

La enseñanza entre el poder y la libertad*

Stephan Siegler

Hace algún tiempo recorría la escuela, algo agobiado por el intento de hacer vivenciar a los alumnos de un 8vo grado la belleza de la matemática. Detrás de mí, unas alumnas de 10mo que yo conocía poco, conversaban. La conversación se refería a algún tema tratado en la clase principal. Primero no reparé en la charla, pero noté que una de ellas parecía bastante excitada. De pronto exclamó: “Sí, sí, ¡era fantástico! ¡Totalmente!” Y otros comentarios similares. Esto provocó mi curiosidad de modo que me di vuelta y le pregunté qué le provocaba semejante explosión de entusiasmo. Respondió: “La señora X es súper, ¡es sencillamente un genio!” y acompañó el comentario con un gesto de entusiasmo muy actual, revoleando los ojos y levantando el puño. O sea que estaba muy convencida de lo que estaba diciendo. La señora X era una profesora, una colega conocida de la escuela. Yo quedé muy sorprendido. Este grado de entusiasmo en una alumna de 10mo...

Como imaginarán, quedé muy intrigado, y me fui a la sala de profesores con la esperanza de encontrar a la profesora X. Por suerte allí estaba. La abordé y le relaté mi breve encuentro con las alumnas del 10mo curso. En su estilo tan modesto, primero no lograba explicarse de dónde había surgido todo esto. En el curso de la conversación confesó que el día anterior, cuando inició la época, tuvo una idea que tal vez hoy en la conversación grupal había dado buenos frutos. Dijo que ella no podía repetir siempre lo mismo, y que cada tanto tenía que inventar algo nuevo. Y que la razón era que está enseñando algo que ella misma no termina de comprender plenamente, pero que le produce mucho interés, esas fueron más o menos sus palabras. Este episodio me parece tan destacable porque, evidentemente, una clase común, con recursos de enseñanza frontal, aparentemente simples y tradicionales, tuvo tanto éxito, que las alumnas de

*Versión escrita de una conferencia en el Congreso Mundial de Maestros en el Goetheanum 2016.

10mo curso se entusiasmaron, cuando es sabido que normalmente expresan su alegría o impresión de modo mucho más displicente y asordinado.

Recapitulemos

- No hubo fase de motivación “gancho”.
- No hubo imágenes, más allá de un dibujo en el pizarrón.
- No se usaron materiales didácticos de ingenioso diseño.
- Ni siquiera había una profesora que como asistente, acompañara los procesos individuales y de autogestión de los alumnos y los impulsara a evaluarse a sí mismos en el progreso en sus competencias.

En cambio, hubo un repertorio de recursos que, desde la pedagogía moderna, se verían como de la Edad de Piedra: relato, consignas que resultan del relato, y luego conversación grupal. Todo muy simple e indicado desde el frente, casi despóticamente por el maestro. Edad de Piedra, diría uno... y luego ¿semejante entusiasmo entre los alumnos? O bien no estamos en presencia de la Edad de Piedra pedagógica, sino sencillamente de buena pedagogía Waldorf de escuela secundaria.

Para el profesor de escuela secundaria hay pocas fuentes en que apoyarse. Hay escasas referencias de Rudolf Steiner específicamente sobre la metodología de la escuela secundaria que sean directamente aplicables. Puede considerarse básica la conferencia del 14 de junio de 1921 en la que Rudolf Steiner estructura la clase principal en las fases de: conclusión, juicio y concepto.

Repasemos juntos estos tres pasos a través de un breve esquema de una clase de matemática de 8vo grado, para intentar visualizar las posibilidades pedagógicas y los impulsos que a partir de allí se podrían desarrollar.

Conclusión

La secuencia temática podría comenzar con el siguiente ejercicio de imaginación:

