autoactividad. Tanto si se trabaja en lo figurativo como en lo abstracto es importante que los niños tengan un sentimiento fuerte de lo que quiere expresar la forma.

Describir objetivamente lo que se ha modelado es también una parte importante de las clases. Los niños necesitan establecer una cierta distancia ante su propia obra, el ideal es esperar hasta la próxima clase. Su juicio de las formas ha de educarse cuidadosamente a través de la observación y descripción; eso los estimula a sumergirse dentro de la forma y a describir lo que “pasa”: ¿Está durmiendo o sólo descansando? ¿Se está hinchando despaacio? ¿Tiende en alguna dirección? ¿Tiende hacia arriba, pero dejando la mayor parte de su volumen atrás? ¿se está retirando? ¿Es simplemente un caparazón vacío sin ninguna actividad en el interior, formada no por la actividad interior, sino por fuerzas exteriores, como la erosión? Usando una terminología apropiada a la edad, esta conversación puede mantenerse con niños muy pronto en las clases de modelado, una vez que los niños tienen una buena experiencia de los elementos principales de la forma. Es especialmente importante la conciencia de la relación de las formas con su entorno y en particular la manera en que unas formas responden a otras. Eso puede hacerse simplemente colocando dos formas en una relación mutua distinta, y pidiéndole a los niños que describan lo que las formas se dicen entre sí.

Sugerencias de contenido:

Cuarto curso

- Sólidos simples como la esfera, la pirámide, el cubo, modelados con el espacio vacío que se genera entre las manos.

- Como apoyo a las clases principales de zoolo- gía, comenzando desde una esfera, modelar for- mas animales (gato dormido, ciervo descansan- do, vaca yacente, etc).

Quinto curso

- En las clases principales de botánica, comenzar con una esfera o forma de huevo, hacer brotes, capullos, frutos y otras formas vegetales. No es preciso que sean naturalistas, lo importante es sentir un movimiento de crecimiento que da forma al material amorfo.
- Se pueden hacer figuras humanas, primero de pie y después sentadas. Las figuras que actúan con toda su forma como una entidad, con bra- zos y piernas no articulados, (por ejemplo, envueltos con una capa, figuras del pesebre, etc) son más fáciles para los niños, antes de tratar con los problemas estáticos de las pier- nas. Más tarde, los brazos pueden irse alejando del cuerpo y las piernas pueden adoptar una posición.

Sexto curso

- En relación con las clases principales de geogra- fía, modelar las formas de varios tipos de mon- tañas: graníticas, calcáreas y de formas muy escarpadas que parecen cristales. Se pueden modelar cuevas y cascadas con rocas
- Puede seguir adelante el trabajo con figuras, incluyendo grupos, madre y niño, granjero y caballo, figuras luchando, etc. Poco detalle en caras, manos, vestidos etc.

Séptimo curso

- En relación con los estudios de proyección y sombra, o con la geometría, se pueden modelar sólidos como el cono, el cubo, el dodecaedro pentagonal, etc. Este último en particular se puede obtener a partir de la esfera usando la superficie plana de las dos manos
- Comenzando desde la esfera o cualquier otra forma geométrica, se puede poner marcha una secuencia de transformación de formas
- En las formas figurativas, explorar gesto y movi- miento, a partir de figuras que se dan la vuelta, se doblan, señalan, quieren asir alguna cosa, y aún dejando la expresión facial al mínimo.

Octavo curso

En el modelado se pueden emprender estudios relacionados con los temperamentos:

- Estudios en sequía terrestre (melancólico), lla- mas abrasadoras (colérico), suavidad acuosa (flemático) y evaporación aérea (sanguíneo). Se pueden hacer de manera figurativa o abstracta.
- Estudios en gesto dramático: adulto protegiendo a un niño, bailar, dormir, amantes que se abra- zan, uso de todo el lenguaje de gestos corpora- les que primero deben ser ensayados antes de modelarlos.

Aspectos y objetivos generales para los cursos noveno a duodécimo

Una vez más, lo importante es desarrollar la des- treza manual necesaria para trabajar adecuada- mente con diversos materiales, pero también sumergirse en una actividad artística libre de cual- quier “propósito” específico. A los jóvenes se les ofrece un reino en el que, paso a paso, pueden experimentar las leyes intrínsecas del arte y, a la vez, la libertad de su propia expresión. Las clases de modelado pueden contribuir a moldear y dife- renciar la vida afectiva del alumno, estimulando al mismo tiempo el gozo de ser creativo.

El modelado va pasando del tallado en madera y piedra hasta la escultura propiamente dicha.

Cursos noveno o décimo

Los alumnos tendrían que volver a experimentar los elementos básicos del modelado, volumen, superficie, transiciones entre planos, línea o arista, y punto. Los principales objetivos son:

- Reconocer y ser capaz de describir las diversas cualidades de las formas modeladas.
- Mediante la observación, tomar consciencia del movimiento de las superficies.
- Experimentar las formas desde dentro y desde fuera. Ese es un nuevo ámbito de experiencia para los alumnos. Han de aprender a distinguir entre las formas orgánicas e inorgánicas.
- Hacerse competente en las habilidades y técni- cas manuales implicadas.

Sugerencias de contenido

Experimentar con los elementos básicos del mode- lado usando arcilla para hacer relieves, por ejem- plo:

- Composiciones que surjan de una superficie plana.
- Composiciones que surjan de superficies cóncavas y convexas.
- Formas curvadas y angulares
- Composiciones desde superficies que se vuel- ven sobre sí mismas.

- Intento de encontrar una composición holística dentro de una forma de lenguaje especificado.

Los alumnos aprenden a vivenciar la realidad del espacio a su alrededor. Podría hacerse un “molde de escayola en negativo” y luego hacer “un molde en positivo” desde el negativo.

- Hacer máscaras desde una base de arcilla, desde la forma en relieve hasta llegar a una figura completa tridimensional.
- Esfera (una forma que descansa en sí misma).
- Modelar una figura completa que no sólo parezca satisfactoria desde todos los ángulos, sino que también constituya un conjunto plástico. En cuanto al relieve, como regla general, el punto de partida sería una forma geométrica básica. Esas formas básicas se pueden desarrollar luego hasta conformar figuras animales. Podrían adoptar motivos de las clases de historia del arte.

Técnicas

- Trabajar con arcilla, ya sea usando un único bloque de barro, o utilizando la técnica del añadido que se usa en cerámica (por ejemplo, técnica del rollo).
- Aplicar yeso o escayola.
- Crear un molde vaciado en yeso.
- Diversas técnicas para crear máscaras incluyendo papel y tela.
- Tallado en madera. Siguiendo un modelo en arcilla, repetir la forma, tallándola en madera. Un punto de partida adecuado serían las formas de relieves. Son posibles formas geométricas y orgánicas.
- Se puede introducir la escultura en piedra usando una piedra blanda como creta o toba.

Undécimo curso

Criterios y temas generales

Una vez que se han practicado los elementos básicos del modelado en décimo curso, el undécimo puede avanzar hacia el estudio del movimiento de la forma, por un lado, y la expresividad psicológica, por el otro. El tallado en piedra y madera conducen a la escultura monumental.

Sugerencias de contenido

La forma modelada como expresión de movimiento.

El movimiento de la forma como un desplazamiento de la masa.

- Transición de las formas geométricas estáticas al movimiento dinámico.

- La superficie vuelta sobre sí misma como una expresión de movimiento.
- Una serie de formas que muestren etapas de un movimiento (por ejemplo, una gota que cae, una forma de crecimiento, etc.)
- Transformación de un movimiento orgánico en una forma artística.
- *La forma modelada como expresión de alma.*
- Se buscan expresiones de modelado apropiadas para diversos gestos anímicos.
- Se plasman sentimientos contrastados (por ejemplo, tristeza/alegría).
- Se pueden desarrollar las formas abstractas hasta llevarlas a lo concreto y figurativo.
- Modelar la cabeza humana en tres dimensiones (por ejemplo, trabajando desde el interior de una forma hueca para crear la forma desde dentro).

Se puede estudiar la expresividad de la forma humana. Se introducen ideas procedentes de la historia del arte (cultura medieval, por ejemplo, las figuras del portal de la catedral de Chartres, esculturas expresionistas, por ejemplo, Barlach, Kollwitz, esculturas abstractas, por ejemplo: Arp, Bill, Moore). Los ejercicios podrían incluir:

- Las proporciones faciales como portadoras de expresión.
- Unilateralidad de ciertos rasgos específicos, por ejemplo, muecas, caricaturas, rostros que se asemejan a animales.
- Estudios caracterológicos basados en la cabeza.
- La fisonomía como espejo de los estados anímicos humanos.
- Autorretratos.
- Constatar tipos opuestos de cabeza y rostro: hombre/mujer, viejo/joven, bello/feo, reír/llorar, etc.

