



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

## **Traducción comentada de dos artículos de divulgación sobre la pedagogía Waldorf**

Autora

Pamela Tiberi

Directora

Rosa Lorés Sanz

Facultad de Filosofía y Letras

Septiembre 2016

# Índice

<b>1. Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Elección y justificación del texto .....</b>	<b>4</b>
<b>3. El género textual .....</b>	<b>6</b>
<b>4. Contextualización y factores extratextuales.....</b>	<b>8</b>
4.1 La pedagogía Waldorf .....	9
4.2 Glosario explicado de conceptos útiles para la comprensión de los textos originales y se sus traducciones .....	10
<b>5. Traducción a dos columnas .....</b>	<b>12</b>
5.1 Texto 1 .....	12
5.2 Texto 2 .....	17
<b>6. Plan de documentación .....</b>	<b>35</b>
<b>7. Análisis del proceso de traducción.....</b>	<b>40</b>
7.1 Factores intratextuales .....	43
7.2 Análisis del texto 1 .....	47
7.2.1 Problemas de traducción .....	47
7.2.2 Técnicas de traducción.....	49
7.3 Análisis del texto 2 .....	51
7.3.1 Problemas de traducción .....	51
7.3.2 Técnicas de traducción.....	53
<b>8. Conclusiones.....</b>	<b>59</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>61</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>62</b>
A. Tablas complementarias de las técnicas de traducción empleadas .....	62
Texto 1 .....	62
Texto 2 .....	63
<b>Anexos.....</b>	<b>66</b>
A. Texto 1 (inglés).....	66
B. Texto 2 (inglés) .....	69
C. Texto 1 (español).....	78
D. Texto 2 (español) .....	81



## **1. Introducción**

El objetivo principal del presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) es reflejar todos aquellos conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante este último año de formación en el Máster de Traducción de Textos Especializados de la Universidad de Zaragoza. Estos se verán plasmados en la traducción al español de dos artículos divulgativos en inglés sobre la pedagogía Waldorf, junto con el análisis de todos los procedimientos estratégicos y documentales necesarios para desempeñar de forma satisfactoria la profesión de traductor.

En particular, en el segundo capítulo hablaremos de cómo se ha conseguido el encargo, en el tercero se destacarán algunas de sus peculiaridades y en el cuarto nos iremos familiarizando con el género textual presentando algunos de los aspectos teóricos que hay que tener en cuenta a la hora de traducir el tipo de texto que aquí abordamos. Además, se proporcionará toda la información necesaria para contextualizar los artículos y aclarar varios de los conceptos más específicos que aparecen en estos.

El quinto capítulo, es el que representa el encargo en sí, es decir la traducción. En él se presentarán en dos columnas el texto de partida en inglés y su traducción al español. Seguidamente, en los capítulos seis y siete se mostrará de manera más detallada todo el trabajo que se esconde detrás de una traducción; esto incluye el proceso de documentación y el análisis de todos aquellos procedimientos y técnicas traductorales que permiten verter el texto de partida a la lengua de llegada. En esta parte trataremos también los problemas de traducción, por ejemplo aquellos aspectos culturales o léxicos que suponen una reflexión más profunda y detenida por parte del traductor.

El TFM se cerrará con unas breves conclusiones relativas a las cuestiones más relevantes surgidas a lo largo de todo el proceso de traducción y a mi experiencia en el máster. Para completar el trabajo se incluirán también el texto de partida en inglés y la traducción maquetada tal y como ha sido entregada al cliente. Además, se facilitará también un anexo para ampliar la parte relativa a las técnicas de traducción empleadas.

## 2. Elección y justificación del texto

Cursando las distintas asignaturas del Máster de Traducción de Texto Especializados he constatado que el ámbito que más me llama la atención es el de los textos divulgativos porque tratan cuestiones muy variadas y se dirigen a un público muy amplio. Por esta razón he decidido enfocar mi TFM a este tipo de textos.

Siguiendo mis intereses personales en un primer momento me habría gustado abarcar temáticas como el turismo, la gastronomía, la naturaleza o el mundo animal, así que me dirigí a distintas ONG con la esperanza de que pudiesen necesitar una traducción inglés-español que reflejara mis preferencias. Tras un periodo de búsqueda bastante infructuoso decidí seguir el consejo de mi tutora y contactar con algunas ONG que se dedican al voluntariado de traducción, empezando por PerMondo. Desde esta organización me contestaron rápida y amablemente diciendo que harían lo posible para ayudarme, y en pocos días me propusieron la traducción de inglés a español de dos artículos sobre la pedagogía Waldorf, con un total de 4 231 palabras (969 el primero y 3 262 en el segundo).

A pesar de que la extensión ideal para Trabajos de Fin de Máster como el mío es de alrededor de 3 000 palabras, tras hablarlo con mi tutora decidí aceptar el encargo e incluir la traducción y el comentario de ambos textos.

La particularidad de estos dos artículos es que no se trata de textos originales, sino que ambos son a su vez traducciones del alemán. Tener que «traducir una traducción» me había hecho dudar de la validez de este encargo, pero mi tutora me hizo notar cómo, en el campo de la traducción, situaciones de este tipo se dan de manera frecuente, especialmente en el ámbito de la divulgación, de hecho, se trata de un encargo real y de no haber sido aceptado el trabajo, este se habría encomendado a otro traductor. Además de todo esto, destaca también que aunque Christof Wiechert (exdirector de la Sección Pedagógica del Goetheanum, de la que hablaremos más detenidamente en el capítulo 4) sea el autor de los dos artículos, estos han sido traducidos por dos personas distintas: John Weedon y Margot M. Saar.

A lo largo del TFM veremos cómo todos estos factores influyen a nivel textual, constituyendo otra dificultad añadida y desembocando en dudas adicionales, sobre todo en las partes que resultan poco claras. En todos esos casos hay que preguntarse si la dificultad se produce en el texto origen en alemán o si, en cambio, es el traductor el que se ha expresado de forma ambigua. De la misma forma, al encontrarse con errores

(gramaticales, sintácticos, etc.) no sabemos si estos reflejan el texto de partida o se deben a una mala traducción.

De todas formas, todo lo dicho anteriormente refleja la cotidianidad de la labor del traductor puesto que cada texto es un mundo y presenta sus peculiaridades. Por ello, estos artículos me parecen un buen punto de partida para empezar a trabajar como traductora, y además, plantean cuestiones inusuales que es muy interesante ver y comentar en un Trabajo de Fin de Máster.

### **3. El género textual**

Para lograr una buena traducción es importante ser conscientes en todo momento de la tipología textual con la que nos encontramos. Por lo que concierne a estos dos artículos podemos decir que no es fácil enmarcarlos dentro de un género concreto, puesto que resumen el contenido de unas conferencias sobre temáticas determinadas. Sabemos que en este tipo de análisis las fronteras que delimitan el género textual difícilmente son netas, no obstante, es evidente que ambos pertenecen al ámbito divulgativo y pueden considerarse textos expositivos/ informativos. Se dirigen a un público amplio pero interesado a la pedagogía Waldorf; de hecho, dado el uso de algunos términos más específicos se espera que el lector esté familiarizado con este tipo de enseñanza. Aun así, al no tratarse de textos técnicos y al no ser excesivamente especializados también ha resultado difícil encontrar fuentes académicas que trataran este género textual en concreto. De hecho, la mayoría de la bibliografía sobre los artículos divulgativos se centra en el ámbito científico.

Sin embargo, a la hora de traducir siempre hay que tener en cuenta tres factores fundamentales: el campo, el tenor y el modo. El campo indica el marco social en el que se desarrolla la comunicación al igual que el nivel de especificidad de un texto. El tenor está relacionado con el grado de formalidad, y el modo hace referencia al canal por el que tiene lugar la comunicación y está relacionado con su función (Angermüller, Maingueneau y Wodak, 2014: 266).

En este caso el campo atañe a unas conferencias sobre pedagogía, aunque, al tratarse de artículos divulgativos, para dar a conocer el contenido de dichas conferencias no se trata de un texto excesivamente especializado. El tenor es medio-alto, de hecho veremos que el lenguaje es bastante formal, aunque presenta ciertos recursos coloquiales que acercan el texto al lector (por ejemplo la presencia de incisos y de discurso directo), finalmente, el canal es escrito y tiene difusión digital para alcanzar a una audiencia mayor.

La pragmática también es un factor muy importante para una buena traducción. Esta trata el uso de la lengua en la comunicación, es decir el empleo de ciertos enunciados por parte del emisor y la manera en que los receptores los interpretan (Escandell Vidal, 1993: 16). Por ejemplo, respecto de este tema veremos que las convenciones comunicativas a través de las cuales el autor se refiere al lector no son las mismas en inglés o en español. Por lo tanto, el traductor tiene que ser consciente de

dichas diferencias y adaptarlas a la cultura de llegada, para que el destinatario perciba el acto comunicativo como espontaneo y familiar.

#### **4. Contextualización y factores extratextuales**

Los dos artículos que traduciré se encuentran en la *Circular de la Sección Pedagógica* del Goetheanum y hablan sobre la pedagogía Waldorf, que halla sus raíces en Rudolf Steiner (1861-1925), un filósofo y científico austriaco, investigador de las obras de Goethe. Fue el fundador de la antroposofía, una disciplina que él consideraba una investigación científica del mundo espiritual, fundamental para desarrollar un conocimiento ampliado del ser humano y del mundo. Dicho conocimiento, además, permitiría facilitar la comprensión de la propia vida y de sus circunstancias.

La primera escuela Waldorf nació en Stuttgart en 1919, por petición del empresario alemán Emil Molt (propietario de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria), que contribuyó económicamente a su creación. El Goetheanum (diseñado por el mismo Steiner) es un edificio que se encuentra en Donarch (Suiza), es la sede de la Sociedad Antroposófica General y de la Escuela Superior Libre para la Ciencia Espiritual; entre otras cosas representa también un lugar de encuentro en el que desarrollar la vida espiritual, artística y científica. En él se organizan iniciativas muy variadas, como congresos, exposiciones, representaciones teatrales y visitas guiadas, además, comprende una biblioteca con casi 110.000 libros. ([www.goetheanum.org](http://www.goetheanum.org)).

Entre las once secciones en las que se divide la Escuela Superior Libre para la Ciencia Espiritual se encuentra la Sección Pedagógica. Esta se relaciona de forma libre con todas aquellas instituciones pedagógicas que se basan en la antroposofía. Entre sus tareas destacan la investigación en el campo de la pedagogía antroposófica, la organización de congresos, seminarios y disertaciones y la colaboración con el cuerpo docente, órganos supra-escolares y asociaciones internacionales en todo el mundo. También se ocupa de la divulgación de la Circular de la Sección Pedagógica, eso es una publicación del Goetheanum que no tiene una fecha fija de publicación. En ella aparecen artículos sobre temas pedagógicos, información acerca de las actividades de la Sección y los resultados de investigaciones inherentes a estos temas. Se distribuye en todo el mundo tanto en alemán como en inglés.

Puesto que esta revista se publica solo en alemán e inglés, para los miembros de la Sociedad Antroposófica de España y Latinoamérica es disponible el boletín *Antroposofía en el mundo* (edición traducida de *Anthroposophie Weltweit*). Es un recurso para estar al día con las actividades del movimiento antroposófico y de la

Escuela Superior de la Ciencia Espiritual, con artículos, informes, entrevistas, etc. ([www.goetheanum.org](http://www.goetheanum.org)).

La antroposofía, junto con la pedagogía Waldorf, tiene seguidores pero también detractores; de hecho ha sido criticada duramente y acusada de ser una secta esotérica sin ninguna base científica.