“Imaginen un rectángulo algo más ancho que alto. Se encuentra apaisado frente a ustedes. Trazamos en el rectángulo una diagonal desde abajo a la izquierda hacia arriba a la derecha. Esta diagonal divide el rectángulo en dos triángulos rectángulos congruentes entre sí. Uno se encuentra arriba a la izquierda, el otro abajo a la derecha en el rectángulo. Imaginemos ahora

el punto medio de esa diagonal y movamos ese punto hacia el vértice derecho y vuelta sobre la diagonal. Ahora, tracemos una línea horizontal y otra vertical, que atraviesen el punto medio. En el rectángulo original se forma entonces a la izquierda arriba un rectángulo pequeño, y otro igual a la derecha abajo. Los pintamos de amarillo. A la derecha arriba y a la izquierda abajo se formaron, además, dos pequeños triángulos rectángulos congruentes, uno frente al otro. Desplazamos ahora el punto medio un poco hacia la derecha y arriba sobre la diagonal de modo que la horizontal se mueve hacia arriba y la vertical hacia la derecha. El rectángulo amarillo izquierdo superior se ensancha y pierde altura, el rectángulo amarillo derecho de abajo se hace más alto y delgado. Si continuáramos con este movimiento finalmente el rectángulo superior desaparecería en la recta horizontal, y el rectángulo inferior derecho, en cambio, en la recta vertical.”¹

En la clase habría que volver a imaginar el punto medio en su posición central, y luego desplazarlo hacia el vértice inferior izquierdo y viceversa. Todo esto describiéndolo lenta y detalladamente. ¿Qué sucede

en el alumno durante este ejercicio? Con su descripción, el docente lleva a los alumnos a imaginar una figura geométrica con cierta dinámica. No hubo introducción previa, ni desde lo temático ni desde lo emocional: la vivencia aparece directamente. Si la cuestión funciona bien, los alumnos están absolutamente concentrados en el objeto, casi entregados al objeto. La descripción sólo ofrece la base para desarrollar el suceso geométrico en su conciencia. Las palabras como tales están en segundo plano. Sólo sirven como medio durante la acción, portadoras de la formación de la imagen en los alumnos. En las ciencias experimentales no se necesitan palabras para estas vivencias. En física una serie de experimentos elocuentes, que activan la atención, podría hacer innecesarias las palabras.

Pero en ambos casos, el alumno está en manos del docente. En ese aspecto, son ejercicios de poder, pero no de coerción. Los alumnos sometidos al poder del docente, siguieron la voluntad del docente como si fuera la voluntad propia. Acompañaron positivamente el quehacer del maestro y lo incorporaron. Las palabras del maestro se instalaron sin ejercicio de violencia en su alma. Su voluntad fue

1 La descripción fue levemente abreviada.

neutralizada e incluso se sometió a la configuración creadora (“Gestaltung” en el original) del maestro². Así la descripción geométrica prosiguió en el interior de los alumnos. Y esto del modo más claro posible, sin habilitar márgenes de interpretación ni ofrecer posibilidades individuales. Deben imaginarlo tal cual lo quiere el maestro. Casi sin espacio para imaginar otra cosa. Si hiciéramos un experimento, este debería ser similar: claro y obvio, sin necesidad de explicaciones, cautivando la atención del alumno.

Steiner tal vez imaginaba algo así, cuando en la conferencia mencionada, hablaba de cómo abordar un tema nuevo en clase. Allí menciona al maestro que relata, que muestra algo en el pizarrón, que hace un experimento, que “... introduce algo en el niño a través del atajo de la realidad física, a través del ojo, del oído, de la razón que lo comprende...”³.

El maestro que “implanta” algo en los alumnos, no es sólo el que ofrece algo, para que cada uno se lleve lo que

necesita, sino aquel que procura que algo muy especial se incorpore en el alumno. Se trata de una “percepción comprensiva”⁴ en un escenario preparado por el maestro, conducido con gran atención y presencia física, y clara intencionalidad, donde la división de sujeto y objeto no está enteramente anulada, pero los límites parecen confundirse. ¡De esto se trata! Los alumnos están totalmente identificados con el fenómeno, están unidos a él con todo su ser, en particular con su voluntad.

Esta claro que se trata de algo totalmente distinto de un mero proceso cognitivo, en el que se transmiten informaciones que llevarán a adquirir un saber de cierto valor. En un experimento de física esto puede resultar aún más claro. Pero también en un ejercicio de imaginación como el presentado, donde uno produce la imagen entregándose a ella, la actividad de los sentidos y la vivencia sensorial son fuertemente estimulados: primero se activa, por ejemplo, el sentido del equilibrio en la generación de simetrías, o el sentido del movimiento propio en la figura geométrica. Ellos constituyen la base física, el espacio de resonancia

2 Han, Byung-Chul. ¿Qué es el poder? (Was ist Macht. Stuttgart 2005)

3 Rudolf Steiner GA 302. 12 al 19 de junio de 1921 Stuttgart. El conocimiento del hombre y la estructuración de la enseñanza. 8 Conferencias para maestros.