Técnicas

- Los diseños iniciales se suelen trabajar mediante esbozos, luego se suelen hacer en barro, y finalmente se usan otros materiales.
- Técnicas de yeso o escayola.
- Tallado en madera.
- Trabajar con otros materiales (según lo que pueda ofrecer la escuela).

Duodécimo curso

Criterios y temas generales

Los alumnos deberían alcanzar cierto grado de madurez e independencia en su trabajo con el modelado y tallado; tendrían que desarrollar la capacidad de trabajar libremente con las formas que han descubierto.

- Transformación de formas naturalistas en un conjunto artístico; simplificación, estilización.
- Combinar distintos elementos de forma en una obra conjunta, por ejemplo, incorporar cobre y madera, cristal y madera o metal, piedra y metal (en joyería y en confección de broches).
- Hacer uso de toda la experiencia adquirida, primer intento de usar técnicas esculturales en una obra mayor.
- Trabajar diversas posibilidades individuales de expresión.

Sugerencias de contenido

La escultura o el modelado como expresión de intención espiritual.

El tema para el año podría ser: la escultura como una expresión de un propósito espiritual. Lo importante es que los estudiantes seleccionen un

motivo o tema que exprese sus propias aspiraciones artísticas. Tendrían que emprender un proyecto artístico mayor para realizar durante el año, trabajando a través de todo un proceso, desde esbozos y estudios iniciales, pasando por modelos en cera o barro, llegando finalmente a una pieza de exhibición en un material o combinación de materiales de su elección. Esa pieza tendría que ir acompañada de una descripción del tema, el proceso y reflexiones sobre el resultado final.

Técnicas

- Modelado en barro
- Tallado en madera
- Escultura en piedra

En la medida de lo posible, y según lo que pueda ofrecer la escuela, se pueden usar otras técnicas, por ejemplo, vaciado en bronce.

Cursos noveno a duodécimo

PERÍODO PRÁCTICO DE AGRICULTURA

Noveno curso

Aspectos y objetivos generales

Mientras estén en la escuela, cada vez se hace más necesario ofrecer a los jóvenes la oportunidad de emprender tareas prácticas y ponerse a prueba en el mundo del trabajo real. Después de la pubertad, tanto los chicos como las chicas necesitan tener experiencias de condiciones concretas en situaciones modernas de trabajo.

Para los alumnos de noveno curso una inmersión en la vida de una *granja* es adecuada a su edad, cuando se están empezando a despertar en ellos interrogantes sobre la vida en general: ¿Cómo relacionar al ser humano con la tierra, las plantas, los animales? ¿Qué problemas surgen de la tecnología y las condiciones sociales modernas? Se vuelven a formular las cuestiones existenciales a medida que los jóvenes se van haciendo cada vez más conscientes de ellas. Vinculado con su impulso elemental a usar la fuerza de sus extremidades, los jóvenes de esta edad quieren poner a prueba su voluntad, y realizar tareas que requieran energía, cuidado, valentía y presencia de espíritu. También poseen un saludable impulso natural de salir y experimentar la naturaleza, impulso que con demasiada frecuencia permanece insatisfecho en las regiones industriales. Esas actividades han de apelar a su interés en entender las cosas, a su energía y a su idealismo.

Crterios y temas generales

Mediante el trabajo concreto en una granja, los alumnos habrían de ocuparse intensamente en la producción de materias primas de agricultura y el cuidado de la tierra y el paisaje. Individualmente o en grupos, los alumnos trabajan en una granja donde generalmente descubren y entienden por primera vez el trabajo y la manera de vivir de una de las profesiones arquetípicas. Puede ser de gran ayuda que los granjeros expliquen las realidades económicas de los precios de los productos, los costes capitales del nuevo equipamiento, como son los tractores, subsidios estatales, etc.

Esferas recomendadas de trabajo y experiencia

Conocer todas las actividades relacionadas, desde plantar, desherbar, fertilizar, hasta cosechar y

almacenar. Primeras experiencias en cría de animales, incluyendo el procesamiento de la leche. Conocer las granjas en toda su extensión como un organismo, incluyendo las condiciones sociales prevalecientes. Trabajar con personas y máquinas. Las granjas más adecuadas son las que trabajan con métodos orgánicos, biodinámicos o ecológicos que estén con disposición favorable hacia los jóvenes. Como contraste, tal vez podría considerarse también una granja convencional.

Se mantiene un diario que describa la granja, su situación geográfica, social y comercial, y su rutina diaria. Eso ayuda a los alumnos a trabajar conscientemente en sus experiencias. También es de gran ayuda tener un coloquio general en la clase después de haber realizado ese período práctico, en el que los estudiantes puedan intercambiar opiniones y describir lo que han aprendido.

Experiencia alternativa de trabajo

Como alternativa a la agricultura, los alumnos de noveno curso pueden realizar proyectos prácticos que involucren trabajo en construcción o en ecología (limpiar estanques, levantar vallas, hacer muros de piedra, abrir senderos, proteger hábitats naturales, etc.). El énfasis debiera recaer en las habilidades prácticas, trabajo manual, tareas socialmente relevantes y útiles, trabajo en grupo y fiabilidad.

AGRIMENSURA

Décimo curso

Esta materia, parte de la “tecnología y la vida real”, tiene los siguientes objetivos:

- Los alumnos tendrían que aprender que las matemáticas no tienen que ver sólo con la comprensión de los vínculos entre las cosas, sino que también pueden usarse para realizar cálculos precisos comprobables de una manera fiable. El contenido de las matemáticas implica logaritmos, seno y coseno, y los procedimientos involucrados.
- Los alumnos que encuentran difícil entender situaciones complicadas pueden obtener un nuevo acceso a las matemáticas mediante su aspecto práctico que da más énfasis en la confianza y la fiabilidad.
- Los jóvenes de dieciséis años que no estén interesados únicamente en cómo se relacionan las cosas, sino que quieran tener también experiencias concretas pueden adquirir una independencia objetiva con esta materia que pone a prueba la inteligencia y la voluntad práctica.

- Los alumnos aprenden a confeccionar mapas precisos.

Criterios y temas generales

Se van tratando en la práctica los principales pasos que llevan desde la agrimensura al trazado del mapa. Los alumnos adquieren una idea de cómo se hace un objeto ordinario de uso cotidiano y aprenden la importancia de la agrimensura como base sobre la que pueden planificarse construcciones. Los alumnos descubren que tienen que someterse a los requerimientos exigidos por el objetivo del trabajo, el método de medida y el aparato medidor. Se apela a la atención, paciencia y autoevaluación crítica. Los jóvenes descubren todo tipo de errores posibles y adquieren una idea práctica de lo que quiere decir trabajar con precisión.

- La mayor parte de las mediciones se hacen en grupos.
- Se ha de llegar a un acuerdo sobre lo que ha de hacer cada uno.
- Espacio y tiempo forman parte del proceso de medición, y los alumnos han de ser conscientes de todo el proceso, a fin de evitar errar en sus apreciaciones cuando tengan que hacer su propia contribución.
- Dibujar el mapa requiere cuidado y precisión.
- Se fortalece la capacidad para hacerse una imagen mental y para pensar de forma abstracta.
- Se amplía el concepto de precisión, al quedar claro que tanto la medición como el dibujo han de ser precisos.
- Se pueden discutir y aclarar los errores, sus causas y la manera de corregirlos.

El período de agrimensura o topografía varía en la planificación y en el énfasis, según sea la localización y las posibilidades de la escuela. La duración es de una o dos semanas. Si sólo se dispone de una semana, hay que irse preparando en una serie de lecciones preliminares, y los mapas no se dibujan *in situ*, sino más tarde, en lecciones adicionales a lo largo del año escolar.

Se pueden tratar diversos temas relacionados con el material de agrimensura, cartografía y proyección, geografía y astronomía.

PERÍODO DE SILVICULTURA

Décimo curso

Aspectos y objetivos generales

Este período también puede hacerse en noveno o undécimo curso con un énfasis distinto. Sin embargo, cualitativamente, el período de silvicul-

tura tendría que situarse idealmente entre el período de topografía y el período social. La topografía o agrimensura involucra técnicas para entender la geomorfología mediante la medición, mientras que el trabajo social implica dedicación a las necesidades de nuestros semejantes; la silvicultura lleva de lo uno a lo otro.