Por lo que concierne más de cerca a los dos artículos que se van a traducir al español es muy importante especificar que dicha traducción está destinada a los hispanohablantes de EE.UU., por esto sería aconsejable emplear una variedad latinoamericana neutra. Al no estar familiarizada con esta, es mejor limitarse al empleo de la variedad española dominada, que en mi caso es el castellano peninsular. Además, considerando que entre las variedades americanas y europeas del español hay una comprensión mutua prácticamente total, no es del todo indispensable adaptarse a la variedad geográfica. Aunque alguna elección léxica pueda resultar inusual para un lector latinoamericano es mejor conferir al texto coherencia y homogeneidad.

#### **4.1 La pedagogía Waldorf**

Antes de proceder a los dos artículos traducidos al español, es importante destacar algunas de las características de la antroposofía y de la pedagogía Waldorf, puesto que a lo largo de los dos artículos encontraremos conceptos difíciles de entender sin aclaraciones o conocimientos previos.

Según la antroposofía el ser humano posee una cuádruple naturaleza, representada por cuatro cuerpos distintos: el cuerpo físico, el cuerpo etéreo, el cuerpo astral y el yo. El primero es el que vemos y que compartimos con todos los fenómenos materialmente perceptibles (minerales, plantas, animales y seres humanos). El segundo, llamado también cuerpo de los hábitos o de las fuerzas vitales, representa la vida propia de plantas, animales y seres humanos, y está relacionado con la imaginación. El tercero, que también es conocido como cuerpo del movimiento y de la emoción, es el que tenemos en común solo con los animales; concierne a nuestras capacidades sensoriales y de movimiento consciente. El cuarto, llamado también ego o cuerpo del ego, es el núcleo espiritual de nuestro ser y solo lo poseen los humanos; es el que permite reflexionar, incluso sobre uno mismo.

Esta cuádruple naturaleza del ser humano es un concepto clave de la pedagogía Waldorf y se tiene en consideración durante todas las fases del desarrollo de los niños hasta la edad adulta.

Analizando más de cerca la metodología de las escuelas Waldorf, podemos empezar destacando que en este tipo de pedagogía la educación se divide en periodos de siete años, llamados septenios (0-7 años, 7-14 y 14-21). El primero se basa sobre todos en estímulos físicos, que mediante el juego favorecen el aprendizaje por imitación; en el segundo se estimulan la imaginación y la parte anímica; en el tercero, con la maduración de la personalidad se desarrollan las capacidades intelectuales.

La relación con las figuras docentes es distinta en cada septenio; en el primero el niño tiene más libertad, pero, a partir del segundo, lo ideal es que el niño desarrolle un vínculo profundo y estable con el maestro, que representa también una figura de autoridad. Para favorecer el desarrollo de dicho vínculo y la estabilidad, el maestro se queda con la misma clase durante ocho años. Este segundo periodo y la etapa de ocho años con el mismo maestro son fundamentales para la pedagogía Waldorf, porque tienen lugar durante el desarrollo de la personalidad del niño y durante el pasaje a la adolescencia. En el tercer septenio se estimula el pensamiento autónomo y, a través del estudio multidisciplinar con varios profesores, el adolescente desarrolla también sentimientos de mayor o menor empatía, según las características de los distintos profesores.

## **4.2 Glosario explicado de conceptos útiles para la comprensión de los textos originales y se sus traducciones**

### Class teacher (maestro generalista)

Es una figura de referencia para los alumnos: es el maestro que los acompaña durante ocho años a partir del segundo septenio. Es decir, durante todo el segundo septenio más el primer año del tercero. Tiene competencias multidisciplinarias y se ocupa de impartir las clases principales.

### Subject teacher (maestro especialista)

Es un docente especializado en un determinado campo y se dedica a la enseñanza de asignaturas específicas. Normalmente empieza a seguir a los alumnos en el tercer septenio y por eso se identifica a menudo con la figura del profesor.

### Main class (clase principal)

Concierne al bloque de asignaturas académicas más importantes, como lengua, matemáticas, historia, geografía, etc. Generalmente tiene lugar a primera hora del día cuando la mente está más descansada.

### Form drawing (dibujo de formas)

Se trata de una asignatura que se imparte en las escuelas Waldorf del primero al quinto curso del segundo septenio y “consiste esencialmente en el dibujo a mano alzada de formas que no constituyen representaciones” (cit. Rosemary Gerbert, *Dibujo de formas* [http://waldorflibrary.org/images/stories/articles/formdrawing\\_updated.pdf](http://waldorflibrary.org/images/stories/articles/formdrawing_updated.pdf)).

### Eurythmy (euritmia)

Es una disciplina inventada por Rudolf Steiner y está presente en todas las escuelas Waldorf; es un arte similar a la danza, en el que el movimiento corporal está ligado a la música y a la expresión oral. Generalmente es impartida por profesores especializados en este campo, se enseña a los alumnos desde que son niños y cuando llegan a los últimos años de escuela suelen exhibirse en representaciones eurítmicas de música y poesía.

### Facultades y artes

Cuando se refieren al ser humano, los conceptos de facultad y arte (p. ej. facultad de imaginación, arte de relacionarse) parecen representar unas características inherentes a este. Búsquedas en inglés y español han revelado que (al menos en estos dos idiomas) no existe una teorización sobre cuáles son las existentes y qué características presentan. Es posible que un conocimiento más profundo de la lengua alemana consiga arrojar más claridad sobre estos conceptos y su clasificación.

### GA (Obra completa)

Es la abreviatura del alemán *Gesamtausgabe* que significa «obra completa» y aparece en las notas a pie de página relativas al segundo texto. Hace referencia a la recopilación de todas las obras de Rudolf Steiner y también en el contexto español, cuando se habla de su obra, nos referimos a ella con GA “nº” (p. ej. «GA 311»).

## 5. Traducción a dos columnas

### 5.1 Texto 1

<p>Class Teacher Questions and Everyday School Life</p> <p>Two meetings on 13<sup>th</sup> and 14<sup>th</sup> February 2015 on the professional work of the Class teacher</p> <p><i>Christof Wiechert Translated by John Weedon</i></p> <p>This February there were two remarkable meetings on the questions of class teachers and their work, their tasks and much more besides.</p> <p>On 13<sup>th</sup> February a group of active class teachers met at the School of Spiritual Science in Stuttgart at the invitation of the School and the Pedagogical Section.</p> <p>Claus-Peter Ron, one of the Section leaders, described the profile of the class teacher and portrayed how the key issue is a faculty, besides the faculty of civility, which includes the idea of the <i>art of relating</i>. This is not only directed towards the pupils but includes the parents and colleagues. As class teachers are concerned with various years of child development, this is reliant on the <i>art of transformation</i>. And these by no means inconsider-</p>	<p>Algunas cuestiones sobre los maestros y su vida escolar cotidiana</p> <p>Dos seminarios del 13 y 14 de febrero de 2015 sobre el trabajo profesional de los maestros</p> <p><i>Christof Wiechert</i> <i>Traducido del inglés por Pamela Tiberi</i></p> <p>El pasado febrero se celebraron dos importantes encuentros relativos a los maestros y su trabajo, sus tareas y mucho más.</p> <p>El 13 de febrero un grupo de activos maestros se reunió en la Escuela Superior Libre para la Ciencia Espiritual de Stuttgart, por invitación de la Escuela y de su Sección Pedagógica. Claus-Peter Röh, uno de los responsables de la Sección, describió el perfil de los maestros y explicó cómo el factor clave es una facultad, además de la facultad del civismo, que incluye la idea del «arte de relacionarse». Esta no se refiere solo a los alumnos, sino que también concierne a los padres y a los compañeros de trabajo. Además, supone también el «arte de la transformación», puesto que los maestros tienen un papel importante durante algunos</p>
--	--

<p>able faculties take on what manifests itself in the child from the conditions prior to birth and what the teachers need to bring towards the future.</p>	<p>años del desarrollo infantil. Estas facultades, en ninguna manera insignificantes, son responsables de lo que se manifiesta en el niño desde antes de nacer, y de lo que los maestros necesitan aportar de cara al futuro.</p>
<p>In various working groups the class teacher colleagues gave an account of their daily work.</p>	<p>En varios grupos de trabajo los compañeros de los maestros informaban acerca de su trabajo diario.</p>
<p>From all these accounts it became evident how complex the tasks of the modern class teacher are. Besides the actual teaching there is the intensive keeping in touch with the parents; family backgrounds, which may well be most varied in character. In the course of this through the internet and email extensive correspondence develops. Moreover, there is the question of getting on with colleagues, something that does not always speak of the quality of co-operation. Then, there are also the new tasks coming up every year over the eight years so that you can hardly rest on your laurels on the basis of what you have developed for yourself. In addition to all this there are the tasks of running the school and the frequently considerable burden with the pupils in need of greater support. Even if one were to fulfil all these tasks, there remains, nonetheless, a great challenge on a soul level, a burden, that calls for it to be worked upon.</p>	<p>Gracias a toda esta información resultó clara la complejidad del trabajo de los maestros de hoy en día. Además de la enseñanza en sí, se encuentra con el continuo contacto con los padres, situaciones familiares que pueden resultar muy variadas. En este caso, el contacto se desarrolla mediante internet y una extensa correspondencia por correo electrónico. Asimismo, está la cuestión de llevarse bien con los compañeros, algo que no siempre significa trabajar bien juntos. Hay que añadir que durante ocho años surgen nuevas tareas cada año, así que no hay que dormirse en los laureles pensando en lo que ya se ha logrado. Además de todo esto, hay que gestionar la escuela y, a menudo, hacerse cargo de los alumnos que necesitan un mayor apoyo. Aunque se consiguiese cumplir con todas estas tareas, seguiría habiendo un gran desafío a nivel espiritual, una carga sobre la que hay que trabajar.</p>
<p>How do we deal with such a mixed bag of tasks? On the one hand, we may cut ourselves</p>	<p>¿Cómo podemos gestionar un conjunto de tareas tan variadas? Por un lado, podríamos</p>

<p>off and quite clearly define and limit the teacher's tasks for ourselves; on the other hand, we may come to identify ourselves so closely with the everyday tasks of the teacher that in the end we do not know ourselves anymore.</p>	<p>distanciarnos, definiendo y limitando de forma bastante clara nuestras tareas como maestros; por otro lado, podríamos llegar a identificarnos tan a fondo con las tareas diarias del maestro que finalmente dejaríamos de conocernos a nosotros mismos.</p>
<p>We can see how here before the <i>art of education</i> can begin, the <i>art of living</i> must be practised. At this point the question was asked whether teachers are prepared for such a form of the art of living or whether each one must seek these ways forward for themselves?</p>	<p>Se puede ver cómo, antes de que el «arte de la educación» pueda empezar, el «arte de vivir» tiene que ser practicado. Llegados a este punto surgió una pregunta: ¿los maestros están listos para un arte de vivir de este tipo, o cada uno tiene que buscar su propio camino?</p>
<p>The day following the meeting in Stuttgart the fourth conference of class teachers took place at the Waldorf Teachers' Seminar in Berlin.</p>	<p>El día siguiente al encuentro de Stuttgart, tuvo lugar en Berlín el cuarto congreso de maestros en el Seminario de Maestros Waldorf.</p>
<p>This is an initiative of the training committee of the <i>Bund der Freien Waldorfschulen</i> (Association of independent Waldorf Schools) and concerns itself with the profile of the class teacher in 21<sup>st</sup> century. The difference between this and the initiative described above is that in this case the focus is rather on the class teacher work from the viewpoint of teacher training. What must happen at the teachers' seminars so that this form of being a teacher, which is the hallmark of the Waldorf schools, can continue.</p>	<p>Esta es una iniciativa del comité de capacitación de la <i>Bund der Freien Waldorfschulen</i> (Asociación de escuelas Waldorf alemanas), que se preocupa por el perfil de los maestros en el siglo XXI. La diferencia entre esta iniciativa y la descrita anteriormente es que en este caso se hace hincapié sobre todo en el trabajo del maestro desde el punto de vista de su formación, la cual debería conseguirse en los seminarios para docentes, de manera que esta forma de enseñar, que es la característica distintiva de las escuelas Waldorf, pueda continuar.</p>
<p>The much-mentioned question of class size</p>	<p>Se trató también el tema frecuentemente</p>

