

Educar la voluntad

por
Michael Howard

Título original: *Educating the Will*

Publicado por

AWSNA

The Association of Waldorf Schools of North America

3911 Bannister Road

Fair Oaks, CA 95628

2004

Traducido al español por María Teresa Gutiérrez
para docentes de las escuelas Waldorf de Córdoba.

ÍNDICE

PRÓLOGO	3
CAPÍTULO 1	
Voluntad espiritual e individualidad	5
CAPÍTULO 2	
Voluntad neuro-sensorial y voluntad sensible	14
CAPÍTULO 3	
Voluntad colectiva y voluntad inclusiva	27
CAPÍTULO 4	
Educación de la voluntad en la práctica	37
APÉNDICE	76
BIBLIOGRAFÍA	81
ACERCA DEL AUTOR	83

PRÓLOGO

En febrero de 2000 me invitaron a dar una conferencia introductoria en el Congreso de Maestros Waldorf del Midwest [Medio Oeste] que se celebró en Detroit, Michigan, sobre el tema de “Educar la voluntad”. Aunque este tema ha sido central en mi trabajo de escultor y de profesor de escultura de niños y adultos, la invitación a dar una conferencia me hizo clarificar y ahondar el conocimiento sobre la voluntad y su desarrollo.

Cuánto más investigaba la naturaleza de la voluntad, más me daba cuenta de que había incursionado en aguas desconocidas. Empecé a ver que el conocimiento predominante de la voluntad es más bien simplista y superficial. Y la tarea de desarrollar la voluntad en los niños que nos son confiados parece recibir sólo una mínima atención. Como padres y maestros no podemos dedicarnos exclusivamente al desarrollo del cuerpo y de la mente, dejando a la voluntad y al sentir librados al azar. Los seres humanos no pueden estar sanos a menos que estén completos. Y no pueden estar completos a menos que se atienda a todo el espectro de su potencial humano. Para que nuestros niños estén completos debemos poder ayudarlos a desarrollar su voluntad y su sentir con tanto conocimiento y propósito como los que ya aplicamos para el desarrollo de su intelecto.

Después de dar mi conferencia introductoria, sentí que estaba más al comienzo de la tarea que al final. Por ello me dediqué a ampliar y refinar mis ideas sobre el desarrollo de la voluntad escribiendo un ensayo. Una beca del Research Institute for Waldorf Education [Instituto de Investigación para la Educación Waldorf] me permitió dedicarle tiempo y energías a este proyecto durante un periodo de dos años. Este ensayo fue publicado por primera vez en el Boletín de Investigaciones del Instituto, en tres entregas: Parte I, enero 2002, Parte II, junio 2002, y Parte III, enero 2003.

Estoy en deuda con los editores del Boletín, Roberto Trostli y Douglas Sloan, por el inquebrantable aliento y guía que me brindaron tanto en cuanto al contenido como a la forma del escrito. No puedo siquiera comenzar a dar nombres, pero deseo expresar mi gratitud a todos los colegas y alumnos que a través de los años han contribuido directa o indirectamente a la evolución de mi pensamiento y experiencia práctica en cuanto al desarrollo del sentir y de la voluntad. En especial, quiero agradecer a mi esposa Susan por su apoyo en lo interior y en lo exterior durante todos mis altibajos. Ella más que nadie ha prestado oídos a mis pensamientos en voz alta y ha sido mi más confiable instrumento para comprobar lo que suena cierto. Como interlocutora, me ofreció a menudo algún pensamiento esencial que faltaba, y, como correctora personal siempre dispuesta, fue autora de muchas de las mejoras realizadas desde el primero al último borrador. Agradezco a David Mitchell el impulso para transformar mi ensayo en libro. Fueron su inspiración y empuje los que me llevaron a agregar el cuarto capítulo, en el que reseño ideas prácticas para la enseñanza de las artes y las manualidades en los distintos grados teniendo presente de manera más consciente el desarrollo de la voluntad y el sentir. David fue muy generoso al ofrecerme tiempo de su apretada agenda para hacer muchas de las fotografías del libro, lo que, a su vez, me impulsó a tomar personalmente la mayoría de las fotos restantes.

Al llegar al final de la tarea práctica de completar este libro, la sensación de estar al comienzo de una empresa enorme y vital tan sólo se intensifica. A medida que la tarea progresaba a lo largo de los últimos cuatro años, el aspecto que se manifestó más vívidamente es la necesidad de desarrollar la voluntad y el sentir no sólo como diferentes dimensiones de nuestra humanidad sino como un todo armonioso.

El potencial de nuestra naturaleza sensible para mediar entre nuestro pensamiento y nuestra voluntad, armonizándolos, me llevó, mientras escribía, a ver la importancia de desarrollar lo que llamo “voluntad sensible”. Aunque conservo el título de “Educar la voluntad”, es la educación de la “voluntad sensible” –el desarrollo de la coordinación entre cabeza, corazón y manos, en contraste con la mera coordinación de cabeza y manos –lo que veo como próxima frontera de la educación y la cultura. Percibo una necesidad urgente de que los educadores se ocupen más activamente del desarrollo de la voluntad sensible.

Para expresarlo de manera simple, si no contundente: hemos dedicado los últimos quinientos años a desarrollar al científico en cada ser humano. Tenemos mucho que agradecer por todo lo que hemos obtenido a través de nuestras capacidades científicas. Pero si nuestra visión es clara, veremos evidencias de efectos colaterales indeseados en todos los campos, que pueden ser atribuidos al desarrollo unilateral de nuestro intelecto abstracto y nuestra disposición para los métodos mecanicistas. Otra parte de nuestra humanidad permanece mayormente subvaluada y subdesarrollada. En todo ser humano hay un artista que es el complemento saludable del científico. Cuando está desarrollado, el artista que hay en nosotros tiene capacidades que sirven a otros aspectos esenciales de la vida y de la sociedad humana. Al igual que Ícaro en la antigüedad, hoy corremos el riesgo de sufrir una caída mortal si continuamos elevándonos a alturas cada vez mayores exclusivamente a través de las capacidades que hoy tenemos sin prestar atención a los síntomas de nuestra unilateralidad, que nos indican que tenemos otra parte que debe ser desarrollada.

Desarrollar el potencial de voluntad sensible de cada individuo es desarrollar el artista en cada ser humano. Desarrollar el artista en cada ser humano es la próxima gran frontera de nuestra evolución. El desarrollo de nuestro costado de artista, de nuestra voluntad sensible, requiere, durante las próximas décadas y siglos, igual dedicación de tiempo y de recursos que la hemos puesto para el desarrollo de nuestro costado científico durante los últimos siglos. A medida que lo hagamos, se habrá de producir una mejora igualmente radical, aunque diferente, en la calidad de la vida humana. Descubriremos nuevas facultades y capacidades que serán tan vitales para la vida social y económica como para la vida cultural. Al desarrollar la mirada del artista que llevamos dentro, comenzaremos a ver realidades del mundo y de las otras personas que de otra forma se nos escapan. Es debido a nuestra ceguera que causamos la mayor parte del daño no intencional. Cuando podamos poner en acción y armonizar las naturalezas complementarias del científico y del artista que llevamos dentro, nos convertiremos en individuos más íntegros, capaces de crear una sociedad más íntegra.

Michael Howard
Amherst, MA
Enero, 2004

CAPÍTULO 1

Voluntad espiritual e individualidad

La educación y la enseñanza del futuro tendrán que darle especial valor al desarrollo de la naturaleza volitiva y sensible.

El sentir y la voluntad se dejan librados a lo que se da en llamar el azar, porque no existe una comprensión de la verdadera naturaleza de la voluntad.

–Rudolf Steiner

El estudio del hombre, Conferencia 4

La necesidad de comprender qué es la voluntad

Si nuestro propósito como maestros y padres es desarrollar todo el potencial humano de nuestros niños, nos propondremos educar su sentir y su voluntad con tanta comprensión del tema y tanto esmero como los que ponemos para desarrollar su pensamiento. Buscaremos todos los medios para profundizar nuestro conocimiento sobre la naturaleza y el desarrollo del sentir y la voluntad.

Con frecuencia se equipara la voluntad con la acción, con el mover las extremidades. Si educar la voluntad es simplemente cuestión de ejercitar las extremidades, entonces el ejercicio físico ha de bastar. El ejercicio realizado con regularidad es esencial para un sano desarrollo, pero el desarrollo de la voluntad es más que ejercitar las extremidades. Con las extremidades nos involucramos en la actividad externa. Detrás de la actividad externa está la actividad interna de los pensamientos, los sentimientos, los deseos y las motivaciones. La voluntad pertenece a la esfera de la actividad interior que está detrás de la actividad exterior. La voluntad es la fuerza interior detrás de la fuerza exterior de nuestras extremidades.

Percibir la voluntad

Percibimos con facilidad las acciones externas, tanto las propias como las ajenas. ¿Podemos percibir la actividad interna de la voluntad tan clara y conscientemente como percibimos la actividad externa? Para educar la voluntad debemos aprender a percibir la voluntad.

Cuando aprendemos una nueva destreza, tal como andar en bicicleta o manejar un auto, cuando tratamos de cambiar un hábito como fumar, o de transformar la impaciencia en paciencia, nos encontramos ante el desafío de realizar un esfuerzo interior. Cuanto más difícil el desafío, más sentimos la intensidad de este esfuerzo interior. Cuando observamos este esfuerzo interior, ya no estamos observando una realidad exterior sino una realidad interior.

La forma en que esta fuerza interna se traduce en hechos externos permanece mayormente inconsciente. Tenemos un pensamiento, una intención; movemos nuestras manos y piernas. Pero cómo un pensamiento o sentimiento mueve los músculos de nuestras extremidades escapa a nuestra conciencia de vigilia. La ciencia puede describir algunos de los procesos fisiológicos y bioquímicos que se producen en nuestro cuerpo,

pero nosotros no somos conscientes de estos procesos. Tenemos plena conciencia del esfuerzo externo que se necesita para realizar algún trabajo físico o alguna actividad atlética. De la misma manera, podemos tener conciencia de nuestro esfuerzo interno, que es típicamente mayor cuando estamos aprendiendo una destreza nueva. Siempre que percibimos nuestro esfuerzo interno estamos observando nuestra voluntad.

Como profesor de escultura, tengo alumnos que se abocan al modelado de la arcilla con gran exuberancia y seguridad. Algunos de estos energéticos alumnos producen esculturas hermosas y bien formadas. Otros, en cambio, amasan y estiran la arcilla con brío y entusiasmo y, sin embargo, nunca consiguen una escultura bien formada. Hay otros alumnos que, por el contrario, son muy inhibidos y que, como es de esperar, producen esculturas que son tentativas y sin fuerza. Y sin embargo, con no poca frecuencia, es el alumno que carece de seguridad el que sorprende a todos, incluso a sí mismo, produciendo una escultura excepcional.

¿Qué revelan tales observaciones acerca de la voluntad de mis alumnos? ¿Cómo me ayudan estas observaciones a guiar a los alumnos en el desarrollo de su voluntad? ¿Son la exuberancia y la energía expresiones de una voluntad fuerte y sana? ¿Son la pasividad y la inhibición signos de una voluntad débil? ¿Acaso la habilidad de crear formas bien articuladas refleja una voluntad fuerte mientras que una deficiente habilidad para crear formas refleja una voluntad débil?

A todo esto le debemos agregar la cuestión del esfuerzo interior del alumno. Se puede dar que un alumno trabaje con gran energía y produzca una escultura bien formada, pero habiendo realizado poco esfuerzo interno. Otro alumno igualmente energético puede no producir una escultura tan buena pero haber puesto, sin embargo, su mejor esfuerzo. En tal situación, la obra terminada de estos dos tipos de alumno no refleja necesariamente la calidad de su esfuerzo interno y, por ende, de su voluntad.

¿Y qué debemos pensar del alumno inhibido que produce esculturas sin forma? Es cierto que una falta de esfuerzo exterior y de dominio de habilidades básicas es un claro indicador de una voluntad débil. Y, sin embargo, es posible que sea precisamente el alumno que parece más bloqueado y que produce un trabajo flojo el que podría estar desarrollando una voluntad más fuerte. Justamente por tener un mayor obstáculo para superar, debe ejercitar mayor esfuerzo. Ese esfuerzo interno fortalece la voluntad independientemente de los resultados externos. El marco temporal y la forma en que la voluntad se desarrolla en cada persona tiene que ver con los misterios más profundos de la individualidad humana. Por esta razón debemos ser cautos en cuanto a juzgar el esfuerzo interno y la fuerza de voluntad sobre la base exclusiva de la apariencia y los resultados exteriores.

Podemos creer que somos capaces de determinar cuándo los demás están realizando un esfuerzo interno, y quizás sea así en algunos casos. Pero cuanto más nos demos cuenta de cuán poco percibimos conscientemente nuestra propia voluntad, es posible que seamos más cautos y modestos en cuanto a nuestra capacidad de conocer la fuerza o debilidad de la voluntad de otro individuo. El reconocer nuestras propias limitaciones para percibir la voluntad puede servir como impulso positivo para aprender a percibir la voluntad en forma directa y más vívida.

Voluntad en el pensar

Si, como padres y maestros, queremos percibir mejor y apuntalar la voluntad en desarrollo de nuestros niños, no hay mejor forma de comenzar que observar la voluntad en nosotros mismos. No lo haremos en el contexto de la acción externa, como cabría

esperar, sino en la actividad del pensar. Por ejemplo, podemos elegir un objeto simple, como un lápiz, un cuchillo o una cuchara, y desarrollar, durante algunos minutos, una secuencia de pensamientos relacionados exclusivamente con el objeto elegido. Es rara la persona que puede mantenerse enfocada sobre el objeto por más de algunos segundos, sin irse por las ramas con pensamientos y sentimientos que no tienen que ver con dicho objeto. En la vida cotidiana, podemos creer que tenemos control sobre nuestros pensamientos, pero este ejercicio, en apariencia sencillo, pone en duda tal creencia. El desafío interno que propone este ejercicio de pensamiento me recuerda a un grupo de remeros que observé navegar en sus kayaks por un arroyo torrentoso.

Los remeros eran fuertes y expertos. Al remar aguas abajo demostraban un dominio increíble, llevando sus embarcaciones hacia donde quisieran y cómo quisieran. Parecía no haber límite a lo que podían hacer, inclusive remar directo contra la tumultuosa corriente. Me cautivó observar a algunos de ellos avanzar lentamente aguas arriba –10, 20, 30 pies. Increíblemente, algunos lograban avanzar hasta 100 pies contra la corriente, pero tarde o temprano, hasta los más diestros y fuertes terminaban perdiendo ímpetu. Y, al instante, eran arrastrados río abajo por la implacable fuerza de la correntada.

La destreza de estos remeros se puede comparar con la destreza de un buen pensador que maniobra con seguridad en el reino del pensamiento. Así como existe el remar río abajo y río arriba, podemos hablar de un pensar río abajo y río arriba. Un pensador novato puede ser comparado con un remero novato que chapotea aquí y allá sin eficacia y enseguida es vencido por la fuerza de la corriente. Un pensador lógico, en cambio, exhibe gran dominio al avanzar libremente y sin esfuerzo dentro de la corriente de pensamiento. No obstante, el pensar lógico es impulsado por la necesidad lógica. En este sentido, el pensar lógico es un pensar río abajo. El pensador lógico puede entonces ser comparado con un remero que ha dominado el arte de remar río abajo.

Sólo los pensadores que cultivan la voluntad interna de construir pensamiento sobre pensamiento, sin ser arrastrados por pensamientos sueltos o por la lógica automática pueden compararse con un remero capaz de avanzar río arriba. La habilidad de desarrollar incluso una sencilla secuencia de pensamientos no motivados por ningún factor imperioso, aunque sólo sea por algunos momentos, es pensar río arriba. Por el contrario, el pensar fluye a través nuestro de la mañana a la noche mayormente fuera de nuestra conciencia y control. Cuando tratamos de construir nuestra propia secuencia de pensamientos, descubrimos que somos internamente bastante débiles en relación con la fuerza de la corriente de pensamientos que fluye a través nuestro. La así llamada libertad de pensamiento que ejercemos en la vida diaria es en realidad la libertad de ir con la corriente de pensamientos. El pensar, tal como lo conocemos normalmente, no es libre, porque nos vemos compelidos a seguir la corriente que va y viene arbitrariamente de un pensamiento al otro o que está determinada por la necesidad lógica. Para resistir la imperiosa fuerza de estas dos formas de pensar río abajo se necesita fuerza interior de voluntad. El pensar libre es el pensar con voluntad.

Realizando un simple ejercicio como es el de elaborar una secuencia de pensamientos sobre un objeto, percibimos la actividad de la voluntad y vemos cómo ésta se puede desarrollar dentro de nosotros a través de la transformación del pensar no libre en un pensar cada vez más libre. La línea entre el pensar que es libre y el que no lo es, no es estricta. De hecho, el proceso de desarrollar la voluntad en el pensar comienza en realidad con el pensamiento lógico, de la misma manera que el remar río abajo constituye un paso hacia el remar río arriba.

Pensamiento en la voluntad

Podemos observar otra dimensión de la voluntad a través de un ejercicio diferente. En este caso, realizamos una acción simple que no responda a ninguna necesidad o propósito específicos. Por ejemplo, mover un objeto de una posición a otra. Lo hacemos no una sola vez, sino diariamente durante un periodo prolongado de tiempo, un mes, por lo menos. El llevar a cabo esta acción involucra a nuestra voluntad, pero la voluntad empleada en activar nuestras extremidades es mínima. El verdadero desafío de este ejercicio reside en encontrar la voluntad para recordar cada día llevar a cabo este simple acto cuando no hay necesidad ni propósito alguno que nos obligue a hacerlo. En la medida en que somos movidos en nuestras acciones por la necesidad o por el deseo, no somos libres en nuestra voluntad. Por el contrario, sólo cuando no nos obliga ninguna necesidad interior o exterior, podemos afirmar que actuamos con libre voluntad. Cada vez que omitimos hacer el ejercicio, una vez asumido el compromiso de hacerlo, comprobamos que la voluntad libre no es algo fácil ni común. Descubrimos que los impulsos que nos mueven a actuar también son un torrente que fluye a través nuestro. Nos sentimos libres de remar hacia aquí o hacia allá, pero no nos damos cuenta de que nuestras elecciones casi siempre van con, y no contra, una corriente de voluntad inconsciente y, por lo tanto, no libre.

Libertad de elección no es lo mismo que libertad de voluntad. En la medida en que la voluntad es una fuerza inconsciente que nos arrastra a la acción, somos inherentemente no libres. Nos volvemos libres en nuestra voluntad sólo cuando asimos nuestros impulsos volitivos por medio de nuestro pensar, elevando los impulsos inconscientes al nivel de motivos conscientes. El ejercicio de voluntad descrito más arriba nos desafía a pensar nuevamente en la acción cada día. Debemos desarrollar la voluntad para hacerlo, pero más importante aún, debemos desarrollar la voluntad de pensarlo. Pensar la acción nos permite realizarla, y también saber por qué la hacemos. Conocer nuestra motivación para la acción significa contrarrestar la dimensión inconsciente y, por ende, no libre, de nuestra voluntad. Para ser voluntad libre, la actividad de la voluntad debe estar imbuida de pensamiento. La voluntad libre es voluntad con pensamiento.

La voluntad libre

Podemos ir donde queramos, decir lo que queramos, y hacer lo que queramos. Exteriormente puede parecer, incluso a nosotros mismos, que estamos ejerciendo nuestra libre voluntad. En tanto que ningún agente exterior obstaculice nuestra voluntad, gozamos de libertad exterior. La libertad exterior es una bendición que jamás se puede minimizar. Sin embargo, libertad exterior no es lo mismo que libertad interior. Cuando se nos obliga desde afuera, no somos libres físicamente. De igual modo, cuando nos vemos forzados desde dentro de nosotros, no somos libres internamente o espiritualmente. La libertad externa es parte de la dignidad de todo ser humano, pero está incompleta sin el desarrollo complementario de la libertad interior. Si no somos libres interiormente al ejercer nuestra libertad externa, nuestra libertad externa es en gran parte una ilusión que actúa en contra de nuestro bienestar.

Mucho se ha logrado en los últimos siglos con respecto a la libertad externa. La humanidad tiene por delante una meta igualmente importante y difícil: comprender la naturaleza y la trascendencia de la libertad interior. Todos los esfuerzos y los logros tendientes a obtener libertad exterior darán frutos sólo en la medida en que la humanidad haga uso de la educación y de otros medios para desarrollar la libertad

interior. Los misterios y desafíos que presenta la voluntad humana están en el centro de esta nueva frontera cultural donde nos enfrentamos con la necesidad de encontrar respuestas prácticas a las preguntas: ¿Qué es la voluntad libre? ¿Cuándo es que no somos libres en nuestra voluntad? ¿Cómo podemos desarrollar la voluntad libre? Educar la voluntad significa desarrollar la voluntad libre.

Observar el “yo”

Hemos observado a nuestra propia voluntad como el esfuerzo interno de resistir a las fuerzas imperiosas dentro de nuestro pensamiento. Hemos visto que la libertad en nuestro pensamiento depende de que ejerzamos voluntad en el pensar. Para poder observar la actividad de nuestra voluntad, tuvimos que ejercerla. Así, al observar nuestra voluntad ejercemos nuestra voluntad. De la misma manera, hemos observado otro aspecto de la voluntad: la fuerza inconsciente y, por lo tanto, irresistible, que está detrás de nuestras acciones cotidianas. Hemos visto que la libertad interna en nuestra voluntad requiere un pensar dirigido por nosotros mismos.

Si prestamos atención durante estos ejercicios de pensamiento y voluntad, observaremos algo más. Al tratar de ejercitar la voluntad en el pensamiento, podemos observar a nuestro “yo” iniciando el esfuerzo interior de voluntad para dirigir nuestro pensamiento. De la misma manera, al tratar de cultivar el pensar en nuestra voluntad, podemos observar a nuestro “yo” pensando el pensamiento que lleva a nuestra acción. Cultivar la libertad interna tanto en nuestro pensar como en nuestra voluntad nos proporciona oportunidades para observar a nuestro “yo” como el agente que determina en forma activa qué pensamientos y qué impulsos de voluntad viven en y a través nuestro. No importa cuán efímero sea nuestro éxito para dominar nuestro pensamiento o nuestra voluntad, podemos sentir cómo el solo esfuerzo constituye ya un fortalecimiento de nuestra voluntad. Aunque sólo sea por algunos segundos, podemos sentir este robustecimiento de la voluntad como un fortalecimiento del sentido del “yo”. Sentimos que nuestro “yo” es más fuerte. Esta experiencia plantea la pregunta: ¿cuál es la relación entre una voluntad fuerte y un “yo” fuerte? Para trazar un cuadro completo de la voluntad, particularmente de la voluntad libre, es necesario clarificar lo que queremos decir con un “yo” fuerte, un individuo fuerte. A tal fin, deberemos también clarificar la diferencia entre un individuo fuerte y una personalidad fuerte.

Es típico de una personalidad fuerte que tenga una voluntad fuerte, desbordante de energía para hacer cosas. Tal personalidad fuerte también es una individualidad fuerte si y sólo si no es arrastrada a la acción por obligación o compulsión, es decir, si ejerce su voluntad libre. El signo de una individualidad débil, aún en una personalidad tenaz, es la falta de dominio de sí misma, la falta de voluntad libre. De igual modo, alguien que parece tener una voluntad débil, y que, en ese sentido, puede ser considerado como una personalidad débil, habrá de probar tener en realidad una individualidad fuerte si realiza el esfuerzo interior de superar alguna debilidad inherente, tal como la falta de energía o de iniciativa.

La capacidad arriba descrita, de obtener cierto grado de libertad en nuestra voluntad por medio del pensar, nos permite domar una voluntad hiperactiva o estimular una voluntad poco activa. Que tengamos una personalidad fuerte o débil, o una constitución física fuerte o débil, es algo que, en principio, escapa a nuestro control. Sin embargo, es nuestra individualidad, nuestro “yo”, quien puede decidir cómo resolver nuestras limitaciones externas e internas. “Yo” elijo resignarme pasivamente a mi particular constitución y personalidad, o adoptar una actitud internamente activa en la

transformación de mis limitaciones originales. Todos los esfuerzos, no importa cuán modestos o lentos, para transformar y equilibrar las constituciones de cuerpo y de alma que nos han tocado son actos de nuestro “yo”, de nuestra individualidad. En realidad, esta lucha interior es la manera fundamental en que nuestra individualidad se desarrolla.

Si nuestra intención como padres y maestros es desarrollar al ser humano en su totalidad, al niño en su totalidad, entonces debemos proporcionar a los niños todas las oportunidades de desarrollar sus naturalezas pensante, sensible y volitiva. De igual modo, debemos ocuparnos de cultivar su “yo” como aquello que ha de regir su constitución física y del alma. Debemos guiar a los niños para que desarrollen todo su potencial, no sólo el de su cuerpo y el de su alma, sino también el de su individualidad espiritual. Cada niño es un individuo único. Todo padre, maestro y funcionario público comprende y apoya la necesidad de que la educación sirva al desarrollo de cada individuo, que desarrolle el potencial y los dones singulares de cada niño. Pero ¿podemos afirmar que verdaderamente percibimos la individualidad en ciernes de cada niño? Para que la preocupación por el individuo sea más que simple retórica o buenas intenciones, debemos ser más rigurosos en nuestros esfuerzos para comprender la naturaleza de la individualidad y las maneras de desarrollarla. Este libro trata de clarificar la naturaleza y el desarrollo de la voluntad como una de las vías para entender mejor la naturaleza y el desarrollo de la individualidad.

Diferentes formas de voluntad

A partir del análisis anterior, se pueden distinguir al menos tres formas diferentes de voluntad. Hemos señalado que un “yo”, o individualidad, fuerte o débil es totalmente distinto de una personalidad fuerte o débil, la que a su vez es distinta de una constitución física fuerte o débil. En las descripciones de mis alumnos de escultura, vimos que algunos han sido agraciados con una abundancia de energía mientras que otros tienen menos. Esta energía pertenece a la voluntad en el ámbito de la constitución física/etérica. La llamaremos “voluntad vital”.

Cuán bien formadas resulten las esculturas que alguien crea depende de su capacidad para integrar el pensar, el sentir y la voluntad. Un alumno puede ser capaz de imaginar una forma pero incapaz de llegar a dominar los movimientos de sus manos para plasmar dicha forma en la arcilla. Otro alumno puede ser muy capaz con sus manos pero puede tener dificultad en visualizar la forma con el ojo de la mente. En ambos casos estamos en presencia de la voluntad dentro del cuerpo astral o anímico. Nos referiremos a este tipo de voluntad como “voluntad anímica”.

Por último, el grado de esfuerzo que hace una persona, en especial para superar las limitaciones de su constitución física y anímica, se origina en la voluntad del “yo” o “voluntad espiritual”. Si hemos de educar la voluntad, debemos tener en claro qué forma de voluntad estamos educando. Debemos, en realidad, tener en claro la manera en que estas diferentes formas de voluntad se relacionan intrínsecamente una con la otra.

Yo	--	individualidad	--	voluntad espiritual
Cuerpo astral	--	personalidad	--	voluntad anímica
Cuerpo físico/etérico	--	corporalidad	--	voluntad vital

Al principio, estas distinciones parecen confundir nuestra comprensión de la voluntad haciéndola más complicada. El peligro de complicar innecesariamente algo simple es similar al peligro de simplificar demasiado una realidad compleja. Esto último es lo que sucede con lo que comúnmente entendemos como voluntad. Mucho del equívoco y de la confusión con respecto a la voluntad proviene del hecho de que utilizamos la palabra “voluntad” para cubrir un amplio espectro de la realidad. Imagínense que sólo contáramos con la palabra “color” y no tuviéramos nombres para los colores individuales como rojo, amarillo y azul. Los esquimales tienen muchas palabras distintas para la nieve porque su supervivencia depende de la habilidad para distinguir claramente las sutiles pero importantes variaciones que ella presenta. De manera similar, nuestro bienestar puede depender de nuestra habilidad para distinguir las sutiles pero importantes diferencias entre las distintas formas de la voluntad.

Hemos diferenciado tres tipos de voluntad que corresponden al ser humano tripartito, con cuerpo, alma y espíritu. En la Cuarta Conferencia de *El Estudio del Hombre*, Rudolf Steiner distinguió nada menos que siete formas diferentes de voluntad que se corresponden con los siete aspectos del ser humano:

Cuerpo físico	--	instinto
Cuerpo etérico	--	impulso/apetito
Cuerpo astral	--	deseo
Yo	--	motivo
Yo espiritual	--	aspiración
Espíritu vital	--	propósito
Hombre espíritu	--	resolución

En el Capítulo 3 veremos la importancia de todas estas siete formas de voluntad, en especial la de las tres formas más elevadas. Por el momento continuaremos ampliando nuestra comprensión de la voluntad vital, la voluntad anímica y la voluntad espiritual. El lector observará que, en beneficio de la simplicidad, hemos combinado lo físico y lo etérico, reduciendo así cuatro formas de la voluntad a tres. En sí misma, esta lista de términos es abstracta, lo que nos dificulta encontrarles relevancia y establecer con ellos una conexión interna.