La ecología de campo y las técnicas de silvicultura ayudan a investigar el ecosistema de un terreno de bosques para llegar a entenderlo y para que puedan llevarse a cabo las necesarias medidas de silvicultura. El siguiente marco curricular para silvicultura habría de adaptarse a las posibilidades locales.

Criterios y temas generales

Los jóvenes necesitan extender su conocimiento para incluir el modo de vida y las necesidades de plantas y animales, con el fin de ampliar su comprensión del bosque como ecosistema. Por otra parte, el trabajo práctico en el bosque les ofrece una experiencia cercana de lo que el bosque necesita.

Esferas de trabajo y experiencias recomendadas

TRABAJO PRÁCTICO EN EL BOSQUE

Junto con personal responsable del cuidado del bosque en cuestión, se establece un programa de tareas a realizar, posiblemente con sugerencias de los propios alumnos, he aquí algunas:

- Reforestación (por ejemplo, después de los daños causados por una tormenta o un incendio).
- Nueva plantación.
- El ciclo de la madera.
- Revitalización de estanques, corrientes, prados secos u otros microbiotopos seleccionados.
- Crear instalaciones para silvicultura (puntos de alimentación, torres de vigilancia, vallados, etc.).

CIENCIA ECOLÓGICA COMPLEMENTARIA

- Mediciones climáticas.
- Microclima: mediciones comparativas en diversas zonas expuestas (centro o margen de bosques, prados) de temperaturas de aire y terreno (ciclo diario) humedad atmosférica, uso del higrómetro y del evaporímetro, humedad del suelo, dirección y velocidad del viento, precipitación.
- Observación paralela del macroclima.
- Aplicación práctica del conocimiento de la agrimensura: establecer puntos de medición climática y áreas de comprobación botánica y zoológica.

- Investigaciones botánicas.
- Investigaciones zoológicas: canto de los pájaros, nidos, etc., pequeños mamíferos, huellas, excrementos.
- Estudios del suelo: excavar perfiles del terreno.

Los temas ecológicos se discuten en el grupo y se registran en libros de trabajo (ecosistemas, biotopos, cadena alimentaria, pirámide alimenticia, etc.).

SUGERENCIAS GENERALES

Dejar que los alumnos trabajen en pequeños grupos. Cada día comienza con una discusión sobre el trabajo del día y finaliza con un intercambio de informes del día. Cada grupo mantiene un registro preciso del trabajo realizado y de las observaciones que se han hecho. Todos estos informes se combinan en un informe final. Si el período de silvicultura tiene lugar en la misma época del año, sería bueno observar los cambios anuales. Los informes anteriores sirven a cada nuevo curso como base de su trabajo.

EXPERIENCIA DEL PUESTO DE TRABAJO

Ésta es una buena edad para que los alumnos escojan individualmente un puesto de trabajo y realicen en él una experiencia laboral de tres semanas. El abanico de puestos de trabajo puede ser amplio. Es importante que las visitas de los estudiantes estén bien preparadas y que sus empresarios temporales tengan un programa adecuado para ellos. Al final del bloque de tres semanas, los estudiantes debieran tener dos o tres días en los que compartan sus experiencias entre sí. Sus reflexiones sobre el trabajo, las diversas profesiones, las relaciones humanas en el puesto de trabajo, etc., pueden ser muy gratificantes para los demás. Habría que mantener un registro del trabajo diario. Es muy útil que el estudiante reciba el menos una visita del profesor responsable durante sus horas de trabajo.

PRIMEROS AUXILIOS

Cursos noveno o décimo

Se aplica el conocimiento de la anatomía y fisiología humana adquirido en las clases de biología desde el punto de vista de salvar la vida o mantener la salud en situaciones de accidente. Se establece la base teórica para los métodos eficientes de primeros auxilios. Se practica la reanimación en un muñeco. Se practican, entre los compañeros, las técnicas de vendado, levanta-

miento y movilización. Con la teoría y la práctica los alumnos descubren que aplicar los primeros auxilios es un servicio importante a nuestros semejantes.

Criterios y temas generales

El conocimiento teórico y práctico de los primeros auxilios de acuerdo con las líneas de instrucción de la Cruz Roja u otras organizaciones.

Esferas de trabajo y experiencia recomendadas

- Necesidad y obligación de ofrecer ayuda.
- Tareas de socorrista.
- Cadena de ayudas.
- Zona de riesgo: asesoramiento, dar seguridad, dar ayuda.
- Medidas que salvan la vida cuando la víctima está inconsciente, ha dejado de respirar, no tiene pulso, tiene una fuerte hemorragia o está en estado de *shock*.
- Heridas y cómo tratarlas.
- Mordeduras de animales, quemaduras por ácidos, quemaduras en general, congelaciones, hipotermia, magulladuras.
- Lesión de las articulaciones, fracturas, heridas en el pecho y en el abdomen.
- Envenenamiento.

EXPERIENCIA DE TRABAJO INDUSTRIAL

Cursos décimo o undécimo

Aspectos y objetivos generales

Estudiando las más modernas tecnologías y sus efectos sobre la tierra y los seres humanos, y trabajando con ellas, los alumnos aprenden a ser conscientes de la época en que viven y por la que compartirán su responsabilidad. El período de industria les da un vislumbre del trabajo que realizan grandes colectivos en una escala que jamás podrían realizar los individuos aisladamente. Por otra parte, también descubren cómo los individuos, mediante su coordinación mutua, contribuyen a realizar esos logros a gran escala, sin los cuales la sociedad actual apenas podría funcionar. Contemplan los problemas sociales que surgen en torno a la autorrealización del individuo. Los alumnos experimentan, *in situ* y en una situación concreta, todos estos aspectos y las tentativas que se hacen para solucionar dichos problemas. En los coloquios que se realizan una vez acabado el período de industria, los alumnos constatan cómo los propios esfuerzos culturales y espirituales del individuo son su propio asunto

privado (libertad), cómo las regulaciones legales han de aplicarse a todos (igualdad) y cómo las medidas económicas y las preocupaciones físicas y psicológicas de nuestros semejantes tienen un fundamento solidario (fraternidad). Ahí vuelve a experimentarse una y otra vez el principio de la tripartición en la vida humana en el período en que el niño permanece en la escuela. Ello debería contribuir a una comprensión de la sociedad y ofrecer una motivación para trabajar en configurarla.

Podría ser que no hubiera grandes industrias disponibles o accesibles para los estudiantes. Posiblemente se los puede ir colocando en pequeñas empresas, preferiblemente de manufactura. A ello debiera seguirle la experiencia en industrias de servicios (tiendas, restaurantes, clubes). Muchos estudiantes ya conocen esa área por haber realizado trabajo a tiempo parcial.

Muchas escuelas, especialmente en Suiza, han desarrollado programas para los cursos décimo a duodécimo que implican instrucción y colocación regular en un puesto de trabajo (por ejemplo dos días a la semana). Eso implica cierta reducción del horario escolar y largas horas de estudio. La motivación que produce esta interacción con el mundo ha demostrado ser muy satisfactoria. Otras escuelas, especialmente en Alemania, hace tiempo que ofrecen, dentro de la escuela, aprendizajes en temas prácticos como puericultura, nutrición, trabajo en madera, en metal y en textiles. Esos programas están integrados dentro del horario escolar.

En países como Gran Bretaña, las exigencias del examen público ocupan más de la mitad del horario, limitando así el ámbito para la experiencia laboral práctica. La necesidad de tener estas experiencias se hace cada vez más urgente.

Durante el período dedicado a la industria, los alumnos se hallan bajo el asesoramiento especial de un miembro del personal responsable de ellos y del maestro especialista en su escuela. De vez en cuando, los alumnos participan en la rutina del establecimiento al que están asignados temporalmente.

Criterios y esferas de trabajo y experiencia

Aprender de la experiencia sobre:

- La producción industrial.
- La situación social de los empleados.
- La tensión causada por el trabajo unilateral (o el polvo, ruido, temperatura, etc.).
- Vislumbre de implicaciones más amplias.
- Cuestiones de dirección.
- Ayuda para encontrar el propio camino.

PERÍODO PRÁCTICO EN LO SOCIAL

Cursos undécimo y duodécimo

Aspectos y objetivos generales

La sensibilidad con los demás, la responsabilidad y la presencia de espíritu se practican en un entorno social y tratando con situaciones inhabituales.

La actitud en el trabajo requiere la habilidad (o el esfuerzo) de ignorar los propios intereses, de entrar plenamente en nuevas situaciones sociales, de dedicarse uno mismo a los demás, fijándose en lo que necesitan y ayudándoles.