<p>was discussed, but also the question of burn-out. When positive results fail to materialize, exhaustion will appear more readily than when the teacher experiences they have made a right decision in a teaching or social situation.</p>	<p>mencionado del tamaño de las clases, así como el problema del cansancio. Cuando no se obtienen resultados positivos, el agotamiento aparece más rápidamente que cuando los maestros sienten que han tomado una decisión acertada en la clase o en una cuestión de tipo social.</p>
<p>Here too the question about the 'social-emotional' strains and dealing with uncertainty came up. Then the question of acquiring competence with the various age groups has to be put. Do the teachers have the abilities to develop it in an appropriate way for each age group? Whoever is following the academic discussion about the acquiring of competence knows this concept has had its day. Particularly for understanding the profile of the class teacher it is too limited, for what counts are quite other abilities, which are barely articulated.</p>	<p>Aquí también surgen los problemas del estrés «socio-emocional» y de tener que gestionar la incertidumbre. Además, hay que destacar el tema de la adquisición de las competencias necesarias para tratar con los distintos grupos de edad. ¿Los maestros tienen la capacidad de desarrollarla de forma adecuada para cada grupo de edad? Quién siga la discusión académica sobre la adquisición de dicha competencia sabe que este concepto ya no cuenta. En particular, para entender el perfil del maestro dicho concepto es demasiado limitado, puesto que lo que importa son sobre todo otras habilidades que apenas se mencionan.</p>
<p>However, what stands in the background and must be answered (and is not yet answered) is, are there certain kinds of human constitution in the present that stand in the way of this profession? We know it from statements like, "the people in the early days, the so-called great personalities, they could do it, everything was much more straightforward ..." This is not to be underestimated, for it is true. 50 years ago</p>	<p>Sin embargo, lo que queda en un segundo plano y a lo que hay que contestar (y todavía no ha sido contestado) es si actualmente existen determinados aspectos de la naturaleza humana que dificulten esta profesión. Lo sabemos por frases como: «Los maestros de antes, las llamadas grandes personalidades, podían hacerlo, todo era mucho más fácil...». No hay que infravalorar lo dicho, ya que es verdad. Hace 50 años todo</p>

everything was simpler, more natural, people could get away with the odd slip without fearing any special consequences; whereas nowadays everything is much 'tighter', and yet the teaching profession is still - even in the present day - a lovely, many-sided task!

The case was put for creating a new image of the teacher, a picture of empowering for the future, which will also enable people to be engaged in their profession with joy, providing you experience that you can do it..

Philipp Martzog, the co-worker responsible for academic studies at the School of Spiritual Science in Stuttgart, subsequently presented the provisional results of an empirical study, which aims to capture the comparative effects of Waldorf teacher training.

The coming meetings will concern themselves with this new picture of the teacher that is to be created and with the question of how this can be realised in the training courses at the teachers' seminars. The three dimensions of the Waldorf teacher's work, the faculty of imagination, the ability to work with others and, related to it, the transparency with regard to one's own teaching work seem to be central.

era más sencillo, más natural, las personas podían cometer algún error sin temer a las consecuencias. En cambio, ahora es todo más 'estricto' y, aun así, ser maestro sigue siendo –también hoy en día– un trabajo agradable y polifacético.

Se planteó la posibilidad de crear una nueva imagen del maestro, una imagen de fortalecimiento para el futuro, que dará a las personas la posibilidad de dedicarse con placer al propio trabajo, transmitiendo la sensación de que se puede conseguir.

Más tarde, Philipp Martzog, el compañero que se ocupa de las cuestiones académicas en la Escuela Superior Libre para la Ciencia Espiritual de Stuttgart, presentó los resultados provisionales de un estudio empírico que pretende recoger los efectos comparativos de la formación de maestros Waldorf.

Los futuros encuentros se centrarán en esta nueva imagen de maestro que debe crearse, y en cómo se puede conseguir en los seminarios para maestros durante los cursos de capacitación. Las tres dimensiones de trabajo de los maestros Waldorf, es decir, la facultad de la imaginación, la habilidad de trabajar con los demás y, conectada con esta, la transparencia relativa al trabajo de enseñanza de cada uno, parecen ser fundamentales.

## 5.2 Texto 2

<p>Class Teachers in the Waldorf School</p> <p>Efficient teaching in Waldorf Schools and a new class teacher profile for the 21<sup>st</sup> century</p> <p><i>Christof Wiechert</i> <i>translated from German by Margot M. Saar</i></p> <p><b>Taking stock</b> <b>Preamble</b></p> <p>There has been discussion about the position and importance of class teachers in Waldorf schools for some years. Class teacher have, on the one hand, been given too much weight - to the detriment of subject teachers - leading to noticeable imbalances in the social make-up of schools. Some class teachers, on the other hand, struggle with older pupils and pedagogical tragedies ensue, which, according to surveys carried out among former pupils, have long-term effects even after the end of school.</p> <p>Some schools have introduced a new middle-school concept where class teachers specialize in the middle school, taking over the class or joining the initial class teacher for classes</p>	<p>Maestros generalistas en la escuela Waldorf</p> <p>Una enseñanza eficaz en las escuelas Waldorf y un nuevo perfil de maestro generalista para el siglo XXI.</p> <p><i>Christof Wiechert</i> <i>Traducido del inglés por Pamela Tiberi</i></p> <p><b>Análisis de la situación</b> <b>Introducción</b></p> <p>Durante algunos años se ha discutido sobre la posición y la importancia de los maestros generalistas en las escuelas Waldorf. Por un lado, a los maestros generalistas se les ha dado demasiada importancia –en detrimento de los maestros especialistas– lo que ha llevado a un desequilibrio notable en la composición social de las escuelas. Por otro lado, algunos maestros generalistas bregan con los alumnos mayores, dando lugar a tragedias pedagógicas que, según encuestas realizadas entre antiguos alumnos, tienen efectos a largo plazo incluso después de terminar la escuela.</p> <p>En algunas escuelas se ha introducido un nuevo concepto de secundaria en el que los maestros generalistas se especializan en esta última, encargándose de la clase o</p>
--	---

<p>seven and eight (sometimes also nine), a step that has brought some alleviation.</p> <p>In other countries the class teacher period was even split into three parts: classes 1 to 3, 4 to 6, and 7 and 8, with a "specialist" class teacher at each level (known as "looping" in Anglo-America). It has even been suggested to have one specialist class teacher for each year. Last year, a colleague took on a class 5; she was their fourth class teacher and the school allowed her to keep the class to the end of year 6. Some schools have good experiences with a method called "co-sharing", where one class teacher holds the main lesson from Monday to Wednesday and another continues on Thursday and Friday - or other combinations.</p> <p>And there is still the image of the "good", successful class teacher who reigns supreme behind closed doors - with or without collateral damage. The question is: does the idea of class teachers who stay with their classes for as long as possible belong to the past?<sup>1</sup> What did the class teacher concept originally involve? And is the class teacher system part of the identity of a Waldorf school?</p>	<p>acompañando al maestro inicial durante el séptimo y octavo curso (a veces también durante el noveno), una medida que ha proporcionado algo de alivio.</p> <p>En otros países el periodo de enseñanza de los maestros generalistas se dividió incluso en tres partes: desde el primero al tercer curso, desde el cuarto al sexto, y el séptimo y octavo, con un maestro «especializado» para cada nivel (conocido en la América Anglosajona como <i>looping</i>). Incluso se ha propuesto incluir un maestro especializado por cada curso. El año pasado, una compañera de trabajo se hizo cargo de la clase de quinto curso; era su cuarta maestra y la escuela le permitió seguir con esa clase hasta el final del sexto curso. Algunas escuelas están satisfechas con un método llamado <i>co-sharing</i>, en el que un maestro generalista imparte las clases principales de lunes a miércoles y otro sigue el jueves y el viernes (pueden darse también otras combinaciones).</p> <p>También sigue presente la imagen del «buen» maestro que tiene éxito y que reina en todo su esplendor tras la puerta cerrada del aula, con o sin daños colaterales. La pregunta es: ¿la idea de maestros generalistas que siguen con sus alumnos durante todo el tiempo posible pertenece al pasado?<sup>1</sup> En su origen, ¿qué suponía el concepto de maestro generalista? Y, ¿este sistema de enseñanza es parte de la identidad de una escuela Waldorf?</p>
---	---

<p>What are the arguments in favour of changing this characteristic element of Waldorf Education?</p> <p><b>1 Efficient Teaching</b></p> <p>If one observes life in a Waldorf School for some time, one can have the following impression: A class is working towards its final exams (e.g. A-Levels) and many pass the exams with surprisingly good results. The teachers know they have spent fewer lessons on exam preparation than specified - and yet the results are astonishingly good.</p> <p>Rudolf Steiner always thought that the learning process should be made as efficient as possible: the way lessons were taught, the liveliness and focus of the presentation should awaken forces in the students that facilitate fast absorption and comprehension. He was convinced that an artistic approach to teaching in the lower school would accelerate learning in the upper school.<sup>2</sup></p> <p>Looking at schools more closely, one also realizes that this efficiency is lost as soon as main stream methods are introduced into the lessons. The uninspired teaching that arises from such methods can eradicate this living</p>	<p>¿Cuáles son las razones para cambiar este elemento característico de la educación Waldorf?</p> <p><b>1 Enseñanza eficaz</b></p> <p>Si se observa durante un tiempo la vida en una escuela Waldorf se puede tener la siguiente impresión: una clase se está preparando para los exámenes finales (por ejemplo Selectividad) y muchos aprueban con resultados sorprendentemente buenos. Los docentes saben que han dedicado a la preparación del examen menos clases de las necesarias, sin embargo los resultados son increíblemente buenos.</p> <p>Rudolf Steiner siempre creyó que el proceso de aprendizaje debería estructurarse de la forma más eficaz posible: el modo de dar las clases, la vivacidad y la centralidad de la representación deberían despertar en los estudiantes fuerzas capaces de facilitar una rápida asimilación y comprensión. También estaba convencido de que un enfoque artístico de la enseñanza en la escuela primaria aceleraría el aprendizaje en la secundaria.<sup>2</sup></p> <p>Al observar las escuelas más de cerca se ve también que esta eficacia se pierde en cuanto se introducen en las clases métodos de enseñanza tradicionales. A largo plazo, la enseñanza poco motivadora que surge de</p>
---	--