Para paliar esta falencia, trataremos de hacer más concretas las distinciones entre los distintos tipos de voluntad a través de un ejemplo. Imaginen a un auriga que sostiene las riendas de sus caballos firmemente en la mano. Compararemos la voluntad de los caballos con la del conductor. El conductor podría llegar a destino sin utilizar sus caballos –podría caminar o podría tirar del carro él mismo. En ese caso, el conductor emplearía la fuerza de sus propias extremidades, pondría en ejercicio su propia voluntad vital en lugar de utilizar la voluntad vital de sus caballos. Tal vez el conductor no tenga la fuerza necesaria o tal vez simplemente quiera llegar a destino más rápido y sin agotar su propia voluntad vital.

El “querer” o desear ir a un lugar determinado de una manera determinada es expresión de la voluntad anímica del conductor, la voluntad de su cuerpo astral. Los caballos también pueden tener una voluntad propia. Pueden tener mucha vitalidad, una fuerte voluntad vital, y al mismo tiempo demostrar una terca voluntad de no ir a ninguna parte o una desbocada voluntad de ir hacia cualquier parte menos hacia donde el conductor se propone. Esta “voluntad propia” que exhiben los caballos no es su voluntad vital, sino su voluntad anímica. Un caballo terco o desbocado tiene una fuerte voluntad anímica propia que puede ser totalmente opuesta a la igualmente fuerte aunque distinta voluntad anímica del conductor. En una competencia entre voluntades anímicas,

el conductor no tiene ninguna ventaja especial sobre los caballos. La única ventaja que tiene el conductor reside en su potencial para dominar la voluntad vital y anímica de los caballos por medio de su voluntad espiritual. La ventaja potencial del conductor radica no simplemente en su poder de pensamiento, que los caballos también poseen –tanto el conductor como los caballos tienen cuerpos astrales –sino en su potencial para observar su pensar, aprender de él y modificarlo mediante la acción de su voluntad espiritual o “yo”.



Fig. 1 El Auriga de Delfos

La voluntad espiritual de nuestro “yo” es el auriga, el conductor del carro. El pensar, el sentir y la voluntad son los tres corceles de nuestra alma que nuestro “yo” debe dominar. Algunos tenemos corceles de voluntad desbocada, otros tenemos una voluntad terca, y otros más tenemos alguna combinación de estos dos tipos, que se intercambian sin aviso. Cualquiera sea el tipo de caballos que le toquen al conductor, su tarea es dominar la voluntad anímica y vital de los mismos. No importa que tengamos un exceso o un déficit de voluntad vital, no importa cuáles sean las fortalezas y debilidades de nuestra voluntad anímica, el desafío para nuestra voluntad espiritual es el mismo –dominar la voluntad vital y la voluntad anímica que el destino nos ha dado.

En resumen, podemos decir que el conductor ejerce su voluntad vital cuando realiza un esfuerzo físico. Ejerce su voluntad anímica cuando hace un esfuerzo interior en el pensar, el sentir y la voluntad, como el que realiza cuando dirige sus acciones exteriores por medio del pensar y del sentir. Más importante aún, el conductor, a diferencia del caballo, puede aprender de la experiencia pasada y puede cambiar su modo de pensar y hacer las cosas, mediante acciones por él mismo originadas. El conductor ejerce su voluntad espiritual sólo cuando su esfuerzo interno está dirigido a desarrollar nuevas capacidades y/o a equilibrar tendencias unilaterales en su constitución corporal o anímica.

Tanto la voluntad anímica como la espiritual suponen esfuerzo interior en contraste con el esfuerzo exterior de la voluntad vital. Es por esta razón que la voluntad anímica y la espiritual son a menudo confundidas. La característica principal de la voluntad espiritual es que el esfuerzo interior que ella supone es originado por el individuo mismo. Por ejemplo, se ejerce la voluntad anímica al aprender a tocar un instrumento musical. La voluntad espiritual se pone en juego sólo cuando el individuo hace ese esfuerzo desde sí mismo y no porque el padre o el maestro lo obligue a hacerlo. Es por ello que la libertad humana existe sólo cuando ponemos en ejercicio nuestra voluntad espiritual. En nuestra voluntad vital y en nuestra voluntad anímica realizamos elecciones y ponemos esfuerzo, pero esas elecciones y ese esfuerzo se realizan en libertad sólo cuando son originados por nuestra voluntad espiritual, nuestra verdadera individualidad.

La idea de que todo desafío interior o exterior constituye una oportunidad para desarrollar nuestra voluntad espiritual, nuestra individualidad espiritual, transformando los elementos no libres de nuestra voluntad vital y de nuestra voluntad anímica le da sentido y propósito a la vida. Nuestra voluntad vital y nuestra voluntad anímica pueden ser fuertes o débiles, pero la voluntad espiritual de nuestra individualidad nunca es demasiado fuerte –siempre, en todos los casos, es posible fortalecer nuestra individualidad, que no es lo mismo que nuestra personalidad. Los elementos de nuestras naturalezas corporal y anímica que no son libres sirven a un fin superior: proporcionan la sustancia sobre la que trabaja nuestra individualidad espiritual. Al cultivar nuestra voluntad espiritual, desarrollamos nuestra verdadera individualidad.

CAPÍTULO 2

Voluntad neuro-sensorial y voluntad sensible

En el Capítulo 1 pudimos ver una relación entre el esfuerzo interior, la voluntad espiritual y el desarrollo de la individualidad humana. Tomados en conjunto estos conceptos arrojan nueva luz sobre el rol de la educación y, en realidad, sobre el significado más profundo de todas las formas de la cultura. Si las muchas facetas de la educación y de la cultura son los rayos de una gran rueda, en el centro encontramos el esfuerzo de cada ser humano por realizar su verdadera y completa individualidad.

Es ampliamente aceptado que la educación debe servir al desarrollo del potencial físico y mental de cada niño. Nos hemos referido a este aspecto reconocido de la educación al hablar del desarrollo de la voluntad vital y de la voluntad anímica. Introdujimos estos términos para presentar el concepto de voluntad espiritual, distinta de la voluntad anímica y de la voluntad vital. Desde el enfoque aquí desarrollado, voluntad espiritual es sinónimo de “yo”, ego, individualidad.

Estos términos son necesarios, no como jerga alternativa para usar o descartar según nos plazca, sino para expandir nuestra percepción de la naturaleza humana y, por ende, de lo que le compete a la educación. Si, como padres y maestros, asumimos el compromiso de desarrollar todo el potencial de nuestros niños, entonces no podemos rehuir el ocuparnos de su ser más profundo y esencial, de su individualidad espiritual. Se debe distinguir la individualidad de un niño, aquella que dice “yo”, de su mente y de su cuerpo. La educación desarrolla la mente y el cuerpo, pero más importante aún, desarrolla la individualidad espiritual a través del esfuerzo interior que la individualidad realiza al asir y dominar la mente y el cuerpo. El conductor del carro es la voluntad espiritual que sostiene las riendas de la voluntad vital y de la voluntad anímica, el conductor del carro es el “yo” que domina a la cabeza, al corazón y a la mano.

De lo expresado resulta claro que debemos ofrecerles a nuestros niños oportunidades para que lleguen a dominar no sólo su pensar, sino también su sentir y su voluntad. Si su pensar, sentir o voluntad no están bien desarrollados o son débiles, los ayudaremos a fortalecer dichas capacidades. Pero también podemos guiar a nuestros niños hacia el control de tendencias que sean demasiado fuertes. Los objetivos de la educación deben incluir el dominio tanto de los aspectos demasiado fuertes de las naturalezas corporales y anímicas de los niños, como de los demasiado débiles. Al asumir el control de lo demasiado fuerte y de lo demasiado débil de su naturaleza, nuestros niños desarrollan su verdadera individualidad.

Consideraremos ahora de manera más concreta cómo se desarrolla la voluntad espiritual a través del contenido y los métodos de las actividades educativas. En el Capítulo 1 vimos que desarrollamos nuestra voluntad espiritual transformando las limitaciones innatas –y, por ende, no libres –de nuestro pensar y de nuestra voluntad. Vimos también que esto se logra por medio de los esfuerzos complementarios de llevar voluntad a nuestro pensamiento y pensamiento a nuestra voluntad. Estas actividades internas fueron presentadas a través de dos ejercicios sencillos que en la práctica no resultan fáciles. Sencillos o difíciles, tales ejercicios de pensamiento y voluntad no son generalmente incluidos en el currículo escolar. Sin embargo, podemos ver que toda materia que enseñamos a los niños desarrolla la voluntad en el pensamiento o el pensamiento en la voluntad.

El desarrollo de la voluntad en el pensar

En todas las escuelas se enseña lectura, escritura y aritmética. ¿Por qué enseñamos a nuestros niños a leer, escribir, contar, medir, sumar y restar? Obviamente porque necesitarán estas habilidades para funcionar en el mundo de hoy. Pero hay una significación más profunda. Al aprender a ejercer capacidades cognitivas tales como leer, escribir y realizar cálculos aritméticos, ponemos en ejercicio la voluntad en el pensar y, de esa manera, desarrollamos libertad en el pensar. *Todas las actividades cognitivas desarrollan voluntad en el pensar.*

Para hablar con exactitud, nadie necesita aprender a pensar. Desde el momento en que nos despertamos hasta que nos dormimos, la corriente de pensamientos de nuestro monólogo interior fluye a través nuestro con la misma inevitabilidad que la circulación de la sangre. Damos por descontado que al despertarnos lo hacemos tanto dentro de un mundo interior de pensamientos como en un mundo exterior de objetos. Cuando hablamos de aprender a pensar, nos referimos al proceso de ordenar y elaborar el mundo de pensamientos que nos es dado y que inicialmente es limitado y sin forma. Esto ocurre, en gran medida, a través de la imitación de los hablantes y pensadores adultos, es decir, sin una intervención formal. La educación formal ofrece una gama de disciplinas más amplia que la que se podría esperar dentro del ámbito informal de la familia. En consecuencia, la intención implícita, si no explícita, de toda educación formal es educar al ser humano total, o, al menos, educar más de la naturaleza humana que lo que las circunstancias individuales pudieran ofrecer.

Cualquiera sea el enfoque educativo, nadie cuestiona la importancia de desarrollar las capacidades cognitivas. Hay, en cambio, menos claridad y unanimidad en cuanto a la importancia de las artes y las manualidades. Hasta no hace mucho tiempo, la habilidad de tejer o la de tallar madera tenían un valor práctico. Hoy tales habilidades ya no son esenciales para las exigencias de la vida. No obstante, si ponemos nuestro interés en las capacidades interiores, y no meramente en las destrezas externas desarrolladas a través del arte y las manualidades, descubrimos la importancia contemporánea de dichas disciplinas.

En estas actividades ejercitamos nuestras extremidades. Al igual que con el pensar, nadie necesita aprender a mover sus extremidades. Pero nuestras extremidades se sacudirían sin ton ni son en un mero garabatear o correr desbocadamente o chocar contra todo, si los movimientos de nuestros pies y manos no fueran ordenados y dirigidos por la intencionalidad del pensamiento. A través de las artes y las manualidades aprendemos a dominar nuestra voluntad mediante el poder del pensamiento. *Todas las actividades artísticas y manuales desarrollan el pensamiento dentro de la voluntad.*

El desarrollo del pensar en la voluntad

Pasaremos ahora revista a algunas actividades específicas en relación con el desarrollo no sólo de la voluntad sino del pensamiento en la voluntad. En este capítulo, no me extenderé más sobre las maneras específicas en que las actividades cognitivas desarrollan la voluntad en el pensar. Si bien hay mucho que dilucidar en cuanto al desarrollo de la voluntad en el pensar por medio de las actividades cognitivas, dejo esta tarea a otros que tengan más experiencia en ese campo. El desarrollo del pensamiento en la voluntad por medio de las artes y las manualidades no sólo es el área en la que

tengo experiencia, sino que, de las dos áreas, esta es la que hoy menos se comprende y se fomenta a través de la educación.

Hojas con renglones versus hojas sin renglones

Comenzaremos con un tema aparentemente menor: darles a nuestros niños papel con renglones o papel sin renglones para escribir. En la actualidad, es práctica común en la mayoría de las escuelas darles a los niños hojas con renglones sin siquiera considerar la alternativa de las hojas sin renglones. Como adultos estamos tan acostumbrados a usar papel con renglones que posiblemente nunca se nos ocurra la opción de usar papel liso. Es más, si nuestra intención es obtener los mejores resultados, el papel con renglones ciertamente aumentará las probabilidades de una escritura uniforme y legible. Sin embargo, al darles a los niños hojas con renglones, se pierde una oportunidad de desarrollo. Al escribir sin renglones *debemos visualizar y sentir la rectitud, debemos sentir y crear las líneas paralelas.* La capacidad de escribir derecho y en líneas paralelas puede parecer, en sí misma, no tan importante. El escribir en papel sin renglones sólo adquiere importancia cuando el ejercicio del pensamiento en la voluntad es parte integral de nuestros objetivos educativos. La importancia de esta práctica se hace aún más evidente si nos preguntamos: ¿por qué enseñamos a escribir a mano a los niños? ¿Por qué no dejar que desde el primer grado usen estenciles, máquinas de escribir y procesadoras de texto para la escritura?

Más allá de que no siempre se pueda disponer de elementos mecánicos para escribir, existe otra buena razón para que los niños aprendan a formar sus propias letras. Al presionar las teclas (como lo estoy haciendo en este momento) estoy poniendo en ejercicio voluntad dirigida por el pensamiento, pero se trata de una voluntad mecánica. Mi voluntad se ajusta a las exigencias mecánicas de la máquina. Mi voluntad y la de todos los demás usuarios de una máquina similar responden a la misma actividad mecánica. (No me refiero a la actividad pensante que provee el *contenido* de lo que escribo, sino al pensamiento que demanda la *forma* de escribir.) No se trata de mi “yo” pensando dentro de mi voluntad, sino de mi voluntad pensante respondiendo a la voluntad pensante plasmada en la máquina. En cambio, *cuando escribo a mano, yo formo las letras, yo pienso dentro de mi voluntad.*

El escribir sin renglones es sólo una extensión del formar nuestras propias letras. El abandonar el uso de papel sin renglones es un paso pequeño, pero no insignificante, hacia el abandono de la escritura a mano. A medida que la educación se vuelve cada vez más dirigida por la necesidad de prepararse para un empleo en el mundo real –un mundo irónicamente cada vez más determinado por una realidad virtual –no es inconcebible que la escritura manual pueda correr la suerte del coche tirado por caballos y volverse una rareza pintoresca. No importa cuánto valor esté perdiendo la escritura a mano desde un punto de vista práctico, su valor crece cuando se la mira como medio para desarrollar la individualidad a través del ejercicio del pensamiento en la voluntad bajo la dirección del “yo”.

El desarrollo del sentir en la voluntad

La escritura sobre papel sin renglones tiene otro aspecto de importancia para el desarrollo humano. Al describir las virtudes de escribir sin renglones utilicé estas palabras: “debemos visualizar y *sentir* la rectitud a medida que escribimos, debemos

sentir y crear las líneas paralelas.” El uso de la palabra *sentir* tiene especial significado. Hasta aquí hemos hablado del pensar en la voluntad y de la voluntad en el pensar. ¿Y el sentir? ¿Cómo desarrollamos el sentir en sí? ¿Cómo se desarrolla el sentir en relación con el pensar y la voluntad? Hemos visto cómo las actividades manuales tales como escribir ejercitan el pensar en la voluntad. Consideraremos ahora el desarrollo del “sentir en la voluntad”. Trataré de caracterizar y demostrar su desarrollo a través de la actividad práctica de tallar una cuchara en madera.

Dos maneras de tallar una cuchara

Hay muchas formas de hacer una cuchara. Voy a describir dos maneras opuestas. El trabajo con madera intimida a la mayoría de la gente porque es obvio que una vez que se corta un trozo de madera, no se lo puede volver a poner. Por esa razón, es natural suponer que primero se debe dibujar la forma, en este caso de la cuchara, sobre la madera y luego recortarla con una sierra. Una vez que se ha recortado la forma, se pueden emplear gubias, escofinas y papel de lija para refinar y dar terminación a la forma final de la cuchara.

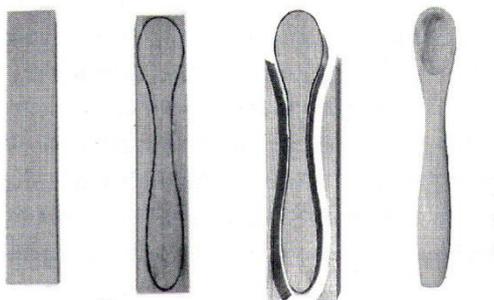


Fig. 2. Cómo hacer una cuchara dibujando y recortando

Si fabricar cucharas es nuestro medio de vida, en cuyo caso la velocidad de producción tiene incidencia económica, el método arriba descrito es absolutamente recomendable. Si, en cambio, nuestro objetivo es educativo, debemos darles importancia a otros factores. En especial debemos preguntarnos: ¿qué capacidades nos proponemos que desarrollen nuestros alumnos? Dibujar la forma de una cuchara y recortarla ejercita la coordinación cabeza-mano. Desarrolla el pensamiento en la voluntad o lo que también denominaré “**voluntad neuro-sensorial**”. Si, en cambio, nuestro propósito es desarrollar cabeza, corazón y mano, o pensar, sentir y voluntad, buscaremos otros métodos que permitan que el sentir esté más activo en sí mismo y también como mediador entre el pensar y la actividad volitiva de las extremidades.

Para hablar con exactitud deberíamos decir “**voluntad con pensamiento y sensibilidad**”. Sin embargo, el término “voluntad sensible” es más fluido y enfatiza que el sentir puede dar intencionalidad a nuestra voluntad de la misma manera que el pensar. De hecho, el análisis que sigue a continuación gira en torno a la distinción entre las acciones basadas en la voluntad con pensamiento en contraste con las basadas en la voluntad con sensibilidad. No obstante debe entenderse que, en el uso que aquí se le da, el término voluntad sensible incluye el elemento de pensamiento y, por ende, se refiere a la integración armónica de pensar, sentir y voluntad. En contraste con la voluntad con

pensamiento o voluntad neuro-sensorial en la que participan sólo la cabeza y las manos, la voluntad sensible involucra y armoniza a la cabeza, al corazón y a la mano.

Nuestra tarea educativa es, fundamentalmente, desarrollar al ser humano “total”, al “niño total”. Sin embargo, es simplista creer que estamos educando al niño total simplemente porque ejercitamos su cabeza, corazón y mano a través de actividades cognitivas, artísticas y físicas. Tener arte y manualidades de cualquier forma es, en cierto sentido, mejor que no tenerlas. Pero hay diferentes maneras de trabajar en las artes y las manualidades que desarrollan no solamente habilidades externas diferentes, sino, más importante aún, capacidades internas totalmente diferentes. Podemos hacer una cuchara, por ejemplo, según la manera neuro-sensorial o según la manera de la voluntad sensible. El primer método para hacer una cuchara arriba descrito representa un enfoque neuro-sensorial donde se pone el énfasis en el pensamiento analítico y el proceso mecánico. ¿Cómo podríamos tallar una cuchara de manera que se ejercite la voluntad sensible?

Podemos cortar un trozo de madera que tenga determinado grosor, ancho y largo. La proporción que le demos al trozo de madera será parte de la forma final de la cuchara. De manera sutil pero significativa, contribuirá a la sensación que la cuchara dé al tomarla; por ejemplo, que se la sienta tosca o delicada. Podemos decidir la calidad de la proporción sin tener en mente la forma final de la cuchara. Si nuestro propósito es ejercitar la voluntad sensible, el tener una imagen preconcebida de la forma no sólo es innecesario sino que debe ser desalentado. Por este motivo, no dibujaremos ninguna forma sobre la madera. Podemos empezar, en cambio, por preguntarnos: ¿qué aspectos del bloque original queremos conservar, tales como su proporción, por ejemplo, y qué aspectos queremos cambiar? Por ejemplo, si la madera es chata y angulosa, la sentiremos incómoda en las manos, de modo que redondearemos las esquinas. Ver la Fig. 3, que ilustra el primer paso de un método para fabricar una cuchara ejercitando la voluntad sensible.

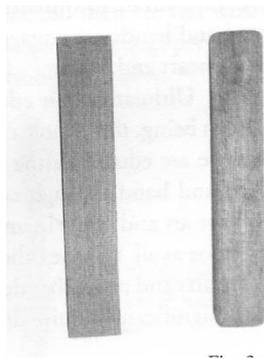


Fig. 3

Habiendo eliminado las esquinas puntiagudas, nos damos cuenta de que todavía se la siente demasiado grande en diámetro. Así que rebajamos el diámetro con una escofina, controlando a ojo, pero más importante aún, comprobando cómo se siente al sostenerla en la mano. Podemos proceder igual con el cuenco de la cuchara. Podemos hacer una depresión suave para empezar, e ir agrandándola y profundizándola gradualmente según lo que sentimos y pensemos que es adecuado para el eventual uso de la cuchara. De esta manera, desde el principio hasta el fin, todo el proceso consiste en ir encontrando intuitivamente el camino según lo que sentimos. Esto es de especial

importancia cuando se trata de encontrar una relación armoniosa entre el mango y el cuenco de la cuchara.



Fig. 4
Sólo la voluntad sensible
puede armonizar la forma
de la cuchara en todos sus lados

Este método no produce necesariamente mejores resultados ya que se pueden fabricar todo tipo de hermosas cucharas y otros objetos empleando la manera más mecánica o neuro-sensorial. Como educadores lo que importa es que guiemos las actividades tales como tallar una cuchara no simplemente según nuestra preferencia o costumbre sino según criterios evolutivos: ¿necesitan estos niños desarrollar su voluntad neuro-sensorial o su voluntad sensible?

Es perfectamente lógico que un maestro de tallado en madera utilice el proceso de dibujar y recortar con un grupo o con un alumno individual cuando sienta que el aspecto neuro-sensorial necesita fortalecimiento. Sin embargo, en general, la vida y la educación contemporáneas ya ofrecen amplias oportunidades para que los niños desarrollen la coordinación cabeza-mano de su voluntad neuro-sensorial. Las herramientas y métodos para tallar madera, a diferencia de cortar madera, son especialmente adecuadas para el ejercicio de una voluntad más intuitiva, la voluntad sensible. En realidad, el ejercicio de la voluntad sensible es la mejor justificación, sino la única, para incluir el tallado en madera dentro del currículo de las escuelas contemporáneas. Si el desarrollo de la voluntad sensible no figura entre nuestros objetivos pedagógicos, y si las artes y las manualidades tales como el tallado de madera no se encaran de manera que contribuyan a ese desarrollo, entonces seguramente se habrá de imponer la opinión de que las artes y las manualidades tienen poca relevancia para la época actual.

Crear algo con las propias manos, aunque sólo sea una vez en la vida, es sin duda un saludable antídoto para evitar convertirse en consumidores pasivos. Sin embargo, la razón más importante para incluir el tallado de madera y otras artes y manualidades en la educación, no como materias optativas sino como actividades básicas, es desarrollar la voluntad sensible, que en la mayoría de las personas está subdesarrollada. La voluntad sensible debe ser desarrollada en virtud de su propio valor, simplemente como un aspecto de nuestro potencial humano. Sin embargo, hay otras razones, razones sociales, por las que la educación debe desarrollar el componente de la voluntad sensible de nuestra naturaleza humana.

Desarrollar la voluntad creativa propia de los escultores sociales

Dar forma a una cuchara o un cuenco a través de la actividad de nuestra voluntad sensible tiene una importancia que va más allá del fabricar hermosos objetos a mano. Todo ser humano es un escultor social que modela y es modelado por las formas sociales –políticas, económicas, educativas y culturales. En su mayor parte las formas sociales son creadas e implementadas por medio del pensar analítico abstracto; es decir, son implementadas y ejecutadas a través de la actividad de la voluntad neuro-sensorial. La vida contemporánea está regida por la voluntad neuro-sensorial. El ser humano neuro-sensorial es el aspecto que educamos y que demanda la mayoría de las formas de trabajo. En el mundo de hoy es esencial desarrollar la voluntad pensante del ser humano neuro-sensorial. Pero hemos demostrado que **el objetivo de la educación, como ocurre con el desarrollo humano en general, es dominar lo demasiado fuerte en igual medida que fortalecer lo demasiado débil.** En la actualidad, la voluntad neuro-sensorial está sobre-desarrollada y sobre-utilizada como si constituyera la única forma de ser y de actuar en el mundo. En realidad, hay otros aspectos de nuestra humanidad, como la voluntad sensible, que se encuentran subdesarrollados y sub-utilizados. La voluntad neuro-sensorial es la fuente de nuestros mayores logros, pero es también la raíz de nuestra ruina cuando sus limitaciones y su unilateralidad no están equilibradas y complementadas por la voluntad sensible. Una vida social sana dependerá cada vez más de que los seres humanos desarrollen su voluntad sensible como complemento necesario de su voluntad neuro-sensorial.

Debido a que la voluntad sensible está subdesarrollada en comparación con la sobre-desarrollada voluntad neuro-sensorial, debemos buscar todas las oportunidades posibles para desarrollar la voluntad sensible. La capacidad de sentir la tosquedad de nuestra cuchara y de percibir intuitivamente paso a paso cómo hacerla más armoniosa tiene una importancia que va más allá de la fabricación de cucharas. A medida que se despierta y se desarrolla, por medio de actividades tales como el tallado en madera y otras artes y manualidades, nuestra voluntad sensible puede comenzar a manifestarse en otros campos. Por ejemplo, sentiremos más intensamente la rigidez y torpeza de las formas sociales. Tales percepciones sensibles despertarán nuestra voluntad creativa para transformar las formas sociales muertas y caóticas en formas más vivas y armoniosas. De esta manera, todos nos convertiremos en lo que Joseph Beuys denominó “escultores sociales”. En el Capítulo 3 exploraremos en mayor detalle las implicancias sociales del desarrollo de la voluntad sensible. Pero antes de pasar a ello, analizaremos algunas otras maneras en que se puede desarrollar la voluntad sensible por medio de las artes y las manualidades.

La cera de abejas y la arcilla

La aspiración de educar al ser humano total demanda una cuidadosa reconsideración de muchos supuestos y costumbres. Detalles que en el pasado pueden haber parecido menores adquieren mayor significación. Por ejemplo, los maestros que ponen a los niños a modelar son dignos de elogio, cualquiera sea el material y el método que empleen. Ahora bien, al no ser ellos mismos escultores, la mayoría de los maestros comprensiblemente acepta con beneplácito cualquier indicación que les sirva de guía. En las escuelas Waldorf existe la opinión prevalente de que desde el jardín de infantes hasta el tercer grado los niños deben modelar con cera de abejas. La exaltación de los méritos de la cera de abejas incluye por regla general el dictamen de que la arcilla no

debe ser utilizada con los niños pequeños porque resulta perjudicial para ellos. La explicación que comúnmente se da es que la arcilla fría y húmeda les roba fuerzas a los niños.

Si eso es así, bien podemos preguntarnos si es perjudicial para los niños pequeños jugar en los charcos, en los arroyos, en la arena húmeda, en el barro, en la nieve y en el agua fría del lavatorio. Jugar con tales elementos puede ensuciar y por lo tanto causar inconvenientes, pero nunca oí a nadie decir que son perjudiciales. Todo lo contrario, generalmente se lo considera normal y saludable. Si hay algo para preocuparse, tiene que ver sin duda con aquellos niños que le rehúyen a jugar con materiales como la arena y la nieve. Se observa el mismo sano deleite y el mismo juego creativo en un grupo de niños jugando y ensuciándose en una cantera natural de arcilla que en un arenero.

Tales observaciones por sí solas son razón suficiente para tomar con pinzas la opinión de que la arcilla resulta inapropiada o perjudicial en los primeros años. Quienes no confíen en su propia experiencia acerca de la naturaleza saludable del modelado en arcilla pueden recurrir a Rudolf Steiner para la opinión definitiva. La investigación realizada por colegas tanto de Europa como de los Estados Unidos, no ha encontrado hasta ahora ningún comentario de Steiner que aluda a los efectos negativos de la arcilla en cualquier edad. Por el contrario, Steiner dijo: “Continuamos este [trabajo artístico fundamental en los grados 1 a 4] avanzando hacia las formas plásticas tridimensionales, usando plastilina si se dispone de ella y si no, cualquier otro material que se consiga – aunque sea el barro de la calle, no importa. El punto es desarrollar la habilidad para ver y sentir las formas.” Segunda Conferencia sobre el Currículo, del libro *Coloquios Pedagógicos*.