El trabajo práctico en un entorno social ayuda a los alumnos a desplegar un nuevo tipo de consciencia. Participan en la conformación de la vida social humana y experimentan la importancia de cada individuo para la vida y el desarrollo de los demás.

El horario de trabajo de los alumnos y las tareas que hayan de realizar son responsabilidad del monitor miembro del personal de la institución.

La preparación y la supervisión son realizadas por un profesor u otro adulto vinculado con la escuela. Durante el período social, los alumnos se reúnen en un fin de semana interno para compartir sus experiencias en grupos de discusión y para prepararse para cuando dejen las instituciones donde están trabajando temporalmente.

Criterios y temas generales

- Experiencia adquirida trabajando con grupos marginados por la sociedad.
- Conocer las biografías de personas con necesidades especiales o con déficit social.
- Experimentar la rutina diaria en las instituciones sociales.
- Trabajar con personas con necesidades especiales o discapacidades.
- Responsabilizarse por otros.
- No caer presa del pánico; emprender la acción apropiada.
- Conocer los problemas profesionales del personal asistencial y docente.
- Experimentar diferentes tipos de responsabilidad e integración social.

Esferas de trabajo y experiencia recomendadas

- Compartir la vida social cotidiana de la institución y participar en ella.
- Asumir tareas asistenciales sencillas como lavar, vendar, alimentar, vestir, llevar de paseo, jugar.
- Averiguar la historia de la institución.

- Averiguar cuál es la estructura de la institución y sus relaciones con otros establecimientos.

Posibles instituciones

Hospitales, hogares asistenciales, residencias de ancianos, establecimientos para personas con necesidades especiales como escuelas, talleres, hogares, jardines de infancia, guarderías, etc.

PERÍODO PRÁCTICO DE TEATRO

Duodécimo curso

Aspectos y objetivos generales

Con la guía de un profesional o de un profesor de arte dramático, el duodécimo curso trabaja en una obra teatral completa (ópera, musical, o variedades) para representarla en público. En muchas escuelas, las representaciones teatrales también se han realizado en los cursos noveno, décimo y undécimo, tal vez incluyendo una obra en lengua extranjera. La diferencia ahora reside en que, en la de duodécimo curso, los alumnos deberían producir la obra ellos mismos, con asistencia profesional.

Un enfoque sería que los alumnos organizaran todo el proyecto ellos mismos hasta allí donde puedan llegar, asumiendo responsabilidad no sólo por las partes que ellos desempeñan en la obra, sino también formando parte de grupos para preparar todos los diversos aspectos. La meta es que, ya en la primera noche, alcancen un cierto nivel que tendrían que ser capaces de mantener al hacer una *tournee* como grupo independiente sin ningún director. Los diversos equipos, posiblemente con la ayuda ocasional de maestros especializados, preparan cada uno de los aspectos del proyecto (iluminación, escenarios, decorados, atrezzo, vestuario, máscaras, música, sonido, publicidad, gráficos, carteles, fotos, diseño de programas, producción, planificación del calendario, respaldo, taquilla o boletería, apuntador, cambios de escena, etc.).

El efecto completo de un proyecto como éste se logra mediante la gama completa de tareas que hay que realizar antes, durante y después de la representación, en el escenario y entre bastidores. El objetivo es producir una obra de arte completa que involucre no sólo una buena representación teatral, sino también toda la preparación y el trabajo que le acompaña. Los poderes de percepción y voluntad de los alumnos se ponen a prueba en la arena social, donde el propósito no es hacer que resalten individuos dotados, sino hacer que todos los participantes, con todas sus fuerzas y debilidades, tomen parte en crear una “obra de arte social”.

Normalmente, las representaciones teatrales de duodécimo curso se producen con un profesor o un director especialista. No obstante, los estudiantes debieran estar, el máximo posible, involucrados creativamente en todos los niveles. No es muy pedagógico que los estudiantes sean meros actores, instrumentos de la voluntad y autoimagen del director. Resaltamos este punto, porque a menudo se corre el peligro de que, por la falta de tiempo, el director se limite a empujarlo todo para que llegue a término y luego los alumnos estén exhaustos.

Habría que considerar esta representación teatral de duodécimo curso como el clímax y la culminación de las clases de lengua materna. Los alumnos han de desarrollar no solo una comprensión teórica del texto, sino también interpretarla con el gesto, la expresión facial y el habla.

Muchos de los ejercicios realizados en las clases de lengua materna durante los años anteriores pueden ser aplicados aquí al trabajar con la obra:

- Los ejercicios de habla han educado la claridad y el poder de articulación.
- La recitación diaria (y también, en las clases de euritmia, hacer los gestos de los sonidos de la lengua) ha educado el sentimiento de los alumnos por el sonido de la lengua como gestos del alma.
- Las clases con juegos han cultivado un sentido de la consciencia espacial, fluidez y poder de movimiento.

Durante los ensayos, continúan trabajando en la vivencia de las cualidades del lenguaje:

- La manera en que una frase genera tensión y relajación.
- La exclamación, la pregunta retórica, etc., como cúspides dramáticas.
- La pausa dramática y muchos elementos más.

Los alumnos han de transformar estas cualidades del lenguaje en movimientos, gestos y expresiones faciales individualizados, de una manera que contribuya a la realización del concepto global de la representación teatral. Han de evitar la exageración de los gestos y los clichés no profesionales. El objetivo es que los alumnos hagan su propia interpretación y que pongan la carne en el asador en el proceso de crear esa representación y que disfruten al hacerlo. Eso tendría que producirse por la manera en que sus compañeros los ven (como personas en sí mismas y como el personaje que representan en la obra), combinado con la manera en que es dirigida la representación (como obra de arte integral) y el papel individual, (trabajando en el papel mismo y con la manera en que se inserta en la obra como conjunto).

VIAJE DE ARTE

No sólo en botánica, sino también en el arte es correcto decir: “Sólo ves lo que ya conoces”. El arte es un campo tan amplio que cambia constantemente, en el que hace falta, más que en ningún otro ámbito, la capacidad de generar juicios. No se trata sólo de cultivar lo que se halla circunscrito entre la simpatía y la antipatía. De hecho, la naturaleza temporal y preliminar de estos dos extremos necesita ser superada antes de que pueda empezar realmente un proceso de percepción y descubrimiento.

Lo que los alumnos han aprendido en los Cursos Superiores les lleva a desarrollar la habilidad de aplicar su sentido estético para formar juicios. Eso se experimenta y ejercita entonces *in situ*. Evidentemente, muchos de los objetos que se encuentran en los museos no están en su entorno original, pero hay una diferencia entre ver, y quizás esbozar, un Rembrandt en la National Gallery de Londres o el Rijksmuseum en Ámsterdam. Una importante línea a seguir es comprobar cómo una corriente ha continuado hasta el presente, se ha renovado o se ha interrumpido en su país o ciudad de origen.

Más importante que las visitas a los museos o conciertos son los estudios de arquitectura y visitas a los estudios de artistas vivos. Algunas de las preguntas que los alumnos mismos pueden plantear serían:

- ¿Qué puedo descubrir sobre una construcción a través de sus proporciones, su período histórico, sus nexos nacionales, étnicos o geográficos?
- ¿Cuál es el trasfondo social, biográfico o nacional desde el cual trabaja un determinado artista contemporáneo?

En este sentido, el viaje de arte no sólo fortalece la comunidad de la clase (como lo hacen todos los viajes de clase), sino también tiene una función social con respecto a la sociedad en general, y se encuentran así maneras apropiadas de entender cómo surge el arte de una nación, de un período histórico en particular, o en un artista o un grupo concreto de artistas. Una vez más, y tal vez por última vez, los jóvenes pueden sentirse como alumnos, protegidos y apoyados en el grupo. Pero al mismo tiempo ahora personalidades libres e individuales enfrentándose al desafío de crear su propia posición y encontrar sus propias opiniones.

EL PROYECTO DE DUODÉCIMO CURSO (DURANTE EL AÑO ENTERO)

Aplicable a escuelas donde los alumnos de duodécimo curso emprenden un proyecto que dura todo el año escolar.

Los alumnos pueden escoger el tema de una materia concreta o de una que abarque otras. Reúnen todo lo que han aprendido, incluyendo nuevo material, en un informe que también puede ser presentado en público. Puede ser su última tarea en la escuela, consistente en una parte escrita, otra oral y otra artística o práctica, que combine el trabajo intelectual, artístico y práctico.