<p>efficiency in the long term and lead to the excess of catching-up lessons that attract so much criticism.<sup>3</sup></p> <p>The class teacher principle is part of this educational efficiency.<sup>4</sup> Teachers, who can oversee the teaching material over years, build up knowledge and skills step by step and incorporate deviations that lead to the goal faster than the straight route, will work efficiently.</p> <p>Take as an example a situation which is often seen as purely theoretical but which can be, and has been, practised: Pupils in class 3 ask, for instance, why in the autumn, when the leaves have fallen off the trees, the moon follows them as they walk along? The teacher says, "That is too complicated to explain now, but I will tell you when we get to class 7!"</p> <p>This may be dismissed as Waldorf romanticism, but Rudolf Steiner attached great pedagogical value to educational questions that are allowed to lie dormant for a long time. And, of course, this can only be done by a class teacher who stays with a class for many years. (More on this in paragraph 7)</p> <p><b>2 Generalists vs. Specialists</b></p>	<p>dichos métodos puede acabar con la vitalidad de esta eficacia, llevando a un exceso de clases de refuerzo, que son tan criticadas.<sup>3</sup></p> <p>El principio de maestro generalista es parte de esta eficacia educativa.<sup>4</sup> Los maestros, que pueden supervisar el material docente año tras año, construir conocimientos y capacidades paso a paso y redirigir la enseñanza por una ruta que lleva al objetivo deseado más rápidamente que la ruta convencional, trabajarán de forma eficaz.</p> <p>Podemos tomar como ejemplo una situación que a menudo se considera puramente teórica pero que puede darse, y se ha dado. Por ejemplo, los alumnos del tercer año preguntan por qué en otoño, cuando las hojas han caído del árbol, la luna les sigue cuando ellos caminan; el maestro contesta: «es demasiado complicado de explicar ahora mismo, pero os lo diré cuando lleguemos al séptimo año».</p> <p>Esto puede clasificarse como romanticismo Waldorf, pero Rudolf Steiner atribuye un gran valor pedagógico a estas cuestiones educativas que pueden quedar latentes durante mucho tiempo y que, obviamente, solo pueden resolverse con un maestro que sigue con la misma clase durante varios años (para más información véase la sección 7).</p> <p><b>2 Generalistas frente a especialistas</b></p>
---	---

<p>The question we must ask is: can lower school pupils thrive in the care of specialist teachers or do growing children need the generalises approach? (We know that in state teacher training specialization is being promoted. Teachers specialize in languages, maths, history etc.).</p>	<p>Lo que hay que preguntarse es: ¿los alumnos de primaria pueden desarrollarse con el seguimiento de un maestro especialista o durante el crecimiento necesitan un enfoque generalista? (Es sabido que en la formación estatal de docentes se ha promovido la especialización, por ejemplo en idiomas, matemáticas, historia, etc.).</p>
<p>How do children learn in the lower school? They learn because they are immersed in an atmosphere of becoming. The teacher is learning with them. The secret of education is self-education. Lower school children are on their way and the atmosphere of <i>becoming</i> facilitates their learning. The teacher is not a person who teaches but a facilitator, who creates the right climate for learning. Once this climate has been created, young children 'love' their teacher, and it is this, rather than academic knowledge which inspires them to learn. It all depends on the teacher's character, that is, on self-education.</p>	<p>¿Cómo aprenden los niños en primaria? Aprenden porque están sumergidos en un ambiente de desarrollo en el que el maestro aprende con ellos. El secreto de la educación es la auto-educación. Estos niños siguen su camino y el ambiente de <i>desarrollo</i> facilita su aprendizaje. El maestro no es una persona que enseña, sino alguien que facilita la enseñanza y crea el ambiente adecuado para el aprendizaje. Una vez que este ambiente ha sido creado, a los niños les encantará su maestro, y es esto, más que el conocimiento académico, lo que les motiva a aprender. Todo depende del carácter del maestro, es decir, de la auto-educación.</p>
<p>No teacher has ever taught a child to read! Children learn reading by themselves, but they need the right atmosphere for this, and this atmosphere is conveyed by the teacher, by the teacher's relationship to learning. For him or her, everything is new, too!</p>	<p>Ningún maestro ha enseñado a leer a un niño, los niños aprenden a leer por su cuenta, pero, para conseguirlo, necesitan el ambiente ideal, transmitido por los maestros y por su relación con el aprendizaje. Se trata de algo totalmente nuevo también para los docentes.</p>
<p>A (lower school) teacher who knows everything loses the joy in conveying contents and</p>	<p>Un maestro (de primaria) que lo sabe todo pierde la alegría de transmitir contenidos y a</p>

the children are not inspired or motivated to learn.<sup>5</sup> And what is even worse is that this can lead to learning difficulties. (Why doesn't-she get it? It's so easy!)

Up to the beginning of puberty, children need a "learning companion" for learning, and this learning companion needs to be an all-rounder. At that age, specialists can inhibit the learning process.

### **3 The Reliable Attachment Figure**

This concept from resilience research<sup>6</sup> receives increasing attention: children when they are born need a *reliable* caregiver for their development. Each child needs basic stability in life. In many families we see minor or major fluctuations nowadays, with some children being torn entirely from the security of a family. Someone who accompanies such processes reliably in the background is without doubt a real asset in a school community. And this kind of "reliability" will gain ever greater importance.<sup>7</sup>

Our society, on the other hand, is developing in the opposite direction. If we look at many processes in the social life and in education, we see more *fragmentation* than *unification*.

The same applies to families. As well as families in the conventional sense, we see an in-

los niños no se les incita o se les motiva para aprender.<sup>5</sup> Lo peor de todo es que esto puede comportar dificultades en el aprendizaje (¿Por qué no lo entiende? ¡Es tan fácil!).

Hasta el comienzo de la pubertad los niños necesitan a un «compañero de aprendizaje» y este debe ser polifacético. A esa edad los especialistas pueden inhibir el proceso de aprendizaje de los niños.

### **3 La figura de apego fiable**

Este concepto, que deriva de la investigación sobre la resiliencia,<sup>6</sup> es objeto de cada vez más atención. Al nacer, los niños necesitan a un cuidador *fiable* para desarrollarse, además de una estabilidad básica en la vida. Hoy en día en muchas familias se percibe una fluctuación (mayor o menor) que hace que los niños se vean desprovistos de la seguridad de una familia. Una persona que, en un segundo plano, sigue con fiabilidad dichos procesos es, sin lugar a dudas, una gran ventaja para la comunidad escolar, y este tipo de «fiabilidad» va a ganar aún más importancia.<sup>7</sup>

Nuestra sociedad, por otro lado, está evolucionando en la dirección opuesta. En muchos procesos de la vida social y de la educación se ve más *fragmentación* que *unificación*.

Esto también se aplica a las familias; además de las familias en el sentido convencional del

creasing number of "patchwork" and single parent families. This fact alone speaks for the class teacher as the *reliable attachment figure*.

Dividing up the class teacher period is a gesture of fragmentation, one could even say of *disintegration*. These tendencies are characteristic of our time; they have less to do with competence than with *responsibility*. We can also say the prevailing increasing rationalization and structuring puts us in charge of segments only. There no longer is such a thing as overall responsibility. But overall responsibility is the only true responsibility, and it needs to be rooted in moral autonomy. Its presence interferes with democratic processes, with processes that are seen as "proper". The Dutch professor of education, Gert Biesta, has investigated this problem.<sup>8</sup>

The class teacher principle is the antidote for this tendency.

#### **4 Artists of Education and Attachment**

Looking at the role of the class teacher over the last twenty or thirty years, one realizes that "parent work", as I indicated earlier, is a growing and increasingly difficult factor. For the sake of clarity it needs to be pointed out that "parent work" does *not*, in this context,

término, hay un número creciente de familias hechas de «retazos» y padres solteros. Este hecho, por sí solo, es suficiente para hablar a favor del maestro generalista como *figura de apego fiable*.

Dividir el periodo de enseñanza de los maestros generalistas es un acto de fragmentación, incluso se podría decir de *desintegración*. Estas tendencias son típicas de nuestro tiempo, y tienen menos que ver con la competencia que con la *responsabilidad*. También se podría decir que el actual aumento de la racionalización y de la estructuración nos hace responsables solo de pequeñas partes; ya no existe tal cosa como la responsabilidad general. Pero esta es la única responsabilidad verdadera, y necesita estar arraigada en la autonomía moral. Su presencia interfiere con los procesos democráticos, que son vistos como «adecuados». El profesor holandés Gert Biesta ha estudiado este problema.<sup>8</sup>

El principio del maestro generalista es el antídoto para esta tendencia.

#### **4 Artistas de la educación y del apego**

Viendo el rol del maestro generalista a lo largo de los últimos veinte o treinta años, nos damos cuenta de que el «trabajo de los padres», como se ha dicho anteriormente, es un factor que va en aumento y que cada vez se hace más complicado.

mean the attempt to convince parents of the value of Waldorf education. What is meant is the subtle and often time-consuming and intensive task of inviting parents to be partners in the education of their children. This process sometimes involves no more than a conversation, in other cases it means years of devotion and concern. (This task is no longer restricted to the lower school. All teachers are increasingly required to be learning companions in the wider sense;<sup>9</sup> because upper school parents in particular tend to adjourn their educational tasks more and more, while in the kindergartens we see a growing number of parents who seek help with bringing up their children.)

The fact that teachers, as well as being educational artists, have to become relationship artists. This will increasingly determine the success or failure of the class teacher principle. The teacher training centers need to take this on and they need to cooperate with the schools. Of course, the teachers must become aware of this task and not see it as "a nuisance" or as not being their responsibility. As it is, "parent work" is still too often seen as a "persuading job".

Para que quede claro, hay que destacar que en este contexto el «trabajo de los padres» *no* es el intento de convencer a los padres de los valores de la educación Waldorf. Lo que se quiere transmitir es una tarea sutil y que a menudo es intensa y requiere mucho tiempo, es decir, invitar a los padres a tomar parte en la educación de sus hijos. A veces este proceso no supone más que una conversación, pero en otros casos implica años de dedicación e interés. (Esta tarea ya no se limita a la escuela primaria: de hecho, a todos los maestros se les exige, cada vez más, que sean compañeros de aprendizaje en su sentido más amplio.<sup>9</sup> Esto se debe a que los padres, especialmente aquellos de niños que van a la escuela secundaria, suelen olvidarse cada vez más de sus tareas educativas, mientras que en los jardines de infancia asistimos a un número creciente de padres que buscan ayuda para educar a sus hijos.)