4 Idem 4

corporal para las representaciones geométricas propias. Dentro del espacio de resonancia y a través de él se representa el mundo. “El hombre con todo su ser ⁵ ha de adaptarse venciendo cierta resistencia a lo extraño, aquello desconocido, que incluso puede incomodarlo, puede ser obstructivo o resistente, pero que tiene nítidos contornos objetivos y una gran claridad. Esa claridad la establece el propio alumno, a través de un profundo y creativo trabajo de comprensión⁶, que se sumerge hasta el inconsciente, pero que recibe el impacto de los hechos físicos en estado de lucidez diurna y presencia física. En primera instancia este proceso sólo produce una configuración básica, y así permanece -de ningún modo esta fase lleva a una disponibilidad discursiva del “saber”-. Esta incorporación elemental, este esbozo creativo, sucede en la vida normalmente ante los acontecimientos que se presentan, inconscientemente, en forma automática y rápidamente, de modo que uno siempre tiene la impresión de que la realidad del mundo circundante ya estuviera concluida. En esta fase de la clase,

5 Idem 4 (Rudolf Steiner GA 302)

6 Schieren, Josef. Conclusión, juicio, concepto. www.rosejournal.com/index.php/rose/article

nos sumergimos en lo inconcluso del mundo y colaboramos activamente en la creación de la realidad. Recién en el posterior proceso de despliegue, prolongación y disfrute de esta primera instancia, se puede conquistar la conexión con las fuerzas plasmadoras del mundo. La profundización de la experiencia de la realidad, que en el segundo septenio procuramos sumergiéndonos en imágenes, en la secundaria debe procurarse a través del encuentro con el mundo físico. Este paso, aunque sencillo, es de importancia decisiva y frecuentemente difícil de lograr. Debe ser conducido por el maestro y no debe quedar librado a la disposición de los alumnos.

Y hay otro aspecto que me parece significativo de este modo de iniciar la clase: no sólo se busca desestructurar la separación sujeto-objeto entre los alumnos y los contenidos de la clase, sino que también se procura aflojar la separación entre profesor y alumno en ese momento. Mediante la intensa concentración del maestro en el objeto, promovida por el enorme interés (y eso es central), el alumno puede sumergirse en esa corriente de atención. Así, el flujo de atención es compartido, se intensifica y concentra. El alumno da forma a su proceso de percepción envuelto en el yo del

maestro. El maestro se responsabiliza del encuentro del alumno con el mundo.

¡Qué diferente atmósfera de trabajo se generaría si los alumnos hicieran el ejercicio de imaginación mediante fotocopias (por ejemplo con una sucesión de imágenes)! La fuerza y atención del maestro desaparece tras indicaciones anónimas que surgen de los magros papeles. La introducción del contenido ya no es conducida responsablemente por la persona del maestro, y se produce en el mejor de los casos una adquisición de habilidades resolutivas.

Juicio

La próxima fase de la clase es absolutamente diferente. En ella, siguiendo con el ejemplo presentado, se pasa a dibujar, medir, registrar valores en tablas, observarlas. Se recorre otra vez todo el proceso, pero ahora se lo analiza con mayor precisión.

El movimiento continuo se analiza por pasos, que habrá que relacionar con la totalidad (ver ilustración).

En un rectángulo de base $g = 10$ cm y altura $h = 6$ cm se dibujan las siguientes figuras a medir. (Figura 1)

Si continuamos la serie con $g_1 = 7$ cm, $g_1 = 8$ cm, y $g_1 = 9$ cm, resulta la siguiente tabla, en la cual A es el área y U el perímetro de los rectángulos. De allí deducimos que el área de los dos rectángulos A1 y A2 en todos los casos es idéntica.

G 1	h 1	U 1	A 1	g 2	h 2	U 2	A 2
5	3	16	15	5	3	16	15
6	2.4	16.8	14.4	4	3.6	15.2	14.4
7	1.8	17.6	12.6	3	4.2	14.4	12.6
8	1.2	18.4	9.6	2	4.8	13.6	9.6

Podrán imaginar el clima que estas consignas generan en el curso. No será un clima sereno en el cual cada alumno elabora el resultado por su cuenta, sino un clima animado en el que se discuten acaloradamente los resultados. Uno mide $h_1 = 1,8$ cm, el otro $h_1 = 2$ cm, y ambos evalúan que su dibujo es el más exacto. Habrá que comparar los valores para llegar al valor más correcto.