El tema escogido con asesoramiento de un mentor en colaboración con el consejo de los Cursos Superiores. Los alumnos realizan su propia investigación, observaciones, entrevistas, experimentos, conversaciones, etc. Eso constituye la base sobre la que puede edificarse la ulterior lectura e investigación en las fuentes de información. Los alumnos debieran resumir varios puntos de énfasis, reconocer causas y efectos, y ofrecer respuestas tentativas a preguntas que se han generado durante el trabajo. La forma que se dé a la parte escrita del proyecto debería aproximarse a la de los escritos científicos (citas, fuentes, etc.) El método tendría que implicar la propia experiencia del alumno y la formulación de su propia evaluación del material y de los hechos que surgen del estudio del tema. Un objetivo docente general es que los alumnos experimenten su propia capacidad de trabajo, aprendan a planificar, organizar y sostener un proyecto de cierta envergadura a lo largo de un período prolongado.

Experimentando sus propios intereses y capacidades individuales al final de sus años escolares, los jóvenes comienzan a madurar en su propia autoconfianza y autoconocimiento. Su personalidad adquiere contornos más firmes y pueden empezar a mirar hacia delante, hacia el camino que han de emprender en la vida.

Cuando presentan su proyecto en público, adquieren vislumbres objetivos sobre cómo han manejado el tema por la manera en que reaccionan los profesores y la audiencia, y por las preguntas que plantean.

El proyecto debiera ser evaluado por los mismos estudiantes, por sus mentores especialistas y, tal vez, por un grupo de otros profesores o individuos pertinentes de fuera de la escuela. Esta evaluación escrita y la documentación del proyecto mismo debería ser acreditada por la escuela y formar parte de la carpeta de trabajos del alumno, de su informe final o registro de rendimiento.

De séptimo a duodécimo curso

Aspectos y objetivos generales

El paradigma que prevalece en la química contemporánea es la teoría atómica y cualquier libro de química para niños mostrará modelos de átomos y moléculas ya en las primeras páginas.

La transformación de la materia en los modernos materiales que damos por descontada en nuestra vida cotidiana se basa en esa teoría que, a lo largo de doscientos años, ha llevado el pensar humano al descubrimiento de la energía atómica. A pesar de su éxito material, la teoría atómica sigue siendo una teoría y la versión que aparece en los libros para niños, en los libros de texto y en los medios científicos populares ha sido reemplazado por una concepción subatómica del mundo en la que el comportamiento de las partículas está sujeto a leyes que contradicen las de nuestro mundo macroscópico. ¿Es correcto que los niños se vean saturados tan intensamente por un modelo de la materia constituido por partículas, que por todos sus poderes simplemente no es exacta? ¿A qué edad pueden apreciar la diferencia entre modelo y realidad? ¿Acaso la representación simplista de la teoría atómica afronta las necesidades educativas de los niños?

Uno de los supuestos previos en la química moderna es que las leyes derivadas del mundo mineral inorgánico pueden explicar plenamente el mundo de lo vivo. Sin embargo, existe un número creciente de científicos que cuestionan los supuestos materialistas y reduccionistas sobre los que se basa este paradigma y cuya investigación está orientada por otra perspectiva. ¿Estamos dando a nuestros niños elementos fructíferos para el futuro manteniendo que los organismos se pueden explicar considerándolos en términos de átomos y moléculas?

Frente a estas consideraciones, el currículo de química en las escuelas Waldorf-Steiner está impregnado por la misma imagen evolutiva que el resto del currículo. El momento de considerar la teoría atómica recae en el undécimo curso, junto con los temas de la teoría genética, de la evolución y el darwinismo. En el otro extremo del plan de estudios, los cuentos de hadas del primer curso contienen las formas imaginativas que sostendrán el tipo de pensamiento paradójico que reclama la apreciación de la teoría cuántica en el duodécimo curso. En séptimo curso, el énfasis en la observa-

ción más que en la teoría, se produce también en las asignaturas de física y ciencias naturales.

Criterios y temas generales

Jardín de Infancia hasta sexto curso de Primaria

En la noción popular, el término “química” evoca la imagen de cristales, polvos y líquidos metidos en frascos. Si queremos evitar que el estudio de la química aisle a los niños, apartándolos del mundo vivo, entonces habrá de estar profundamente integrado desde el principio en el currículo de ciencias naturales y no habría que utilizarlo en esta fase de la infancia para educar a los niños en las habituales explicaciones materialistas-reduccionistas. Todas las consideraciones que se hagan sobre el lugar que ocupan las ciencias naturales, hay que aplicarlas también al plan de estudios de química. Todo el currículo desde el Jardín de Infancia en adelante sostiene la aproximación a la química que se hace explícitamente en el séptimo curso.

En sexto curso, dentro de la clase principal de geología, la caliza, el sílice, la creta y el carbón ilustran la manera en que lo muerto y lo mineral pueden surgir de la vida. Cuando crecen y mueren, los organismos vivos segregan suficientes materiales que pueden ser responsables de estados materiales sustanciales. Hace relativamente poco que la ciencia ha reconocido el origen viviente de esos depósitos, lo que constituye un importante contrapeso a la visión en boga de que el mundo mineral inorgánico es el fundamento de la vida (evolucionada a partir de una “sopa primordial”), y comienza a considerarse que la materia muerta puede emerger *desde* la vida mediante excreción y muerte.

Séptimo curso

Ahora la química se convierte en una asignatura por propio derecho. La aproximación debiera ser fenomenológica, poniendo énfasis en la descripción precisa y en las propias experiencias de los niños, más que en las que se adquieran exclusivamente con mediciones. También es importante mantener el máximo posible de nexos con los procesos del mundo, en la naturaleza y en el ser humano. El estudio de la combustión, por ejemplo, incluirá observaciones de cómo arden los diversos materiales, descripciones del poder de un incendio forestal, la naturaleza de la respiración biológica y el uso ritual/sacrificial del fuego en diferentes culturas y leyendas.

Las facultades imaginativas y pictóricas implicadas proporcionan una base más profunda para la comprensión conceptual de los papeles que desempeñan el oxígeno, el dióxido de carbono y la

energía, y del que desempeña el mundo vegetal sobre la Tierra entera.

Biografías de científicos como Priestley y Lavoisier muestran cómo la ciencia está situada en un contexto histórico y de qué manera individuos resueltos y creativos persiguieron su fascinación con los fenómenos.

Las aplicaciones técnicas (soldadura, fundición, extintores de fuegos) ocupan entonces su lugar dentro de más amplias perspectivas morales, sociales y medioambientales.

Posibles contenidos docentes

COMBUSTIÓN

- Combustión de todo tipo de materiales muertos (por ejemplo, paja, algodón, agujas de pino, esporas, alcohol, gas).
- El papel del aire en el incendio forestal, de matorrales, de petróleo, tormentas ígneas y efectos chimenea.
- La generación de oxígeno de espiga de agua (potamogeton) y fuentes minerales.
- La combustión de azufre, carbón y fósforo (volcanes, combustión de carbón y luciérnagas)
- El papel del oxígeno y del dióxido de carbono en el ser humano, el animal y el vegetal.
- Humo y ceniza, ácido y base.
- Indicadores, usando col lombarda, remolacha, tornasol.
- La química de una vela.

SALES

- Caliza y mármol, sus orígenes y su química. Formaciones naturales, cuevas y acantilados, flora de los terrenos, creta.
- El horno de cal y el ciclo del calcio (caliza - cal viva - cal muerta - creta). Cemento y mortero.
- La reacción del ácido clorhídrico concentrado y del hidróxido de sodio sólido para ilustrar el poder de la polaridad ácido/base en la formación de sales. Aplicaciones prácticas (por ejemplo, pasta dentífrica, el uso de la cal por parte de los granjeros).

METALES

- La química y el significado cultural, histórico y técnico de los metales que pueden extraerse de la tierra, ya sea de manera natural o mediante la reducción del mineral metalífero con carbón (por ejemplo, hierro, cobre, plomo, mercurio, estaño, plata, oro).
- Fundición del hierro - vínculos históricos con la combustión de carbón.

Octavo curso

La capacidad de pensar de esta edad está preparada para una mayor conceptualización y los niños están cada vez más interesados en las aplicaciones técnicas. La selección de la química de los vegetales y de la alimentación para octavo curso introduce una química muy compleja, a la vez que mantiene la imagen más amplia del mundo vegetal, la dieta de los humanos, la agricultura y la tecnología alimentaria y las relaciones con otras asignaturas. Los experimentos sencillos que involucran medición y comprobación son ahora más apropiados.