La cuestión es que los maestros, además de ser artistas de la educación, deben convertirse en artistas de las relaciones. Esto determinará de forma creciente el éxito o el fracaso del principio del maestro generalista. Los centros de formación del profesorado deben ocuparse de esto y cooperar con las escuelas. Naturalmente, los maestros deben tomar conciencia de este hecho y no verlo como «una molestia» ni como algo que no es su responsabilidad. Tal y como es, el «trabajo de los padres» a menudo sigue considerándose

<p><b>5 Diversity as an Inherent Human Quality</b></p> <p>Any class teacher will have had the experience that <i>they, too, are affected</i> by the material they present, convey, and work through. We are different people depending on whether we teach a math or a grammar lesson. We are more sanguine, mobile, a little excited, when we teach maths, while we tend to be more phlegmatic, reflective as language teachers, explaining things calmly at the blackboard. We enter differently into a geography main lesson than we do into a history main lesson. With geography the human and spatial aspects predominate, while with history the aspect of responsibility, the historical consciousness is more prevalent.</p> <p>Rudolf Steiner asked for this. He wanted children to experience human versatility in their class teacher: their ability to develop enthusiasm for a variety of fields. This supports the concept of the class teacher as 'multitasker', because through him, or her, students learn that versatility is an inherent human quality. (It is therefore a pity that some schools leave form drawing, painting, or the class play to specialist teachers).</p> <p><b>6 Lifelong Learning or the Ability of Adults</b></p>	<p>un «trabajo de convencimiento».</p> <p><b>5 La diversidad como cualidad inherente al ser humano</b></p> <p>Cualquier maestro generalista habrá experimentado que la materia que presenta, transmite y sobre la que trabaja le <i>ha afectado a él también</i>. Somos personas distintas según impartamos una clase de matemáticas o de gramática; más alegres, flexibles y algo emocionados cuando enseñamos matemáticas, más tranquilos y reflexivos como maestros de lengua, al explicar las cosas con calma delante de la pizarra. No nos enfrentamos de la misma forma a una clase principal de geografía que a una de historia. En geografía los aspectos humanos y espaciales son predominantes, mientras que en historia prevalece el aspecto de la responsabilidad, la conciencia histórica.</p> <p>Es lo que Steiner quería. Quería que los niños experimentasen la versatilidad humana a través de sus maestros: su habilidad de generar entusiasmo hacia campos variados. Esto respalda el concepto de maestro «multitarea», porque a través de él, o ella, los estudiantes aprenden que la versatilidad es una cualidad inherente al ser humano. (Sin embargo, es una pena que algunas escuelas dejen a los maestros especialistas el dibujo de formas, la pintura o el teatro escolar).</p> <p><b>6 Educación permanente o la habilidad de</b></p>
---	--

<b>to Develop</b>	<b>desarrollo de los adultos</b>
<p>Once a physics main lesson in the lower school has been taught, the teacher's preparations will no longer be needed and the same is true for all preparations throughout the eight years: What has been developed and prepared is no longer relevant after eight years because everything has changed. The teacher is eight years older, the pupils are new and different from the those in the "old" class. Everything changes. The teacher's ability to convey substance may also have changed. In short: what the class teacher conveys in his lessons has a short half-life.</p>	<p>Una vez que se ha dado una clase principal de física en la escuela primaria, la planificación del maestro ya no es necesaria y esto es válido también para todas las planificaciones a lo largo de los ocho años: después de ocho años todo cambia, así que todo lo que se ha desarrollado y preparado ya no importa. El maestro es ocho años más viejo, los alumnos son nuevos y diferentes con respecto a los de la «antigua» clase. Todo cambia. Probablemente ha cambiado también la habilidad del maestro para expresar contenidos. En pocas palabras: lo que un maestro transmite en sus clases tiene una vida media corta.</p>
<p>This has its disadvantages because preparation is part of working life. For a Waldorf school in the true sense it is vital. Replacing preparation with established methods is the death of living education.</p>	<p>Esto tiene sus desventajas porque la preparación es parte de la vida laboral y, para una verdadera escuela Waldorf, es fundamental. Sustituir la preparación por métodos ya establecidos supone la muerte de la educación viva.</p>
<p>But it also has its good sides. Having to take hold of and invent the same tasks in a new way again and again, creates excess mobility which, in turn, emerges as flexibility in dealing with all kinds of situations, even those that seem impossible.</p>	<p>Pero también tiene sus aspectos positivos. Tener que establecer y planear el mismo trabajo de una forma nueva, una y otra vez, crea un exceso de movilidad que, a su vez, se manifiesta como la flexibilidad para gestionar todo tipo de situaciones, incluso aquellas que parecen imposibles.</p>
<p>To cut a long story short. It is this mobility of the ether body that counts. It allows teachers</p>	<p>En resumen, es esta movilidad del cuerpo etéreo lo que cuenta y permite a los maestros</p>

<p>to grow with their pupils. We enliven our ether body, for instance, by studying anthroposophy in such a way that it becomes second nature. Those who are artistically gifted tend to find this easier than others.</p>	<p>crecer con sus alumnos. Avivamos nuestro cuerpo etéreo, por ejemplo, estudiando antroposofía de forma tal que esta se convierte en una segunda naturaleza. Los que tienen el don del arte suelen descubrirla más fácilmente que los demás.</p>
<p>It then becomes possible for teachers to grow with their pupils. This growing always involves <i>leaving old habits behind</i> that are no longer suitable for the children's age, or rituals which they left behind years ago.</p>	<p>Solo entonces se hace posible para los maestros crecer con sus alumnos. Este crecimiento implica siempre <i>dejar atrás viejos hábitos</i> que ya no se adecuan a la edad de los niños, o costumbres que ellos abandonaron hace años.</p>
<p>This includes details such as how we address the pupils, how we shape the morning ritual (if there is one), how we speak, how we say good-bye to the children: every school year - which is for the children a year of development - needs its own habits.</p>	<p>Esto incluye pequeñas cosas como el modo de dirigirse a los alumnos, de planear las costumbres matutinas (si las hubiere), de hablar, de decirles hasta luego: cada año escolar –que para el niño es un año de desarrollo– necesita sus hábitos.</p>
<p>Most problems we observe, often acutely, in the way class teachers deal with their pupils in classes 6, 7 and 8, are rooted in such habits rather than in a lack of professional competence.</p>	<p>Muchos de los problemas que se observan, a menudo con intensidad, en el modo en que los maestros generalistas se relacionan con sus alumnos en el sexto, séptimo y octavo curso, tienen su raíz en dichas costumbres más que en la falta de profesionalidad.</p>
<p>This complex situation has to do with the ether body's capacity for development after the third seven-year period. It seems that teacher trainings need to urgently hand budding class teachers the tools they need for keeping their habit body flexible.<sup>10</sup></p>	<p>Esta compleja situación tiene que ver con la capacidad de desarrollo del cuerpo etéreo tras el tercer septenio. Al parecer, los cursos de formación para docentes necesitan proporcionar con urgencia a los maestros generalistas en ciernes los instrumentos</p>

<p>If my habit body becomes rigid I will struggle as a class teacher and I need to do all I can to avoid this.</p> <p><b>7 Responsibility in time: Implementing the Curriculum</b></p> <p>As one of the arguments in favour of the class teacher principle Rudolf Steiner mentions the possibility of being able to look back to what the children have learned before and to anticipate what lies ahead.<sup>11</sup> He repeatedly referred to the situation where the teacher will say, "Dear children, this is something you cannot understand yet, but we will talk about it again in class 7, and then you will understand it." According to Rudolf Steiner it is of immense pedagogical value to open up such forward-looking perspectives in children. (It happened to me more than once as a class teacher that pupils reminded me, when they were in class 7 or 8, asking for the promised explanation.</p> <p>This fact gives us the chance to look at wider dimensions of development. We need to take responsibility in a new way; we do not bring fragments to the lessons that need to be put together, but create a whole, a living structure - because that is what the curriculum is. Seeing the curriculum as an organic, living being means implementing it in an organic</p>	<p>necesarios para mantener flexible su cuerpo de los hábitos.<sup>10</sup></p> <p>Si el cuerpo de los hábitos se vuelve rígido habrá que esforzarse y habrá que hacer todo lo posible para que esto no pase.</p> <p><b>7 Responsabilidad en el tiempo: la aplicación del currículum</b></p> <p>Como uno de los argumentos a favor del maestro generalista, Rudolf Steiner menciona la posibilidad de ser capaces de mirar a lo que los niños han aprendido con anterioridad y anticipar lo que vendrá en futuro.<sup>11</sup> Él hacía siempre referencia a la situación en que el maestro diga: «Queridos niños, esto es algo que todavía no podéis entender, pero lo hablaremos de nuevo el séptimo año, y entonces lo entenderéis». Según Steiner, proporcionar a los niños una perspectiva con tanta visión de futuro tiene un inmenso valor pedagógico. (Como maestro, me pasó en más de una ocasión que los niños de séptimo u octavo curso me lo recordaron, pidiéndome la explicación que les había prometido).</p> <p>Este hecho nos da la posibilidad de mirar hacia una dimensión de desarrollo más amplia. Debemos responsabilizarnos de una manera nueva, sin llevar a clase piezas que hay que reconstruir, sino crear un todo, una estructura viva –porque esto es lo que es el currículum. Considerar el currículum como un ser orgánico y vivo significa aplicarlo de forma</p>
---	---

way. That needs time and it needs an awareness that can stretch over long periods of time.

### **8 The Image of the Class Teacher: A King in his Realm**

The Waldorf school will soon be a hundred years old, and we will see that, in many respects, Rudolf Steiner's art of education has become part of the overall culture.

There have been one-sided developments, shortcomings and even counter-images to the real art of education on the way, but they were necessary.

One such distortion is the image of the class teacher as the sole and unrestricted ruler in his kingdom: nobody knew what happened behind the classroom door, but it had to be a "good" class teacher in there. Only gradually would the signs of collateral damage seep through classroom walls.

Such class teachers did not usually feel the need to question their work or to admit to themselves that they were struggling with the one or other pupil. But because they were otherwise "good" teachers, the shadows they cast - also over their work with colleagues - were ignored. This is the old class teacher image and it was, to an extent, also justified.

orgánica. Todo esto necesita tiempo, y una sensibilización que puede extenderse durante mucho tiempo.

### **8 La imagen del maestro: un rey en su reino**

La escuela Waldorf pronto cumplirá cien años y es posible ver que, en muchos sentidos, el arte de la educación de Rudolf Steiner se ha convertido en parte de la cultura en general.

A lo largo de este camino ha habido desarrollos unilaterales, carencias e incluso imágenes opuestas al verdadero arte de la educación, pero todo esto ha sido necesario.

Una de estas distorsiones es la imagen del maestro generalista como único y omnipotente señor de su reino: nadie sabía lo que pasaba en clase, pero seguro que dentro había un «buen» maestro. Solo de manera gradual empezaron a filtrarse por las paredes de la clase los indicios de los daños colaterales.

Normalmente, maestros de este tipo no sentían la necesidad de cuestionar su propio trabajo o de reconocer que tenían que bregar con tal o cual alumno. Pero como en cambio eran «buenos» maestros, las sombras que arrojaban –también sobre los compañeros de trabajo– pasaban desapercibidas. Esta es la imagen del antiguo maestro generalista y, hasta cierto punto, estaba también justificada.

When we favour the class teacher principle in elementary education, we do not mean these kinds of class teacher, because they belong to the past.

**9 Another Class Teacher Image: *primus inter pares* - The First among Equals**

The class teacher principle needs new people, people who know that everything grows from *cooperation*, from *responsibility* and from actions that are entirely *transparent*.

Even if the door of the classroom remains closed, the new class teachers will show parents and colleagues what they are doing, and why they are doing it. They are team players who have the well-being of the school and of the whole community as much at heart as the wellbeing of the group they lead and its social context. They will lead their classes but they will be happy to do it together with a subject teacher. They speak with the German teacher or with the Eurythmy teacher about the particular interest they have in this class. They will speak about the children together, meet parents openly, offer a weekly "surgery" for parents and open their classroom doors when they are teaching. We need *open door education*. Parents know the teaching practice only through hearsay. Let's invite them to take part in the lessons whenever they wish to come.

Cuando hablamos a favor del principio del maestro generalista en la educación primaria no nos referimos a este tipo de maestro, porque es cosa del pasado.

**9 Otra imagen del maestro generalista: *primus inter pares* (el primero entre iguales)**

El principio del maestro generalista necesita de personas nuevas, personas que sepan que todo parte de la *cooperación*, de la *responsabilidad* y de acciones que son totalmente *transparentes*.