Planteo la cuestión del modelado en arcilla por dos razones. Como maestro de escultura me siento en el deber de cuestionar lo que aparece como un dogmatismo infundado en mi esfera de actividad. Pero el uso de arcilla no es la verdadera cuestión. De manera más importante, sirve como ejemplo de aquello sobre lo que debemos estar alerta. Si advertimos una actitud dogmática, por mínima que fuera, colándose en una o dos áreas de nuestro trabajo educativo, ¿no es probable que existan otras? La cuestión que planteo es la amenaza que representa, en sí misma, una actitud dogmática, en la que, en nombre de “el mejor procedimiento”, cualquier principio o método queda fijo como la única forma correcta. **La razón por la que debemos estar alerta ante la más mínima expresión de una actitud dogmática es que, como gesto del alma, constituye el polo opuesto de lo que hace que la educación sea un arte.** Considerar perjudicial a la arcilla es provocar un cortocircuito en una actividad pedagógica potencialmente creativa. En vez de juzgar a la arcilla como buena o mala, podríamos preguntarnos: **¿qué ofrece cada material –cera de abejas, arcilla, arena, barro, madera, lana –para el desarrollo de diferentes capacidades? Si nuestro gesto interior es de apertura a la experiencia en lugar de cerrazón conceptual, estaremos abiertos para apreciar el potencial de un material para activar un aspecto de la naturaleza humana, mientras que otro material puede resultar mejor para ejercitar otra capacidad.**

Podríamos descubrir que ciertos materiales se prestan mejor para la actividad de la voluntad neuro-sensorial mientras que otros resultan mejor para la actividad de la voluntad sensible. Si resolvemos que es necesario ejercitar la **voluntad neuro-sensorial de los alumnos, es decir, lo que comúnmente se llama la coordinación cabeza/mano, entonces la cera de abeja resulta muy adecuada.** El gusto por hacer objetos reconocibles –cuencos, aves, etc. –pero especialmente, la manera de modelar con la cera formas pequeñas con las **puntas de los dedos** pone en acción a la voluntad neuro-sensorial. Si,

en cambio, queremos que los niños **ejerciten su voluntad sensible, la arcilla resulta particularmente adecuada.** La arcilla se presta naturalmente a ser usada en cantidades más grandes que invitan movimientos de la **mano entera.** Esto a su vez permite a los alumnos concentrarse en **sentir la cualidad de las formas más que en asociaciones conceptuales.**

La cera de abejas que se usa para modelar es, con frecuencia, de colores brillantes. Tanto a los niños como a los maestros estos colores les pueden parecer alegres y divertidos; por ejemplo, un gnomo con una camisa roja, pantalones azules, y un sombrero verde con una pluma amarilla. ¿Cuáles son las cuestiones pedagógicas que podría considerar el maestro en relación con el color de la cera de abejas? Si queremos que los niños tengan una experiencia con el *color*, los hacemos pintar. Cuando pintan no esculpen, no le dan al pigmento forma tridimensional. Si queremos que tengan una experiencia con la forma, debemos ayudarlos a concentrarse en el modelado de la arcilla o la cera de abejas. Al darles cera de abejas de color, los estamos distrayendo de una experiencia plena con la forma; les estamos pidiendo que pinten mientras esculpen. Dicho de otra forma, el uso de cera de abejas de colores brillantes estimula la voluntad neuro-sensorial. **Si nuestro propósito pedagógico es desarrollar la voluntad sensible a través del modelado de formas, entonces usaremos arcilla o cera de abejas que tenga un simple tono tierra.**

Ritmo del día con voluntad neuro-sensorial o con voluntad sensible

En el mundo de hoy ofrecer actividades artísticas o artesanales de cualquier tipo y forma es mejor que no ofrecerlas de ninguna manera. No obstante, si nuestro propósito es desarrollar la voluntad sensible, entonces no alcanza con sólo incorporar actividades artísticas y manuales en el programa. Por lo menos dos factores deben ser tenidos en cuenta. El primer requisito es que **las actividades artísticas y manuales se realicen de una manera que ponga en acción la voluntad sensible.** En realidad, la forma en que hoy se encaran las actividades artísticas y manuales ejercita principalmente la voluntad neuro-sensorial. Los educadores se encuentran, en gran medida, en territorio inexplorado en lo que respecta a materiales y métodos que pongan en acción a la voluntad sensible. El desarrollo de la voluntad sensible no ocurre por sí mismo; debe ser cultivado con un propósito claro y perseverante.

El segundo factor se refiere al contexto de las clases de arte y manualidades dentro del ritmo diario del programa escolar. Es posible que las actividades artísticas y manuales sean encaradas, en sí mismas, de maneras que activen la voluntad sensible, pero el ritmo del programa diario de la mayoría de las escuelas es abrumadoramente neuro-sensorial. El carácter neuro-sensorial de la jornada escolar opera en contra de cualquier intento de cultivar la voluntad sensible que se realice en las actividades artísticas y manuales.

Las escuelas Waldorf tienen un bloque largo para la clase principal, pero el resto del programa es como en la mayoría de las escuelas con bloques de cuarenta y cinco minutos. Las consideraciones que determinan un programa diario de varios periodos cortos son: 1) la mayoría de las materias cognitivas y de artes escénicas funcionan bien dentro de ese esquema horario; 2) esta pareciera ser la única manera de incluir todas las materias del programa. Lo que no recibe mucha consideración, si es que acaso recibe alguna, es que este típico ritmo diario surge de y sustenta al ser humano neuro-sensorial y no a la voluntad sensible. Cuando el desarrollo del ser humano neuro-sensorial es nuestro legítimo objetivo, como en las materias cognitivas, un tempo staccato,

sanguíneo, para las clases resulta apropiado. En cambio, cuando el propósito es desarrollar la voluntad sensible, el ritmo de clases convencional resulta inadecuado, si no contraproducente.

En tanto el maestro y los alumnos estén conscientes del tiempo, en tanto no puedan dejar de pensar y de charlar sobre todo tipo de cosas ajenas a la tarea, no habrán podido apartarse de su naturaleza neuro-sensorial para introducirse en su voluntad sensible. **La voluntad sensible se manifiesta como una absorción concentrada e intemporal en la tarea que se está realizando. Los alumnos que se quejan porque la clase no se acaba lo hacen porque están varados en su naturaleza neuro-sensorial. En contraste, aquellos que se quejan porque el tiempo ha pasado volando, sienten que han sido despertados bruscamente de un mundo de ensueño, el mundo genuino de su voluntad sensible, para ser empujados de nuevo al mundo neuro-sensorial.**

Como ciudadanos del mundo actual, la mayoría de los educadores Waldorf y de los alumnos Waldorf de nuestra época se sienten más cómodos en su naturaleza neuro-sensorial. La humanidad se está volviendo patológicamente neuro-sensorial. Patológicamente no es un término demasiado fuerte si entendemos su significado como “compulsivamente” neuro-sensorial. En realidad, el mayor peligro consiste en subestimar los efectos neuro-sensoriales de nuestra creciente cultura tecnológica. **Nuestros niños deben poder funcionar en este mundo neuro-sensorial, pero para vivir y trabajar desde su humanidad integral, deben también desarrollar su voluntad sensible.**

Puede que nuestra intención sea educar al ser humano integral, pero a nuestra práctica educativa le falta un largo camino por recorrer. Para ser fieles al ideal de educar al niño integral, debemos distinguir entre nuestros ideales y nuestras acciones. Tenemos que reconocer que nuestra propia educación y la presión de la sociedad nos empujan a sobre-enfatizar el intelecto neuro-sensorial y la voluntad neuro-sensorial. En lo que respecta a educar la voluntad sensible, casi no hemos empezado.

Si estamos realmente comprometidos en educar al ser humano integral, no sólo su voluntad neuro-sensorial, sino también y en igual medida su voluntad sensible, entonces debemos prestar atención a la índole general de la forma de la escuela tanto como a su contenido. En una conversación privada, hacia el final de su vida, Rudolf Steiner señaló que veía la necesidad de “girar el timón de la educación Waldorf 180 grados”. Generalmente se interpreta que lo que quiso decir es que las artes y las manualidades debían tener aún más preponderancia. Pero dada la reputación y la imagen de las escuelas Waldorf como escuelas que ya tenían una fuerte dedicación a las artes, uno puede preguntarse cuál era la idea de Steiner. ¿No es posible acaso que haya sentido una profunda preocupación por el desarrollo unilateral de ser humano neuro-sensorial en comparación con el relativamente débil y subdesarrollado ser humano de la voluntad sensible? ¿Sentía que la escuela Waldorf tal como él la había formado necesitaba hacer más en lo que respecta al desarrollo de la voluntad sensible?

Rudolf Steiner fue lo suficientemente radical como para sugerir que el maestro de grado debía permanecer con sus niños durante los ocho años de la escuela elemental. ¿Habría quizás estado a favor de un ritmo de sólo tres periodos largos por día, agregándole al ya existente de la clase principal uno de igual duración, en la segunda mitad de la mañana, para idiomas y artes escénicas, y el tercero a la tarde, solo para las artes y las manualidades? El ser humano neuro-sensorial que hay en los maestros y los alumnos es capaz de encontrar todo tipo de razones por las cuales el actual horario no se puede o no se debe cambiar, salvo por pequeñas concesiones aquí y allá. Pero si tan sólo nos animáramos a probar, nuestra voluntad sensible florecería. Podríamos entonces quizás comenzar a descubrir la realidad total del ser humano integral. Tal vez también

podríamos descubrir lo que significa desarrollar al maestro integral y a la escuela integral.

El maestro integral en una escuela integral

Si aspiramos a educar al niño integral, al ser humano integral, entonces debemos también ocuparnos en igual medida del desarrollo del maestro integral y de la escuela integral. Cuando hablamos del niño integral queremos decir el cuerpo, el alma y el espíritu. Queremos decir la cabeza, el corazón y las manos, o el pensar, el sentir y la voluntad de cada individuo. ¿Cómo se aplican estos criterios de integralidad al desarrollo del maestro integral y de la escuela integral?

Para convertirse en seres humanos integrales nuestros niños deben no sólo realizar una completa gama de actividades que pongan en acción todas sus facultades potenciales, sino que también deben encontrar modelos vivientes de integralidad humana en las personas reales. Necesitan encontrar al maestro integral en una escuela integral. Algunos pueden pensar que este es un ideal que está fuera de nuestro alcance. En lugar de buscar excusas o sufrir un colapso por tratar de hacer lo imposible, hay un camino intermedio para explorar.

Nuestros niños no necesitan maestros que ya sean integrales, necesitan como modelo personas que se esfuercen por llegar a ser integrales. No necesitan una escuela que ya sea integral, es suficiente con que sientan que la comunidad escolar se esfuerza para ser más integral. Es más, los niños no necesitan encontrar al maestro integral en cada maestro individual sino en la comunidad de maestros. En este sentido, el maestro integral es sinónimo de la escuela integral. Cada maestro como individuo será inevitablemente unilateral, pero con la suficiente atención y cuidado, el cuerpo docente, guiándose por el ideal de integralidad, puede ir formando y reformando la constelación de cualidades y capacidades humanas de sus integrantes. Esto es algo que ya se da en la medida en que, como comunidad escolar, contiene un espectro de diferentes capacidades interiores y exteriores entre sus miembros. Pero podemos hacer más.

Si advertimos la necesidad de darle mayor énfasis al desarrollo de la voluntad sensible dentro de nuestras escuelas, un paso importante sería crear un lugar dentro de la comunidad escolar para individuos que cultiven activamente la voluntad sensible en sus disciplinas. Por ejemplo, invitar aunque sea a un solo artista o artesano a unirse a la comunidad escolar, no como maestro, sino como artista residente con su taller en el predio de la escuela, tendría un efecto de enorme importancia. Tener un artista/artesano trabajando en su taller les ofrecería a los niños una experiencia de su propia voluntad sensible que sería imposible de replicar con igual intensidad para el mismo artista en calidad de maestro. Una visita ocasional al taller de un artista por parte de un grado puede ser algo especial, pero implica, sin expresarlo, que la actividad de la voluntad creativa es una novedad más que una forma de ser. Aún cuando no esté trabajando directamente con los alumnos, un artista/artesano trabajando en su taller aportaría un elemento vital a una comunidad escolar comprometida con promover el desarrollo del ser humano integral. Aunque sólo fuera para servir mejor a nuestros alumnos, tenemos motivos para hacer de nuestras escuelas algo más que aulas para la enseñanza neuro-sensorial. Deben convertirse en centros culturales donde una rica y variada vida cultural promueva el desarrollo del adulto como parte esencial para promover el desarrollo del niño. En lugar de que los artistas deban adaptar el carácter de voluntad sensible de su actividad a las exigencias de una organización neuro-sensorial, las escuelas deben

transformar su forma de organización para darle lugar a la voluntad sensible según sus propios términos.

Por supuesto esto sólo puede ocurrir si los maestros y los padres entienden plenamente el significado y las implicancias de educar al ser humano integral. Pero aquí tocamos un punto sensitivo. En la medida en que nosotros mismos nos sintamos cómodos en el espectro completo de nuestra naturaleza humana, naturalmente trataremos de formar nuestra comunidad escolar de manera que fomente al ser humano de voluntad sensible en igual medida que al ser humano neuro-sensorial. Cualquier resistencia a equilibrar hacia el lado de la voluntad sensible proviene de una única fuente: una dependencia de la forma de ser neuro-sensorial. Con no poca frecuencia, los intentos de promover las bondades de la voluntad sensible producen reacciones hostiles. En la superficie, se proyecta sobre la voluntad sensible un temor a la anarquía, cuando en realidad la causa más profunda de la resistencia es el miedo a soltar la voluntad neuro-sensorial, que nos resulta familiar, para desarrollar la voluntad sensible.

Como padres y maestros nos enfrentamos con las presiones convencionales de nuestra época que incitan a preparar a los niños para el “mundo real”. Pero ¿cuál es el mundo real? Por cierto, el mundo global de la tecnología y las corporaciones no va a desaparecer de un día para el otro. Pero ¿tenemos en claro para nosotros mismos y para transmitirles a los padres cuál es nuestro propósito pedagógico? **¿Preparar a nuestros niños para tener éxito en el mundo tal como es en el presente o prepararlos para transformar el mundo a la luz de su verdadera individualidad y humanidad?**

La educación está evolucionando. Rudolf Steiner nos ha dado un marco conceptual para comprender la evolución de la conciencia humana. Steiner nos ha dado indicaciones prácticas, tanto sobre el contenido como sobre la forma, con respecto a cómo mejor lograr la educación de los niños a la luz de la evolución humana. Steiner no ofreció tan sólo ideales y teoría, sino que trató de encarnar sus ideas en escuelas reales – principalmente en Stuttgart y otras pocas más en el transcurso de su vida. Steiner no sólo era un pensador, era un artista. Diseñó edificios como los del Goetheanum, y como un verdadero artista, fue quien más criticó las limitaciones de sus creaciones. Vio cómo podían ser mejoradas y desarrolladas. Así como el impulso del Goetheanum es más grande que los dos edificios que él creó con ese nombre, de la misma manera el impulso Waldorf es más que el contenido y los métodos educativos que hoy llevan ese nombre. El impulso Waldorf para la educación está vivo ahí donde está en evolución y muere ahí donde se congela en el contenido y/o en la forma.

Inevitablemente, aparecerán más y más escuelas que de una u otra forma tienen el toque del impulso Waldorf para la educación, pero en las que, en realidad, las corrientes y la visión más profundas de dicho impulso se manifiestan de manera diluida o distorsionada. Esto no se puede evitar enteramente. No es posible mantener puro al movimiento Waldorf. Tratar de proteger los nombres Waldorf y Steiner puede en realidad ser un impedimento para aquellos que pretenden profundizar y extender el impulso Waldorf para satisfacer las nuevas necesidades de los niños que se están encarnando en la actualidad y que lo harán en el futuro. Hay una creciente tensión entre el crecimiento cuantitativo y el cualitativo del impulso Waldorf en la educación. Algunos maestros están dispuestos a hacer concesiones en la creencia de que es necesario que la mayor cantidad posible de niños sea alcanzada por alguna manifestación del impulso Waldorf aunque sea imperfecta. También existe la postura igualmente convincente de que quizás sea necesario sacrificar algo del crecimiento cuantitativo del impulso Waldorf para que éste pueda madurar y profundizarse a la luz de la tarea espiritual de largo alcance de la educación. Cada individuo debe decidir por

sí mismo cuál de estos impulsos se siente llamado a servir. Quizás algunos puedan hacer ambas cosas, pero si no, ambas direcciones son honorables.

En cualquiera de los dos casos, el dedicarse a las cuestiones más amplias y de largo alcance de la evolución humana que son centrales al impulso Waldorf está directamente relacionado con el satisfacer las necesidades de los niños de hoy. Los niños que hoy tenemos ante nosotros necesitan encontrarse con adultos que conscientemente se expandan más allá de la realidad presente, que se dediquen activamente a la creación del futuro a través de su empeño por desarrollar nuevas capacidades. Esto nos lleva a considerar las formas en que los padres y los maestros pueden educar sus voluntades como parte esencial de educar las voluntades de los niños.

CAPITULO 3

Voluntad colectiva y voluntad inclusiva

En el Capítulo 1 nos referimos al desarrollo de la individualidad libre y auténtica como el objetivo primordial de la educación. Vimos que las materias cognitivas llevan a los alumnos a desarrollar voluntad en su pensar, mientras que las artes y las manualidades requieren que aprendan a pensar dentro de su voluntad. En ambos casos, es el esfuerzo realizado al ejercitar la voluntad en el pensar y el pensar en la voluntad lo que desarrolla su voluntad espiritual, su individualidad espiritual. En el Capítulo 2 vimos que la mayoría de las materias, incluyendo las artes y las manualidades, se enseñan de una manera que ejercita al ser humano neuro-sensorial pero deja sin desarrollar la voluntad sensible. En nuestra aspiración de formar seres humanos completos, debemos tener presente el hecho de que estamos recién comenzando a aprender cómo desarrollar la voluntad sensible en nuestros alumnos. En el Capítulo 4 analizaremos en mayor detalle las formas prácticas en que podemos desarrollar la voluntad sensible en los niños de manera adecuada a su etapa de desarrollo, desde el jardín de infantes hasta el fin de la escuela secundaria. Pero antes, conviene profundizar en el desarrollo del maestro.

Hablo de desarrollo del maestro, en lugar de formación del maestro, para enfatizar el desarrollo permanente, de toda la vida, en contraste con lo que resulta posible en un curso de formación de dos años. También quiero subrayar el proceso de transformación interior auto-dirigido en contraste con el conocimiento adquirido desde afuera sobre el desarrollo del niño y el contenido y los métodos del currículo.

Sólo podéis llegar a ser buenos maestros y educadores si prestáis atención no solamente a lo que hacéis, sino también a lo que sois. Es en realidad por esta razón que tenemos la Ciencia Espiritual con su visión antroposófica: para percibir la importancia del hecho de que el hombre obra sobre el mundo no sólo a través de lo que hace, sino, más que nada, a través de lo que es.

Debemos, por sobre todo, ser conscientes de esta primera tarea educativa: que, en primer lugar, hemos de hacer algo de nosotros mismos, para que pueda establecerse, entre el maestro y los niños, una sólida relación en el pensamiento, una relación espiritual interior.

–Rudolf Steiner, Stuttgart, 21 de agosto de 1919

(Conferencia 1 del *Estudio del hombre*)

La ciencia espiritual amplía nuestra comprensión de lo que significa “hacer algo de nosotros mismos”. A través del contenido de la *Teosofía* de Steiner y de otras conferencias, aprendemos sobre la transformación de nuestro cuerpo astral en yo espiritual. Si tales ideas parecen abstractas, ello se debe a que parecen estar fuera de los parámetros de lo que podemos incorporar provechosamente a nuestras vidas. Sin embargo, una comprensión práctica del yo espiritual puede llegar a darle propósito y dirección a nuestra vida y a nuestro trabajo de todos los días. Puede convertirse en el fundamento de nuestro desarrollo continuo como docentes.

Los niños saben de manera empírica, de manera inconsciente, cuáles adultos están trabajando sobre sí mismos y cuáles no. El “hacer algo de nosotros mismos” se vuelve más concreto, y por ende más práctico, cuando podemos entender lo que

significa desarrollar el yo espiritual. Al transformar nuestro cuerpo astral desarrollamos nuestra auténtica individualidad (en contraste con nuestra personalidad). No importa cuán modestos o inadecuados sean nuestros esfuerzos, es el desarrollo de nuestra individualidad a través de la transformación del cuerpo astral lo que influye sobre los niños de manera más profunda que cualquier cosa que digamos o hagamos. Al trabajar sobre nosotros mismos, les proporcionamos a nuestros niños un modelo viviente de individualidad en desarrollo que despierta su propia incipiente individualidad.

Además, es a través de la transformación de nuestros cuerpos astrales que desarrollamos la capacidad de percibir imaginaciones morales con respecto a nuestro trabajo con los niños. En este sentido, la transformación de nuestros cuerpos astrales, la transformación de nuestros propios pensamientos, sentimientos e impulsos volitivos no libres, constituye la disciplina clave para el arte de la educación. Por ejemplo, podemos transformar nuestra tendencia natural a actuar desde la simpatía y la antipatía subjetivas en una nueva capacidad: prestar atención a las cualidades de apariencia y comportamiento exterior de un niño y, a través de esta disciplina, desarrollar la mirada para ver el alma y el espíritu individual del niño.

La importancia que tiene el desarrollar el yo espiritual para nuestra tarea queda explícita en estas tres oraciones:

“Cada época debe...preparar, debe llevar en sí en estado preparatorio, lo que habrá de venir en el siguiente periodo cultural.”

“En la sexta época, lo que debe ser desarrollado en las almas de los hombres es el yo espiritual, así como ahora lo que se está desarrollando es el alma consciente.”

“El propósito de la ciencia espiritual es preparar...para la sexta época cultural.”

–Rudolf Steiner, *Preparing for the Sixth Epoch*
(Preparándonos para la sexta época)
Dusseldorf, 15 de junio de 1915

Para comprender cabalmente estos pensamientos, podríamos reflexionar sobre el hecho de que durante la quinta época cultural, individuos como Platón y Aristóteles, a través de sus escritos y de su trabajo con sus discípulos, cultivaron un modo de pensar que preparó para la cultura científica de nuestra era, la quinta época cultural. De igual manera, la sexta época será una cultura cimentada en la ciencia espiritual, que debe ser preparada hoy por individuos dedicados a desarrollar facultades y capacidades espirituales. Hoy el alma consciente está siendo desarrollada a través de la cultura prevalente. En los círculos antroposóficos y Waldorf, tenemos un doble desafío: debemos estar bien enraizados en la cultura del alma consciente de nuestra época y, al mismo tiempo, cultivar las primeras semillas de una cultura del yo espiritual. Podemos realizar esto principalmente a través de nuestro esfuerzo individual para transformar los elementos no libres de nuestro cuerpo astral y de lo que hagamos luego desde nuestras capacidades transformadas. No hay ninguna razón para desanimarnos si nuestros esfuerzos parecen demasiado modestos en su alcance y efecto.

Hay dos áreas en las que podemos comprobar cómo el dominio de nuestros cuerpos astrales tiene consecuencias prácticas. La primera, como ya hemos visto, se relaciona con servir mejor a los niños a través de la calidad de las actividades educativas que realizamos con ellos. Como educadores tenemos mucho que clarificar y profundizar

en cuanto a la transformación de los elementos no libres de nuestro pensamiento, sentimiento y volición, sin lo cual nuestras teorías sobre el desarrollo del niño y nuestros métodos se vuelven una cáscara sin vida. Si aceptamos la necesidad de profundizar las bases de la formación docente, seguramente han de surgir nuevas maneras de formación docente, tanto en los cursos de preparación previa como en la formación permanente. Para asegurar que el impulso Waldorf para la educación no se atrofie sino que crezca con mayor vitalidad, debemos ocuparnos de los modos en que cada materia puede cultivar el pensamiento vivo y la voluntad creativa. Cuando abandonamos el empeño por estandarizar “las buenas prácticas” y promovemos una profundización más individualizada del impulso Waldorf, ese cambio interior nos mueve a cultivar nuestra voluntad espiritual. Desde esta perspectiva, existe una urgente necesidad de dedicar tiempo y recursos a la tarea de llevar profundidad espiritual a la formación docente, tanto la preparatoria como la permanente.

Mientras que el trabajo con los niños nos da el primer impulso para la auto-transformación, nuestro trabajo con los otros miembros del cuerpo docente, con el personal de la escuela y con los padres nos ofrece sin duda el segundo impulso. Nuestros colegas nunca dejan de sorprendernos y desconcertarnos con sus tan diferentes maneras de pensar, sentir y ejercer su voluntad. ¡Cuánto más simple sería la vida si nuestros colegas abrieran los ojos y pensarán, sintieran y ejercieran su voluntad igual que nosotros! Pero aparentemente la vida no está hecha para ser tan simple ni fácil, ya que la misma diversidad que nos frustra y nos fastidia es obviamente obra de Dios. **Nuestros problemas con los demás no residen en nuestras diferencias, sino en nuestra propia falta de comprensión y de fuerza espiritual para reconocer la naturaleza complementaria de nuestras diferentes maneras de ver y hacer las cosas.** Son únicamente las deficiencias de nuestra voluntad espiritual las que nos impiden encontrar soluciones creativas que incorporen nuestros diversos dones y puntos de vista en lugar de suprimirlos.

En este contexto, el desarrollo del yo espiritual puede verse como una necesidad práctica más que como una posibilidad remota. La existencia misma de la escuela, su capacidad de funcionar y sobrevivir día a día, dependen de la capacidad del cuerpo docente, del personal y de los padres para trabajar juntos. Es en las esferas prácticas de la comunidad escolar donde se produce el encuentro en la voluntad –mi voluntad, tu voluntad. La supervivencia práctica de cualquier comunidad contemporánea depende de nuestra capacidad para guiar nuestra voluntad en direcciones creativas más que destructivas. Si queremos que nuestras comunidades sean formadas por la voluntad creativa y no por la voluntad destructiva, tenemos que tener en claro qué hace que la voluntad se vuelva destructiva en lugar de creativa. Con este fin, será necesario discernir entre los distintos tipos de voluntad que dan forma a la vida comunitaria e institucional. En particular, debemos distinguir entre “voluntad colectiva” y “voluntad inclusiva”.

En la Conferencia 5 del curso *The Social Future* (El Futuro Social), dictado en Zurich entre el 24 y el 30 de octubre de 1919, Rudolf Steiner introduce el nuevo concepto de “voluntad inclusiva” diferente del concepto más conocido de “voluntad colectiva”. Steiner describe tres tipos de sociedad fundadas sobre tres expresiones diferentes de la voluntad. Se refiere a las sociedades del pasado, como las monarquías, por ejemplo, como “sociedades de poder” que se construían legítimamente sobre el poder de un individuo líder en tanto que fuera la “voluntad divina” la que obraba a través de la “voluntad individual”. Un eco de esta forma de orden social existe aún hoy en la manera en que los padres crían a sus hijos. Durante los años de la temprana infancia, generalmente se considera necesario y bueno que los padres impongan a sus

hijos parámetros claros sobre lo que es una conducta aceptable y lo que es inaceptable. Los padres y los maestros asumen la autoridad y, por ende, el poder de crear un orden social que consideran favorable a los intereses de los niños. La mayoría de los padres no abusan de su poder. El amor por sus hijos los motiva a ejercer su voluntad individual de maneras que sirven al bienestar de los niños en lugar de a sus propios fines egoístas. Quizás en experiencias como estas podemos encontrar un reflejo de cómo la voluntad individual sirve a una voluntad más elevada o divina.

Por muy adecuado y exitoso que tal orden social pueda resultar para una familia con niños pequeños, al acercarse la adolescencia, los padres y los maestros se ven puestos a prueba en su habilidad para adaptarse a un cambio radical del orden social en la casa y en la escuela. Cuando los niños tratan de conseguir esto o aquello en sus primeros años, con frecuencia los padres se dan cuenta de que no deben ceder. Pero oponerse a tales planteos se torna, gradual y a menudo dolorosamente, más difícil para los adultos a medida que se vuelve necesario para el desarrollo del niño que piense por sí mismo y aprenda a actuar con responsabilidad. Realizar planteos y negociar para lograr objetivos es un paso evolutivo ineludible en la biografía de cada niño, y recapitula un paso similar en la biografía de la humanidad.

Especialmente en los últimos quinientos años, a medida que las sociedades en todo el mundo se fueron formando en torno al comercio y la industria (en lugar de la agricultura), cada vez más personas exigen el derecho a la autodeterminación, poniéndose a menudo en gran riesgo físico y psicológico. Hoy en día la necesidad de ejercer la voluntad individual para determinar la calidad y dirección de su propia vida surge como fuerza elemental en casi todos los corazones humanos. Sin embargo, en cuanto múltiples voluntades individuales se ponen de manifiesto, vemos el nacimiento de la competencia y de la transacción, en los que cada individuo reafirma su voluntad contra la voluntad de los demás. Por esta razón Steiner denomina a este tipo de sociedad la “sociedad de la transacción”, basada en una “voluntad competitiva”. En muchas sociedades se continúa creando el orden social a través de la autoridad de un individuo o de una pequeña élite porque se considera que la transacción y la competencia entre individuos de manera generalizada es una fuerza antisocial que conduce al caos. La historia de los últimos siglos gira en torno al drama de respetar o reprimir la individualidad. El surgimiento de los valores democráticos y de los procesos legales se origina en el propósito de promover la individualidad.