El concluir es un proceso absolutamente inherente al ser. Siempre constituye un proceso individual y personal, en el que el ser se ubica con respecto al mundo. La frase: “mi resultado es más correcto”

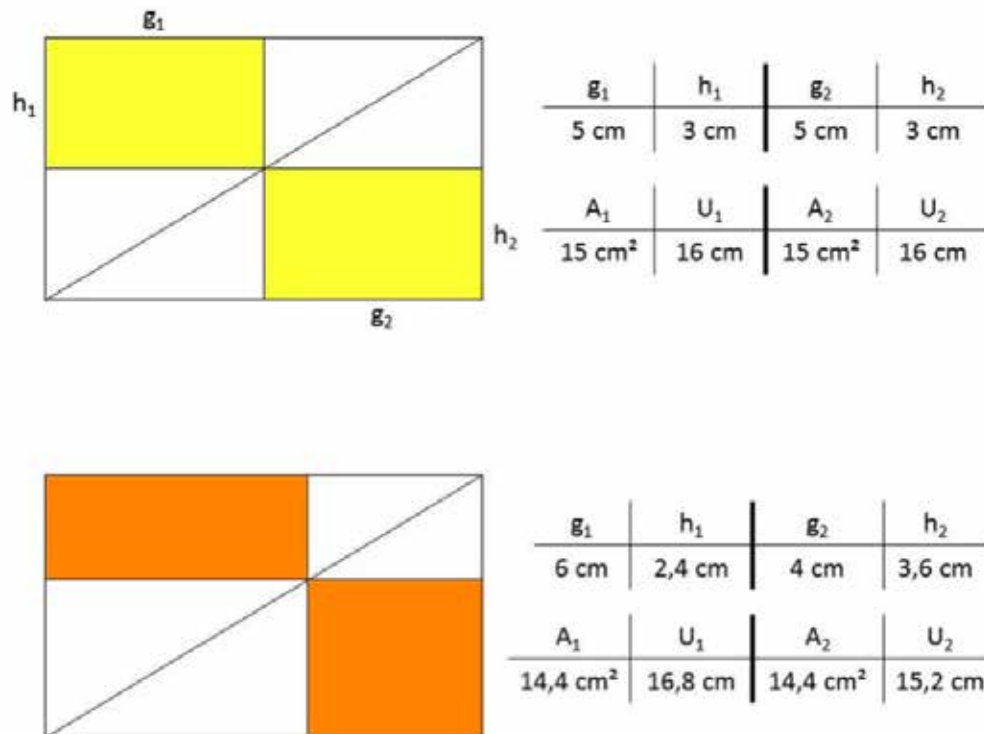


Figura 1

es expresión de esta relación, donde cada uno ubica su dibujo con respecto a los otros dibujos, pero también en relación consigo mismo. No puede ubicarse en un lugar ambiguo, necesita posicionarse en un punto de vista cierto. Tiene que decidirse. Pero esto sólo sucederá si se compromete positivamente con aquello que quiere decidir. Cada juicio necesita de un compromiso. Y este compromiso es un proceso centralmente sostenido por el sentimiento, o sea, tiene su respaldo y eco en la zona media, los brazos y el sistema rítmico⁷. Los juicios son valoraciones. Nos dan seguridad en

nuestra ubicación frente al mundo⁸. Crean orden, una visión general de conjunto, y elevan aquello que hemos conquistado en la conclusión, la fase primera, a la esfera discursiva, con lo cual se hace transmisible y, en ciertas circunstancias, disponible como instrumento. De este modo el alumno adquiere otra relación con la figura geométrica: ya no está actuando con su voluntad en la conformación del mundo, sino que toma distancia y se compromete con su subjetividad para posicionarse frente al mundo. Aquí entran en juego su sensibilidad personal, su compromiso, y también

7 Idem 4 (Rudolf Steiner GA 302)

8 Idem 7

sus circunstancias, es decir, todo su ser anímico. Este también forma parte de la conexión con experiencias nuevas⁹.