Aunque la puerta de la clase permanezca cerrada, los nuevos maestros generalistas mostrarán a los padres y a los compañeros de trabajo lo que están haciendo. Juegan en equipo y se preocupan por el bienestar de la escuela y de toda la comunidad, de la misma forma en que lo hacen por el bienestar del grupo que dirigen y de su contexto social. Se ocuparán de sus clases pero estarán encantados de hacerlo junto a un profesor especialista. Hablarán con el maestro de lengua extranjera o con el maestro de eurythmia sobre el interés especial que tienen en esta clase. Hablarán entre ellos de los niños, se reunirán con los padres abiertamente, ofrecerán una «tutoría» semanal para los padres y abrirán las puertas de la clase mientras enseñen. Necesitamos una *enseñanza de puertas abiertas*. Los padres saben de la enseñanza solo de oídas:

<p>Practice has shown that none of the intimacy of the lesson is lost, but there is a sense of relief: Oh, this is how it's done! <i>Such</i> experiences have been proved to be convincing: experiencing daily life in the classroom tells parents more about Waldorf than lengthy presentations. ("Open days", on the other hand, often have a "show" character and are not real reflections of everyday school life.)</p> <p>By aspiring to such a new class teacher image we might be able to remedy another kind of damage that has crept in and assumed rather ugly forms unworthy of a Waldorf school.</p> <p>I am referring to the kind of division into class teachers and subject teachers where the latter are seen as "second-class" colleagues (usually in the lower school). Subject teachers, in fact, often need to be pedagogically more competent than class teachers because they have to achieve a great deal in shorter periods of time and at different levels in the school. It is highly necessary that subject teachers are more integrated.</p>	<p>invitémosles a participar a las clases cada vez que lo deseen.</p> <p>La práctica ha demostrado que no se pierde nada de la intimidad de la clase, sino que hay una sensación de alivio: «¡Ah!, ¡así es cómo se hace!». Experiencias de este tipo se han revelado convincentes, porque experimentar cómo es la vida cotidiana en clase dice más a los padres sobre la pedagogía Waldorf que unas presentaciones interminables. (Por otro lado, las típicas «jornadas de puertas abiertas» a menudo tienen un carácter «de exhibición» y no reflejan de verdad la vida escolar de todos los días.)</p> <p>Si aspiramos a una nueva imagen de maestro generalista como esta, podríamos reparar otro tipo de daño que se ha ido infiltrando y ha adoptado formas bastante desagradables que no son dignas de una escuela Waldorf.</p> <p>Me refiero al tipo de división entre maestros generalistas y maestros especialistas, en la que estos últimos se consideran compañeros de trabajo de «segunda clase» (generalmente en la escuela primaria). De hecho, los maestros especialistas necesitan a menudo ser pedagógicamente más competentes que los maestros generalistas, porque deben conseguir muchísimo en tiempos más breves, y en distintos niveles escolares. Es realmente necesario involucrar más a los maestros especialistas.</p>
---	--

<p>Why not allocate one subject teacher to every class teacher, so that they share the responsibility for a class?</p> <p>More questions that need to be worked on remain:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What do we need to do to inspire people to take long-term responsibility in a 'floating society'?</li> <li>- Research is needed to find out if there is evidence in mainstream schools that generalists are better in the lower school than specialists. (The study by John Hattie gives some indications).</li> <li>- The question of competence: How can teacher training programs convey broad general knowledge? (This question is identical with that of learning through studying anthroposophy.)</li> <li>- The question of the enlivening of the ether body after the third or fourth seven-year period is one that involves spiritual-scientific research.</li> <li>- A pilot project would be desirable on class teachers and subject teachers sharing the responsibility for a class.</li> </ul>	<p>¿Por qué no asignar un maestro especialista a todos los maestros generalistas para que compartan la responsabilidad de una clase?</p> <p>Aún quedan cuestiones sobre las que hay que trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué debemos hacer para animar a la gente a asumir responsabilidades a largo plazo en una «sociedad inestable»?</li> <li>- Hacen falta estudios para averiguar si en las escuelas convencionales hay evidencias de que los generalistas son mejores que los especialistas en la escuela primaria. (El estudio de John Hattie proporciona algunas indicaciones).</li> <li>- La cuestión de la competencia: ¿cómo pueden los programas de formación para docentes transmitir un amplio conocimiento general? (Este tema es idéntico al de aprender a través del estudio de la antroposofía).</li> <li>- La cuestión de avivar el cuerpo etéreo tras el tercer o cuarto septenio supone una investigación espiritual y científica.</li> <li>- Sería conveniente un proyecto piloto sobre maestros generalistas y especialistas que compartan la responsabilidad de una misma clase.</li> </ul>
---	--

<p>Even if things are being done differently in many places, for good reasons, it is - more than ever - the class teacher principle that meets the social demands of a new educational system.</p> <p><b>Footstep notes</b></p> <p>1 Cf., for instance, GA 311, <i>The Kingdom of Childhood</i>, Lecture 4 of 15 August 1924; or GA 301, <i>The Renewal of Education</i>, Lecture 5 of 26 April 1920.</p> <p>2 Rudolf Steiner often asked for economic teaching so that the art of teaching could really unfold its potential. Cf., for instance, <i>Faculty Meetings with Rudolf Steiner</i>, GA 300a, the meeting of 16 January 1922.</p> <p>3 See Randoll and Barz's empirical study on former Waldorf pupils (<i>Empirische Studie ehemaliger Waldorfschüler</i>, Wiesbaden 2007)</p> <p>4 Cf. Rudolf Steiner: <i>Practical Advice to Teachers</i> (GA 294), Lecture 6, 27 August 1919 in Stuttgart. See also <i>The Foundations of Human Experience</i> (GA 293), Lecture 11, 2 September 1919 in Stuttgart.</p>	<p>Aunque las cosas se estén haciendo de forma distinta en muchos sitios, hay buenas razones para ello y, hoy más que nunca, el principio del maestro generalista responde a la exigencia social de un nuevo sistema educativo.</p> <p><b>Notas</b></p> <p>1. Cfr. p. ej. <i>El reino de la infancia</i>, GA 311, conferencia 4, 15 de agosto de 1924; o <i>La renovación del arte pedagógico-didáctico mediante la ciencia espiritual</i>, GA 301, conferencia 5, 26 de abril de 1920.</p> <p>2. Rudolf Steiner siempre buscó la rentabilidad de la enseñanza para que esta pudiera desarrollar todo su potencial. Cfr. p. ej. <i>Encuentro con los maestros de la escuela libre Waldorf</i>, GA 300a, el encuentro del 16 de enero de 1922.</p> <p>3. Véase el estudio empírico de Randoll y Barz sobre los antiguos alumnos Waldorf (<i>Empirische Studie Ehemaliger Waldorfschüler</i>, Wiesbaden 2007).</p> <p>4. Cfr. Rudolf Steiner, <i>El arte de educar (II): Metodología y didáctica</i>, GA 294, conferencia 6, 27 de agosto de 1919 Stuttgart. Véase también <i>El arte de educar (I): Antropología general como fundamento de la educación</i>, GA 293, conferencia 11, 2 de septiembre de 1919 Stuttgart.</p> <p>5. Rudolf Steiner, <i>El valor pedagógico del</i></p>
---	--

<p>5 Rudolf Steiner, <i>Human Values in Education</i> (GA 310), Lecture 5, 21 July 1924 in Arnheim. Also very emphatically, even before the Waldorf school was founded, in GA 192, <i>Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen</i>, Lecture 2.</p>	<p><i>conocimiento del hombre y el valor cultural de la pedagogía</i>, GA 310, conferencia 5, 21 de julio de 1924 Arnheim/Holanda. También muy enfático, incluso antes de que se fundase la escuela Waldorf, es <i>Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen</i> [literalmente: <i>Tratamiento humanístico de las cuestiones sociales y pedagógicas</i>], GA 192, conferencia 2.</p>
<p>6 Cf. Pedagogical Section Journal No 33 of Summer 2008</p>	<p>6 Cfr. Circular de la Sección Pedagógica, nº. 33 de 2008.</p>
<p>7 Joachim Bauer, <i>Lob der Schule</i>, "there is no education without relationship".</p>	<p>7. Joachim Bauer, <i>Lob der Schule</i>, "no hay educación sin relación".</p>
<p>8 Gert Biesta, <i>Good Education in an Age of Measurement</i>, Pluto Press, 2011</p>	<p>8. Gert Biesta, <i>Good education in an age of measurement</i>, Pluto Press, 2011. [Literalmente: <i>La buena educación en una época de medición</i>]</p>
<p>9 Cf. the sociological term 'expanded youth'. Young people become adults later today than they used to twenty years ago, a fact that has an impact on upper school education.</p>	<p>9. Cfr. el término sociológico <i>expanded youth</i> [literalmente: «juventud extendida»]. Hoy en día los jóvenes se hacen adultos más tarde con respecto a hace veinte años, hecho que tiene repercusión en la educación secundaria.</p>
<p>10 In my view, this is the reason why Rudolf Steiner never specifies 1 to 8, but always says, 'as long as possible'.</p>	<p>10. En mi opinión esta es la razón por la cual Steiner no especifica nunca de 1 a 8, sino que siempre dice «durante todo el tiempo posible».</p>
<p>11 Rudolf Steiner: <i>Practical Advice to Teachers</i>, GA 294, Lecture 6, Stuttgart, 27 August, 1919.</p>	<p>11. Rudolf Steiner, <i>El arte de educar (II): Metodología y didáctica</i>, GA 294, conferencia 6, 27 de agosto de 1919 Stuttgart.</p>

## 6. Plan de documentación

INFORMACIÓN BUSCADA	LUGAR Y RUTA DE BÚSQUEDA	EJEMPLO DE INFORMACIÓN ENCONTRADA	UTILIDAD DE LAS FUENTES CONSULTADAS
<p><b>1. Textos originales completos</b></p>	<p>Internet: Goetheanum Pedagogical Section Journal</p>	<p>Original T1 alemán <a href="http://www.paedagogik-goetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed_RB54_Ostern2015.pdf">http://www.paedagogik-goetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed_RB54_Ostern2015.pdf</a></p> <p>Traducción T1 inglés <a href="http://www.paedagogik-goetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed_RB54_Easter2015.pdf">http://www.paedagogik-goetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed_RB54_Easter2015.pdf</a></p> <p>Original T2 alemán <a href="http://www.paedagogik-goetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed_RB53_Weihnachten2014.pdf">http://www.paedagogik-goetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed_RB53_Weihnachten2014.pdf</a></p> <p>Traducción T2 inglés <a href="http://www.paedagogik-goetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed_RB53_Christmas2014.pdf">http://www.paedagogik-goetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed_RB53_Christmas2014.pdf</a></p>	
<p><b>2. Obras especializadas en pedagogía Waldorf</b></p>	<p>Internet: Waldorf education/ Pedagogía Waldorf/ Rudolf Steiner</p>	<p>Paull, John (2011). <i>Rudolf Steiner and the Oxford Conference: the birth of Waldorf Education in Britain</i>. European Journal of Education studies 3, 1: 53-66. Disponible en pdf en la página <a href="http://orgprints.org/18835/1/Paull2011OxfordEJES.pdf">http://orgprints.org/18835/1/Paull2011OxfordEJES.pdf</a></p> <p><i>Características esenciales de la pedagogía Waldorf</i> Disponible en pdf en la página <a href="http://www.paedagogik-goetheanum.ch/Caracteristicas-esenciales-de-la-pedagogia-Waldorf.3601.0.html?&amp;L=3">http://www.paedagogik-goetheanum.ch/Caracteristicas-esenciales-de-la-pedagogia-Waldorf.3601.0.html?&amp;L=3</a></p>	<p>Estas páginas han sido útiles durante la fase de documentación, para entender los fundamentos de la pedagogía Waldorf.</p>