El reconocimiento de los derechos y de la dignidad del individuo no puede ser subestimado o dado por hecho. Y sin embargo, no por falta de apreciación de lo que tenemos, un creciente número de personas encuentra difícil de aceptar los aspectos de competencia y transacción de la sociedad democrática/capitalista. Debido especialmente a que la globalización hace que sea ésta el único tipo de sociedad, el interés personal y la codicia que son legitimados por los valores capitalistas y facilitados por los procesos democráticos aparecen cada vez más claramente como destructivos y antisociales. Al igual que los que lucharon por la democracia contra viento y marea, hay muchos que hoy, desde profundidades que ni ellos mismos alcanzan a comprender, cuestionan la premisa de que se debe aceptar esto como lo mejor que le es dado esperar a la naturaleza humana. **Los corazones humanos ansían desarrollar su potencial individual, no sólo para el propio ascenso y beneficio personal, sino también para servir mejor a las necesidades físicas, psicológicas y espirituales de la humanidad. Cada vez más personas aspiran a construir una comunidad basada en la diversidad de las visiones y los talentos que viven en cada individuo.**

Rudolf Steiner se ocupa de este profundo anhelo humano cuando habla de una “sociedad mancomunada” fundada sobre la “voluntad inclusiva”. Esta es la sociedad de

la sexta época cultural, la cultura del yo espiritual, en la que nuestra tarea será construir una sociedad de filadelfia (amor fraternal). El hecho de que estemos a unos mil quinientos años del comienzo de ese periodo cultural no es motivo para la dilación. La sociedad mancomunada no surgirá por sí misma; se hará realidad sólo si algunos seres humanos tienen la voluntad de crear tal sociedad comenzando hoy a desarrollar las facultades y capacidades que se habrán de necesitar mañana.

Una capacidad esencial de la sexta época cultural será la habilidad para penetrar y trabajar con el pensamiento y especialmente con los impulsos volitivos de otras personas, muy diferentes a los propios. El desafío es encontrar la voluntad espiritual para hacer propios esos pensamientos e impulsos volitivos extraños de modo de trabajar con ellos creativamente. En la sociedad mancomunada la armonía y la unidad estarán sustentadas no por la “voluntad colectiva” sino por la “voluntad inclusiva”.

En los círculos Waldorf, como en otras partes, se habla mucho sobre el consenso como medio esencial para la toma de decisiones en una escuela dirigida por el cuerpo docente. Puede resultar útil distinguir entre dos tipos diferentes de consenso: “consenso por transigencia” y “consenso inclusivo”. El primer tipo es más conocido ya que se trata del consenso que se aplica dondequiera que estén en vigencia los valores y los procesos democráticos. En las democracias sólidas existe por lo general un equilibrio de puntos de vista e intenciones que requiere, de todas las partes involucradas, transigencia para encontrar un “terreno común” que permita llegar a un acuerdo sobre una línea de acción.

El consenso por transigencia aparece como un proceso que respeta los puntos de vista de cada individuo. Pero, en la práctica, a menudo es un proceso por el cual los individuos negocian y compiten para imponer sus propias opiniones y voluntades. Con mucha frecuencia, el así llamado consenso representa casi por completo la voluntad de uno o de unos pocos que a menudo son los más hábiles para negociar. No obstante la inequidad de tal situación, al menos algo se logra, por parte de aquellos cuyas voluntades se han impuesto. Cuando el consenso no expresa la voluntad de alguno, generalmente no manifiesta la voluntad de nadie. No debería sorprendernos que a menudo tales decisiones no lleven a ningún resultado, pues el precio que se paga para que todos obtengan una o dos concesiones es que todas las voluntades quedan mancadas.

El consenso por transigencia es inadecuado para las necesidades espirituales de nuestro tiempo porque no permite a los individuos ejercitar todo su potencial humano. En cambio, el “consenso inclusivo”, cimentado en el cultivo de la voluntad inclusiva, sí pone en acción nuestra humanidad total. Para tratar de comprender la voluntad inclusiva de manera práctica nos referiremos al poema *Ética social (Social Ethic)* que Rudolf Steiner le diera a la artista Edith Maryon:

Se encuentra la vida social sana
 Cuando en el espejo de cada individuo
 Toda la comunidad halla su reflejo,
 Y cuando en la comunidad
 Vive la virtud de cada individuo.

*The healthy social life is found,
 When in the mirror of each individual
 The whole community finds its reflection,
 And when in the community
 The virtue of each individual is living.*

Este poema se refiere a dos capacidades complementarias que cada individuo debe cultivar:

- i) Volverse un espejo que desinteresadamente refleje puntos de vista que pertenecen a la comunidad en su conjunto;

- ii) Desarrollar sus dones y capacidades individuales y ofrecerlos a la comunidad.

De igual modo, se exhorta a la comunidad de individuos a crear un espacio

- i) donde todos los puntos de vista puedan ser oídos para que la comunidad en su conjunto sea visible;
- ii) y donde la virtud y los dones de cada individuo puedan desplegarse.

El poema es una expresión positiva de estas capacidades, pero puede resultar útil considerar sus implicaciones negativas. Tanto el individuo como la comunidad se menoscaban y enferman cuando los individuos

- i) no reflejan su verdad, sus puntos de vista concienzudos acerca de la comunidad en su conjunto;
- ii) no desarrollan y ofrecen sus dones y capacidades.

Y asimismo:

- i) cuando los puntos de vista de los colegas son juzgados por algunos como irrelevantes o inútiles;
- ii) cuando una comunidad no aprovecha los dones y capacidades de los individuos, ya sea por no promover un clima de estímulo o directamente por impedir que los individuos contribuyan con sus dones, con lo mejor que tienen para ofrecer.

¿Cómo se convierte cada individuo, no sólo los que ocupan posiciones ejecutivas, en un espejo para reflejar a la comunidad en su conjunto? ¿Cómo puede una comunidad construirse alrededor de los dones y potencialidades de cada individuo? La respuesta está en el cultivo de la “voluntad inclusiva”. La voluntad inclusiva implica conocer nuestra propia voluntad –nuestra verdad y nuestro don –y al mismo tiempo expandirnos para abarcar los muy diferentes puntos de vista y dones de todos los demás individuos de nuestra comunidad.

Se debe tener presente que la voluntad inclusiva es una capacidad ejercida por los individuos en relación con otros individuos. Se manifestará en la práctica sólo cuando dos o más individuos se sientan libremente movidos a trabajar en esta dirección porque es su voluntad hacerlo. De igual manera, sólo los individuos pueden obstaculizar el proceso de construir la comunidad a través de la voluntad inclusiva. Lo pueden hacer de dos formas. La primera consiste en afirmar que se trata de algo demasiado idealista, que está más allá de nuestras capacidades actuales. La segunda es asegurar que ya se lo está haciendo. Ambas posiciones son verdades a medias. En lugar de afirmar que la voluntad inclusiva es imposible o que es algo que ya hacemos, es posible decir que estamos comprometidos en la difícil y larga tarea de desarrollar la comprensión y la capacidad para practicar la voluntad inclusiva de aquí en adelante.

Descubrí la idea de la voluntad inclusiva a través del libro *From Christianity to Christ* [Del cristianismo a Cristo] de Pietro Archiati. Quiero expresar mi deuda con Archiati y mi gratitud por la claridad con la que revela el significado y la importancia de la voluntad inclusiva:

Para formar la voluntad inclusiva o total es necesario afianzar la individualidad de cada persona, crear un marco exterior compartido que permita a las voluntades individuales fomentarse y potenciarse entre sí. Por supuesto esta es una empresa mucho más difícil que reducir todo a una voluntad única. Pero lo más fácil no es lo mejor. La libertad es más difícil que la no libertad, pero no peor.

La voluntad individual significa la voluntad del verdadero yo de cada ser humano. Sólo esta voluntad es la verdaderamente individual. La mayoría de las personas saben lo que desean, pero rara vez cuál es su voluntad. La individualización de la voluntad, como un proceso de creciente conciencia, no tiene nada que ver con el egoísmo del yo inferior –pues éste no es individual en absoluto. Podemos reconocer la individualidad real por su carácter espiritual e intuitivo, que puede, a su vez, ser captado sólo por el pensamiento.

Archati señala dos aspectos interconectados de la voluntad inclusiva, que se pueden relacionar con los dos aspectos del poema sobre ética social. El primero es “afianzar la individualidad de cada persona, crear un marco exterior compartido que permita a las voluntades individuales fomentarse y potenciarse entre sí”. Archati deja claro que esto es distinto y más difícil “que reducir todo a una voluntad única”, o en otras palabras, a una voluntad colectiva. El segundo aspecto, del que el primero parece depender, es que cada individuo sepa “cuál es su voluntad”, no solamente “lo que desea”. Deja claro que esta voluntad individual no tiene nada que ver con el egoísmo del yo inferior, sino con nuestra “individualidad real.”

Tal vez nos sintamos inclinados a pensar que el desafío de conocer nuestra propia voluntad es el más fácil de los dos desafíos. Saber lo que queremos para nosotros y para otra gente es fácil y también común. Pero conocer nuestra voluntad, la voluntad de nuestra individualidad, no es ni fácil ni común. Ante mis propios ojos y los de los demás puedo aparecer como que sé exactamente lo que quiero, pero en el momento en que advierto que soy forzado en lo que quiero, caigo en cuenta que no soy libre en mi voluntad. Sólo cuando puedo crear un espacio libre dentro de mí, donde no soy forzado a pensar, sentir o querer, puedo saber que *yo pienso, yo siento, yo quiero*.

En su *Filosofía de la libertad* Rudolf Steiner denomina “individualidad ética” a lo que dentro de nosotros percibe las imaginaciones e intuiciones morales por medio de las cuales podemos ejercer la voluntad libre. Podemos reconocer a la individualidad ética en nosotros y en otras personas por el carácter intuitivo y creativo de su pensar y de sus acciones. Las individualidades éticas saben cuál es su voluntad.

Pero bien podríamos preguntar ¿cómo hacen las individualidades éticas para trabajar *juntas*? Dichas individualidades le asignan poco sentido al consenso por transigencia, no porque estén demasiado centradas en sí mismas como para que les importe, sino porque buscan otra manera de trabajar con los demás. Quienes se esfuerzan por trabajar desde la individualidad ética buscan encontrar la individualidad ética en el otro. No tratan de persuadir o negociar. Los individuos éticos tratan de crear un marco común que permita promover mutuamente la individualidad de cada uno. Los individuos éticos buscan un proceso republicano, no un proceso democrático; aspiran a poner en práctica el consenso inclusivo, no el consenso por transigencia; se esfuerzan por ejercer la voluntad inclusiva, no la voluntad colectiva.

Algunos piensan que nuestros problemas sociales se originan en el hecho de que nuestros egos son demasiado grandes, que nuestro sentido de individualidad es demasiado fuerte. Este punto de vista considera necesario reprimir la voluntad individual en nosotros mismos y en los demás, para permitir que surja una voluntad común como base para la armonía social. La obstinación y el egoísmo son obstáculos

para la vida social que deben ser tenidos en cuenta. Pero el egoísmo se puede manifestar de formas sutiles, por ejemplo, el afirmar que no se tiene un interés personal. No tener un interés personal es no conocer nuestra voluntad. Si no conocemos nuestra voluntad, nuestra tarea es desarrollar nuestra individualidad para que podamos conocer nuestra voluntad. En nuestra época y en el ámbito en que nos desenvolvemos, tal afirmación puede expresar una falta de auto-conocimiento o bien una maniobra premeditada. En ambos casos, el hecho de que nuestra voluntad permanezca como un elemento escondido, quizá incluso para nosotros mismos, hace que la obstinación y el egoísmo sean aún más insidiosos y antisociales.

Tener un interés no sólo es inevitable, es esencial para la vida social. Como hemos visto, **la vida social saludable requiere que conozcamos y manifestemos nuestros puntos de vista y que desarrollemos nuestros dones.** Al parecer tenemos una relación de amor/odio con la individualidad. Queremos ser individuos nosotros mismos y declaramos alentar a los demás a desplegar su individualidad, pero al mismo tiempo demostramos un profundo recelo hacia la individualidad, que enseguida la equipara con el egoísmo. En los ámbitos antroposóficos y Waldorf contamos con una abundancia de recursos conceptuales sobre esta cuestión y, sin embargo, hay poca evidencia, en los principios y métodos sociales actualmente imperantes en dichos círculos, de que hagamos uso de tales conocimientos. Nuestro apego a los procesos de consenso en los cuales tratamos de establecer una visión *común* y una voluntad *común* como cimiento para nuestra vida institucional y de comunidad no parece tomar plenamente en cuenta el desarrollo actual y futuro de la individualidad humana.

Rudolf Steiner nos da la siguiente visión del desarrollo humano, que resulta a la vez una lección de humildad y una inspiración:

Desde el último tercio del siglo diecinueve (1879) la situación se ha revertido completamente. Los espíritus de la luz que han seguido desplegando sus actividades han hecho lo suficiente en cuanto al establecimiento de vínculos sanguíneos, tribales, raciales y otros similares, ya que todo tiene su momento en la evolución. En el esquema general y oportuno de las cosas, se ha hecho lo suficiente para establecer lo que era necesario establecer en la humanidad a través de los vínculos sanguíneos. En tiempos más recientes, por lo tanto, los espíritus de la luz han cambiado su función. Ahora inspiran a los seres humanos a desarrollar ideas y sentimientos independientes e impulsos hacia la libertad; se dedican ahora a la tarea de establecer la base sobre la cual las personas pueden ser individuos independientes. Y gradualmente se está volviendo tarea de los espíritus relacionados con los antiguos espíritus de la oscuridad el actuar dentro de los vínculos sanguíneos.

-Rudolf Steiner, *Espíritus de la Luz y espíritus de la Oscuridad*, Dornach, octubre 26, 1917

La visión espiritual que ofrece Steiner revela por qué el nacionalismo político y el fundamentalismo religioso basados en los vínculos de una sangre, una cultura o una religión en común son cada vez más una fuente de fuerzas destructivas. Sin embargo, las implicancias de la visión de Steiner, no se limitan a los obvios extremos que se observan hoy en el mundo. *No sólo la sangre en común, sino todos los intentos de reducir la diversidad a generalidad y uniformidad son amenazas al cabal desarrollo de la individualidad humana.* El drama espiritual que Steiner describe está presente en cualquier lugar donde se persigue la unidad y la armonía social a través de políticas, reglas y leyes externas basadas en “valores comunes” a las que todos los individuos

deben someterse. Las fuerzas espirituales que obran a través del consumismo, el corporativismo y el institucionalismo pueden no tener nada que ver con los lazos de sangre, pero son también vehículos de un ataque a la individualidad humana. Teniendo esto presente, hay motivos para detenernos a reflexionar: ¿Hasta qué punto reprimimos nosotros en nuestras propias instituciones el legítimo desarrollo de la individualidad, tanto de la nuestra propia como de la de nuestros colegas? ¿Hasta qué punto pone esto en peligro la viabilidad a largo plazo del objeto mismo de nuestros esfuerzos, es decir, la educación de nuestros niños y la evolución de la cultura y de la sociedad humanas?

Nosotros somos buenas personas, lo mismo que los expertos que consultamos buscando ayuda para enfrentar las complejidades de la vida institucional. Pero las realidades y los desafíos espirituales de nuestra época plantean a cada individuo y a cada comunidad de individuos la pregunta:

“¿Estoy yo, estás tú, buscando la comunidad a través de un espíritu de uniformidad o de individualidad? ¿Aspiro yo, aspiras tú, a construir la comunidad a través de la voluntad común o de la voluntad inclusiva?”

Esta no es una pregunta que deba ser tomada como ítem de decisión en la orden del día. No hay necesidad de convencer a nuestros colegas de que este es el modo en que “nosotros” debemos trabajar en conjunto. Por cierto no hay nada que negociar para llegar a un consenso. Nosotros podemos hacerlo sin decirle nada a nadie. No necesitamos el mandato de nadie excepto de nosotros mismos para dirigir nuestra voluntad hacia el cultivo de la voluntad inclusiva en cualquier circunstancia.

Pero, al mismo tiempo, se trata de algo sobre lo que debemos hablar con nuestros colegas, tanto formal como informalmente. Debemos ayudarnos los unos a los otros a crecer para lograr este nuevo potencial para nuestro trabajo conjunto. Necesitaremos ser generosos los unos con los otros en cuanto a nuestras limitaciones para practicar la voluntad inclusiva. Pero como individuos, es necesario que tengamos en claro para nosotros mismos y para nuestros colegas la diferencia y la importancia entre cultivar la voluntad común y cultivar la voluntad inclusiva. Estamos ante una encrucijada en el camino. El rumbo que tomemos es de suma importancia. Es de suma importancia que algunos educadores tomen la decisión consciente de cultivar la voluntad inclusiva y el consenso inclusivo como principios rectores para la construcción de la comunidad. Ello contribuirá más efectivamente al desarrollo de nuestros niños al contribuir más efectivamente a nuestro propio desarrollo. Y además, se condice con la evolución cultural que sostiene y promueve el impulso Waldorf en educación.

Si las comprendemos cabalmente, las ideas expuestas en este capítulo bien pueden hacernos sentir una mayor carga de responsabilidad. Pero en lugar de aliviar esa carga desestimando o rechazando estas ideas, el siguiente pensamiento les puede dar significado. En la Conferencia 4 del *Estudio del Hombre* Steiner describe los siete tipos o niveles de voluntad:

Físico – instinto Etérico – impulso/apetito Astral – deseo	Yo – motivo	Hombre espíritu – resolución Espíritu de vida – propósito Yo espiritual – aspiración de obrar mejor
--	-------------	---

La cualidad abstracta de tal lista repentinamente cobró vida para mí, hace poco, como una especie de revelación. Esto sucedió cuando observé que, en referencia al yo

espiritual, Rudolf Steiner no dijo sólo “aspiración” sino “aspiración de obrar mejor”. Cada vez que hago una escultura, que doy un curso o una conferencia, que escribo un artículo, me quedo con la sensación de que no es tan bueno como podría serlo. Desearía poder hacerlo mejor. La revelación fue que en el momento en que me observo deseando hacer algo mejor, soy consciente de mi yo espiritual no como una abstracción sino como una realidad viva.

Cada vez que encontramos la chispa de la voluntad para obrar mejor, para ser más libres dentro de nosotros mismos, podemos sentirnos fortalecidos al saber que nuestro yo espiritual está comenzando a ponerse en movimiento desde la potencialidad hacia la realidad. Y allí donde dos o más nos unamos en la voluntad espiritual para obrar mejor, con seguridad estaremos construyendo, si no un camino, quizás un sendero hacia la filadelfia, hacia la tierra del amor fraternal.

CAPÍTULO 4

Educación de la voluntad en la práctica

En los Capítulos 1-3 comenzamos a aclarar nuestra comprensión de la naturaleza y desarrollo de la voluntad. Pero, si existe un tema en el cuál no podemos limitarnos a la mera comprensión ese es, con seguridad, el de la educación de la voluntad. Hemos puntualizado desde el principio que debemos aprender a percibir la voluntad si es que hemos de conocerla en la realidad y no meramente en la teoría. Todo lo que se diga sobre la voluntad debe estar enraizado en la percepción y, por ende, ha de ser confirmado, modificado y profundizado a través de subsiguientes percepciones. Por ejemplo, hemos observado que la voluntad pura es una fuerza que mueve nuestras extremidades y hace que las cosas ocurran, pero por sí misma sólo causa estragos, caos y destrucción. Para dar forma y dirección al movimiento de nuestras extremidades, tenemos, como mínimo, que pensar. Para ejercer y desarrollar la voluntad, la nuestra tanto como la de nuestros alumnos, nuestras acciones deben estar guiadas por la percepción profunda. Lo que al principio quizás aparezca como teoría abstracta puede, con el tiempo, llevar a la capacidad de percibir directamente. Las descripciones de la voluntad desarrolladas en los Capítulos 1-3 son como el mapa de un territorio desconocido. Un mapa no es el sitio real, pero con un mapa, por más incompleto o imperfecto que sea, tenemos más posibilidades de encontrar el camino que si no tuviéramos ninguno. Ahora, en este último capítulo, vamos a entrar, mapa en mano, al escenario real en el que se educa la voluntad en la práctica.

En el Capítulo 2 vimos algunos ejemplos prácticos; en particular, dos formas diferentes de tallar una cuchara. Los dos procedimientos fueron mencionados en relación con dos propósitos pedagógicos diferentes: desarrollar la “voluntad pensante” o la “voluntad sensible”. En el presente capítulo vamos a extendernos sobre esto, observando otras actividades que abarcan todo el arco de la escolaridad, desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria. Lo que aquí proponemos no pretende ser exhaustivo ni definitivo. Algunos de los ejemplos están desarrollados en mayor detalle, mientras que otros son meras sugerencias. En ambos casos, los ejemplos se ofrecen como puntos de partida, con la idea y la esperanza de que cada individuo los habrá de encarar de manera personal y desarrollar aún más. Aunque el énfasis está puesto sobre las artes visuales, en especial la escultura, la intención es incitar a los maestros, cualquiera sea el medio con el que trabajen, a tener bien presente la implicancia más profunda que tienen sus disciplinas para el desarrollo de los alumnos. Espero que algunos reconozcan la necesidad de adaptar sus formas de trabajo en las distintas artes y artesanías para fomentar el desarrollo de diferentes tipos de voluntad. Es muy simplista considerar que las artes y las manualidades “educan la voluntad” en contraste con las materias académicas que desarrollan el pensamiento. Para educar la voluntad verdadera y cabalmente es necesario afinar nuestras percepciones y nuestros métodos prácticos para ponerlos a tono con la naturaleza más sutil y diversa de la voluntad.

Un objetivo importante de este libro es clarificar conceptual y prácticamente la diferencia entre dos formas de voluntad muy distintas, pero complementarias. A la primera, generalmente más comprendida y practicada, yo la denomino “voluntad pensante”, más comúnmente llamada “coordinación cabeza-mano”. La segunda no es demasiado entendida ni cultivada; yo la denomino “voluntad sensible” o también se la podría llamar “coordinación cabeza-corazón-mano”. En realidad, ni siquiera hemos comenzado con la tarea de desarrollar este último aspecto de la voluntad humana. Y debido a que el desarrollo de la voluntad sensible constituye una nueva frontera, en la

que hay una enorme necesidad de desarrollar métodos apropiados, voy a enfatizar este aspecto intencionalmente en los ejemplos que siguen. En varios de dichos ejemplos, continuaré con el método de describir dos enfoques diferentes, en parte para reafirmar que siempre existe más de un camino. Pero, más importante aún, pondré el enfoque más conocido de la “voluntad pensante” junto al enfoque de la “voluntad sensible” para enfatizar las diferencias cualitativas entre ambos. Sin la más mínima intención de desmerecer a la “voluntad pensante”, es mi sincera esperanza poder inspirar a más docentes a ocuparse del desarrollo de la “voluntad sensible” en sus alumnos.

Es lícito recurrir a Steiner y a otros en busca de guía e inspiración; pero buscar fórmulas y recetas que detallen todos los aspectos –el cuándo, el qué y el cómo –de las actividades va en contra de una tarea esencial del educador. Cada maestro debe ser ante sus alumnos, por sobre todo, un modelo de individualidad que se empeña, y no un autómatas pedagógico. Esto no quiere decir que debamos ir al otro extremo y hacer sólo lo que nos plazca personalmente. Nuestro servicio para con los alumnos puede desviarse en dos direcciones: trabajando sólo según nuestras propias inclinaciones o buscando la sola y única manera correcta. Ejercemos nuestra individualidad y, por ende, servimos de modelo viviente para los niños, cuando nos esforzamos por intuir qué actividad y método hemos de presentarles. Cuando continuamos automáticamente haciendo lo que ya hicimos antes por hábito personal o por el prejuicio de la “única manera correcta”, estamos eludiendo la actividad genuina de nuestro yo individual. **Cuando desarrollamos la fuerza interior de conservar la ecuanimidad frente a la duda y la incertidumbre, estamos ejercitando nuestra propia voluntad espiritual.**

Si trabajamos según la manera de la “voluntad pensante” simplemente porque es nuestra manera preferida de trabajar y/o porque pensamos que es la única manera de trabajar, estamos trabajando automáticamente, evitando así la duda y la incertidumbre. Refrenar tales inclinaciones automáticas es prerrequisito para despertar la capacidad intuitiva de nuestra voluntad sensible. La voluntad sensible es una nueva capacidad que no se ejercita automáticamente; requiere una activa voluntad espiritual. Si podemos advertir el beneficio de fortalecer la voluntad espiritual de nuestros alumnos por medio de la ejercitación de su voluntad sensible, entonces habremos de ver la necesidad de cultivarla en nosotros mismos. A medida que despertemos nuestra propia voluntad sensible, se abrirán ante nosotros nuevos horizontes sobre cómo podemos promover en nuestros alumnos el desarrollo de su humanidad total.

JARDÍN DE INFANTES

La característica distintiva de la voluntad sensible es la capacidad de vivir profundamente dentro de la cualidad interna de algo que está fuera de nosotros, conociéndolo y sintiéndolo como si estuviéramos dentro de ese algo o ese algo estuviera dentro de nosotros. En la época de la primera infancia, el niño sano tiene una tendencia natural a beber en el carácter y las cualidades internas de las personas y los lugares. Es una de las tragedias de nuestro tiempo que el modo de vida, incluyendo la vida familiar y la de la escuela, pueda opacar esa sintonía natural del alma en lugar de promoverla. Trágicamente, muchos niños pequeños llegan al jardín de infantes ya con una disposición neuro-sensorial fuertemente desarrollada. Su pensamiento es prematuramente intelectual y abstracto, y su vida anímica se inclina hacia una marcada afición o aversión personal. Es crucial para la vida futura de los niños que, en estos primeros años, hagamos todo lo que esté a nuestro alcance para mantener viva la voluntad sensible tanto y por tanto tiempo como podamos.

En la infancia temprana no “enseñamos” a los niños artes y manualidades, sino que más bien creamos oportunidades para exponerlos al mundo del arte y permitirles participar en él como parte natural de la vida diaria. Esto se puede hacer de diversas maneras.

1. Una manera de fomentar al artista dentro de cada niño es proporcionarle frecuentes oportunidades de participar en actividades artísticas y manuales. Las siguientes son sólo algunas posibilidades a tener en cuenta:

a) Una cantera natural de arcilla en las cercanías del jardín de infantes, como las que se pueden encontrar a orillas de un arroyo, por ejemplo, es un maravilloso regalo de la Madre Naturaleza. Si logramos sobreponernos a cualquier aversión personal que podamos tenerle a la arcilla y al así llamado chiquero que pueda ocasionar, los niños podrán cosechar el máximo beneficio de tal regalo. Permitirles a los niños “embarrarse” a sus anchas, según se lo dicten su corazón y su voluntad, sin interrumpirlos con amonestaciones y advertencias, es un real e imperecedero regalo que les podemos ofrecer. La receptividad de sus almas hacia la cualidad elemental de la materia, hacia el espíritu de los seres elementales y de la Madre Naturaleza, es una capacidad preciosa que puede desvanecerse demasiado pronto. Tolerando un poco de desorden y suciedad, les ofrecemos a los niños experiencias del corazón y de la voluntad que constituyen una fuente de salud y fuerza para toda la vida.

b) Si no tenemos la buena suerte de contar con una cantera natural de arcilla en las cercanías, podemos crear una para que los niños la usen durante el juego libre. Cavar un pozo de unos 30 cm de profundidad y unos 60cm de diámetro y llenarlo con unos 45kg de arcilla. También es aconsejable tener un balde de arcilla dentro del edificio para el juego libre.

c) Además de los areneros exteriores, podemos también fabricar uno adentro para el juego libre. Con una placa de madera contrachapada y listones de pino de unos 2,5cm x10cm ó 2,5cm x 15cm, podemos fabricar un arenero de 0,90m x 1,80m ó 1,20m x 2,40m con patas o paneles laterales de altura adecuada. La importancia que tiene para el desarrollo la actividad de mover y dar forma a la arena es de tal magnitud que su utilización debería ser posible todo el año, y no verse limitada por las estaciones. La nieve también es un material maravilloso, pero no reemplaza a la arena como medio para el modelado de formas. Ver Fig. 5 abajo.



Fig. 5 – Arenero interior

d) Podemos usar cera de abejas de tono terroso para modelar con los niños. Todos los materiales tienen color –la cera de abejas natural, por ejemplo, tiene un color dorado terroso. Pero como educadores, es conveniente que seamos sensibles a los diferentes efectos que produce modelar un material de colores fuertes –primarios o secundarios– en contraposición con uno de tonos terrosos. ¿Somos capaces de distinguir entre una experiencia profunda del color y una experiencia profunda de la forma? Al pintar con los dedos, por ejemplo, los niños tienen una experiencia táctil que compite con la experiencia del color y puede llegar a anularla. De la misma manera, la fuerte experiencia de color que proporciona la cera de abeja de colores brillantes se interpone a una experiencia vívida de la forma. Esto se acentúa cuando los niños arman figuras parte por parte hasta llegar al todo, usando distintos colores brillantes de cera.