Ahora, el tema general es cómo el metabolismo y la cadena alimentaria implican una relación directa con la naturaleza y las estaciones, aunque el proceso de maduración pueda ser retenido (por ejemplo, el escabeche), ralentizado (por ejemplo, almacenamiento), o acelerado (por ejemplo, el queso). La producción de alimentos también implica segregar y purificar lo que se hallaba en el entorno natural. Los productos alimenticios todavía pueden retener parte de su conexión con estos orígenes hasta que finalmente se vean aislados en sustancias químicas (por ejemplo, polvo de almidón, vitaminas). La necesidad de cocinar en lugar de consumir los alimentos crudos ha de examinarse junto a los hábitos alimenticios altamente procesados del mundo occidental. Surgen temas de salud y dieta.

Posibles contenidos docentes

- El proceso que convierte el grano en harina, diversos cereales y técnicas de molido.
- Las propiedades de la masa del pan y la función del gluten.
- Confección de pan (práctica). Masa fermentada y panes con levadura.
- Extracción de almidón de la harina, patatas o arroz. Las cualidades del almidón, pruebas con yodo.
- La glucosa como el producto primario de la relación entre la planta y el sol. Otros azúcares en la naturaleza. Pruebas para el azúcar (las soluciones de Benedict o de Fehling).
- Fuentes del azúcar (históricas y culturales). El efecto de los azúcares en los dientes y en la dieta.
- La extracción de glucosa de la remolacha y su manufactura desde el ácido y el almidón.
- Fermentación (práctica) y descomposición.
- Germinado de semillas - almidón / glucosa.
- El papel del almidón, la proteína y la levadura en la confección del pan.
- Proteína en la leche, huevos, pescado, alubias, carne, plumas y pieles animales.
- Las cualidades de las grasas y aceites, su relación con el agua y el fuego. Sus orígenes en la planta y el animal.

- Leche - cruda, pasteurizada, uperizada.
- Queso y yogurt (práctico).
- Fabricación de jabón.
- La celulosa en la planta y en el insecto. Su papel en la dieta humana. Fabricación y reciclado de papel (práctico).
- Cuero y curtido.
- Biografías: (por ejemplo, Pasteur, Lavoisier, Priestley, etc.)

Cursos noveno a duodécimo

Aspectos y objetivos generales

(Véase también el currículo de Ciencias Naturales y el de Física)

Siguiendo un tema de desarrollo, los adolescentes en noveno curso se hallan en un proceso en el que las fuerzas de la infancia que se apoyaban en el mundo adulto les empujan hacia adelante, hacia poderosas cuestiones de identidad. Las agitaciones emocionales que acompañan este proceso a veces son causa y a veces son efecto, pero son el caballo que el jinete ha de aprender a dominar y a acoger bajo su responsabilidad. A lo largo del décimo curso, el jinete reúne los poderes de pensamiento que le permiten hallar sentido a los conflictos que surgen en su interior y su exterior, hasta que las cualidades del corcel son más familiares y las exploraciones tienen más autodisciplina. El potencial que tiene el pensar para dirigir y realizar las cosas, alborea en undécimo curso, mientras que en duodécimo el individuo hace inventario del pasado y crea planes para el futuro.

El plan de estudios de química acompaña este proceso evolutivo. En noveno curso, se investiga cómo las sustancias formadas en la planta viva y las generadas en su proceso de descomposición se desarrollan en los procesos tecnológicos, por ejemplo, en la industria del petróleo. Para los alumnos de décimo curso, la claridad conceptual que se requiere para estudiar y analizar las sustancias minerales acoge su nueva capacidad de pensamiento; mientras que en undécimo curso los alumnos están preparados para comparar los modelos contrapuestos de cómo suele entenderse la materia y para ver cómo ha surgido históricamente el modelo atómico. En duodécimo curso, los asuntos medioambientales y sociales que han acompañado estos estudios se examinan en su relación con el ser humano y la tierra en su conjunto. Al mismo tiempo, las sustancias y reacciones inusuales hacen relucir algunas de las características menos conocidas de la materia, en la sustancia mineral y en el mundo orgánico.

Noveno curso

Criterios y temas generales

Sobre la base del trabajo realizado en octavo curso, un estudio más abarcante y detallado del mundo vegetal hace que el noveno curso se centre en los principios de la química vegetal y en los procesos técnicos y de fabricación que han surgido de ella.

Aunque mucha parte del trabajo sería llamado convencionalmente “química orgánica”, el enfoque consiste en seguir las transformaciones de la sustancia (por ejemplo, azúcar - etanol - ácido etanoico - éster) dentro de la planta en lugar de examinar la sustancia aisladamente, como se haría en un estudio sistemático de una serie homóloga. Del mismo modo, el uso de fórmulas y ecuaciones es una abstracción innecesaria. Allí donde los alumnos de una clase en particular muestran interés real, entonces sería mejor usar fórmulas estructurales.

Muchos de los procesos técnicos pueden haber sido examinados en octavo curso (por ejemplo, papel, etanol), pero habría que extenderlos para poner de relieve sus principios inherentes (por ejemplo, celofán, ésteres). Hay que enfocar el tema del refinado del petróleo y sus procesos concomitantes como base del progreso material occidental (de los carburantes a los medicamentos, plásticos y pesticidas).

El tema del marchitamiento y descomposición vegetal hasta convertirse en carbón y petróleo, seguido de un análisis de las moléculas individuales, necesita seguir avanzando hasta descender a sus elementos, como por ejemplo, el nitrógeno, fósforo, cloro e hidrógeno, el azufre y el carbono, y sus propiedades alotrópicas.

El noveno curso necesita implicarse en trabajo práctico individual para que los alumnos se pongan a prueba a sí mismos en los riesgos de los aparatos y de las sustancias químicas. Habría que animar a los jóvenes de esta edad a explorar, a confiar en sus sentidos y en su pensar (sin olvidar, naturalmente, las vitales consideraciones de seguridad y salud). Aunque necesiten estructurar sus observaciones, ideas y registros, siguiendo un riguroso procedimiento científico con experimentos controlados, hipótesis comprobables y mediciones exactas, no habría que permitir que estas últimas dominasen la atmósfera de la investigación. Los elementos clave del proceso científico de investigación pueden irse destilando a partir de las reflexiones que puede exigirles la enseñanza creativa y entusiasta. La instrucción científica, necesaria para los cursos undécimo y duodécimo, más disciplinada en el método y en el pensamiento, se va fundamentando a lo largo del décimo curso.

Posibles contenidos docentes

- La fotosíntesis y la respiración como procesos de oxidación y reducción.
- La química de los azúcares, almidón, celulosa, alcoholes, ácidos y ésters tanto en la planta como en las aplicaciones tecnológicas (por ejemplo, celulosa, jabón, sabores artificiales. Explosivos: azúcar, almidón, algodón pólvora).
- Enzimas, fermentación, respiración aeróbica y anaeróbica.
- Abuso del alcohol, adicción.
- Ciclos del carbono y del nitrógeno.
- La química del oxígeno y del dióxido de carbono. Contaminación del aire. Ozono.
- Destilación destructiva de la madera y el carbón.
- Destilación fraccionada del petróleo.
- Exploración y perforación para extraer petróleo, refinación y craqueo catalítico, productos de la refinación del petróleo.
- Química de los hidrocarburos y su aplicación cotidiana (por ejemplo, plásticos, refrigerantes).
- La química del hidrógeno.
- Las consecuencias ecológicas y medioambientales del uso de derivados de los hidrocarburos (por ejemplo, dióxido de carbono, pesticidas).
- Nuestra responsabilidad personal, local y global por su utilización. Alternativas. Reciclado.
- La química de los no-metales (por ejemplo, azufre, cloro).
- Biografías (por ejemplo, Alfred Nobel y las que no se hayan tratado en octavo curso).

Décimo curso

Criterios y temas generales

Los alumnos de décimo curso han adquirido el suficiente control sobre su pensamiento como para captar conceptos y trabajar con ellos al seguir procesos y procedimientos en el trabajo práctico. Los alumnos buscan claridad, y están dispuestos a asumir la disciplina de las mediciones con instrumentos de precisión, cálculo volumétrico y de pesos. Como contraste, la geometría proyectiva aporta otro tipo de precisión y una forma totalmente distinta de enfocar la forma cristalina.

El mundo mineral ofrece numerosas oportunidades para enfocar el décimo curso con estas consideraciones. La polaridad ácido-base en la formación de sales conduce al trabajo práctico y sus principios pueden seguirse en los organismos vivos y en el ser humano. La reducción de minerales metalíferos conduce a las Series de Reactividad de la Tabla Periódica, sentando las bases de la teoría atómica para undécimo curso.