<p><b>3. Páginas dedicadas a la pedagogía Waldorf</b></p>	<p>Internet:</p> <p>Antroposofía/ Rudolf Steiner/ Educación Waldorf/ Pedagogía Waldorf/ Anthroposophy</p>	<p>Sitio web del Goetheanum <a href="https://www.goetheanum.org/Herzlich-Willkommen-beim-Goetheanum.45.0.html?&amp;L=3">https://www.goetheanum.org/Herzlich-Willkommen-beim-Goetheanum.45.0.html?&amp;L=3</a></p> <p>Sociedad Antroposófica en España <a href="http://sociedadantroposofica.es/">http://sociedadantroposofica.es/</a></p> <p>Asociación de Centros Educativos Waldorf <a href="http://colegioswaldorf.org/">http://colegioswaldorf.org/</a></p> <p>Editorial Rudolf Steiner <a href="http://www.editorialrudolfsteiner.com/goetheanum.html">http://www.editorialrudolfsteiner.com/goetheanum.html</a></p> <p>Center for Anthroposophy <a href="http://www.centerforanthroposophy.org/">http://www.centerforanthroposophy.org/</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.escuelacasadelsol.es/index.php/infantil/itemlist/category/7-curriculo-waldorf">http://www.escuelacasadelsol.es/index.php/infantil/itemlist/category/7-curriculo-waldorf</a></li> <li>• <a href="http://www.londonwaldorf.ca/index.cfm?id=18563">http://www.londonwaldorf.ca/index.cfm?id=18563</a></li> <li>• <a href="http://laeco.net/pedagog%EDa_waldorf.htm">http://laeco.net/pedagog%EDa_waldorf.htm</a></li> <li>• <a href="https://es.scribd.com/doc/48748253/Los-Septenios-en-la-Educacion-Waldorf">https://es.scribd.com/doc/48748253/Los-Septenios-en-la-Educacion-Waldorf</a></li> <li>• <a href="http://www.colegiorudolfsteiner.cl/por-que-elegirnos/educacion-por-septenios/">http://www.colegiorudolfsteiner.cl/por-que-elegirnos/educacion-por-septenios/</a></li> <li>• <a href="http://waldorfdenia.com/primaria/">http://waldorfdenia.com/primaria/</a></li> </ul>	<p>Durante la fase de documentación y de traducción las primeras cinco páginas han servido para obtener información general sobre la pedagogía Waldorf y la antroposofía.</p> <p>En las siguientes, en cambio, se ha encontrado información más detallada sobre estos aspectos:</p> <p>Currículum de la escuela Waldorf</p> <p>Clases principales</p> <p>División en septenios</p> <p>Escuelas Primarias</p>
---	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.movementforchildhood.com/uploads/2/1/6/7/21671438/faithlovehope.pdf">http://www.movementforchildhood.com/uploads/2/1/6/7/21671438/faithlovehope.pdf</a></li> <li>• <a href="http://www.waldorf-resources.org/es/art/anzeige-spanisch/archive/2015/02/13/article/how-i-teach-anthroposophy/">http://www.waldorf-resources.org/es/art/anzeige-spanisch/archive/2015/02/13/article/how-i-teach-anthroposophy/</a></li> <li>• <a href="http://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php?s=34">http://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php?s=34</a></li> <li>• <a href="http://www.medicina-antroposofica.cl/index.php/listado-de-la-obra-completa-de-rudolf-steiner">http://www.medicina-antroposofica.cl/index.php/listado-de-la-obra-completa-de-rudolf-steiner</a></li> <li>• <a href="http://www.waldorfanswers.org/WaldorfFAQ.htm#22">http://www.waldorfanswers.org/WaldorfFAQ.htm#22</a></li> </ul>	<p>Los cuatro cuerpos de los seres humanos</p> <p>Obras completas de Rudolf Steiner (Gesamtausgabe)</p> <p>Preguntas frecuentes (FAQ)</p>
<b>4. Textos paralelos</b>	Internet: Goetheanum Pedagogical Section Journal	<a href="http://www.paedagogik-goetheanum.ch/Journal.4999.0.html?&amp;L=1">http://www.paedagogik-goetheanum.ch/Journal.4999.0.html?&amp;L=1</a>	Recoge todos los números de la Circular de la Sección Pedagógica, tanto en alemán como en inglés.
<b>5. Terminología especializada</b>	Internet:  Class teacher, subject teacher/ Maestros generalistas y especialistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://forum.wordreference.com/threads/subject-teacher-classroom-teacher.2240645/?hl=es">http://forum.wordreference.com/threads/subject-teacher-classroom-teacher.2240645/?hl=es</a></li> <li>• <a href="http://www.ujaen.es/investiga/hum167/XIXSimp osioInternacional/download/DidacticaCienciasSocialesLibro.pdf">http://www.ujaen.es/investiga/hum167/XIXSimp osioInternacional/download/DidacticaCienciasSocialesLibro.pdf</a></li> <li>• <a href="http://www.paedagogik-">http://www.paedagogik-</a></li> </ul>	Estos cuatro enlaces han aclarado las diferencias entre maestros generalistas y especialistas

	Form drawing/ Dibujo de formas Eurythmy/ euritmia	<a href="http://goetheanum.ch/Capacitacion-y-profundizacion.982.0.html?&amp;L=1">goetheanum.ch/Capacitacion-y-profundizacion.982.0.html?&amp;L=1</a> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_23.pdf">http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_23.pdf</a></li> <li>• <a href="http://waldorflibrary.org/images/stories/articles/formdrawing_updated.pdf">http://waldorflibrary.org/images/stories/articles/formdrawing_updated.pdf</a> (por Rosemary Gerbert)</li> <li>• <a href="http://www.escolawaldorf.org/nweb/es/node/280">http://www.escolawaldorf.org/nweb/es/node/280</a></li> <li>• <a href="http://www.colegiorudolfsteiner.cl/vida-escolar-2/euritmia/">http://www.colegiorudolfsteiner.cl/vida-escolar-2/euritmia/</a></li> </ul>	Este artículo ha proporcionado información sobre el dibujo de formas, y los últimos dos sobre la euritmia.
<b>6. Equivalencias</b>	Internet: Diccionarios bilingües, monolingües, Traductor de textos y comparadores de textos traducidos.	Word Reference <a href="http://www.wordreference.com/es/">http://www.wordreference.com/es/</a>  Linguee <a href="http://www.linguee.es/">http://www.linguee.es/</a>  Pons <a href="http://es.pons.com/traduccion">http://es.pons.com/traduccion</a>  ProZ <a href="http://www.proz.com/search/">http://www.proz.com/search/</a>  Cambridge Dictionary <a href="http://dictionary.cambridge.org/">http://dictionary.cambridge.org/</a>  Oxford Dictionaries <a href="http://www.oxforddictionaries.com/">http://www.oxforddictionaries.com/</a>	Estas páginas han servido para encontrar en español una palabra con un significado equivalente a las usadas en el texto en inglés
<b>7. Verificación de equivalencias</b>	Internet: DRAE/ Diccionario	DRAE <a href="http://dle.rae.es/">http://dle.rae.es/</a>	En estas páginas he verificado que en la lengua meta

	<p>Panhisánico de Dudas/ Goetheanum/ Waldorf school/ Escuelas Waldorf primaria</p>	<p>PDP (Diccionario Panhisánico de Dudas) <a href="http://lema.rae.es/dpd/">http://lema.rae.es/dpd/</a></p> <p>Goetheanum <a href="https://www.goetheanum.org/">https://www.goetheanum.org/</a></p> <p>Waldorf Resources <a href="http://www.waldorf-resources.org/home/">http://www.waldorf-resources.org/home/</a></p> <p>Blog de una madre que ha visitado una escuela Waldorf de primaria en Palma de Mallorca <a href="http://www.demicasaalmundo.com/blog/como-funciona-una-escuela-waldorf-de/">http://www.demicasaalmundo.com/blog/como-funciona-una-escuela-waldorf-de/</a></p>	<p>las palabras escogidas se usan con el mismo sentido que las empleadas en el texto en inglés.</p>
<p><b>8. textos paralelos en español</b></p>	<p>Internet: Sociedad antroposófica general, antroposofía en el mundo</p>	<p><a href="http://www.antroposofia.com.ar/aws2015_06.pdf">http://www.antroposofia.com.ar/aws2015_06.pdf</a></p> <p>Boletín para los miembros de la Sociedad Antroposofica en España. Edición traducida de <i>Anthroposophie Weltweit</i>.</p>	<p>Este enlace ha sido útil para comprobar el concepto de «facultad de la imaginación»</p>

## 7. Análisis del proceso de traducción

La parte relativa al análisis de las traducciones que acabamos de leer se estructurará de la siguiente forma. Primero presentaré una parte dedicada a los factores intratextuales de los dos textos; esta parte será solo una, común para ambos. Sucesivamente procederé a analizar de forma separada cada uno de los dos textos. Dicho análisis, que hace hincapié en el proceso traductor, a su vez se divide en dos partes, la primera dedicada a los problemas de traducción, y la segunda dedicada a las técnicas de traducción.

Con respecto a los problemas de traducción, destaca que al haber traducido una traducción (y no un texto original), encontrar el léxico más adecuado en español ha conllevado una dificultad añadida. De hecho, la traducción alemán > inglés > español puede no coincidir con la traducción alemán > español. Un ejemplo de esta dificultad añadida es que al buscar documentación y artículos en español he tenido que basarme en mi traducción de los términos ingleses, sin saber si en realidad reflejaban literalmente los términos en alemán. Esto ha comportado un trabajo de documentación más extenso y sucesivas correcciones de términos que consideraba bien traducidos. Por esta razón, en la parte dedicada a los problemas de traducción se abarcarán sobre todo problemas de tipo léxico y semántico, pero también se tratará el problema de las erratas, ya que, tratándose de una traducción, no ha de extrañar que estas aparezcan. Las erratas pueden depender de varios factores, por ejemplo fallos de comprensión del texto origen, calcos de estructuras o simplemente falta de revisión.

Por lo que concierne a las técnicas de traducción, he decidido basarme en la categorización de Lucía Molina y Amparo Hurtado Albir, porque, al ser una de las más recientes, tiene en consideración los aspectos comunes relativos a la clasificación de anteriores traductólogos. Por lo tanto, esta categorización resulta ser una de las más elaboradas y completas.

En su propuesta de análisis las dos autoras hacen una distinción entre estrategias y técnicas de traducción. Para estas autoras “strategies are the procedures (conscious or unconscious, verbal or non-verbal) used by the translator to solve problems that emerge when carrying out the translation process with a particular objective in mind” (Molina/Hurtado Albir, 2002: 508). Estas sirven para la comprensión y la reformulación y consisten, por ejemplo, en la identificación de las relaciones conceptuales dentro del texto, en la búsqueda de información o en la paráfrasis. En cambio, las técnicas de traducción representan los procedimientos que se llevan a cabo para analizar y clasificar

la equivalencia traductora. Resumiendo, las estrategias forman partes del proceso traductor, mientras que las técnicas conciernen al resultado (Molina/ Hurtado Albir, 2002: 508-509).

A pesar de esta distinción, en mi análisis he preferido no distinguir entre técnicas y estrategias, puesto que en la mayoría de los estudios de traducción estos dos términos se usan de forma casi sinónima y algunos autores incluso llaman estrategias a lo que estas autoras denominan técnicas. Aun así, para mantener la coherencia, puesto que estoy de acuerdo con la distinción hecha por Molina y Hurtado Albir, hablaré solo de técnicas de traducción, sin usar el término «estrategia» ya que estas conciernen también al análisis intratextual o de las elecciones léxicas.