Entregarse a algo plenamente y con absorción significa dedicarle todo el corazón y la mente. En este caso, la distinción entre experiencia de color y experiencia de forma también está relacionada con la distinción entre experiencia neuro-sensorial y experiencia de voluntad sensible. Cuando les damos a los niños cera de abejas de colores brillantes, por buenas que sean nuestras intenciones, los estamos exponiendo simultáneamente a dos mundos diferentes. Si queremos que desarrollen la capacidad de vivir profundamente en la forma, debemos minimizar en vez de maximizar la experiencia de color durante el modelado. El uso de cera de abejas simple, de color natural, le permite al niño tener una experiencia de la forma pura, que fortalece la voluntad sensible.

e) Ofrecer a los niños semillas de girasol, granos de maíz, arroz u otros cereales y dejar que los usen para dibujar o crear formas sobre una superficie grande.

A diferencia del dibujo sobre papel, éste les permite mover y cambiar las formas, de modo que, por ejemplo, un árbol se convierta en un pájaro. Ver Fig. 6 abajo. Las semillas también se prestan a la creación de formas no delineadas –las formas delineadas son el resultado de una experiencia neuro-sensorial, mientras que las formas llenas no delineadas permiten que se ponga en actividad la voluntad sensible. Ver Fig.7 abajo.

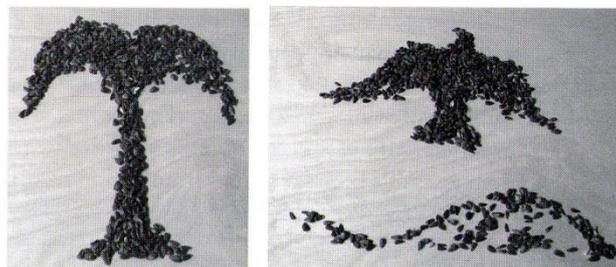


Fig. 6 a y b – Un árbol se transforma en un pájaro



Fig. 7 a, b, y c – Transformaciones simples

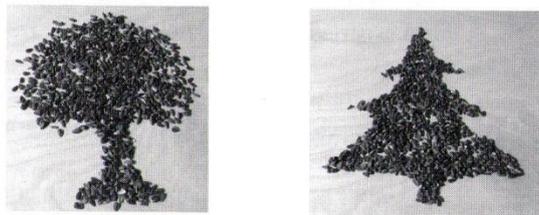


Fig. 7 d y e – Árboles

f) Ofrecer actividades en las que los niños puedan raspar a sus anchas. Aserrar troncos y clavar pedazos de madera es una actividad muy popular, pero constituye principalmente una experiencia neuro-sensorial. Raspar y frotar palitos y/o marlos de choclo contra madera blanda da lugar a un juego creativo que involucra más a la voluntad sensible. No es necesario que los niños pequeños hagan algo específico, a menos que su imaginación espontáneamente vea algo, como un animal, por ejemplo –es natural que lo que vean en la forma cambie y se desarrolle a medida que trabajan.

g) También es aconsejable tener piedras y herramientas para trabajarlas en el patio de juegos. La piedra caliza y el mármol no son demasiado duros. Una vieja hachuela o martillo de pizarrero es una buena herramienta. De nuevo, los niños no necesitan una idea preconcebida de lo que están fabricando, ni tampoco instrucciones verbales sobre cómo usar la herramienta. Todo lo que importa es que tengan libertad para martillar y picar, que el juego libre de sus extremidades entre en comunión inconsciente con la belleza del material –coleccionarán con avidez las brillantes astillas de piedra como tesoros preciosos. En cuanto a precauciones de seguridad, es suficiente con que estemos silenciosamente presentes en las cercanías, que les proporcionemos antiparras de seguridad y que permitamos trabajar a sólo un niño por vez.

Las sugerencias arriba expuestas son solamente un punto de partida y un estímulo para que los educadores de niños pequeños se abran al potencial de todo tipo de materiales que puedan estar a su alcance y ser útiles para satisfacer la necesidad vital de los niños de participar en actividades formativas. La lista de materiales está limitada sólo por nuestra apertura a las posibilidades, sin embargo, no se trata de que cada jardín de infantes tenga a disposición todos los materiales posibles. Estos pocos ejemplos tienen la intención de poner en foco consideraciones sobre el desarrollo de los niños que pueden influenciar nuestra selección de actividades y la manera de presentárselas a los niños.

Es importante destacar que todos los ejemplos anteriores son para el juego libre. No me he referido en absoluto al modelado en cera o a la pintura como actividades formales enseñadas por el maestro. En general todos sabemos que no estamos enseñando pintura o modelado en cera sino simplemente creando oportunidades para que los niños ingresen a estos ámbitos de la experiencia. Sin embargo, podemos adquirir una idea más completa de la distinción entre guiar y enseñar, si nos vemos a nosotros mismos como trabajadores creativos dentro del jardín de infantes en lugar de como maestros.

2. Para apreciar un segundo modo de promover lo artístico en el jardín de infantes, es necesario examinar una presunción común de la cultura predominante, a saber, que sólo unos pocos bien dotados son artísticos y creativos con sus manos. La cultura de la antroposofía nos propone otra cosa: que ser artístico no es simplemente una profesión o una vocación sino un modo de ser humano. En todos nosotros hay un artista que es parte integral de nuestra humanidad. La cultura y la educación prevalentes se fundan en la idea de que en cada ser humano hay un científico en potencia que debe ser desarrollado en beneficio tanto del individuo como de la sociedad. Muchos de nosotros quizás no nos veamos como científicos en el sentido profesional –quizás no seamos particularmente buenos en ciencia – no obstante, nuestra educación y la mayoría de los empleos apelan al científico o al burócrata que llevamos dentro. De la misma manera, tal vez no nos consideremos artistas –quizás no seamos particularmente artísticos– sin embargo, la educación puede desarrollar al artista en potencia que llevamos dentro. Por cierto, este artista que llevamos dentro es nuestra otra mitad, el complemento del científico que llevamos dentro. Nuestra propia integridad como seres humanos depende de que cultivemos el modo de percibir, pensar y actuar tanto del científico como del artista, que son aspectos complementarios de nuestra naturaleza humana. La integridad de nuestros niños depende de nuestra capacidad como padres y maestros de ser modelos vivientes del empeño por desarrollar y armonizar al artista y al científico dentro de nosotros.

Desde esta perspectiva podemos apreciar el gran regalo que le hacemos a nuestros niños cuando como maestros y como padres trabajamos creativamente con nuestras manos de manera habitual. Hay un clima sagrado que rodea a toda auténtica actividad artística, aunque ésta no necesita ser algo extraordinario. Para decirlo de otra manera, la actividad artística es lo extraordinario en la ordinaria vida de todos los días.

Si aspiramos a promover el potencial artístico de cada niño y, en particular, su voluntad sensible, entonces es esencial que esa voluntad sensible cobre cuerpo en nosotros mismos. Con ese fin, es importante que nosotros también, al igual que los niños, tengamos siempre a mano diversos materiales y herramientas para poder entregarnos al trabajo creativo según lo que el espíritu nos dicte. A los adultos se nos presentan dos obstáculos principales para sortear. Si tenemos poca experiencia en cuanto al trabajo manual creativo o poca inclinación natural hacia el mismo, es comprensible que podamos sentir timidez, o incluso inquietud, de comenzar a hacer este tipo de trabajo delante de los niños o de otros adultos. En ese caso, habrá de motivarnos nuestro amor por los niños y nuestra disposición a hacer lo que sea necesario para ayudar a sus necesidades evolutivas. Si ellos necesitan que creemos con nuestras manos, entonces seguramente podemos encontrar la manera de comenzar a hacerlo modestamente. Si tan sólo comenzamos, nuestra habilidad y amor por el trabajo creativo habrá de crecer con el tiempo.

Ya sea que nos sintamos cómodos trabajando creativamente con las manos o no, se nos puede presentar un segundo obstáculo al realizar el necesario cambio interior entre la condición de maestro y la condición de artesano. Para entregarnos interiormente

a algún trabajo creativo debemos poder salirnos del rol de maestros, en el que estamos principal o exclusivamente atentos a la seguridad de los niños y a otras consideraciones prácticas. Desde luego, no podemos abandonar estas responsabilidades por un “devaneo” creativo personal. No obstante, es posible mantenerse alerta a inminentes desastres sin salirnos de la absorción en nuestro trabajo creativo salvo cuando alguna necesidad lo demande. Si hay dos adultos presentes, uno puede conservar el rol de maestro de modo que el otro pueda dedicarse con más libertad a la actividad creativa durante más tiempo.

Pero el mayor obstáculo es nuestra propia inercia, que se alegra de encontrar cualquier cosa que nos exima de involucrar nuestra voluntad creativa –como, por ejemplo, la necesidad de ocuparnos de los niños. **El cambio interior desde la condición de maestro a la condición de artesano también se puede expresar como el cambio desde el ámbito de nuestra voluntad neuro-sensorial al de nuestra voluntad sensible.** El ingresar al estado de conciencia propio de la voluntad sensible y mantenerse en él no es un desafío nimio en nuestra actual existencia neuro-sensorial, con los teléfonos, faxes, emails y autos que dominan nuestras vidas cada vez más. Tenemos mucho por lo que dar gracias en el mundo de hoy, pero la forma de vida que ha creado está fuera de equilibrio. Un mundo de comodidades tecnológicas ilimitadas no satisface nuestra propia necesidad, ni la de los niños, de convertirnos en seres humanos completos. Que los niños puedan entrever la actividad de nuestro espíritu creativo en el campo de la materia, por más imperfecta que ella sea, es tan importante para su salud futura y su potencial como la experiencia elemental de la Madre Naturaleza mencionada al principio.

3. También podemos ofrecer, en el jardín de infantes, obras de arte y artesanías originales. Las reproducciones de famosas pinturas, como la *Madonna Sixtina* de Rafael, sirven a un propósito; las pinturas y esculturas originales, sirven a otro. Una obra original creada por un maestro, un padre o un artista, aunque no sea una gran obra de arte, es una materialización tangible del espíritu creativo como no lo es una reproducción o una copia. Idealmente, todo jardín de infantes debería tener una pintura, una escultura o un mural original, creación de algún maestro o artista local. Si la creación se puede hacer in situ, los niños tendrán no sólo el regalo de una obra original terminada sino que también habrán de absorber el espíritu viviente del proceso creativo. El utilizar tazas y platos, floreros, marcos de cuadros y otros objetos prácticos de uso diario que han sido fabricados a mano infunde un sentido profundo de que el espíritu creativo tiene su lugar en todos los ámbitos de la vida humana.

4. Hay una cuarta área de actividad artística que puede complementar al trabajo habitual del maestro en este campo. Los artistas y artesanos locales son un recurso que habría que aprovechar más. Con frecuencia hay padres o amigos de amigos que esculpen piedra, tallan madera, o son herreros, tejedores o artesanos de otro tipo, a quienes se podría invitar a trabajar algunas horas en el predio de la escuela una o dos veces por semana durante algunas semanas. Aún más deseable sería contar con un artista o artesano estable, de manera permanente o al menos durante todo un año escolar.

Desde luego, se requiere verdadera visión y comprensión para apreciar que tal actividad creativa de un adulto en el entorno de los niños a esa edad tan impresionante justifica con creces el reducido gasto que demanda en términos de recursos físicos y financieros. Se trata simplemente de los valores que tengamos y de las prioridades que ellos determinen. Si uno de nuestros principales valores educativos es desarrollar seres

humanos completos, entonces debemos asegurarnos de que nuestros niños interactúen diariamente con individuos que ejemplifiquen la voluntad sensible.

PRIMERO A QUINTO GRADO

Modelado de formas

La primera clase que da un maestro de grado Waldorf el primer día en el Primer Grado es tradicionalmente el dibujo de la línea recta y de la línea curva. Con este comienzo sencillo pero profundo, el maestro y los niños se embarcan en su odisea conjunta de ocho años. Esta introducción al lenguaje de la línea establece el tono de la percepción y la experiencia artística que subyace detrás de todas las materias en la escuela primaria. Es también el inicio de los años del Dibujo de Formas, de gran importancia en el currículo Waldorf.

Hay mucho que descubrir en las líneas rectas y curvas, entre ello, que lo recto y lo curvo son tan fundamentales en el mundo que habitamos como lo son el rojo, el amarillo y el azul. Pero la rectitud y la curvatura no se manifiestan sólo como líneas. Por donde miremos, advertimos formas naturales y formas hechas por el hombre que consisten en superficies planas y curvas, convexas y cóncavas. La forma es tan primaria como el color; las superficies planas y curvas son tan fundamentales como las líneas rectas y curvas. En vista de ello, cabría preguntarnos por qué no les presentamos a nuestros niños el mundo de las superficies planas y curvas junto con la introducción al mundo de las líneas rectas y curvas. El Modelado de Formas debería ser parte integral del currículo de la escuela primaria tanto como lo es el Dibujo de Formas.

Para que esto ocurra los maestros de grado deben tomar conciencia de la importancia vital de involucrar a los niños en el mundo táctil de las *superficies* onduladas tanto como en el de líneas onduladas. Si nos sumamos a este punto de vista con claridad y profundidad, habremos de descubrir una disciplina enteramente nueva. Todo lo que Steiner nos legó en cuanto a Dibujo de Formas puede servirnos de base para construir los elementos de un currículo de Modelado de Formas para todos los grados. Las sugerencias que aparecen a continuación constituyen sólo un comienzo, y han sido tomadas del trabajo realizado por algunos artistas y educadores Waldorf en los últimos años. Las ofrecemos en la esperanza de inspirar a todos los maestros de primaria a adoptar y a desarrollar esta importante disciplina.

Dibujo con semillas

Un posible comienzo es trabajar con un material que esté entre las dos dimensiones del dibujo y las tres dimensiones del modelado. En la sección sobre el jardín de infantes, vimos la posibilidad del juego libre con granos tales como semillas de girasol, arroz, maíz y otros. Tales materiales se prestan también para dibujar cualquiera de los tipos de línea que normalmente se dibujan con papel y crayón. Por ejemplo, cada niño puede hacer una línea recta, comenzando con sólo dos semillas colocadas en extremos opuestos de su pupitre. Luego puede agregar una tercera semilla en el medio de las dos primeras, y luego dos más, etc. Esto introduce posibilidades que no existen en el dibujo. La línea se va encarnando gradualmente desde una realidad no física a una realidad física –lo ideal es que los granos no se toquen, para que la línea sea

visible sin ser físicamente sólida. Inevitablemente, la línea recta de los alumnos se hará un poco curva, ondulada o tambaleante. Lo bueno es que se puede mover un grano u otro para hacerla más recta. Luego podemos hacer una segunda línea que sea curva, o también podemos transformar la línea recta original en una línea curva intencional. Una vez que se haya probado con estos ejemplos básicos, tanto el maestro como los alumnos se verán impulsados a probar innumerables otras posibilidades que habrán de ocurrírseles. Ver Fig. 8 abajo.

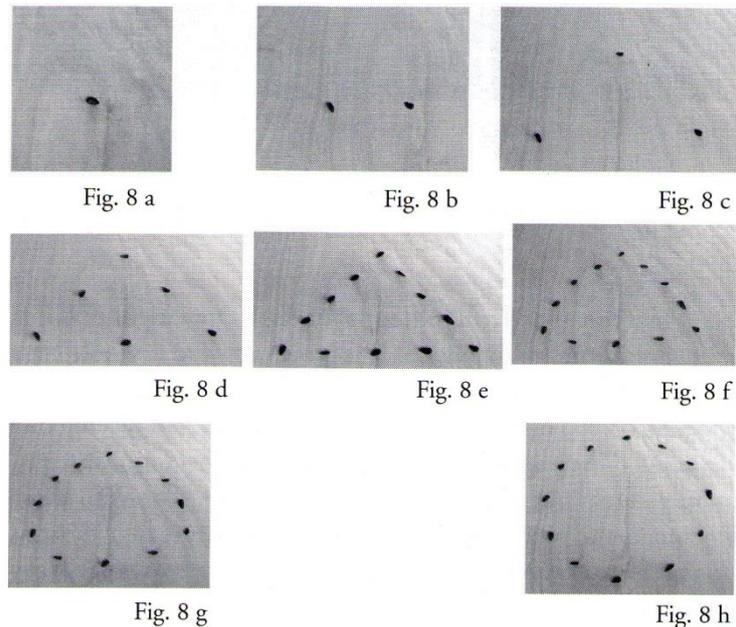


Fig. 8 a-h – Dibujo con semillas

Otro potencial maravilloso del dibujo con semillas es que se adapta fácilmente de actividad individual a grupal. Todo el grado podría hacer un dibujo con semillas sobre el suelo o sobre un par de placas de madera apoyadas sobre los bancos. Comiencen haciendo que cada niño coloque una semilla para hacer una línea recta entre todos –un logro para nada menor. Luego pasar a la línea ondulada. Agregar más semillas para que la línea ondulada sea más visible y retocarla para que sea lo más fluida y armoniosa posible. Gradualmente, transformar la línea en una forma serpenteante libre y dinámica. A partir de una actividad inicial como esta, se pueden crear muchas otras formas en grupo. Ver Fig. 9 a-f, a continuación.

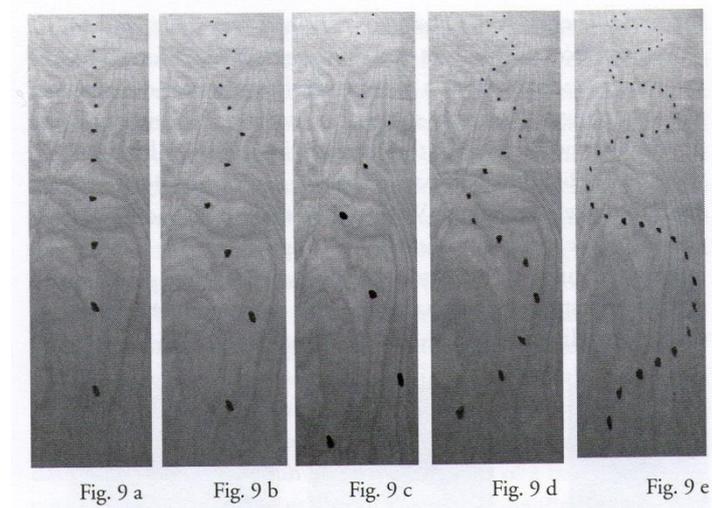


Fig. 9 a-e – Construyendo una forma serpenteante



Fig. 9 f – Forma serpenteante dinámica

Modelado en arena

El dibujo con semillas es simplemente eso, un dibujo. Es tridimensional sólo en el sentido de que las semillas tienen volumen, pero las formas que hacemos son esencialmente de dos dimensiones. Para entrar al mundo de las tres dimensiones, son mejores otros materiales. La arena húmeda ofrece esa posibilidad. Se pueden utilizar una playa arenosa o un arenero al aire libre, si se cuenta con ellos. Si no, se pueden comprar recipientes de plástico con tapa o fabricar cajas de madera –de 41cm x 61cm y unos 10/15cm de profundidad resultan adecuadas. Los recipientes de plástico con tapa son muy prácticos para guardar unos encima de otros, pero se pueden rajar y romper con

el uso. Las cajas de madera deben ser barnizadas; de lo contrario, se deformarán y pudrirán por la humedad de la arena. El peso de estos areneros portátiles y el inevitable derrame de arena sobre el suelo, son factores que quizás nos inhiban, pero la convicción de que el modelado en arena es esencial puede ser un estímulo para no dejarnos amedrentar por tales inconvenientes.

Hay que preparar la arena agregándole la cantidad justa de agua, ni demasiada ni muy poca. Luego se les puede mostrar a los niños cómo mezclarla y tamizarla con amoroso cuidado para asegurarse de que tenga la consistencia adecuada en todas partes. Luego de este comienzo, el maestro demuestra cómo redistribuir la arena lentamente y obtener una superficie plana con una suave presión. Traten de lograr un movimiento armónico para que los niños lo imiten –nada de golpetear. Mientras se va creando esta superficie plana, creen una imagen simple pero vívida de una gran expansión de agua o de un desierto llano para ayudar a que los niños puedan experimentar una sensación de lo plano no restringida por los límites físicos del arenero. No se apresuren; anímense a prolongar la estadía en este mundo de llanura tanto como consideren que los niños pueden. Nuestro objetivo es hacer que cada niño tenga la experiencia de sentir lo plano durante un periodo prolongado. Ver Fig. 10.

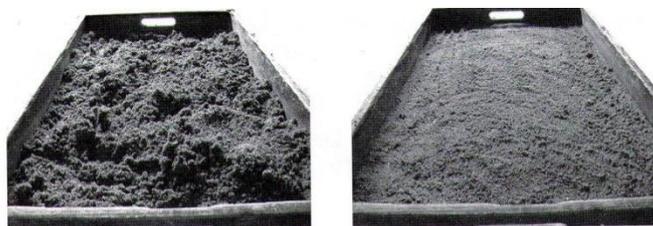


Fig. 10 – Del caos informe al calmo llano

Esta experiencia sensible de lo plano puede ser realizada si transformamos lo plano en un suave montículo o una superficie curva, convexa. Lo hacemos de una manera que nos haga notar cómo se va curvando suavemente toda la superficie, de modo que permanezcamos –nosotros y los niños– dentro del proceso transformativo en lugar de saltar a un resultado terminado. Si es posible, revertir el proceso y volver a una superficie plana y después otra vez crear la superficie curva, y volver nuevamente a lo plano, para que se intensifiquen las sensaciones contrastantes de lo plano y lo protuberante. Habiendo ya creado una superficie convexa, se vuelve al plano y se procede a crear una superficie ahuecada, suavemente cóncava. Se vuelve a repetir entonces la alternancia entre superficies, esta vez, plana y cóncava, e incluso se pasa de lo cóncavo a lo convexo, para que los niños aprendan a vivir en estas tres diferentes superficies de lo convexo/lo plano/lo cóncavo, y sus correspondientes sensaciones de vida expansiva/quietud y calma/apertura y receptividad. Ver Fig. 11 abajo.

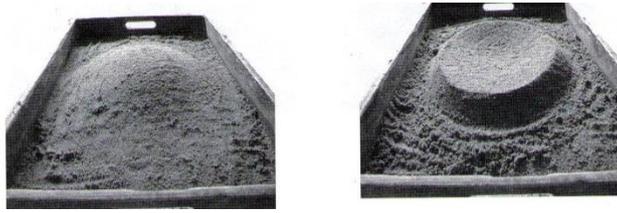


Fig. 11 – Convexo/Cóncavo

No es posible extendernos aquí sobre este simple comienzo, pero a quienes se les despierte el entusiasmo se les habrán de ocurrir otras posibilidades. Por ejemplo, es natural dibujar una línea con el dedo sobre una superficie plana de arena húmeda. También se puede comenzar con una simple línea ondulada y transformarla gradualmente en una superficie ondulada sustituyendo el dedo por la palma de la mano. De esta manera, cualquier forma que se haga en dibujo de formas puede ser adaptada al modelado en arena. Ver Fig. 12 a continuación.

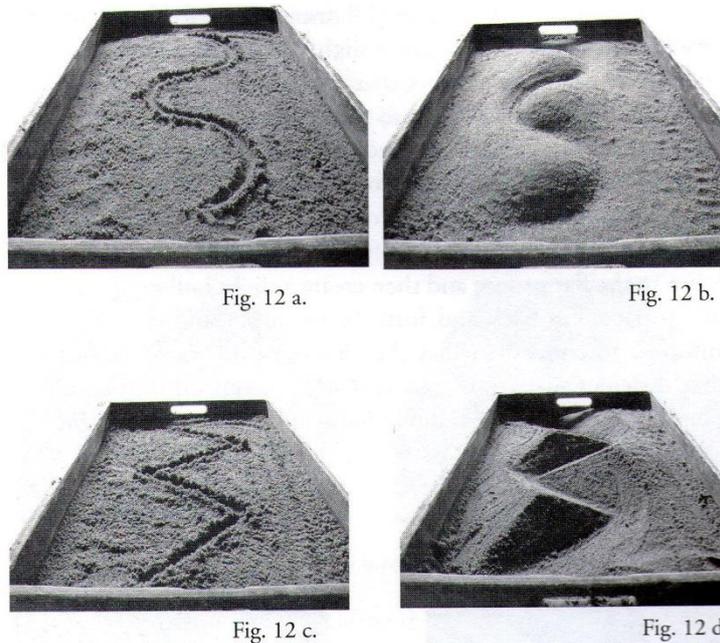


Fig. 12 a.

Fig. 12 b.

Fig. 12 c.

Fig. 12 d.

Fig. 12 a-d

Modelado de formas en arcilla

El modelado en arcilla no se utiliza en las escuelas Waldorf tanto como se podría. A algunos docentes la arcilla les resulta demasiado fría y el trabajo con ella demasiado sucio. Este obstáculo se combina con el así llamado “principio” pedagógico de que la arcilla es inapropiada antes del tercero o cuarto grado. Típicamente el modelado en arcilla se usa en la escuela primaria para complementar algún tema de la clase principal –un cuento, hombre y animal, arquitectura, etc. Vamos a referirnos a este

aspecto del modelado en arcilla más adelante, pero primero hemos de considerar otro potencial no desarrollado de la arcilla.

La arcilla puede complementar el uso de la arena como medio para el modelado de formas a partir del primer grado. La arena se presta para formar superficies más grandes y más fácilmente alterables que la arcilla; la arcilla, en cambio, permite detalles más finos y mayor complejidad que la arena. Por ejemplo, los niños pueden fabricar una plancha de arcilla de entre 2,5cm y 5cm de espesor, con la superficie lo más plana posible. Sobre esta plancha plana, pueden dibujar líneas onduladas y en zigzag, y también otras formas más complejas. La arcilla ofrece más resistencia que la arena, pero se presta a una mayor precisión y detalle. Ver Fig. 13 a-d.



Fig. 13 a.



Fig. 13 b.

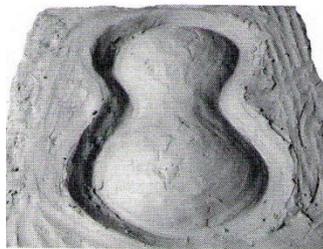


Fig. 13 c.

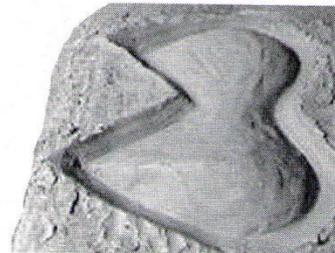


Fig. 13 d.

Fig. 13 a-d

La arcilla también se puede usar como en el dibujo con semillas, tomando trocitos para crear líneas rectas, curvas y de otro tipo. Al igual que con las semillas, con la arcilla se puede variar el ancho de la línea. Una línea que fluctúa de lo ancho a lo angosto es más dinámica que una de ancho parejo. La arcilla es especialmente apropiada para convertir las formas de dos dimensiones en formas tridimensionales –habiendo variado el ancho, resulta natural con la arcilla variar la altura, de modo que fluctúe de lo alto a lo bajo. Las preguntas sobre cuándo y cómo introducir esto según las etapas evolutivas de los niños deben ser investigadas como parte de la elaboración de un currículo de Modelado de Formas. Ver Fig. 14 a-g a continuación.

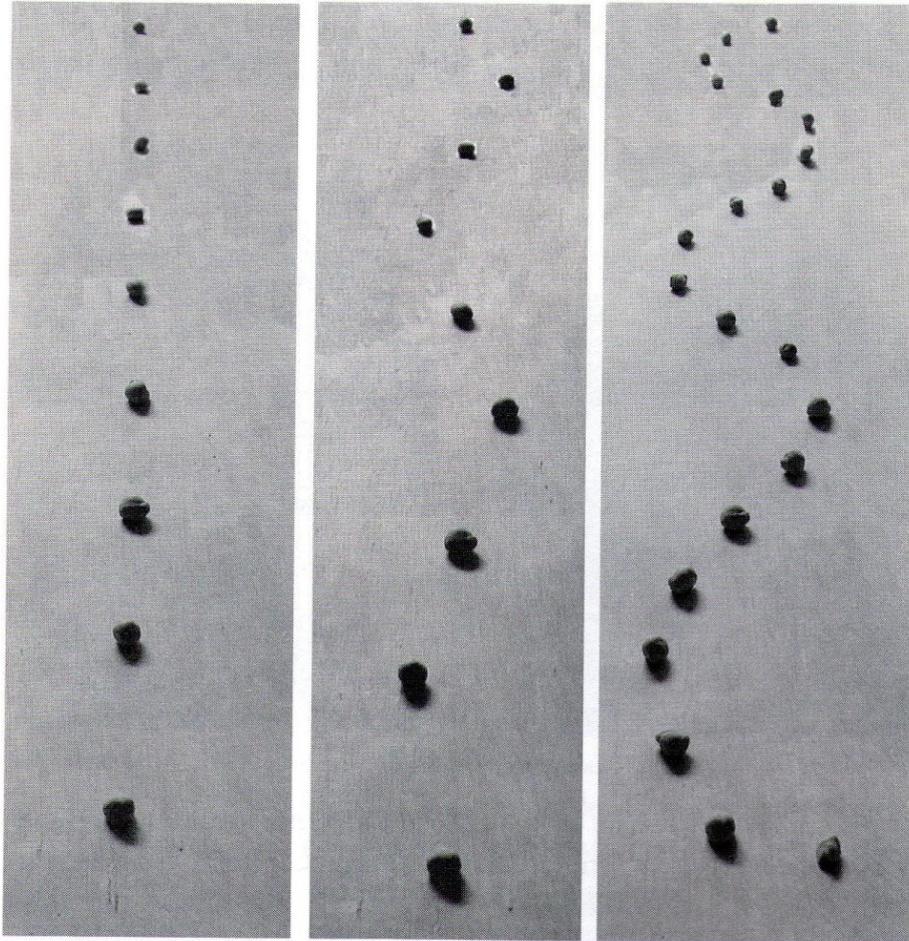


Fig. 14 a.