La noche

Con esto puede terminar la clase principal y, en cuanto a los contenidos, aparece un corte: la noche. Steiner describe que el cuerpo astral y el yo se desprenden del cuerpo físico y del cuerpo etérico. Aquello que cuerpo astral y yo recibieron por medio del cuerpo físico, puede volver a desplegarse de modo mucho más extenso y espiritual, y algo de eso estaría disponible al día siguiente¹⁰. Y ese algo concordaría con lo recibido por los cuerpos físico y etérico, que estuvieron físicamente expuestos a la experiencia de la clase el día anterior. Pero ¿en qué consiste ese algo? ¿Habrá que imaginar que durante la noche los jóvenes reciben en el mundo espiritual los conceptos, con los que al día siguiente comprenden y pueden reconocer lo que vivenciaron el día anterior?

9 Sommer, Wilfried "Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst, Teil II." En: RoSe (Vol 1, Num 2) 2010. URL: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/31 [Stand 2016-4-18]

10 Idem 4 (Rudolf Steiner GA 302)

Sorprendentemente, Steiner explica el proceso con el ejemplo de la eurytmia. Durante el aprendizaje los movimientos del cuerpo físico y etérico se imponen al cuerpo astral y al yo y ambos se tienen que adaptar a esos movimientos "lo que allí se les impone desde afuera por medio de su propio cuerpo"¹¹, dice, lo llevan a la noche y lo vuelven a vivenciar. A la mañana siguiente, cuando una "sustancia espiritual" se introduce en el ser, se manifiesta una fuerza sanadora.

Creo que en este ejemplo se puede ver que la "sustancia espiritual" no consiste en un contenido fijo o determinado tipo de imagen que se manifiesta como concepto con un significado definido. En cambio, es una fuerza más dinámica, una capacidad espiritual más flexible, que el primer día se prepara a través de la unión de la voluntad con la fuerza plasmadora del mundo y, por efecto de la noche, al día siguiente está a disposición de los alumnos más universal, más viva y pura. Y entonces -y esa es la clave- concuerda con lo físico y se percibe como fuerza sanadora: señal de que lo espiritual-anímico del ser se encarna en el mundo de modo adecuado, es decir acorde a la

11 Idem 4 (Rudolf Steiner GA 302)

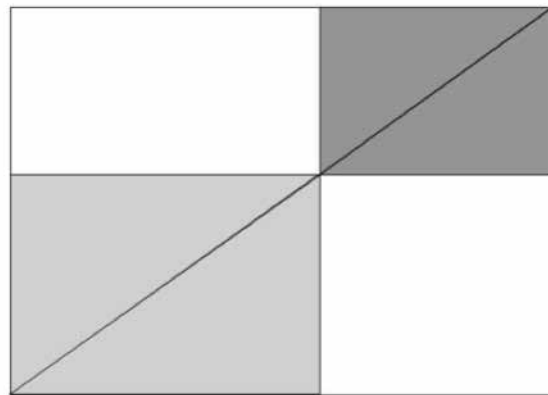
biografía individual, a través de lo físico corporal.

Esta fuerza sanadora siempre estará ausente, si el ser humano no puede unirse al mundo con su voluntad. La clave para espiritualizar los conceptos radica entonces en el encuentro con las “conclusiones”. Sin este encuentro con el mundo físico no hay acceso a lo espiritual. La chispa espiritual sólo puede encenderse en lo físico corpóreo y luego nos viene de la noche. Un encuentro con el mundo que se limita a las representaciones siempre llevará a la rigidez, nunca a la vitalidad. El relato del maestro sobre los trasfondos o significados espirituales de los temas tratados pertenece a esa categoría. La flexibilidad espiritual y la fuerza genuina no se estimulan así, y al alumno le quedan palabras vacías y cadáveres conceptuales.

Concepto

A la mañana siguiente, la clase comienza con una fase de profundización y ampliación, es decir, la etapa de reflexión y conceptualización. Aquello que ayer fue analizado y evaluado hoy se profundiza conceptualmente, se generaliza y amplía.

Nos encontramos con un problema para poder describir este proceso: la conceptualización es un proceso muy individual. El maestro sólo puede ofrecer el marco para que el proceso espiritual descrito pueda desplegarse. La actividad proviene del alumno. El arte del maestro consiste en intervenir cautelosamente para que las ideas de los alumnos, a veces precariamente formuladas, se vayan aunando en un todo. Sólo me referiré al camino que se podría seguir, en cuanto al tema de la equivalencia de la superficie de los rectángulos.