Posibles contenidos docentes

- Formas minerales - geología y geografía.
- geometría y simetría.
- Origen e historia de la sal común.
- Cristalización, disolución y fusión.
- El significado biológico de las soluciones (por ejemplo, ósmosis, plasmólisis).
- La descomposición termal de las sales (por ejemplo, carbonato cálcico).
- La formación de sales desde el ácido y la base (el ciclo de la cal, cemento).
- La polaridad ácido-base en el mundo vivo (por ejemplo, respiración, el sistema digestivo). Indicadores y valoración. Sales insolubles.
- Química analítica: pruebas para radicales ácidos e iones metálicos.
- Electrólisis de una sal líquida (por ejemplo, el bromuro).
- Aplicaciones industriales (por ejemplo, galvanoplasteado) y descubrimientos históricos (por ejemplo, sodio, aluminio).
- Química y tecnología de los metales, en especial los descubiertos por electrólisis.
- La series de reactividad.

Undécimo curso

Criterios y temas generales

A esta edad, la capacidad pensante de los alumnos puede captar firmemente la claridad de un modelo, manteniendo al mismo tiempo una perspectiva que pueda desafiarlo y a la vez considere otras posibilidades.

Tendrían que introducirse las leyes químicas cuantitativas y los descubrimientos históricos que llevaron a la Tabla Periódica. Eso habría que presentarlo simplemente como *una* de las maneras en que puede resumirse una imagen coherente de los elementos químicos.

Los alumnos están en la edad en la que se les puede enseñar con detalle la teoría atómica. Aunque es probable que sólo una pequeña parte de la clase considere la química como una ciencia en la que especializarse, cuando se haga la aproximación histórica, prestando atención a las biografías y a las implicaciones éticas, sociales y medioambientales de las armas y del poder nuclear, toda la clase puede verse implicada.

Como contrapeso, podrían considerarse los efectos de la homeopatía. La homeopatía ofrece un buen ejemplo de un efecto que no puede explicarse mediante el modelo en boga. El cálculo para averiguar en qué dilución homeopática la teoría atómica no encontraría ya ninguna molécula, sería un buen ejercicio para los alumnos. Hay también mucha investigación reciente que muestra que el agua y

los elementos químicos están involucrados en íntimas relaciones electromagnéticas con los tejidos vivos. Esa investigación de las publicaciones científicas muestra que los modelos de la ciencia están siendo revisados constantemente y que durante la vida adulta de los actuales alumnos es muy probable que surjan modelos totalmente distintos del atómico, y su materialismo implícito. Esos modelos no tienen por qué ser alternativos, sino complementarios, ilustrando la realidad de que podemos llegar a diferentes interpretaciones de “los hechos” si miramos desde diversos puntos de vista. Incluso “los hechos” pueden ser diferentes.

Esa discusión sería mucho más ardua en décimo curso ¡y probablemente sería imposible sin una polarización vehemente y argumentación enconada entre adversarios en noveno curso!

La actitud debiera ser siempre totalmente positiva frente a una ciencia que esté dispuesta a desarrollar nuevas ideas, que permanezca abierta hacia todos los fenómenos y que se base en el pensar claro y la observación exacta. Es una lástima que la ciencia suela presentarse siempre como sinónimo de tecnología y que sus ideas habituales, desde el “big bang” a la evolución darwiniana, sean consideradas como si fueran una verdad absoluta. Ese no es un enfoque saludable para el futuro de la ciencia.

Posibles contenidos docentes

- Establecer los conceptos de elemento, compuesto, mezcla y las leyes básicas de las combinaciones químicas.
- Aproximación histórica y práctica a:
 - Las leyes de la conservación de la masa, proporciones constantes y múltiples.
 - Masa atómica relativa, el uso de fórmulas y ecuaciones.
 - Leyes del gas.
 - El número de Avogadro.
 - La Tabla Periódica.
 - Radiactividad, la teoría atómica y el Proyecto Manhattan (paralelamente a la clase principal de física).
 - Los efectos éticos, económicos, sociales y medioambientales del poder nuclear.
 - Modelos homeopáticos y/u otros de la interacción de la materia y la vida.

- Biografías (p.ej., Dalton, Lavoisier, Mendeleev, Curie, Bohr, Rutherford, Oppenheimer)

Duodécimo curso

Criterios y temas generales

Como en las demás áreas, el duodécimo curso ha de tener la oportunidad de hacerse una imagen global del tema. Esa aproximación estudiaría los orígenes y el desarrollo histórico de la teoría atómica contemporánea ya trabajada en undécimo curso, observaría los efectos globales de la tecnología química (económicos, sociales, medioambientales) y consideraría los efectos a largo plazo de las sustancias químicas en el organismo humano.

La exploración de reacciones químicas inusuales ofrece un aspecto práctico a los estudios en este nivel y mantiene vivo el sentido por lo desconocido en esos fenómenos.

Posibles contenidos docentes

- Las ideas griegas sobre el átomo y los elementos, y las representadas por Dalton, Bohr y la moderna física cuántica.
- El impacto de los productos del petróleo en el siglo XX, que se ha ido tratando en noveno curso, y mirada hacia el futuro del transporte y las fuentes de energía renovable.
- Enzimas, hormonas y otras biosecreciones, su relación con los procesos corporales.
- Venenos, curaré, hongos, cianuro.
- Sustancias adictivas y su relación con la conciencia.
- Impacto de los productos químicos en el entorno (por ejemplo, nitratos, hormonas, pesticidas).
- El carbono como vehículo físico-químico de la vida (conceptos como el de alotropía, serie homóloga, polimerización, el anillo de benceno).
- Reacciones inusuales, por ejemplo:
 - Reacción de Belousov-Zhabotinsky, (formas espaciales de una reacción química).
 - Yoduro de nitrógeno (explosivo inusual).
 - Fosgeno (combustión luminosa espontánea).
 - “Reloj” de yodo (reacción temporal).
 - Reacciones secuenciales (cambios de color y emisión de gases).

Cursos décimo a duodécimo

Aspectos y objetivos generales

La tecnología se concibe como un proceso que no puede separarse de los seres humanos que la crean. Tampoco es una simple producción de aparatos y objetos. Tiene varias dimensiones y por consiguiente hay que tenerlas en cuenta en el currículo:

- La dimensión natural, que implica perspectivas científicas, ecológicas y de ingeniería.
- La dimensión humana, que implica perspectivas antropológicas, fisiológicas, psicológicas y estéticas.
- La dimensión que implica los aspectos económicos, sociales, políticos, cultural-históricos, jurídicos y éticos.

Con la división del trabajo que hoy atraviesa toda la sociedad, la tecnología se ha convertido en el ámbito propio de especialistas e ingenieros. Sin embargo los crecientes problemas medioambientales han conducido a una mayor consciencia de las implicaciones humanas y sociales, y han llevado a comprender que hace falta elaborar un concepto multidimensional e integrado de la tecnología. El aislamiento de las diferentes especialidades hace que sea esencial intentar reintegrar la tecnología como un conjunto. La evolución de la tecnología se produce gracias a la capacidad innata de evolucionar que tiene el ser humano.

Las clases de tecnología empiezan a fundamentarse en toda la involucración de los cursos de Primaria con materiales, manualidades y estudios sociales, históricos y económicos. Los temas clave incluyen el aprender sobre el trabajo de agricultura y la construcción de casas en tercer curso; desde cuarto curso, la asignatura de geografía, que explora las relaciones económicas del ámbito local y sus recursos naturales, amén de los vínculos entre las diversas regiones del mundo. Las clases de historia muestran el significado de los descubrimientos tecnológicos para los diversos procesos sociales, económicos y culturales en un amplio abanico de ámbitos (navegación, producción y consumo de energía, armas, medios de comunicación, agricultura, materias primas, comercio, etc.). Las clases de manualidades a lo largo de todos los cursos generan una base práctica y empírica para entender la tecnología.

La clase principal de física en noveno curso está orientada hacia la tecnología primaria y, entre

otras cosas, habrá proporcionado una historia de la tecnología por medio de una serie de ejemplos (por ejemplo, motores de combustión, teléfono, turbinas, etc.). La tecnología como tal, tiene algunas tareas pedagógicas específicas que desempeñar, en concreto pretende educar la observación precisa, los procesos del pensamiento práctico y la consciencia social. Las clases de química también ofrecen una comprensión de la sustancias y materiales, y de su producción y aplicación a la tecnología, especialmente los combustibles petroquímicos y fósiles.