Fig. 14 b.

Fig. 14 c.

Fig. 14 a-c

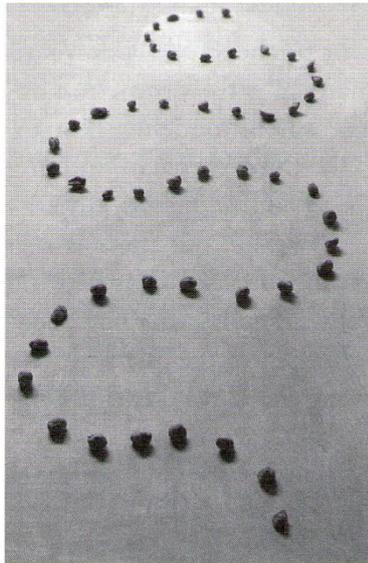


Fig. 14 d.

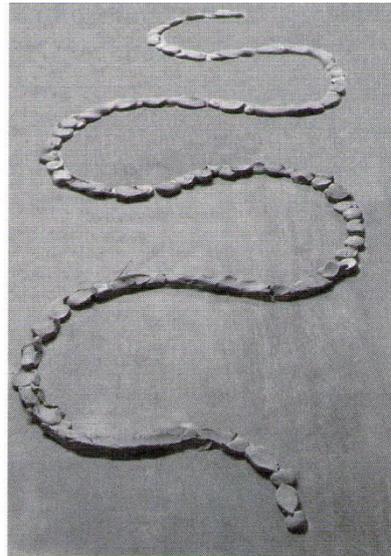


Fig. 14 e.

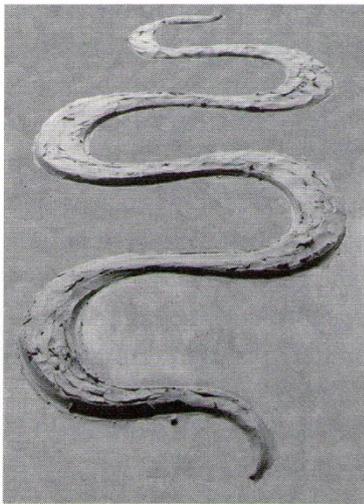


Fig. 14 f.

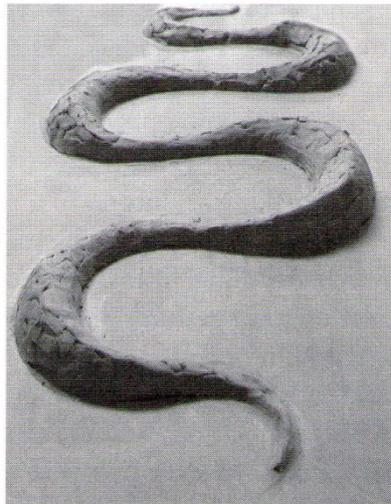


Fig. 14 g.

Fig. 14 d-g

Modelado de formas humanas y animales

Un punto importante que los maestros deben tener en cuenta al hacer modelado en arcilla o en cualquier otro material es la diferencia entre dos maneras distintas de modelar la forma humana, animal e incluso arquitectónica: la manera neuro-sensorial y la manera de la voluntad sensible. Tomemos como ejemplo la construcción en arcilla de una pirámide o de un templo griego. Por supuesto, históricamente es correcto construir tales estructuras piedra sobre piedra, pero también hay razones para construirlas a partir de una masa única de arcilla, empujando y moviendo la arcilla hasta llegar gradualmente a la forma deseada. El motivo pedagógico para emplear con los niños una forma o la otra es la elección entre ejercitar su voluntad pensante o su voluntad sensible.

Si esta diferencia es clara con respecto a la construcción de edificios en arcilla, tanto más evidente debiera ser para al modelado de formas humanas y animales. No hay razón, en este caso, para esculpir formas vivientes de a partes cuando la misma Madre Naturaleza las construye orgánicamente, de modo que cada elemento surge del todo y es parte integral de él. Es importante conocer el motivo más profundo para trabajar a partir del todo; de lo contrario, trabajar a partir del todo se convierte en un cliché, en una fórmula. Trabajamos a partir del todo para crear desde el *gesto*. ¿Y cuál es la razón para trabajar desde el gesto? Aunque estemos esculpiendo en un medio físico como la arcilla, **al trabajar desde el gesto, estamos haciendo formas humanas y animales que no son meramente físicas sino también etéricas.** Cambiamos el objetivo de ser realistas por el de crear gestos en las formas, que son pesados o livianos, contraídos o expansivos, serenos o activos. Ver Fig. 15 abajo. Al hacerlo, cobramos conciencia de percepciones sensibles más sutiles que pertenecen a las fuerzas de nuestro cuerpo etérico y del mundo etérico. **Cuando trabajamos orgánicamente, infundiendo a cada parte el gesto general del todo, estamos ejercitando nuestra voluntad sensible.** En la voluntad sensible o ejercicio de cabeza/corazón/mano, nuestro cuerpo etérico media entre el astral y el físico. Cuando trabajamos mecánicamente desde ideas preconcebidas y/o desde la simpatía o antipatía personal, estamos actuando en nuestro lado neuro-sensorial. En la voluntad neuro-sensorial, pensante, o ejercicio de cabeza/mano, nuestro cuerpo astral encarna los impulsos del pensar y el sentir directamente en lo físico sin la mediación de las fuerzas etéricas. **Aquí reside la importancia más profunda de ejercitar la voluntad sensible por sobre la voluntad neuro-sensorial. Es nada menos que la diferencia entre desarrollar la percepción y la capacidad de trabajar creativamente dentro del espíritu vivo de lo etérico.** En el ejercicio neuro-sensorial, los arquetipos vivos del mundo astral se vuelven cáscaras espirituales de pensamiento abstracto cuando son materializados sin la mediación del gesto etérico.



Fig. 15 – La forma humana como gesto vivo

Esta perspectiva más profunda de la importancia evolutiva del modelado en arcilla y de la manera en que lo abordamos puede introducir claridad en algo que de otro modo es fuente de confusión: ¿qué queremos decir cuando hablamos de trabajar desde el todo a la parte? En principio, puede parecer algo simple si es que solamente nos estamos refiriendo a modelar un ser humano a partir de un único trozo de arcilla o de cera, en lugar de hacer la cabeza y las extremidades por separado para luego unirlas. Pero, por muy simple que sea, el principio se convierte en dogma inamovible si lo empleamos porque “esa es la manera en que se hace en las escuelas Waldorf”. Podemos evitar el dogmatismo artístico si sabemos por qué hacemos las cosas de una manera en lugar de otra. Nuestra posición será dogmática si pensamos que

debemos siempre trabajar a partir de un único bloque de arcilla –u otro material, como madera o piedra –y jamás modelar utilizando pedazos que agregados vayan formando gradualmente el todo. Para comprender las sutiles complejidades de la relación entre la parte y el todo, debemos tener un sentido vívido de la diferencia entre un proceso creativo permeado por fuerzas etéricas y un proceso creativo permeado por fuerzas astrales, y de cómo dicha diferencia subyace tras la distinción que hemos hecho aquí entre voluntad sensible y voluntad neuro-sensorial.

Ya hemos visto, en el ejemplo de la fabricación de una cuchara, que podemos tallar un único bloque de madera de un modo astral, neuro-sensorial, o de un modo etérico, con voluntad sensible. De la misma manera, es posible construir agregando trozos separados para llegar a un todo, por ejemplo en arcilla, tanto de un modo neuro-sensorial como ejercitando la voluntad sensible. Fabricar una forma humana agregando brazos, piernas y cabeza a un torso es un proceso neuro-sensorial, mientras que hacer surgir las extremidades modelando un único trozo de arcilla es un proceso de voluntad sensible. Ver Fig. 16 abajo. Sin embargo, también es posible construir agregando pedazos de arcilla que gradualmente vayan formando el todo mediante un proceso de

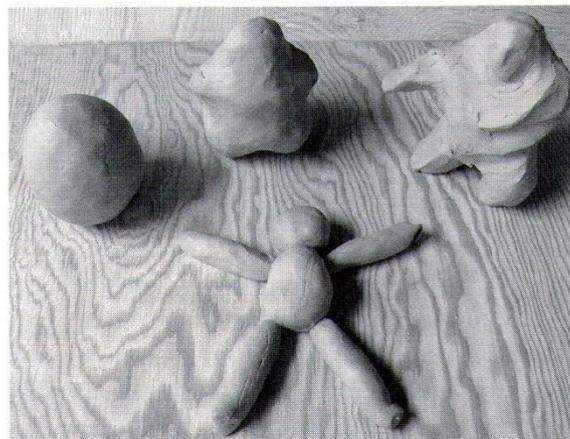


Fig. 16 – Dos maneras de crear una forma humana: con voluntad sensible en las tres formas de arriba, y con voluntad neuro-sensorial en la forma de abajo

voluntad sensible. Ver Fig. 17 abajo. En realidad, esto es lo que hacemos cuando dibujamos con sombreado. Cada trazo contribuye a la construcción de un todo que va emergiendo gradualmente. Ver Fig. 18. De modo similar, podemos fabricar piezas con trocitos de arcilla para hacer formas tridimensionales a la manera de la voluntad sensible, como en la Fig. 15 más arriba.



Fig. 17 a



Fig. 17 b



Fig. 17 c

Fig. 17 a-c – Forma humana construida, pedazo a pedazo, a partir de la percepción del gesto

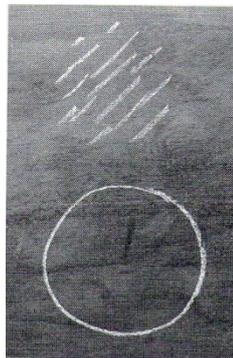


Fig. 18 a

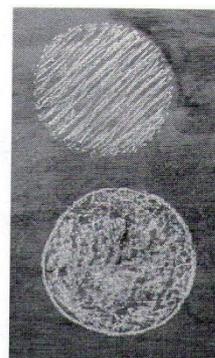


Fig. 18 b

Fig. 18 a-b - Dos superficies circulares:

Arriba, dibujada con trazos y, abajo, delineando y rellenando el contorno

Podemos trabajar a partir de una única pella de arcilla o unir pedazos para construir un todo. El factor clave es si estamos trabajando a la manera de la voluntad pensante o la de la voluntad sensible. En la Fig. 19-a, abajo, vemos un todo esférico que es transformado gradualmente hasta adquirir las formas de la cabeza y las extremidades. En la Fig. 19-b, una esfera es cortada con una hoja afilada para crear las superficies de un tetraedro (pirámide). En ambos casos se parte de un todo, pero en el primero, se trabaja con la voluntad sensible mientras que en el segundo se ejercita la voluntad pensante. Similarmente, es posible construir un todo a partir de pedazos de arcilla según el modo de la voluntad pensante o el de la voluntad sensible. La Fig. 20 muestra dos figuras humanas construidas a partir de pedazos. La figura inferior está hecha uniendo partes separadas: brazos, piernas y cabeza. La figura superior está hecha con pequeñas bolitas que se agregan y gradualmente van dando forma a la cabeza y a las extremidades. Ya sea que creemos las partes desde el todo o que agreguemos partes para formar un todo, en ambos casos lo podemos hacer a partir de un gesto que experimentamos con el sentir. Ese sentir un gesto está permeado por la actividad formativa del etérico. Este gesto vivo por medio del cual obtenemos una experiencia más consciente de las fuerzas etéricas formativas nos revela la significación más profunda del ejercicio de la voluntad sensible.



Fig. 19 a – Transformación del todo a la manera orgánica de la voluntad sensible



Fig. 19 b - Transformación del todo a la manera mecánica de la voluntad pensante

Tallado en piedra

El tallado en piedra ofrece grandes posibilidades en estos primeros grados. Puede darse como curso, por ejemplo tallado de saponita o piedra sapo, en cuyo caso el análisis anterior puede ayudarnos a ver cómo encarar el proceso. Pero aquí lo menciono como actividad para el juego libre, por ejemplo en el recreo. Una experiencia reciente nos mostró que el tallado en piedra atrae especialmente a los niños de primero a tercer grado. Hace dos años tallé un bloque de mármol de Vermont de casi 2,5m de altura como monumento en memoria de Stephen Edelglass, que había sido profesor de física en la escuela Waldorf Green Meadow de Spring Valley, estado de Nueva York. Pasé seis meses tallándolo en el predio de la escuela. No sólo tuvieron los niños, los maestros y los padres oportunidad de observar la evolución de la escultura semana a semana, sino también de participar en el tallado mismo, tanto los chicos como los grandes. Ver a los pequeños de primero y segundo grado hacer cola en cada recreo, durante meses, para participar en la talla, fue un gran deleite para todos. Tuve varias conversaciones con maestros y padres sobre la poderosa atracción del tallado de piedra sobre los niños de esa edad. Fue evidente que los niños necesitan y buscan ese tipo de experiencias. A medida que nuestra naturaleza neuro-sensorial va dominando cada vez más nuestro modo de vida, nuestros niños buscan toda oportunidad de desplegar la fuerzas salutogénicas de su otra naturaleza, la de su voluntad sensible. Estoy convencido de que, aun sin la presencia activa de un escultor que talle en piedra, los maestros y/o los padres pueden organizar y supervisar actividades de este tipo para el ejercicio de la voluntad creativa. ¿Qué les aportaría a los niños poder tallar un bloque de piedra como parte de su juego libre? ¿Qué significaría para los niños si, en lugar de ver a su maestro/

maestra charlando o patrullando el patio de la escuela, lo vieran o la vieran tomar el martillo y el cincel y tallar un bloque de piedra todos los días?

DEL QUINTO AL OCTAVO GRADO

Talla en madera

Tradicionalmente, para el Quinto o Sexto grado, si no antes, se agrega la talla en madera en el currículo de las escuelas Waldorf. Hoy día no es un logro menor crear y sostener un programa de talla en madera. Las fuerzas sociales/económicas de nuestra época se vuelven cada día más fuertes, tentando hasta a las escuelas Waldorf a cuestionar el uso de recursos limitados para proveer de las herramientas necesarias, del espacio y de un maestro calificado. Una esperanza para contrarrestar esta tendencia es que los padres y los maestros se compenetren del valor que tiene la talla en madera para la actualidad. La talla en madera no se ofrece como rechazo a los avances tecnológicos de la cultura contemporánea. Cuando se la aborda con la comprensión apropiada, la talla en madera les ofrece a los niños oportunidades para desarrollar capacidades que son directamente relevantes para los desafíos de la vida contemporánea.

Cuando los maestros hablan sobre la talla de madera en la escuela primaria, generalmente ponen el foco sobre qué actividades realizar y cuándo. En general se acepta que hay una “manera Waldorf” de hacer las cosas en cada materia/disciplina, derivada del conocimiento de Rudolf Steiner sobre lo que los niños están evolutivamente preparados para hacer en cada grado. Ya sea que se comience con el programa de tallado en madera en el sexto, el quinto o incluso el cuarto grado, existe una fuerte tradición en las escuelas Waldorf de comenzar con la fabricación de un huevo, seguir más tarde con una cuchara, y luego, en algún punto, con un cuenco. En el transcurso de este programa, se fabrican también otros objetos, tales como marcos de cuadros, candeleros y juguetes móviles. Más allá de la preocupación acerca de qué actividades presentar y cuándo, la secuencia de actividades está basada, en realidad, no tanto en la edad de los niños como en una progresión natural de habilidades, por un lado, y por el otro, en la experiencia artística.

Por lo general, es recién en cuarto y quinto grado que la mayoría de los niños está lista para cultivar la destreza y la habilidad de limar, recortar y tallar. La mayoría de los maestros siente, intuitiva más que racionalmente, que es acertado comenzar con el huevo, seguido de la cuchara y luego el cuenco en el período que va del sexto al octavo grado. La simple redondez convexa del huevo es la madre de todas las formas. La cuchara también tiene convexidad en el revés del cuenco, concavidad en el cuenco mismo, y también algo de recto en el mango. Por otro lado, el huevo presenta el desafío de crear una unidad simétrica indivisa, mientras que la cuchara presenta el desafío de crear una unidad entre los dos elementos diferentes de cuenco y mango. En el séptimo u octavo grado, los alumnos tallan un cuenco que puede ser grande o pequeño, simétrico o asimétrico. El aspecto más sobresaliente de un cuenco es su concavidad ahuecada. Esta parte debe ser tallada en primer lugar por una razón técnica: que es más fácil de sujetar para tallar cuando la forma exterior todavía es cuadrada. Pero además, la concavidad se talla primero y luego se adapta la forma exterior a esa concavidad interna para enfatizar la cualidad interior que esta última posee. Un cuenco ha de tener una función práctica pero, al mismo tiempo, constituye una experiencia artística –la experiencia de explorar

las profundidades de la interioridad, lo que resuena con la creciente interioridad del adolescente.

Es necesario preocuparse por cuáles objetos hacer y cuándo, pero yo creo que el tema más importante es *cómo* los hacemos. Es importante qué objeto hagamos en relación con la etapa evolutiva de los niños, pero es sólo cuando analizamos las diferentes maneras en que podemos hacer dichos objetos, que empezamos a comprender las razones por las cuales enseñamos tallado en madera en una época en que las aptitudes informáticas aparecen como más relevantes.

La manera en que se realizan las actividades específicas se deja generalmente al arbitrio de los distintos maestros, quienes deciden según su experiencia e inclinación personal. Esto significa que muchos maestros de talla en madera emplean métodos convencionales para trabajar la madera sin tener ninguna conciencia de las implicancias evolutivas de dichos métodos en contraste con otros. Para decirlo más simplemente: los métodos convencionales del trabajo en madera ejercitan principalmente el lado neuro-sensorial de la naturaleza humana. Ejercitar y, por ende, desarrollar la naturaleza neuro-sensorial de los alumnos es una razón perfectamente válida para enseñar el trabajo de la madera. Pero no es la única razón. El trabajo en madera y, en particular, la talla en madera, ofrecen un camino para desarrollar el potencial de voluntad sensible de los alumnos. Los maestros deberían tener, como mínimo, capacidad para trabajar en más de una forma y comprensión de sus significados, para poder decidir qué forma es más conveniente para los alumnos basándose en el conocimiento más que en la inclinación personal.

En este sentido, es conveniente considerar la calificación del maestro. La mayoría de las escuelas buscan un maestro, un padre u otra persona de la comunidad que trabaje la madera. Lo que se debe tener presente es que la mayoría de los que trabajan la madera en la actualidad no se dedican a la talla de madera. Ya sea que encontremos a un verdadero tallador de madera o simplemente a alguien que trabaje la madera, es muy posible que lo haga de manera totalmente profesional según los criterios corrientes, pero es muy probable que carezca de la comprensión y capacidades artísticas y pedagógicas necesarias en un maestro Waldorf de tallado en madera. Esto no significa que un maestro Waldorf de tallado en madera deba ser un maestro Waldorf diplomado, aunque no cabe duda de que, siendo posible, tal formación puede ser de gran ayuda. A la inversa, no es esencial que un maestro de tallado en madera para los grados inferiores sea un profesional del trabajo en madera.

Es enteramente posible para un maestro o un padre con poca experiencia en el trabajo de la madera adquirir las habilidades necesarias para enseñar tallado de madera en los grados inferiores. No es difícil para alguien que no es profesional aprender algunas habilidades básicas. En cambio, a veces le puede resultar más difícil a un profesional contentarse con enseñar sólo una fracción de todo lo que tiene para ofrecer. Con respecto a la capacidad técnica, las dificultades que enfrenta el no profesional son diferentes de las del profesional. Pero el nivel de capacidad técnica que tenga el maestro para enseñar tallado de madera en los grados inferiores es menos importante que la comprensión artística y pedagógica que debe cultivar.

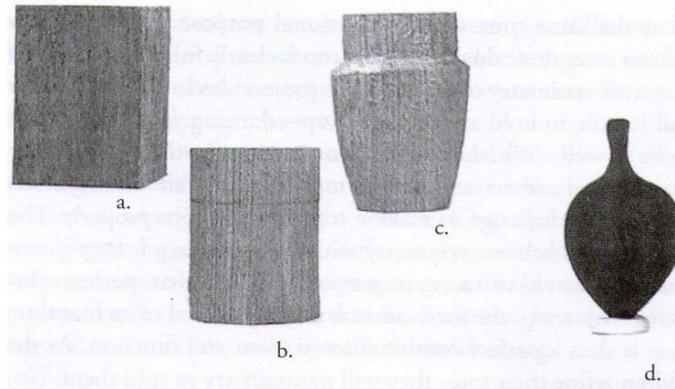
Vamos a explorar esta dimensión artística/pedagógica del tallado de madera a través del análisis de las maneras en que podemos abordar las tres actividades clásicas: la fabricación de un huevo, de una cuchara y de un cuenco. En el Capítulo 2 ya comenzamos a hacerlo al comparar dos maneras diferentes de fabricar una cuchara. Continuaremos con este método de comparar dos formas de hacer un mismo objeto para ahondar más en la distinción entre el enfoque de la voluntad pensante y el de la voluntad sensible para el tallado de madera.

Huevo para zurcir o trompo

La convexidad simétrica de un huevo es la forma ideal para una primera actividad. Sin embargo, hay un inconveniente tan fundamental que nos obliga a considerar otras posibilidades: la tradición de fabricar un huevo está tan arraigada que a veces se olvida que la indicación original de Steiner fue la de fabricar un huevo para zurcir. Es decir, el huevo no era un artefacto puramente decorativo o escultural. La intención era que fuera funcional además de bello. La mayoría de los niños de hoy ignoran que hubo un tiempo en que la gente no tiraba las medias cuando se agujereaban. Hace sólo una generación o dos era común zurcir las medias utilizando un objeto con forma de huevo que se introducía en la media como soporte para realizar el zurcido. Como forma, el huevo conserva su valor para una primera actividad de tallado, pero ya no es perfecto sin la dimensión funcional. El propósito de Steiner en cuanto al tallado de madera en los grados inferiores era que lo estético y lo funcional formaran una unidad.

Esto ha llevado a algunos maestros de tallado en madera a buscar otros objetos que pudieran ofrecer una experiencia de la forma comparable a la del huevo y tener, al mismo tiempo, un propósito funcional. El tallado de un trompo parece satisfacer ambos criterios. Un trompo es claramente funcional y tiene la simetría convexa del huevo. Esta actividad incluye también el tallado de un pequeño mango para sostener el trompo y hacerlo girar –los huevos para zurcir también tenían mango a menudo. Ya sea que los hagan para sí mismos o para sus hermanos o hermanas menores, la mayoría de los niños se sienten claramente motivados por el desafío de hacer un trompo que gire bien. La motivación para lograr simetría en un huevo para zurcir es principalmente estética, ya que el huevo igual cumpliría su función con una simetría no muy perfecta. En el caso del trompo, la motivación está directamente relacionada con la función. El trompo, pues, es una combinación perfecta de forma y función. A medida que van refinando sus trompos, los niños naturalmente han de tratar de hacerlos girar. No sólo tienen interés en hacer girar su propio trompo; también quieren ver cuál puede girar por más tiempo. Si su propio trompo se tambalea demasiado y cae antes que los de los demás, querrán mejorar la simetría. Con el huevo, el maestro a menudo tiene que insistir y persuadir para lograr que los alumnos se apliquen a lograr una simetría razonable. Con el trompo, la tarea del maestro es mayormente alentar y guiar a los alumnos en su intento de lograr la simetría necesaria.

Aunque el trompo se puede hacer de manera libre, este enfoque hace difícil lograr la simetría. Por ello, funciona mejor un proceso geométrico paso a paso. En apariencia, esto parece darle a la actividad el carácter de la voluntad pensante, pero veremos que, en realidad, hay mucho lugar para el ejercicio de la voluntad sensible. La Fig. 21 muestra el proceso en cuatro pasos.



Figs. 21 a-d – Cuatro pasos en la fabricación de un trompo de madera

1) Los trompos vienen en todo tipo de tamaños y proporciones, de modo que se puede permitir cierta libertad en el tamaño y proporción del bloque que se ha de cortar. Normalmente será cuadrado en ancho y profundidad, y de un poco más de altura para dar lugar al mango. Ver Fig. 21 a. El nogal blanco es una madera nativa que resulta maravillosa para este propósito, como lo son el tilo y la caoba. Hay muchas otras maderas que dan resultados hermosos pero, para una primera actividad, la madera no debe ser demasiado dura para trabajar. El primer paso es crucial y consiste en dibujar líneas diagonales de esquina a esquina en las caras superior e inferior para determinar el centro arriba y abajo. Estos centros son cruciales para la simetría final; si se los marca con un punzón es menos probable que desaparezcan durante el proceso de fabricación.

2) Algunos maestros hacen que los niños midan las caras laterales y dibujen ocho líneas verticales que den ocho segmentos iguales. Es posible y deseable desde la perspectiva del ejercicio de la voluntad sensible abstenerse de trazar líneas y, en su lugar, hacer que los niños limen cada uno de los cuatro bordes verticales del bloque de manera que emerjan gradualmente cuatro nuevos lados, hasta lograr un cilindro de ocho lados. Ver Fig. 21 e.



Fig. 21 e

3) Se puede dibujar una línea alrededor de la circunferencia de este cilindro de ocho lados a un tercio de la altura desde el tope. Con o sin esta línea, los alumnos continúan limando las ocho caras en ese tercio superior, manteniéndolas verticales y simétricas a medida que se las va rebajando hacia el punto central superior. Los dos

tercios inferiores se liman hacia el punto central inferior pero formando una curva gradual. Ver Fig. 21 f. Sin perder la simetría de las ocho caras, se continúa limando primero el segmento superior y luego el inferior hacia los puntos centrales. En el segmento inferior, el proceso continúa hasta que se forma la punta aguda sobre la que habrá de girar el trompo. El segmento superior se trabaja gradualmente hasta formar un mango cómodo para sostener y hacer girar el trompo.

4) Recién en este punto, los alumnos habrán de redondear con cuidado las ocho caras con escofina y lija gruesa. Siempre que la simetría no se haya perdido demasiado, el último paso del lijado es muy gratificante, puesto que no se trata sólo de alisar la superficie, sino también de afinar la forma para obtener el perfecto equilibrio para girar. Aunque algunos de los pasos iniciales involucran a la voluntad pensante, al acercarse al final, el proceso necesariamente requiere más y más de la sensibilidad. Cuando se hace girar el trompo y hay algún bamboleo, los niños tienen que ver y sentir dónde está levemente desparejo. Si es que existe algún inconveniente en cuanto a hacer un trompo, se trata del hecho de que los niños tienen que lograr un alto grado de simetría para que el trompo gire correctamente. La experiencia de los maestros que han fabricado trompos con sus alumnos sugiere que esto no es un problema –el maestro debe estar atento para asegurar que los dos puntos centrales sean marcados correctamente y que no se pierdan durante el proceso de fabricación.

CUCHARAS

En el Capítulo 2 describimos con cierto detalle la fabricación de una cuchara según dos maneras diferentes –ejercitando la voluntad pensante y ejercitando la voluntad sensible. Aquí vamos a repasar los pasos básicos de ambos procesos.

Cuchara con voluntad pensante

1) Cuando comenzamos por dibujar el contorno de una cuchara directamente sobre un bloque de madera, o en un papel que luego recortamos para delinear el dibujo sobre la madera, estamos procediendo a la manera de la voluntad pensante. Una vez que el dibujo ha sido delineado sobre la madera, es lógico utilizar una sierra para cortar por la línea. Un carpintero profesional que esté produciendo cucharas elegiría, lógicamente, una sierra de cinta para recortar la silueta de la cuchara. La mayoría de los maestros de primaria son conscientes del hecho de que los niños de esa edad no están listos para usar una sierra de cinta. Algunos maestros elijen cortar las cucharas ellos mismos con una sierra de cinta. Si queremos que los niños mismos aprendan a aserrar, una sierra de arco es lo mejor. Ver Fig. 22 abajo.