En esta figura hay que demostrar que los dos rectángulos tienen la misma superficie. “¿Cuántos triángulos ven en la figura?” Podría ser la pregunta inicial para dirigir la atención a lo importante. Los alumnos detectan 6 triángulos: 2 pequeños arriba a la derecha, 2 medianos abajo a la izquierda y 2

grandes, cada uno de los cuales incluye un rectángulo, 1 triángulo chico y 1 triángulo mediano. Y como cada triángulo grande contiene 2 triángulos que son iguales en superficie a los 2 del otro triángulo grande, los rectángulos restantes también serán iguales en superficie.

Los vaivenes de la discusión grupal irán condensando estos pensamientos individuales en una conclusión común. Ganan en intensidad si se conquistan en conjunto y simultáneamente¹², si las posibilidades se exploran desde distintos aspectos y se expresan de modo diferente, y finalmente brilla la comprensión en los rostros. Una comprensión verdadera de cada uno se generaliza, en realidad, irradia y contagia, tanto al que escucha como al que dice.

Pero ¿cómo son las ideas que van tomando forma, cómo surge este conocimiento? En realidad, sólo se puede decir que este conocimiento se instala. La evidencia se expresa sola y se puede percibir. De pronto todo se aclara, las piezas del rompecabezas caen en el lugar correcto. La solución se hace evidente. No hay otro modo

de describir el proceso. El pensamiento se hizo visible. Es la condensación de la mirada pensante, que ilumina el fenómeno y en la imagen manifiesta el contexto, es decir la conexión espiritual. Todos lo pueden ver, porque ayer ya percibieron y vivenciaron el fenómeno. No se requieren ni teorías ni modelos para explicarlo. La teoría es congruente con el fenómeno en este acto de conocimiento. El fenómeno y su esencia constituyen conjuntamente la realidad. En este punto se cumple la premisa de la epistemología de Rudolf Steiner, según la cual la idea vive actuando en los fenómenos del mundo real.

Verdad

La enseñanza así estructurada está en total contradicción con los actuales principios constructivistas de la teoría del aprendizaje, en las que se parte de la premisa de que el conocimiento es un simulacro que sólo sucede en la mente del cognoscente y no tiene visos de realidad. Con esa premisa, la verdad es inútil, porque jamás se podrá comprobar si el simulacro se condice con la realidad o no. Y esto es necesariamente así, porque cualquier reflexión acerca de la realidad del simulacro, también podría ser sólo un simulacro. En cambio el abordaje

12 TÜRCKE, Christoph. *Lehrerdämmerung*. München, 2016

que presentamos adopta otra postura frente a la verdad, que intentaremos ejemplificar con una imagen.

Si tenemos dos líneas rectas que se cortan, y las giramos lentamente hasta que resulten paralelas, su punto de intersección desaparece hacia el infinito. Intentemos observar este punto mentalmente durante el giro, observarlo justo en el instante en que desaparece, y comprobaremos que no lo logramos. Porque mientras el punto se desliza y lo podemos representar, nunca “llegaría” al infinito. El carácter del infinito es justamente que el deslizamiento no tiene final. No importa dónde esté el punto: siempre hay otro más hasta llegar, siempre se puede seguir. Pero si giramos las rectas hasta que queden paralelas, el punto ha desaparecido en el infinito. Y, a pesar de desaparecer, la cuestión no es incierta: la dirección de las paralelas nos orienta y nos hace partícipes del infinito. La perspectiva nos orienta hacia el infinito, y en ese sentido nos hace parte de él. Del mismo modo en que soy parte del infinito, soy parte de lo verdadero, de lo universal en el proceso de conocimiento. Steiner decía que cualquier pensamiento sencillo ya contenía una intuición. Pero “la intuición es la vivencia consciente de

un contenido puramente espiritual”¹³. La vida de nuestros pensamientos está tejida de la sustancia de la verdad, a pesar de que podamos errar. Pero en toda la existencia como seres humanos estamos orientados hacia la verdad, el conocimiento siempre la busca. La verdad está más bien en la tendencia del proceso, no consiste en culminar en la perfección. Porque en la perfecta culminación del proceso, el punto de intersección de las dos rectas desaparece, como desaparece la verdad, cuando uno cree poseerla acabadamente. Steiner lo expresa así en 1893, en una carta a Vicenz Knauer:

“Yo también creo que jamás se puede llegar a una conclusión definitiva, ni en el aspecto intelectual ni en el ético, y que toda investigación científica es un proceso de desarrollo”¹⁴.