La experiencia en el trabajo ofrece oportunidades de ver en acción los procesos industriales y de la agricultura. Un tema para las clases de tecnología podría ser investigar una fábrica cercana, incluyendo el perfil comercial de la empresa y describiendo el proceso de producción, desde las fases preliminares (adquisición de piezas y materiales) a las tareas posteriores (publicidad, marketing, venta, etc.). En sus proyectos de experiencia laboral, social e industrial, los alumnos obtendrán experiencias directas de los aspectos sociales del trabajo y sus resultados. Las clases también pueden adoptar la forma de excursiones a centrales eléctricas, plantas de reciclado, pantanos, minas, etc. Estas visitas habrían de estar precedidas y continuadas por coloquios intensos y pormenorizados. El uso de los modernos medios de comunicación como el cine y el video es especialmente apropiado en el ámbito de la alta tecnología. Muchas industrias ofrecen excelente información sobre su tecnología.

Décimo curso

Crterios y temas generales

Estas clases intentan proporcionar experiencia vital, más que conocimiento exacto. *“En esta etapa es importante que los alumnos empiecen a entender la vida práctica que se despliega a su alrededor... hemos de introducir en nuestro currículo temas que lleven a los estudiantes a enfrentarse con la vida práctica, temas que los pongan en contacto con el mundo externo. Por eso convendría que hiciéramos algo de mecánica, no de mecánica teórica, que ya se enseñaron en las clases de física, sino los primeros elementos de la mecánica técnica que llevan a la construcción de máquinas”*.¹⁰⁰

Una revisión global de lo que los alumnos han aprendido en las clases de manualidades (madera,

100.- Rudolf Steiner, conf. del 16-6-1921, en *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. GA 302

metal, etc.), junto a los conceptos teóricos de física y matemáticas, ayudará a los jóvenes a desarrollarse de una manera holística. También habría que tratar de las tecnologías a lo largo de la historia humana.

Sugerencias de contenido

- Hilar lana, lino y algodón.
- Tejer usando varios tipos de telar.
- La industria textil.
- Producción de textiles hechos de fibras sintéticas.

Undécimo curso

Criterios y temas generales

La tecnología trata ahora de dos ámbitos muy importantes: por un lado de la energía (por ejemplo, la industria de la electricidad) y por otro de la sustancia (por ejemplo, la fabricación de papel). La tecnología en décimo curso había empezado con las tecnologías clásicas de tiempos pretéritos. En undécimo curso se nos muestra el presente.

Sugerencias de contenido

- Ruedas hidráulicas y bombas de agua.
- Turbinas de presión alta, media y baja.
- La rosca y sus múltiples aplicaciones.
- Plantas de energía y la industria energética (hidráulica, eólica, térmica y nuclear).
- Mecánica de los automóviles.
- Estudio de las cualidades del agua en estado líquido.
- Manufactura de papel.

- Impresión.
- Encuadernación y el uso del cartón (véanse las manualidades de undécimo curso).
- Medios de reproducción, en particular la imprenta.
- Tecnología de la información.

Duodécimo curso

Criterios y temas generales

La educación Waldorf Steiner enseña a los alumnos sobre las etapas históricas importantes del desarrollo tecnológico en el tratamiento de materiales, energía, información y sustancias químicas. Al mismo tiempo, se espera que los alumnos también aprendan sobre los avances tecnológicos más recientes. Dado que en este campo se producen cambios con tanta rapidez, lo más probable es que no se lo pueda abarcar todo en el currículo, pero al menos habría que dar algunos ejemplos. Los alumnos necesitan una comprensión básica del desarrollo, principios y problemas más que el conocimiento detallado de cada nueva tecnología.

Sugerencias de contenido

Tecnología química:

- Materiales naturales.
- Fibras artificiales hechas de materiales naturales (celuloide, resinas, etc.).
- Productos semisintéticos (polímeros, plásticos), por ejemplo de la goma natural a la goma sintética.
- Problemas medioambientales y de reciclaje: controles de calidad (terreno, agua, aire).

Cursos noveno a duodécimo

Sinopsis

No hay duda de que la pedagogía Waldorf-Steiner ha de enfrentarse con el importante tema, para el presente y el futuro, de la tecnología informática. Sin embargo, aún no existe una visión firmemente establecida sobre las edades apropiadas para introducir sus diversos aspectos. Algunos se relacionan con la física, otros con la tecnología, y otros con asuntos sociales y culturales. Hay tres importantes aspectos de la tecnología de la información que forman parte del currículo.

- a) Uso del ordenador y alfabetización informática básica; procesamiento elemental de textos y habilidades mecanográficas. Cómo utilizar el software básico para producir, editar, almacenar y recuperar texto; cómo usar bases de datos, hojas de cálculo, gráficos, edición electrónica, etc. Uso del ordenador como instrumento de soporte de otras tareas y cómo acceder a internet y utilizarlo.
- b) Comprender los principios básicos de los sistemas de información en relación con la historia del almacenaje (por ejemplo, volver a los orígenes de la escritura y observar su significado cultural). Comprender cómo se relacionan el hardware y el software, cómo están diseñados los programas de software y cómo funcionan los sistemas de archivos. Prácticas de trabajo seguro y aspectos legales, como por ejemplo, el copyright.
- c) La influencia social, cultural y personal de los ordenadores, incluyendo los aspectos liberadores de ahorro de tiempo, y algunos de los posibles aspectos negativos obsesivos y antisociales.

Un elemento crucial de lo que se ha mencionado hasta aquí es que se entienda a fondo el ordenador como un instrumento, con sus ventajas y desventajas. En último término, la contribución de la pedagogía Waldorf-Steiner al uso de los ordenadores consiste en cultivar las cualidades de alfabetización, resolución de problemas, la formación del juicio y la creatividad. Estas habilidades se van desarrollando a lo largo de todo el proceso educativo, pero en los Cursos Superiores han de hacerlo de manera plenosciente. El objetivo final es equipar a los estudiantes para que puedan juzgar por sí mismos de qué manera pueden hacer el

mejor uso del ordenador como instrumento al servicio de necesidades realmente percibidas.

Una orientación curricular

Octavo curso

Se ha de introducir el ordenador como nueva tecnología en la clases de historia. En física, los simples bancos de interruptores de luz permiten demostrar cómo puede aplicarse el sistema binario a la tecnología, mostrando así la base eléctrica de las máquinas para calcular. Se puede hacer una introducción general mostrando lo que pueden hacer los ordenadores.

Cursos noveno y décimo

Habría que enseñar a todos los alumnos las habilidades básicas del teclado y de la mecanografía al tacto. Ello incluye guardar y encontrar archivos, hacer hojas de cálculo, usar bases de datos y gráficos sencillos.

Puede enseñarse el uso de los ordenadores para la información y comunicación, por ejemplo, cómo usar el correo electrónico y el acceso a internet. Como quiera que la mayor parte de los estudiantes ya estarán familiarizados con ello, hará falta hablar de los aspectos sociales y culturales del uso del ordenador. Es especialmente importante cómo seleccionar la información y hacer un uso fructífero de la misma. Esa labor puede continuar en décimo curso.

Cursos undécimo y duodécimo

El análisis es un tema clave en undécimo curso, en la electrónica, la teoría atómica, la química inorgánica y la teoría de las funciones. Todas estas experiencias son necesarias para desarrollar las facultades que hacen falta para entender cómo funcionan realmente los ordenadores y la programación. Sólo entonces tiene sentido usar los programas informáticos para enseñar sobre cascadas, fractales, vectores y la teoría del caos.

La creación de un currículo abarcante para la tecnología de la información todavía ha de completarse. Hay que investigar mucho en los tres aspectos mencionados antes.¹⁰¹

101.- Véase: *Computer and Waldorf Education. Report on a conference with Waldorf Educators and Prof. Joseph Weizenbaum from the MIT*, Sloan, Fink, Mitchell. AWSNA. Y también: *A Draft Waldorf Computer Curriculum*, de Ron Jarman, *Paideia* n° 13 SSF 1997.

DIRECCIONES DE INTERÉS:

ASOCIACIÓN CENTROS EDUCATIVOS WALDORF

Dirección postal: Apartado de Correos 65. 28231 Las Rozas (Madrid)

Tel: 629 368 521

E-mail: colegioswaldorf@telefonica.net

WEB: www.colegioswaldorf.org

EDITORIALES:

EDITORIAL RUDOLF STEINER

C/ Guipúzcoa, 11 1º izq. 28020 Madrid

Tel.: 91 5531481 E- mail: pedidos@editorialrudolfsteiner.com

Web: www.editorialrudolfsteiner.com/

CUADERNOS PAU DE DAMASC

Apartado 89050 - 08080 Barcelona

Fax. 93 322 40 83

E-mail: paudamasc@yahoo.com

EDITORIAL ANTROPOSÓFICA ARGENTINA

El Indio 1837

1607 Villa Adelina

Buenos Aires – Argentina

Telf. 00541147661817

e.mail: antroposofica@radar.com.ar