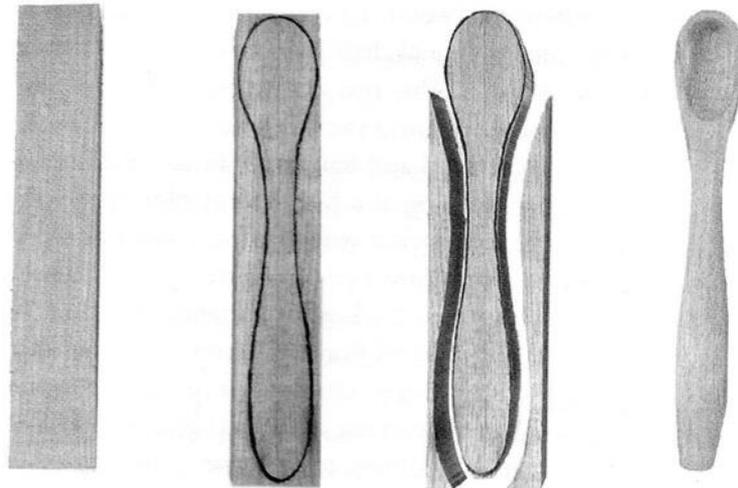


Fig. 22 – Proceso de voluntad pensante para hacer una cuchara de madera

2) Aunque este método convencional enfatiza la voluntad pensante en los primeros pasos, necesariamente se vuelve más un proceso de voluntad sensible en los últimos pasos. Los niños aprenden a usar una gubia de perfil curvo para ahuecar el cuenco de la cuchara. La escofina es normalmente la mejor herramienta para el dorso del cuenco, el mango y, más importante aún, el segmento de transición entre el cuenco y el mango.

Cuchara con voluntad sensible

1) En este método no es necesario dibujar nada sobre la madera. Si, por algún motivo, queremos ayudar a los niños a visualizar una cuchara por medio del dibujo, existe una manera de hacerlo ejercitando la voluntad sensible. Usamos tiza, no para dibujar un contorno, sino para marcar la madera como si redondeáramos las esquinas del bloque. En otras palabras, con la tiza marcamos los lugares en que removeríamos madera si estuviésemos limando o tallando. Despacio vamos cubriendo con tiza para marcar dónde se angostaría la madera entre el cuenco y el mango. Este es un paso importante, ya que determina el tamaño relativo del cuenco y el mango. Se puede continuar de esta manera hasta llegar a la silueta final de la cuchara –la forma de la cuchara aparecerá en la madera limpia rodeada por la tiza. También podemos mostrar cómo es posible pasarse y hacer un segmento demasiado delgado entre el cuenco y la cuchara. Así, el propósito del dibujo no es fijar la forma de la cuchara para poder luego recortarla, sino servir como una especie de ensayo del proceso de tallado. Nos permite tener una sensación palpable del proceso para llegar gradualmente a una forma, como lo hemos de hacer al limar y tallar la madera. Aprendemos a quitar todo lo que no dé aspecto de cuchara. Ver Fig. 23 abajo.



Fig. 23 a– Dibujo de la cuchara a la manera de la voluntad pensante

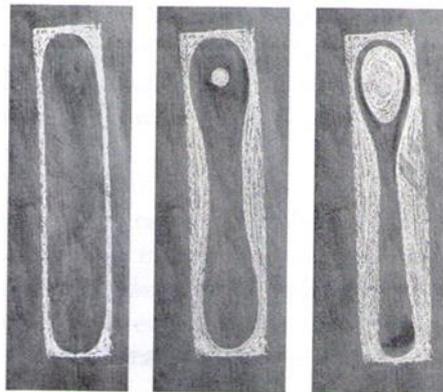


Fig. 23 b-d – Dibujo de la cuchara a la manera de la voluntad sensible

2) Con o sin este dibujo de ensayo, se comienza a tallar de la manera recién descrita. Con una escofina, se liman las esquinas y todos los bordes. La madera se habrá de sentir ahora más cómoda en la mano, pero, por supuesto, estará aún demasiado gruesa. Habrá que reducir más en la parte del mango, y también comenzar a sugerir la forma del cuenco y las entradas del segmento entre el cuenco y el mango. Habrá que incitar a los niños a sostener la madera en las manos a cada paso para comprobar cómo se la siente –no sólo cómo se la ve. Se debe prestar atención a la vista de perfil tanto como a la de frente (la desventaja del método de dibujar y recortar es que sólo se considera la vista de frente y no la de perfil). Ver Fig. 24 a continuación.

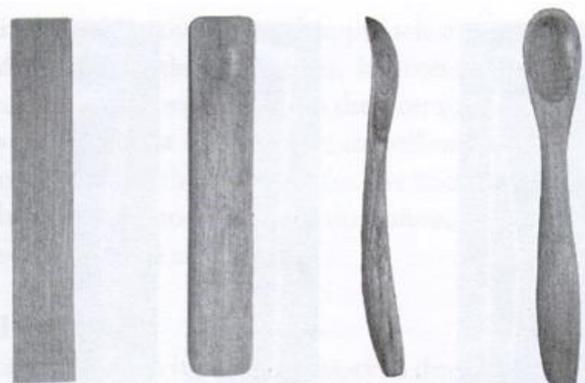


Fig. 24 – Proceso de voluntad sensible para hacer una cuchara de madera

3) Ahora se debe tallar el hueco del cuenco. Es importante hacerlo de a poquito, comenzando desde el centro y sólo gradualmente avanzando hacia afuera. No conviene fijar demasiado pronto el tamaño y la forma final del cuenco, sino ir desarrollándolo en armonía con el dorso del cuenco y el mango. En otras palabras, cada parte se desarrolla en relación con el todo.

4) El aspecto más crucial y, a la vez, sutil de una cuchara es el segmento de transición entre el cuenco y el mango. El tamaño y la forma del cuenco deben decidirse en relación con el uso que se le habrá de dar a la cuchara. El grosor y la forma del mango –cuán recto y simétrico o asimétrico éste sea –tienen que ver con cuán cómodo y equilibrado se sienta el mango en la mano. El segmento de transición entre el cuenco

y el mango puede quedar tan delgado que corra peligro de quebrarse. Si la veta de la madera corre a lo largo de la cuchara, esto rara vez ocurre. No obstante, incluso si no hay peligro de rotura, ese segmento puede verse y sentirse demasiado delgado. Más allá del grosor de dicho segmento, está el problema de hacer que las dos partes sean armoniosas y que no parezcan desarticuladas. ¿Es que se siente a las dos partes –cuenco y mango –unidas físicamente, pero desarticuladas visualmente? ¿O forman ambas un todo armonioso? Ver Fig. 25 abajo.

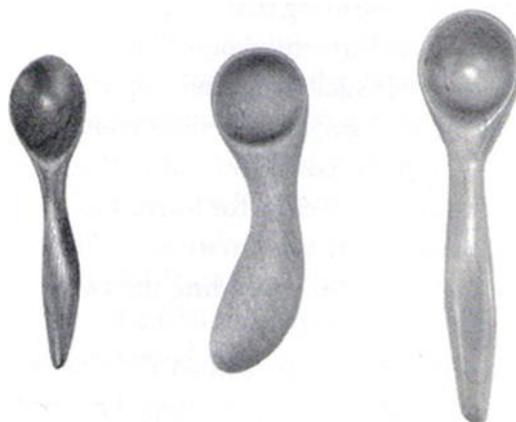


Fig. 25 – Diferentes diseños de cucharas

Los procesos de limado y tallado satisfacen esa necesidad de ir sintiendo la gradual evolución de la forma. *Esta es la razón contemporánea para la enseñanza del tallado en madera: educar la voluntad sensible.* Las razones por las que el desarrollo de la voluntad sensible es tan esencial para enfrentar los desafíos de la vida contemporánea se exponen en el Capítulo 3.

CUENCOS

Cuenco con voluntad pensante

1) Un cuenco también puede fabricarse a la manera de la voluntad pensante si se dibuja el contorno sobre la madera y se comienza a ahuecar el cuenco a partir de la línea. Incluso sin esa línea, algunos alumnos tienen tal empeño en establecer el tamaño y la forma que supuestamente quieren lograr, que comienzan a tallar en el borde externo. Lamentablemente, es muy probable que los talladores novatos no estén satisfechos con la forma que logren. Y su decepción habrá de ser aún mayor al darse cuenta de que, por haber empezado en el borde externo, las posibilidades de cambiar de forma son escasas.

2) Aun si estamos más o menos contentos con la forma interior que hemos creado, en este método de trabajo es natural sacar casi toda la madera de adentro lo más rápido posible –lo que implica que se talla con movimientos extendidos que desgarran y astillan la madera. Después se la puede alisar de modo que no afecte el aspecto final del cuenco. Pero, aparte del riesgo de producir daños, la principal observación con respecto a este método es que no cultiva la sensación de la forma. El

proceso de sacar madera se torna puramente cuantitativo, aislado de la sensación cualitativa en lugar de unido a ella.

3) Al igual que con la cuchara, un cuenco desparejo necesita ser refinado. Tarde o temprano el alumno debe encontrar la necesaria sensación de forma y la correspondiente habilidad para darle terminación a la forma de adentro. Lo mismo vale para el tallado de la parte externa del cuenco, para lograr que el interior y el exterior tengan una relación armónica. Al final, es necesario ejercitar la voluntad sensible para crear un cuenco acabado y hermoso. Trabajar a la manera de la voluntad pensante nos permite obtener resultados más rápido en las primeras etapas, pero también posterga y limita lo que podemos hacer desde nuestra voluntad sensible en las últimas etapas

Cuenco con voluntad sensible

1) Se puede tallar un cuenco a la manera de la voluntad sensible de principio a fin. Aquí tampoco es necesario dibujar, pero si se estima conveniente ensayar un poco el proceso, se puede proceder con la tiza de la misma manera que para la cuchara. En lugar de dibujar el borde externo del cuenco, se dibuja con tiza una pequeña área circular en el centro mismo del bloque. Lentamente se va agrandando esta superficie redonda. Después de agrandarla un poquito, se sugiere ir cambiando la forma, pasando del círculo al óvalo, luego a la forma de riñón y otras formas. La idea es experimentar, utilizando la superficie de tiza para explorar una variedad de posibilidades a medida que el dibujo se va agrandando hasta el mayor tamaño que le permita el bloque. Se puede proceder de la misma manera empezando desde la periferia del bloque, como si se estuviera redondeando las esquinas y luego gradualmente encontrando una forma exterior que vaya bien con la forma de adentro. La forma exterior puede replicar la forma interior, en cuyo caso lo importante es decidir cuán grueso o fino hemos de hacer el labio del cuenco. O si no, podemos tratar de encontrar una forma exterior que sea diferente de la interior, lo que implica que el grosor del cuenco y el grosor del labio han de ser diferentes. Cuando está bien hecho, esto crea una cualidad muy dinámica; si no está bien logrado, se verá feo y burdo. Ver Fig. 26 a continuación.

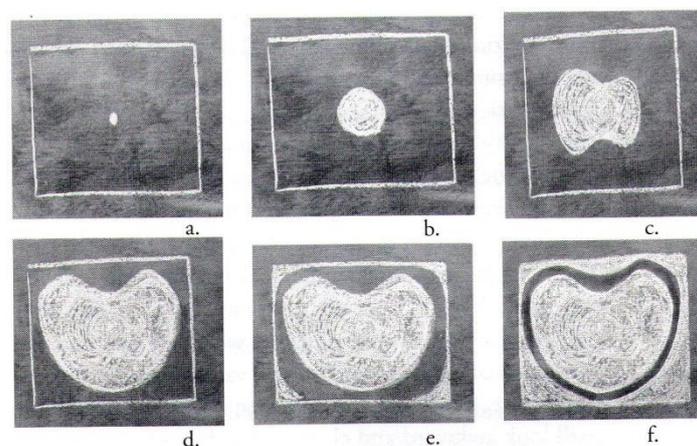


Fig. 26 a-f – Dibujo de un cuenco a la manera de la voluntad sensible

2) Nuevamente, con o sin dibujo, el proceso de tallado se realiza de la manera arriba indicada. En un proceso guiado por la voluntad sensible, es esencial la capacidad del alumno de realizar cortes limpios, desde el primero al último. Yo le dedico considerable tiempo y esfuerzo a demostrarles a los alumnos tres factores que determinan si el corte ha de ser limpio o, por el contrario, desgarrado o astillado. Les aclaro que uno de esos tres factores es responsabilidad mía, mientras que los otros dos son responsabilidad de ellos. Les demuestro cómo se afilan las gubias, pero, salvo el pulido, no es mi intención que aprendan a afilar sus herramientas. Que las gubias estén afiladas es el factor esencial para obtener cortes limpios que considero mi responsabilidad. Ver el Apéndice.

Pero, incluso con una herramienta afilada, es posible desgarrar y astillar la madera de dos maneras diferentes. Si hacemos un corte demasiado profundo, permitiendo que las dos puntas de la gubia se hundan bajo la superficie de la madera, se producirá algún tipo de desgarro. Ver Fig. 27.

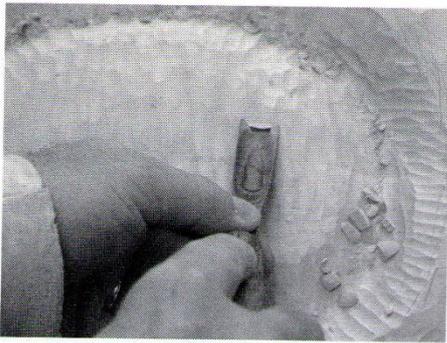


Fig. 27 a – Corte limpio

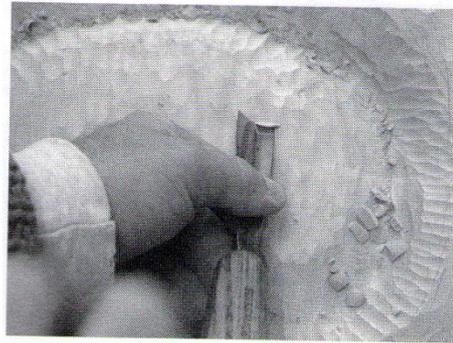


Fig. 27 b – Corte que desgarra o astilla

Esto no es tan grave en las primeras etapas, pero sí al final. Por ello, me propongo que los alumnos aprendan a evitarlo desde el principio para que ya lo tengan bien internalizado al llegar a la etapa final. El astillado más serio se produce al tallar siguiendo la veta, o más precisamente, introduciéndose en la veta de la madera. Hay diferentes opiniones en cuanto a tallar siguiendo la veta o transversalmente a la veta. Cada una de estas formas resulta útil en diferentes momentos. El propósito de lograr cortes limpios es lo que en última instancia habrá de indicarnos cuándo tallar siguiendo la veta o transversalmente. Al tallar transversalmente a la veta, especialmente si la superficie que estamos tallando es plana o suavemente convexa, habremos de producir siempre cortes limpios si trabajamos con una gubia afilada y no dejamos que sus bordes se hundan debajo de la superficie. Los cortes serán aún más limpios, casi pulidos, si tallamos siguiendo la veta, siempre que lo hagamos con una leve inclinación hacia abajo —es decir, cortando a través del extremo de la veta. Cuando el corte se hace siguiendo la veta pero con una leve inclinación hacia arriba introduciéndose en el extremo de la veta, la gubia se enterrará y empezará a partir la madera. Ver Fig. 28.

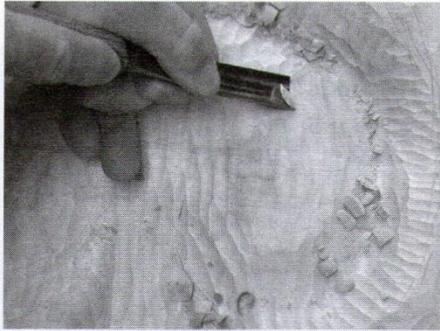


Fig. 28 a – Talla siguiendo la veta: hacia abajo y a través del extremo de la veta, produce un corte pulido

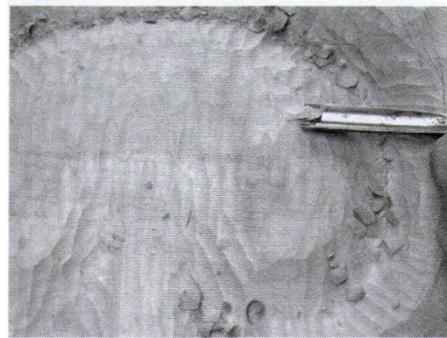


Fig. 28 b – Talla siguiendo la veta: hacia arriba e introduciéndose en la veta, astilla la madera

3) Pongo tanto énfasis en los factores que producen cortes limpios porque en el tallado de un cuenco que ejercite la voluntad sensible, ya el primer corte debe ser un corte limpio. En el centro mismo del bloque de madera, sacamos con la gubia un pequeño bocado con un corte limpio. Ver Fig. 29 abajo. El borde de dicho corte ha de ser redondo o levemente ovalado y su superficie ha de ser más o menos simétrica. A este primer corte yo lo llamo “cuenco-semilla” porque en todos los aspectos parece un cuenco, sólo que muy pequeño. Lo llamo “cuenco-semilla” porque a partir de este primer corte con aspecto de cuenco, es posible hacer un segundo corte y un tercer corte de tal manera que el aspecto de cuenco no se pierde, sino que sólo se hace más grande y eventualmente puede cambiar de forma. Aunque estamos eliminando madera, sentimos de todos modos que el cuenco va creciendo, en el sentido de que su forma se desenvuelve orgánicamente. Ver Fig. 30.

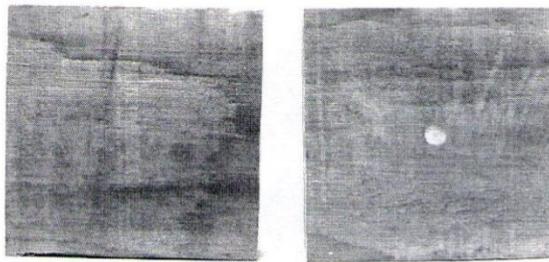


Fig. 29 – El primer corte limpio es un “cuenco-semilla”

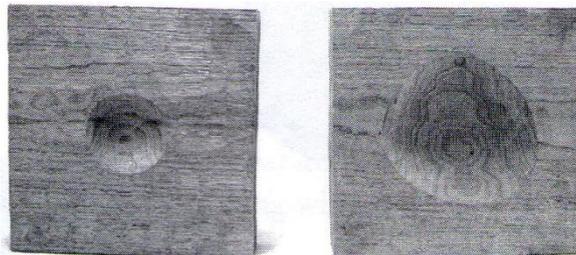


Fig. 30 – La forma de cuenco crece orgánicamente a partir del cuenco-semilla

4) Este desarrollo orgánico del tamaño y la forma del cuenco es la clave de un proceso que involucra a la voluntad sensible. Puede ser que algunas personas no produzcan un corte limpio ni la primera ni la segunda ni la centésima vez. Practicar hacer cortes limpios es simplemente el aspecto exterior de cultivar un proceso interior diferente basado en la capacidad de sentir la cualidad de la forma. No voy a explicar todos los pasos y aspectos restantes de la talla de un cuenco. Si comenzamos bien, ejercitando nuestra voluntad sensible desde el primer corte, todo lo demás se ha de desenvolver por medio de la percepción sensible. Fig. 31.

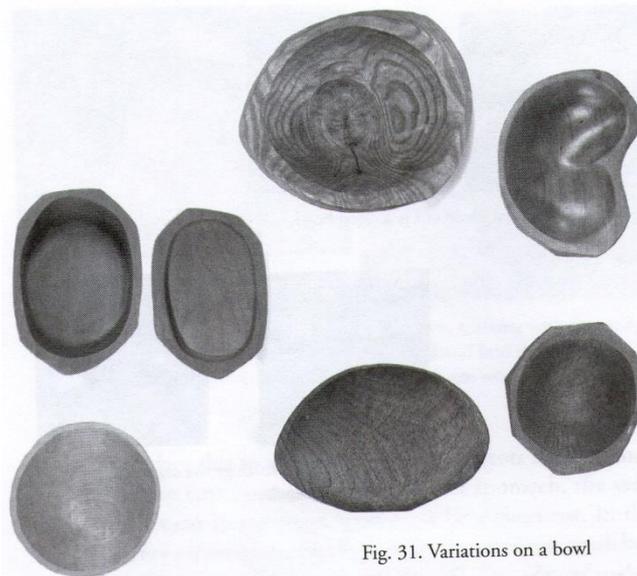


Fig. 31 – Variaciones sobre un cuenco

Juguetes móviles

Esto se hace generalmente en el séptimo grado, como lo sugiriera Steiner, en relación con la época de mecánica que corresponde a este grado. Solo quiero aquí llamar la atención sobre la posibilidad de fabricar un juguete móvil a la manera de la voluntad pensante en contraste con la manera de la voluntad sensible. Con frecuencia estos juguetes se hacen con madera contrachapada de un cuarto de pulgada de espesor. Con este tipo de madera parece natural dibujar la forma humana o animal que se desee sobre la superficie de la placa –ya sea dibujándola primero en papel o no. Luego se la recorta con una sierra de arco, se la lija, se la pinta y se ensambla. Este tipo de proceso ejercita la voluntad pensante de los alumnos. Esto podría armonizar perfectamente con el énfasis sobre la mecánica. Sin embargo, también podría ser deseable aprovechar esta actividad para reunir los dos aspectos de nuestra constitución –el científico y el artista. Cuando se trata del funcionamiento mecánico del juguete, se debe ayudar a los alumnos a ejercitar su voluntad pensante. Pero cuando se trata de formar las figuras humanas y/o animales, es posible hacerlo a la manera de la voluntad sensible. En realidad, constituye un desafío interesante poner en acción la voluntad sensible lo más que se pueda en esta actividad, dado que hay en ella un predominio de la voluntad pensante incluso hasta en

la fragmentación del cuerpo en varias partes movibles. Para involucrar a la voluntad sensible podemos, por ejemplo, tratar de tallar extremidades separadas utilizando madera sólida –en listones o cilíndrica, de quizás $\frac{3}{4}$ de pulgada –en lugar de madera contrachapada. El desafío es modelar las partes individuales de tal modo que al ser ensambladas formen un todo vivo.

ESCUELA SECUNDARIA

En la etapa de la escuela secundaria, la creciente madurez física y mental de los alumnos abre ilimitadas posibilidades para las actividades artísticas y artesanales. Ciertos materiales y actividades parecen ser más apropiados para determinados años, pero, como hemos visto, la pertinencia evolutiva no es la única cuestión a considerar.

En la escuela secundaria la cuestión de *quién* trabaja con los alumnos es mucho más importante que *qué* artes y manualidades se ofrezcan. En la escuela primaria, todas las materias, incluyendo las artes y las manualidades, se toman en su dimensión humana total más que como disciplinas de especialización. En la escuela secundaria, se necesita lo opuesto: cada profesor debe ser ante los alumnos un maestro en su campo. Por ello, para la escuela secundaria necesitamos artistas y artesanos que no sean simplemente competentes sino que vivan y respiren los temas y las capacidades de sus disciplinas. Necesitamos verdaderos científicos, historiadores y artistas. Este requisito ha de tener una significativa influencia sobre qué artes y manualidades les hemos de ofrecer a los alumnos. El tallado en piedra para el Doceavo Grado es maravilloso, pero ¿cuenta la escuela con un tallador en piedra dentro de la comunidad? Si hay que elegir entre un tallador en piedra amateur y un verdadero tallador en madera, yo elegiría al segundo para la escuela secundaria.

Existe otra dimensión que también debe ser tenida en cuenta y analizada para determinar a quién se confiará la enseñanza, y sólo después, qué artes y manualidades se habrá de ofrecer. Es la cuestión de cómo trabaja el artista o el artesano con su material y, por lo tanto, cómo habrá de presentárselo a los alumnos. En la escuela secundaria la distinción entre los enfoques de la voluntad pensante y de la voluntad sensible en las artes y las manualidades se vuelve fundamental. En esta etapa, los jóvenes debieran sentir que son aprendices de un maestro más que estudiantes de un profesor. ¿Pero, con qué tipo de capacidad magistral se habrán de encontrar? Un carpintero profesional les enseñará carpintería; un herrero les enseñará a temprar acero; un pintor, a crear paisajes y retratos realistas. Pero, hoy en día, la mayoría de los artistas y artesanos profesionales trabajan predominantemente a la manera de la voluntad pensante. Sin duda queremos que nuestros alumnos tengan la experiencia de esa forma de trabajar ejercitando la voluntad pensante, pero también que continúen desarrollando su voluntad sensible. Idealmente, una escuela secundaria habrá de tener una equilibrada selección de artistas y artesanos que hayan logrado maestría en sus disciplinas tanto en lo que respecta a la voluntad pensante como a la voluntad sensible.

Puede resultar útil observar que los términos *arte* y *artesanía* pueden tener diferente significado. Se pueden referir no sólo a diferentes materiales y técnicas, sino a diferentes propósitos. Arte generalmente se refiere a las bellas artes de la pintura y la escultura, que tienen una función anímica/espiritual más que una determinada función material. Las artesanías, en cambio, tienen por lo general una función práctica además de su atractivo artístico. La distinción entre arte y artesanía no es realmente una cuestión de materiales y técnicas, puesto que el artista y el artesano pueden usar el mismo

material. Un alfarero usa arcilla para hacer ollas, mientras que un escultor puede usar la misma arcilla para modelar una cabeza. Un carpintero puede construir muebles con la misma madera que un tallador usa para tallar una figura humana o abstracta. Si usamos la palabra arte para referirnos a un valor estético y artesanía para referirnos a un valor funcional, entonces debemos decir que hay arte en toda artesanía y artesanía en todo arte.

Hay otra manera de entender estos términos. Artesanía puede referirse a una actividad de voluntad pensante, de coordinación cabeza/mano, mientras que arte puede referirse a una actividad de voluntad sensible, de coordinación cabeza/corazón/mano. En este sentido, un artista que trabaja a la manera de la voluntad pensante enfatiza *lo artesanal de su arte*, mientras que un artesano que trabaja a la manera de la voluntad sensible enfatiza *lo artístico de su artesanía*.

Tales consideraciones pueden sonar abstractas en el papel, pero son de mucha importancia para decidir qué tipo de experiencia queremos ofrecerles a los alumnos de secundaria para su desarrollo. Queremos una buena gama de actividades artísticas y artesanales guiadas por expertos artistas y artesanos. Y debemos, además, tratar de ofrecer, no simplemente una equilibrada mezcla de artes y artesanías, sino una mezcla de artes y artesanías que ejerciten la voluntad pensante, y de artes y artesanías que ejerciten la voluntad sensible.

Basándonos en estos criterios, consideraremos a continuación algunos ejemplos para indicar cómo se puede manifestar esto en la escuela secundaria.

NOVENO Y DÉCIMO GRADO

Los sólidos platónicos

Los sólidos platónicos ocupan un lugar importante en el Séptimo u Octavo Grado y luego, de nuevo, en el Noveno. Con frecuencia, estas formas geométricas se construyen dibujándolas en papel, recortándolas y luego armándolas. Este es un excelente ejercicio de voluntad pensante. También se los puede hacer a la manera de la voluntad sensible, modelándolos en arcilla. Un tetraedro modelado en arcilla puede carecer de la precisión de uno construido, pero la actividad interna y externa de ir rectificando y amoldando la arcilla en todos los lados para lograr la necesaria simetría es invaluable. La yuxtaposición de las formas geométricas en el proceso orgánico de modelado les permite a los alumnos desarrollar claridad objetiva de una manera que no es mecánica sino intuitiva. Ver Fig. 32. Además, mientras los sólidos construidos se hacen como formas separadas, en arcilla se los va transformando de una forma a otra de manera legítima y ordenada. Para una descripción más completa de cómo hacer los cinco sólidos en arcilla de modo que se vayan transformando el uno en el otro en un orden específico, ver *Learning About the World Through Modeling* [Aprendiendo sobre el mundo a través del modelado] de Arthur Auer.

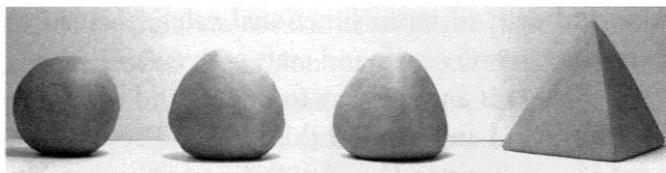


Fig. 32 – Transformación orgánica de una esfera en un tetraedro

Además de hacer estas transformaciones en arcilla, los alumnos de Noveno Grado pueden hacer uno o más sólidos platónicos en madera. Para enfatizar el contraste entre el método de la voluntad pensante y el de la voluntad sensible, se puede hacer un tetraedro, por ejemplo, de dos maneras diferentes. Para trabajar la voluntad pensante, se dibujan los cuatro lados triangulares sobre una placa de madera contrachapada de $1/4$ o $1/8$ de pulgada y luego se los recorta con una sierra de arco. Los bordes deben ser prolijamente biselados para unir los lados con pegamento. Ver Fig. 33. Para trabajar la voluntad sensible, los alumnos pueden tallar el tetraedro en un bloque de madera de aproximadamente el mismo tamaño que el cuerpo construido. Ver Fig. 34. Al final ambos tetraedros se verán casi idénticos. La similitud de las formas finales ha de realzar el contraste entre las dos maneras de fabricarlos. Ya sea que los alumnos aprecien esto de manera consciente o no al realizar la actividad, la fabricación de dos tetraedros con dos técnicas diferentes ha de resonar en ellos, en el futuro, como una experiencia concreta de la diferencia entre su voluntad pensante y su voluntad sensible.