¡Lo medular es el proceso de desarrollo! Y hemos de alentar ese proceso en los jóvenes. Han de sentir que en ellos vive una fuerza optimista que puede hallar el acceso al conocimiento del mundo. Lo anímico-espiritual del joven se encarna así a través de su cuerpo en el mundo,

¹³ Rudolf Steiner GA 4 (traducción de Miguel López Manresa)

¹⁴ Rudolf Steiner GA 39

no en el mundo concluido, sino particularmente en el mundo que está en formación. Él es coprotagonista de los procesos del mundo.

Aprender

Si volvemos a observar el punto de partida, intenté mostrar que el conocimiento surge de la confluencia de la voluntad con la naturaleza volitiva del mundo, en la primera fase de la clase. De ese modo, esa fase del encuentro no es sólo un estímulo del conocimiento, que nos ofrece datos sensoriales, sino que es el primer modo de conocer, que potencialmente ya lo contiene todo. Lo que subyace en este encuentro, se convierte en conocimiento en el desarrollo de las otras fases. Es decir, lo que vive en la propia voluntad del alumno se ilumina en la conciencia, se hace permeable, se clarifica. La propia voluntad se aclara. Los pensamientos surgen de la vida volitiva, que se enciende en el mundo. Si el alumno puede asir la realidad de este modo, se concreta un proceso educativo, que por su naturaleza es, en verdad, pura autoeducación. El propio alumno da forma a su vida volitiva desde su interior. Con ello este enfoque tiene carácter transformador. En el aprendizaje lo espiritual-anímico se modifica a sí mismo, cambia realmente,

se enriquece, porque se une al mundo a través del cuerpo físico.

Según mi opinión sería un grave malentendido interpretar que este concepto se contrapone al aprendizaje de hechos, fechas, procedimientos de cálculo, estructuras gramaticales, ortografía, etc. A veces se escuchan voces extremistas que califican a lo que acabo de mencionar de superfluo e incluso de dañino, por ser nocivo a la salud. Dicen que sólo importa -lo formulo exagerado- el encuentro entre alumnos y maestros que han de compartir vivencias “artísticas y vivas”, en las cuales el joven se sienta percibido, valorado y fomentado individualmente. Esta expresión está muy de moda en la descripción de actividades no académicas y eventos, como viajes escolares, prácticas, obras de teatro, etc, es decir todas las actividades que suelen destacar las escuelas Waldorf para perfilarse como diferentes. Obviamente, son todas actividades pedagógicamente importantes, pero sólo si la clase sigue siendo el núcleo espiritual de la escuela. Y en esas clases, también hay que aprender algo “disponible”, como hechos, procedimientos de cálculo, etc. Ese saber debe formarse a través del análisis vivo del mundo,

como se forman los sedimentos minerales con esqueletos de seres vivos. Estos sedimentos forman la base para la nueva vida. Sin esa base no hay progreso posible, todo progreso necesita de una base sólida.

Una clase en la cual el profesor transmite su saber de modo clásico, o sólo empaqueta la transmisión de información en material didáctico bien acondicionado con el que el alumno aprende por su cuenta, impide la verdadera actividad espiritual del joven, que quiere penetrar en las profundidades del mundo. Se queda en la mera formación de imágenes donde el mundo aparece como un panorama ordenado. Estas imágenes se pueden reorganizar y reordenar con pericia. Y así se gestan nuevas teorías sobre el mundo, teorías que son imágenes de cómo podría ser el mundo, o imágenes que otros hombres más inteligentes, o sea científicos o expertos, ya concibieron, y que están legitimadas por su autoridad. Estas teorías son cadáveres conceptuales, que siempre se apoyan en lo ya pensado. Están vinculadas al pasado y se sustentan en lo ya concluido. Y así se vincula al joven con lo prenatal¹⁵.

Destino

Sólo se logra vincular al joven con lo futuro y germinal en él, si, como hemos visto, puede encarnarse espiritualmente en el mundo a través de su cuerpo. O, dicho de otro modo, si puede integrar el mundo en sus capacidades espirituales individuales, si puede vivenciar el mundo como parte de sí mismo. Ese es entonces el espacio donde surgen los ideales, que no son impulsos subjetivos surgidos de sus propias necesidades emocionales, sino aquellos que surgen de las carencias del mundo. La clase se convierte así en un proceso de individualización, en el que la misión biográfica se puede hallar en el mundo futuro, y no en deseos egoístas que se atribuyen al mundo y a las circunstancias sociales.

¿Cómo se hallan las tareas personales en el mundo? ¿En qué disposición del alma podemos encontrar precisamente la misión individual en el mundo y luego abordarla? Esto sólo puede suceder si las situaciones del mundo se nos acercan mucho más, si logramos apropiarnos de ellas. El encuentro con el mundo que hemos ejemplificado y ensayado en la fase inicial de la “conclusión” es el origen para este proceso de apropiación, donde, en

15 Rudolf Steiner GA 293, 2

principio, el joven está sometido al poder del mundo.

El encuentro con el mundo recibe la chispa espiritual durante la noche, en contacto con las jerarquías superiores. Esta chispa espiritual, convertida en fantasía, puede promover que la realidad, inicialmente indiferente, se convierta en una pregunta personal dirigida al joven. Se puede generar una suerte de imaginación espontánea, que mueve las circunstancias del mundo y las convierte en pregunta. Una circunstancia que se transforma en circunstancia personal, y así adquiere carácter de destino, vinculándose indisolublemente con uno. ¿Qué exige esta circunstancia de mí? No en general, sino especialmente de mí. Recién cuando mi fantasía logra esto, una circunstancia inicialmente periférica adquiere un carácter convocante, que no actúa exigiendo desde afuera, sino que puede asumirse libremente desde adentro. La convocatoria es algo de mí, que me encuentro afuera. Me encuentro a mí mismo en el mundo. Estar-en-el-mundo es entonces estar-conmigo. La clase principal es la práctica diaria para lograrlo.

Así llegamos a un concepto de educación absolutamente diferente,

en el que las clases en la escuela secundaria no tienen el objetivo de integrar a los jóvenes en un orden social o “domesticarlos”. Las clases han de crear una disposición anímica que percibe el mundo como propio, que percibe el lugar individual en la tierra como lugar perteneciente al propio yo, por el cual hay que responsabilizarse y que hay que transformar. Sólo a través de mí, de mi indagación optimista, de mis propias acciones, se forma comunidad, surgen lazos sociales, se genera el futuro de este mundo.

Victor Frankl, el famoso psicólogo austríaco, que en el Tercer Reich vivió y sobrevivió al campo de concentración de Buchenwald, en su libro *Un psicólogo en un campo de concentración*, donde relata esa época, exige un cambio radical en nuestra actitud hacia la vida: en realidad no importa lo que nosotros esperamos del mundo, sólo importa qué espera el mundo de nosotros. Se trata de que, como ser humano, sólo a través de la acción y la postura correcta se puede dar la respuesta adecuada a los desafíos que la vida le presenta a cada uno ¹⁶. Y estas decisiones son abiertas, muy riesgosas y existenciales, pues

¹⁶ Victor Frankl *Un psicólogo en un campo de concentración*.

el ser humano “es el ser que siempre decide quién es. Es el ser que inventa las cámaras de gas, pero también es el ser que ingresó en ellas, erguido y con una plegaria en los labios”¹⁷.

Si queremos lograr que los jóvenes sientan que son seres que en todo momento deciden quiénes son, entonces, como comunidad de escuelas Waldorf también necesitamos un cambio radical: debemos investigar profundamente las cuestiones concretas de la enseñanza en todas las asignaturas. Y la pregunta nos atañe a los profesores de la secundaria, a nuestra relación con el mundo, que hace al fundamento de nuestro trabajo profesional. Será un camino largo, incluso difícil, pero no hay alternativas: las ideas generales acerca de las clases en la secundaria deben concretarse para cada clase. Debemos volver a conquistar la confianza en la fuerza espiritual de este concepto en cada materia.

STEFAN SIGLER estudió en la escuela Rudolf Steiner de Nuremberg entre 1971 y 1984 y luego estudió Matemáticas y Geografía en Frankfurt para poder enseñar en la secundaria y el bachillerato. Fue alumno de la Escuela de Formación para profesores Waldorf en Kassel y trabajo como profesor de secundaria y bachillerato en la Escuela Waldorf de Frankfurt. Desde el año 2004 es profesor de matemáticas, geografía y fundamentos de la pedagogía Waldorf en la Formación para profesores de Kassel y también enseña en la etapa de secundaria y bachillerato de la escuela Waldorf de esa misma ciudad.

17 Idem 17