Fig. 33 – Tetraedro construido en madera contrachapada

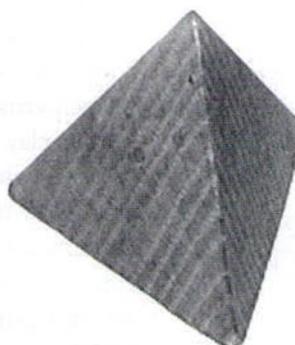


Fig. 34 – Tetraedro tallado en madera sólida

Si es posible trabajar así de maneras diferentes con los sólidos platónicos, se puede hacer lo mismo con casi cualquier otro objeto. Construir una caja con juntas simples o más exóticas y luego tallar una caja con tapa. Construir un marco para cuadro y luego hacer un marco tallándolo. Construir un banquito o mesa y luego tallar un banquito o mesa. Desde luego, podemos planear una actividad que sea principalmente de voluntad pensante con algo de voluntad sensible o viceversa. O durante un semestre o un año podemos realizar una actividad que trabaje la voluntad pensante y al siguiente, una que ejercite la voluntad sensible. En términos generales, la objetividad de la voluntad pensante es especialmente adecuada para el Noveno y el Décimo Grado.

Otra actividad que puede ser especialmente adecuada para el Noveno y el Décimo Grado es modelar una cabeza que comienza joven y luego se transforma en una cara más vieja. Se lo puede hacer como máscara, pero hacerlo de forma esférica y en tamaño real o más grande funciona muy bien para esta edad (especialmente para los varones). Se comienza por modelar, con la técnica de enrollado, una pieza de unos 30cm de alto con forma de “bombita eléctrica” o “peón de ajedrez” de paredes bastante gruesas (2,5cm como mínimo). Ver Fig. 35.



Fig. 35

A partir de esta forma, se desarrolla la forma esférica general de la cabeza, en parte aplicando presión pero también agregando arcilla. Luego se subdivide la mitad delantera de la forma esférica con una suave hendidura practicada a través de la línea media, donde luego irán los ojos. Ver Fig. 36. Subdividimos después el lóbulo inferior con otras dos suaves hendiduras que nos darán las mejillas y la zona de la boca. Esta subdivisión en lóbulos más grandes y más pequeños, con el agregado de una pequeña protuberancia para la nariz y dos pequeños bultos para los ojos, nos da los principales rasgos de la cabeza de un niño. Ver Fig. 37. Aunque hemos marcado los ojos y la nariz, es importante que los alumnos esperen unas cuantas clases antes de desarrollar en detalle los ojos, la boca y las orejas. La razón para esto es que deben lograr que estas protuberancias y depresiones adquieran el aspecto de un niño y no de un extraterrestre o alguna otra aberración de la forma humana. La humanidad de la forma no debe depender de los detalles de los ojos, boca y pelo, sino de la configuración y proporciones armónicas de las protuberancias y las depresiones.

Una vez terminada la cabeza de niño, les demuestro en mi pieza cómo transformar una cabeza de joven en una de viejo. Se trata principalmente de deprimir las mejillas, la nariz y el mentón para hacerlos más chatos y puntiagudos. Ver Fig. 38. Esta transformación de joven a viejo resulta particularmente cautivante para los alumnos de secundaria de esta edad. Esa experiencia de la polaridad entre la vida que brota y la que se marchita es la principal razón pedagógica para realizar esta actividad de esta manera en esta etapa. Trabajar con lo que brota y lo que se marchita es el equivalente escultórico del dibujo en blanco y negro.



Fig. 36 a.



Fig. 36 b.



Fig. 37 a.



Fig. 37 b.



Fig. 38 a.



Fig. 38 b.

A veces hago que los alumnos transformen a “sus niños” dándoles caras más viejas. Para algunos, especialmente las niñas, esto puede ser una experiencia traumática. Como concesión a quienes deseen conservar su cabeza de niño, les permito que la completen y que luego hagan otra cabeza. Para esta segunda cabeza, comienzan de la misma manera que se describe arriba pero una vez que han formado los principales lóbulos convexos, convierten la forma en una cabeza vieja. Otro enfoque que he probado hace poco es darles la opción de hacer una cara más joven o una más vieja. Pero les indico que la cara joven no ha de ser sólo hermosa sino que también ha de tener carácter. A la inversa, la cabeza más vieja no sólo ha de tener carácter sino también belleza. Se puede poner el énfasis más sobre la belleza o sobre el carácter, pero ambos deben mostrarse. De esta manera evitamos cabezas que sean manifiestamente feas de una manera grotesca y también aquellas que tengan un tipo de belleza sensiblera o remanida.

ONCEAVO Y DOCEAVO GRADO

Nuevamente, mucho depende de con quién se cuente para trabajar en los grados superiores. Allí donde hay un maestro carpintero, he visto a alumnos del onceavo y del doceavo grado construir increíbles muebles, instrumentos musicales, canoas y kayaks. No hay duda alguna de que algunos alumnos de esos grados pueden llegar a desarrollar altos niveles de capacidad técnica. También es cierto que estos alumnos tienen la madurez suficiente como para apreciar y explorar las formas contemporáneas del arte. Mi experiencia es principalmente con el tallado de la madera y de la piedra.

Cuando tengo oportunidad de trabajar con los mismos estudiantes primero en el onceavo grado y luego nuevamente en el doceavo, los hago tallar madera en el onceavo y piedra en el doceavo. Si por algún motivo sólo los tengo en el doceavo grado, les permito elegir entre madera y piedra. En la talla de madera, pueden tallar un relieve o una escultura tridimensional. La talla en piedra se hace con un bloque de mármol o de piedra caliza de tamaño mediano. Cualquiera sea el material o el tamaño, mi único requisito es que el bloque de madera o de piedra se convierta en una forma que exprese vida y movimiento. En el comienzo los insto enfáticamente a no tener una idea preconcebida de cuál será la forma, por ejemplo, si humana o animal. El foco está en que descubran cómo crear movimiento vivo prestando atención a cómo y dónde quitar material. Si lo quitan de la parte superior, la forma dará una impresión de mayor peso o basamento. Si lo quitan cerca de la base, la forma parecerá elevarse. Al ir quitando de la parte superior o de la base, crearán una ondulación fluida entre hendiduras y lóbulos protuberantes. Les pido a los alumnos que creen formas libres que enfatizan esta sensación de ondulación que dan las protuberancias de distinto tamaño y las depresiones entre ellas. Ver Fig. 39.

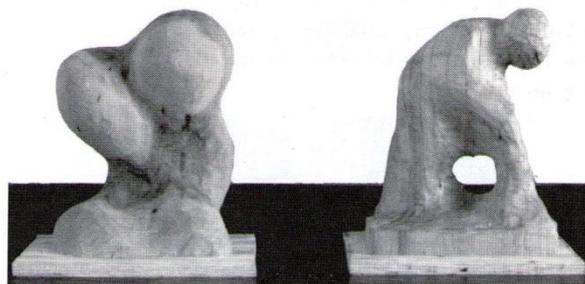


Fig. 39 - Forma libre y forma humana –ambas talladas desde el gesto

Este proceso de formas libres puede llevar más de la mitad del curso. Algunos alumnos se avienen más que otros a trabajar con las cualidades puras de la forma sin referencia a formas humanas o animales, pero estaríamos perdiendo una gran oportunidad si no enfrentáramos a todos, principiantes y avanzados, a estas formas y enfoques contemporáneos del arte. A medida que sus tallados en piedra o madera avanzan, los alumnos tienen libertad de continuar sus esculturas como formas libres o, si así lo desean, desarrollar alguna forma humana o animal que vean emerger. Aun en la figura representativa se presenta el desafío de moldear los detalles a través de un proceso

orgánico e intuitivo en lugar de simplemente adosarlos. En ese sentido, sigue estando involucrada la voluntad sensible.

Una culminación maravillosa para las artes visuales es trabajar grupalmente en un mural o en una escultura grande. Por ejemplo, tallar un cartel grande ofrece una excelente oportunidad para la aplicación práctica del tallado en la que pueden participar tres o cuatro alumnos al mismo tiempo. Si no hace falta un cartel, un relieve escultórico para alguna pared de la escuela o una escultura en piedra podría ser un obsequio para toda la escuela a la vez que ofrecer una lección de escultura social. Como aprestamiento para tales proyectos grupales en madera o piedra, se puede volver a practicar algún relieve grande en arcilla o algún dibujo con semillas como los descriptos para el jardín de infantes y la escuela primaria. Ver Figs. 40 y Figs. 41.



Fig. 40-a



Fig. 40-b



Fig. 40-c



Fig. 40-d



Fig. 40-e



Fig. 40-f



Fig. 40-g

Fig. 40 a-g – Esculturas grupales

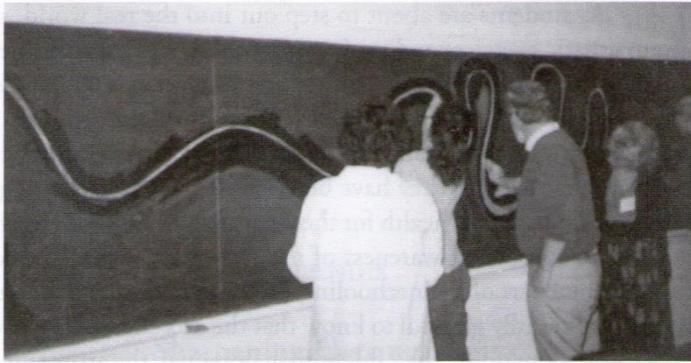


Fig. 41-a



Fig. 41-b

Figs. 41 a y b – Dibujo grupal

Cuando los alumnos están a punto de salir al mundo real, tales ejercicios y proyectos artísticos grupales les permiten entrever la relevancia social de las facultades artísticas que han ido desarrollando a través de los años. Hacia el último año, tienen ya la madurez suficiente y, con frecuencia, el ansia de entender conscientemente la significación más profunda de toda la actividad artística a la que han estado expuestos. Será una gran fuente de fortaleza y salud para estos alumnos terminar la escuela secundaria con cierta conciencia de la razón por la cual las artes formaron parte tan fundamental de su educación. En el núcleo de su ser habrán de estar profundamente agradecidos al saber que las artes y las manualidades desempeñaron un rol fundamental en el desarrollo de su potencial humano completo, el artista tanto como el científico, su voluntad sensible tanto como su voluntad pensante.

APÉNDICE

Afilado de las herramientas para tallar

Esta sección sobre afilado está dirigida a los maestros de talla en madera, tanto a los de mucha experiencia como a los menos experimentados. Si alguien con un mínimo de experiencia práctica está enseñando talla en madera, es esencial que aprenda a afilar las gubias bien y eficientemente. A menos que cuente con herramientas afiladas, es mejor, en realidad, no ofrecer clases de talla en madera –las herramientas sin filo socavan cualquier otro valor que la talla en madera pudiera tener para los alumnos. A menos que sepa afilar con suficiente rapidez, se verá abrumado por la cantidad de afilado que normalmente se requiere. Lo que sigue tiene el propósito, en parte, de servir como punto de partida para aquellos que aún no han dominado el arte de afilar. Al tallador experimentado, para quien el afilado constituye algo automático y es simplemente una necesidad práctica, le ofrezco una perspectiva más completa que incluye la importancia evolutiva de dominar tanto el arte como la ciencia del afilado de las gubias. En la enseñanza del tallado en madera, debemos ser capaces de afilar bien las herramientas. En el contexto educativo, es relevante verlo también como una manera de ejercitar y, por ende, desarrollar tanto la voluntad pensante como la voluntad sensible.

La ciencia del afilado nos permite tener una clara comprensión de lo que debemos hacer para obtener gubias verdaderamente filosas. El afilado es una ciencia en el sentido de que no hay lugar para las expresiones de deseo, la buena suerte o la intervención divina. Existen amoladoras y otros artefactos mecánicos que pueden ahorrarnos el tiempo y el esfuerzo de adquirir el conocimiento y la destreza para afilar las gubias nosotros mismos. En ese caso, obtenemos los resultados sin desarrollar ninguna capacidad. Para afilar las herramientas nosotros mismos, debemos saber lo que estamos haciendo y también debemos ser capaces de coordinar cabeza y mano para obtener resultados muy precisos. La destreza práctica del afilado puede parecer una ciencia aplicada, pero eso es sólo una parte. Veremos que también es un arte que requiere la coordinación de cabeza, corazón y mano, es decir, voluntad sensible.

La ciencia del afilado

La mayoría de las personas supone que una gubia afilada significa simplemente un borde ahusado y filoso como el de un cuchillo. Sin embargo, cuando probamos afilar por primera vez, podemos sentirnos frustrados y desanimados al comprobar que la herramienta sigue con poco filo a pesar de todo el tiempo y esfuerzo dedicados a obtener un borde fino como una navaja. ¿Cuál es la sutil diferencia entre dos bordes que a simple vista parecen ser igualmente delgados pero que, mientras uno corta la madera como si se tratara de manteca, el otro la rompe y la desgarran? Afilar una gubia implica más que lo que se puede ver a simple vista, lo que no significa que vayamos a necesitar un microscopio. Necesitamos desarrollar una vista más sutil, guiada por una percepción profunda.

En primer lugar debemos llegar a comprender que el filo no se puede definir como blanco o negro sino que es un espectro que va desde lo inservible, pasando por lo poco filoso, hasta lo filoso y lo muy filoso. Con frecuencia, una gubia producirá un corte limpio pero no como cortando manteca. Tal vez, con anterioridad, dicha gubia

haya cortado con la facilidad con que se corta la manteca, pero con el uso y el pulido ya no corta tan bien como antes. Con algo de práctica, podemos aprender a mirar el bisel de una gubia y distinguir diferencias sutiles en su forma.

Por definición una gubia es un borde curvo –cuando el borde es recto, se trata de un cincel. Si el borde es curvo, la superficie del bisel también será curva cubriendo el ancho de la hoja de la herramienta. Pero el bisel tendrá también una de tres formas posibles en su dimensión más corta a lo largo de la hoja (normalmente el ancho del bisel de una gubia es mayor que su largo). Esto se puede observar mejor desde el lado de la herramienta donde el borde y el bisel forman una especie de “V”. A primera vista podemos pensar que el bisel es recto, pero puede ser una curva convexa o una curva cóncava. Una gubia que no corta muy bien a menudo tiene un bisel convexo. En comparación con una gubia que tenga un bisel recto o cóncavo, una con bisel convexo produce más resistencia cuando el borde penetra la madera. Un bisel recto cavará bien, y uno cóncavo, aún mejor, ya que el volumen del bisel disminuye. Como veremos, no existe un tipo de bisel que sea el único adecuado pues en cada situación cada uno de los tres tipos puede ser el requerido. Ver Fig. 42.

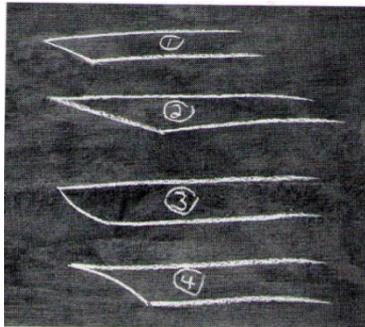


Fig. 42 – El N° 1 es un bisel corto; el 2, un bisel largo; el 3, un bisel convexo; y el 4, un bisel cóncavo.

Otra variable a tener en cuenta es la diferencia entre un bisel corto y uno largo. Un bisel que se extiende más será más delgado y, por lo tanto, penetrará cortando la madera más fácilmente que uno corto y más grueso. Un tallador experimentado no mantiene siempre el mismo largo y forma de bisel en sus gubias. Para el tallado basto en madera más bien dura, un bisel largo, delgado y/o cóncavo es susceptible de romperse. En este caso resulta mejor usar un bisel más corto y quizás convexo. Para las terminaciones prolijas en madera más blanda, un bisel corto y convexo no será tan conveniente como uno largo y recto o cóncavo. Nos referiremos a la manera práctica de obtener estos diferentes biseles cuando abordemos el arte del afilado. Por ahora, corresponde a la ciencia del afilado entender que hay diferentes tamaños y formas que se le pueden dar al bisel de una gubia y que se puede elegir entre ellos según el tipo de talla que se esté realizando.

El aspecto clave de la ciencia del afilado es saber cuándo una gubia está realmente afilada sin adivinar y sin siquiera probarla en un trozo de madera. Cada tallador tendrá su piedra y su técnica preferidas. La variedad de técnicas puede abrumar e inducir a confusión a quien está aprendiendo a afilar. Con todas las diferentes

herramientas y técnicas entre las que se puede elegir, al final hay una sola cosa que importa: hay que producir una *rebaba* a lo largo del borde.

Ya sea que se afile a mano sobre una piedra o con una rueda de amolar, el objetivo principal es desgastar el metal hasta que esté tan delgado que se enrolle. Ese metal enrollado es la rebaba. Sólo cuando se forma esa rebaba y luego se la desgasta cuidadosamente, se obtiene un borde con el máximo de filo posible. Afilar a mano es más lento; requiere más paciencia y perseverancia para desgastar el metal hasta que aparezca la rebaba. Afilar con una rueda es obviamente más rápido, pero sin el cuidado necesario o sin una rueda amoladora adecuada (no utilizar una rueda común de carburo de silicio, sino una más suave apropiada para el metal más blando de las herramientas de tallar), el metal puede perder su temple. Esto ocurre cuando el metal se calienta demasiado y se vuelve negro. El metal ya no tiene la dureza suficiente para conservar un borde afilado y perderá el filo inmediatamente. Introducir el borde de la herramienta en agua de vez en cuando para que se mantenga fría.

El arte del afilado

Ahora estamos listos para trasladar nuestro conocimiento teórico del afilado a la práctica. Voy a describir el proceso de afilado con una afiladora eléctrica, por tratarse de una destreza muy común pero muy difícil de adquirir. Vamos a suponer que tenemos una herramienta que ya no responde al pulido pero que tiene un bisel convexo o que tiene una muesca en el borde que produce una línea blanca al tallar. Esta línea blanca es en realidad producto de la muesca que desgarrar en lugar de cortar la madera. En este caso, sostenemos la gubia en ángulo recto con la rueda para desgastar todo el borde hasta que la muesca desaparezca. Esto hará que el borde se vuelva más grueso y, por ende, inútil para cortar la madera.

La mayoría de las afiladoras eléctricas rotan hacia nosotros y, por lo tanto, tocan a la herramienta con un movimiento hacia abajo. Por esta razón veremos chispas que caen hacia abajo desde la herramienta al tocar la rueda. Estas chispas son diminutas partículas de metal que se queman y rápidamente se vuelven polvo gris —no lastiman al caer sobre la mano. Lo primero y más importante que debemos decidir es a qué ángulo sostener la gubia contra la rueda. Si la sostenemos más horizontalmente, se producirá un bisel más corto; si la sostenemos más verticalmente, el bisel será más largo. Como dijimos más arriba, no existe una longitud correcta o incorrecta de bisel, aunque un bisel de mediana longitud sirve para la mayoría de los casos. Si somos principiantes en el afilado, es natural que nos intimide la velocidad y el ruido de la máquina, y, por ello, puede que tengamos que hacer unas cuantas pruebas antes de encontrar el ángulo indicado para el bisel deseado. Ya es difícil encontrar el ángulo adecuado; es aún más difícil mantener el mismo ángulo hasta haber producido una rebaba. Basta el más leve movimiento hacia arriba o hacia abajo para producir dos o más biseles en vez de uno. Aprender a sostener el ángulo del bisel es más que nada una cuestión de práctica. Si no queremos destruir nuestras costosas gubias, podemos conseguir en una ferretería una barra de metal de $\frac{3}{4}$ de pulgada de ancho para practicar a gusto.

Mantener un ángulo constante es tanto una ciencia como un arte. Yo me ayudo sosteniendo el brazo contra el costado del cuerpo e inmovilizando la muñeca para minimizar cualquier tendencia a moverse hacia arriba o hacia abajo. Sin embargo, también tiene que ver con la sensibilidad. Con la repetida práctica podemos comenzar a sentir si la herramienta se mantiene en el mismo ángulo o si se ha deslizado un poco. Observar las chispas también es una ayuda importante; podemos estar atentos al

momento en que las chispas comienzan a rebotar desde la punta. Esto nos indica que el borde se está poniendo tan delgado que está a punto de formarse una rebaba. No obstante, sólo cuando un pequeño chorro de chispas comienza a saltar por sobre el extremo superior y, al rotar la herramienta, a lo largo de todo el borde, es que sabemos que ya tenemos la muy importante rebaba. Ver Fig. 43.

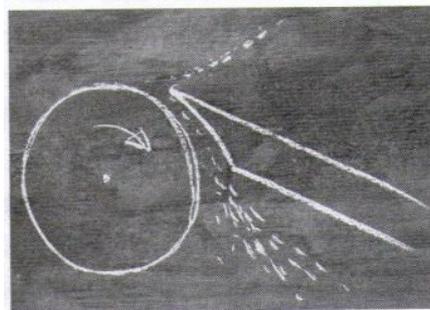


Fig. 43

Tenemos que continuar el proceso desgastando esta rebaba sobre una piedra fina –por ejemplo, una piedra combinada de óxido de aluminio (India combination Stone). Apoyamos el bisel sobre la piedra, asegurándonos de que no esté ni demasiado alto ni demasiado bajo, para establecer el mismo ángulo de bisel. Podemos constatar si tenemos el ángulo correcto controlando el bisel después de algunas pasadas. Si la gubia está demasiado vertical, veremos que se está desgastando sólo la punta; si está demasiado horizontal, el desgaste se verá sólo en el talón del bisel. Sólo cuando vemos que se están desgastando tanto la punta como el talón, sabremos que tenemos el ángulo correcto. También podemos notar que aparece una leve hondonada en la zona media del bisel. Esto nos indica que en realidad todo el bisel se ha vuelto cóncavo por la curva convexa de la rueda amoladora. Ver Fig. 43. Algo de esta concavidad se pierde al remover la rebaba, pero no es necesario quitar toda la concavidad haciendo que el bisel sea plano. Un poco de concavidad resulta útil a menudo. Además, si lo hacemos plano, se habrá de volver convexo más rápidamente debido al posterior pulido y afinado. Después de trabajar sobre el lado del bisel, usamos una piedra dura de Arkansas para desgastar el bisel en la parte de arriba del borde. Es importante mover la piedra en vaivén, pegada a la superficie superior de la gubia. Trabajamos así en vaivén sobre el lado del bisel y luego sobre el lado de arriba hasta que finalmente la rebaba se separe del borde y caiga. Después de algunas pasadas sobre una rueda de pulir con algún compuesto lubricante, tendremos una gubia perfectamente afilada que cortará verdaderamente como si cortara mantequilla.

Conocí a un maestro de tallado en madera que les exigía a sus alumnos adultos que aprendieran a afilar sus herramientas antes de iniciarse en el tallado. Como principio abstracto tiene sentido decir que un alumno debe aprender a afilar una gubia antes de tallar con ella. Pero en la práctica, no funciona por la simple razón de que, en ese caso, la mayoría de la gente no llegaría nunca a tallar: aprender a afilar gubias bien y eficientemente lleva años de práctica. Por lo tanto, no espero, ni en verdad quiero, que los alumnos de primaria, de secundaria o los alumnos adultos se pongan a afilar las herramientas. Al mismo tiempo, no es aceptable que los alumnos den por sentado que las herramientas estén afiladas; es esencial que tengan conciencia y respeto por el

tiempo y la destreza que se necesitan para proveerlos de gubias afiladas. Por esta razón, al cabo de algunas clases al comienzo del curso, dedico parte de una clase a hacer una completa introducción y demostración de la ciencia y el arte del afilado de gubias según se describe más arriba. Si uno o dos alumnos tienen especial interés y aptitud, les permito practicar con una barra de metal. En cambio, todos los alumnos aprenden a pulir sus herramientas.

Aunque no enseñé a la mayoría de los alumnos a afilar gubias, utilizo la introducción a la ciencia del afilado y la demostración del arte del afilado como una oportunidad más para traer a la conciencia las dimensiones de voluntad pensante y voluntad sensible de nuestra humanidad. Es una manera de demostrarles concretamente a mis alumnos que como maestro me esfuerzo por desarrollar tanto al científico como al artista que llevo dentro, tanto mi voluntad pensante como mi voluntad sensible.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDRA, JOHN: *Mephistopheles' Anvil*, Spring Valley, NY - Rose Harmony Publications, 1996.
- ARCHIATI, PIETRO: *From Christianity to Christ*, London, England - Temple Lodge Publishing, 1996.
- AUER, ARTHUR: *Learning about the World through Modeling*, Fair Oaks, CA - AWSNA Publications, 2001.
- BARFIELD, OWEN: *Saving the Appearances*, Hanover, NH - Wesleyan University Press, 1988.
- BORTOFT, HENRI: *The Wholeness of Nature*, Hudson, NY - Lindisfarne Press, 1996.
- BRULL, DIETER: *The Mysteries of Social Encounter*, Fair Oaks, CA - AWSNA Publications, 2002.
- CLAUSEN, ANKE, and MARTIN, RIEDEL: *Plastisches Gestalten (Sculptural Forming)*, Stuttgart - Mellinger Verlag, 1985.
- _____ : *Plastisches Gestalten mit Holz (Sculptural Forming in Wood)*, Stuttgart - Mellinger Verlag, 1985
- MARTIN, MICHAEL, editor: *Educating through Arts and Crafts*, Forest Row, England - Steiner Schools Fellowship Publications, 1999.
- MITCHELL, DAVID, and PATRICIA LIVINGSTON: *Will-Developed Intelligence*, Fair Oaks, CA - AWSNA Publications, 1999.
- NIEDERHAUSER, HANS, and MARGRET FROHLICH: *Form Drawing*, New York - Mercury Press, 1974.
- READ, HERBERT: *Education through Art*, New York - Pantheon Books (Random House), 1956.
- _____ : *The Education of Free Men*, London, England - Freedom Press, 1944.
- RICHARDS, M.C.: *Toward Wholeness*, Middletown, CT - Wesleyan University Press, 1980.
- SCHILLER, FRIEDRICH: *On the Aesthetic Education of Man*, New York - Frederick Ungar Publishing, 1981.
- STEINER, RUDOLF, and MICHAEL HOWARD: *Art as Spiritual Activity*, Hudson, NY - Anthroposophic Press, 1998.

STEINER, RUDOLF: *Art in the Light of Mystery Wisdom*, London, England - Rudolf Steiner Press, 1970.

_____ : *The Arts and Their Mission*, New York - Anthroposophic Press, 1964.

_____ : *Balance in Teaching*, Spring Valley, NY - Mercury Press, 1990.

_____ : *Discussions with Teachers*, Hudson, NY - Anthroposophic Press, 1997.

_____ : *Education as a Social Problem*, Spring Valley, NY - Anthroposophic Press, 1984.

_____ : *The Fall of the Spirits of Darkness*, London, England - Rudolf Steiner Press, 1995.

_____ : *The Foundations of Human Experience*, New York - Anthroposophic Press, 1996.

_____ : *Human Values in Education*, London, England - Rudolf Steiner Press, 1971.

_____ : *Intuitive Thinking as a Spiritual Path*, Hudson, NY - Anthroposophic Press, 1995.

_____ : *Practical Advice to Teachers*, Great Barrington, MA - Anthroposophic Press, 2000.

_____ : *Preparing for the Sixth Epoch*, Spring Valley, NY - Anthroposophic Press, 1979.

_____ : *The Social Future*, Spring Valley, NY - Anthroposophic Press, 1972.

_____ : *Theosophy*, New York - Anthroposophic Press, 1971.

_____ : *The Younger Generation*, New York - Anthroposophic Press, 1967.

Acerca del autor

Michael Howard nació en Vancouver, Canadá, en 1946. Comenzó a esculpir a la edad de quince años. Se graduó como Bachiller en Bellas Artes en la Eastern Michigan University y como Master en Bellas Artes en la Columbia Pacific University de California. Ha enseñado escultura a adultos y niños durante más de treinta años. Compiló y prologó una colección de conferencias con el título de *Art as Spiritual Activity: Rudolf Steiner's Contribution to the Visual Arts* [El arte como actividad espiritual: la contribución de Rudolf Steiner a las artes visuales]. Actualmente vive en Amherst, Massachusetts, con su esposa y su hija.