Antes de presentar algunos ejemplos prácticos de las técnicas de traducción que he empleado, procederé a explicar de forma esquemática en qué consisten las que he adoptado, dando una breve definición teórica:

- Ampliación lingüística: se emplea cuando se añaden elementos lingüísticos.
- Amplificación: sirve para introducir precisiones que no aparecen en el texto origen y así, dar más información al lector.
- Calco: es la traducción literal de una palabra o un sintagma extranjero.
- Compensación: se realiza cuando, en el texto traducido, un elemento de información que no se ha podido reflejar en el mismo lugar en el que aparece en el texto de partida, aparece en otro sitio.
- Compresión lingüística: consiste en sintetizar los elementos lingüísticos del texto origen.
- Descripción: se trata de la traducción de un término o expresión por su descripción.
- Elisión: se omiten ciertos elementos de información presentes en el texto.
- Equivalente acuñado: es el empleo de un término (o de una expresión) que se reconoce como equivalente en la lengua meta.
- Generalización: consiste en remplazar un término con otro más general o neutro.
- Modulación: se realiza un cambio de punto de vista o de enfoque con respecto al texto de partida, pero se expresa la misma idea.
- Particularización: es la sustitución de un término con otro más preciso o concreto.
- Préstamo: en el texto traducido se emplea una palabra o una expresión de otra lengua.

- Traducción literal: es la traducción palabra por palabra de un sintagma o de una expresión.
  - Transposición: se cambia la categoría gramatical de algunas palabras al traducirlas.
- (Hurtado Albir, 2004: 269-271).

## 7.1 Factores intratextuales

A continuación presentaré algunos de los factores intratextuales (Nord [1988] 2005) inherentes a los dos artículos traducidos. He decidido presentarlos en un único apartado porque ciertas características son comunes a ambos textos. Por ejemplo el tema tratado y las presuposiciones del autor, que en ciertos casos emplea términos relativos a la pedagogía Waldorf dando por sentado que el lector los comprende. Además, comparando la estructura del segundo artículo con la del primero notamos enseguida que este, a diferencia del anterior, está dividido en párrafos. La maquetación es la misma (dos columnas y misma fuente) porque aparecen en la misma revista. Sin embargo, hay que tener en cuenta que a nivel estilístico los dos artículos presentan características distintas porque, a pesar de que el autor del texto en alemán sea el mismo, los traductores que han redactado el texto en inglés son distintos.

Para demostrar lo dicho basta con destacar que en el primer texto suelen aparecer frases muy largas sin ningún signo de puntuación, por ejemplo: *then, there are also the new tasks coming up every year over the eight years so that you can hardly rest on your laurels on the basis of what you have developed for yourself.* Y también, *in addition to all this there are the tasks of running the school and the frequently considerable burden with the pupils in need of greater support.* Así que para traducir enunciados tan largos ha sido necesario comprender su sentido para poder transmitirlo en español añadiendo signos de puntuación. Por otro lado, en el segundo texto suele pasar todo lo contrario, es decir que algunas frases presentan falta de coordinación y son excesivamente cortas, requiriendo cambios estructurales durante el proceso de traducción, por ejemplo: *The teacher is learning with them. The secret of education is self-education.* Y también *This has its disadvantages because preparation is part of working life. For a Waldorf school in the true sense it is vital.*

A nivel léxico destaca el considerable uso de repeticiones. Es sabido que la lengua inglesa acepta y tolera dicho recurso textual bastante mejor que la española. Para limitar las repeticiones se ha hecho necesario emplear un mayor número de pronombres, por ejemplo en la frase *the focus is rather on the class teacher work from the viewpoint of teacher training*, he sustituido el segundo *teacher* por el pronombre «su». Otro ejemplo atañe al término *question*, que aparece varias veces a lo largo del primer texto, para evitar la reiteración de dicho término (pero también para respetar su polisemia en

inglés) he alternado su traducción con términos como «problema», «tema», «asunto» y «cuestión».

Otro aspecto léxico que merece la pena señalar es que, a pesar de tratarse de un texto procedente de una organización estadounidense, ambos textos presentan rasgos ortográficos británicos (por ejemplo *fulfil*, *practised*, *favour* y *generalised*). De todas formas es un hecho comprensible puesto que la revista de la que se ha extraído el artículo (*Circular de la Sección Pedagógica*) es europea.

En el segundo texto, además, me ha llamado la atención la falta de uniformidad en la grafía de los números, puesto que a veces encontramos el número de los cursos escrito en letras y otras veces en cifras. Para mantener la uniformidad textual he decidido escribirlos siempre con el mismo criterio, y basándome en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* he optado por las letras ya que «en obras literarias y textos no técnicos en general, resulta preferible y más elegante, salvo que se trate de números muy complejos, el empleo de palabras en lugar de cifras».

Cabe mencionar también otro aspecto que concierne solo al segundo artículo, y es que cada vez que se nombra a Rudolf Steiner, fundador de la antroposofía y de las escuelas Waldorf, se usa siempre nombre y apellido; en cambio, en el texto en alemán (del que procede la traducción al inglés) se suele usar solo el apellido. Si tenemos en cuenta que ambos artículos pertenecen a la *Circular de la Sección Pedagógica* del Goetheanum, esta elección debe de estar relacionada con el contexto cultural de los receptores; probablemente los lectores de habla alemana estarán más familiarizados con esta figura. En cuanto a mi traducción, considero oportuno nombrar a Rudolf Steiner con nombre y apellido, pero en las partes donde dicho nombre se repite más a menudo me parece suficiente con escribir solo el apellido.

Ha sido difícil también establecer un léxico homogéneo. Durante el proceso de documentación he visto que varios de los conceptos de este tipo de pedagogía cambian de escuela a escuela. Por ejemplo los cursos académicos pueden llamarse años, cursos o grados; los distintos niveles de enseñanza pueden ser infantil/ kínder, primaria/ básica, y secundaria/ intermedia. El plan de estudios puede llamarse currículum o currículo. En aquellos casos en los que un término no predomina claramente sobre otro he decidido basarme en el léxico empleado en la página del Goetheanum que es la fuente más oficial sobre la disciplina fundada por Rudolf Steiner.

Con respecto de los factores suprasegmentales llama la atención la reiteración de los signos de exclamación, cuyo empleo es más cuidadoso en español que en inglés. De hecho algunas veces ha sido mejor omitirlos porque sobrecargaban el texto e incluso podían llegar a transmitir matices distintos de los deseados en el texto de partida (veremos algunos ejemplos al tratar las estrategias de traducción).

En este apartado también me gustaría tratar el tema de las erratas presentes en el texto de partida. Sabemos que en el campo de la traducción la calidad del texto origen no siempre es excelente, en este caso he detectado algunos errores (sintácticos, léxicos y ortotipográficos) que, en mi opinión, no siendo muy graves, reflejan simplemente la falta de una adecuada revisión tras el proceso traductor. Los errores que señalaré a continuación conciernen al segundo artículo, ya que en el primero no he encontrado ninguno que llamara particularmente la atención (aunque comentaré algunos en el punto 7.2.1). Imagino que su mayor extensión con respecto al primero puede ser uno de los factores que han influido negativamente en la calidad del trabajo de revisión.

Podemos empezar señalando un probable error sintáctico en la frase inicial de la cuarta sección: *the fact that teachers, as well as being educational artists, have to become relationship artists*. Para mí hay dos opciones: o falta el verbo *is*, o la oración es incompleta. Es decir, o bien la traductora quería escribir: *the fact is that teachers [...] have to become relationship artists*. O bien la oración no se ha terminado: *The fact that teachers [...] have to become relationship...* Puesto que esta segunda opción comportaría demasiados cambios, que también afectarían a la oración siguiente, la explicación más lógica es que falta el verbo «ser» al principio.

Otro probable error se encuentra al final del primer párrafo de la sección 3, puesto que, según mi parecer, la frase *this kind of "reliability" will gain ever greater importance* debería ser *this kind of "reliability" will gain even greater importance*. De ser así, se trata de un error ortotipográfico que repercute en el plano léxico, puesto que puede comprometer por completo el sentido de la frase en que se encuentra. También es un claro error ortográfico el que encontramos al final del cuarto párrafo, donde leemos *schooj* en lugar de *school*. De todas formas, debido al contexto, al hecho de que solo cambia una letra de seis y de que el término «*schooj*» no existe, dicho error no ha supuesto ningún problema.

Tampoco han supuesto problemas los pequeños errores ortotipográficos como la falta del paréntesis de cierre al final del primer párrafo del apartado 7, y de la comilla de

cierre relativa a la expresión *floating society*; en este último caso es cierto que si no hubiese contado con el texto en alemán habría sido más difícil resolver el problema.

## 7.2 Análisis del texto 1

### 7.2.1 Problemas de traducción

Como ya he dicho, muchos de los problemas de traducción se han reflejado en dudas a la hora de elegir el léxico más adecuado. Por ejemplo, algunas de las elecciones que he tomado a nivel léxico conciernen a *training committee*, *seminar*, y *teacher*. Las explicaré una por una a continuación.

Para traducir *training committee* había encontrado dos alternativas: «comité de formación» y «comité de capacitación». En las fuentes consultadas en Internet no pude encontrar ninguno de los dos términos asociado a las escuelas Waldorf, así que elegí la primera opción porque en general en español es la más usada en el ámbito educativo. Sucesivamente, conforme avanzaba el trabajo de documentación vi que en varias páginas relacionadas con la pedagogía teorizada por Steiner, se hace referencia a los «cursos de capacitación», así que he cambiado la primera elección a favor de esta última.

La segunda palabra sobre la que me gustaría comentar es *seminar*, ante todo cabe especificar que he decidido traducir al español *Waldorf Teachers' Seminar* porque en el texto original aparece en alemán, y al estar traducido en inglés en este artículo, me ha parecido necesario traducirlo también para los receptores españoles. Volviendo al término en cuestión, al principio había pensado en traducirlo como «congreso», pero buscando información para ver si había una traducción acuñada en español he llegado a la conclusión de que el término de partida en alemán era *Waldorflehrer Seminar*. He visto que en alemán el término *Seminar* se traduce al español como «seminario», por esto he pensado que no se trataba de un congreso, sino de una suerte de curso de formación para docentes que siguen el método Waldorf. Además, si consideramos que la frase de partida en inglés era *conference of class teachers [...] at the Waldorf Teachers' Seminar* resulta evidente que no se podía emplear dos veces la palabra «congreso». Lo que sí se puede hacer en ese caso es alternar a la palabra «seminario» la palabra «encuentro» para matizar las repeticiones. De todas formas, debido a la preposición *at*, pienso que el *Waldorf Teachers' Seminar* es un lugar y no un evento.

El tercer término, *teachers*, es el central de todo el artículo y probablemente el que más se repite a lo largo del texto, así que traducirlo de forma correcta es fundamental. En un primer momento había empezado a traducirlo como «profesores», pero luego he pensado que, dada la edad de los alumnos y al hecho de que se habla de pedagogía, era

más adecuado el término «maestros». Además en el boletín *Antroposofía en el mundo* (relacionado con el método Waldorf), he visto que el término «maestros» prevalece. Por estas dos razones, a pesar de que ambos términos aparezcan asociados a las Escuelas Waldorf he preferido «maestros».

Una última reflexión léxica está relacionada con el Currículum de la escuela Waldorf, este término se refiere al plan de estudios de estas escuelas. Según la Real Academia de la Lengua Española en este caso deberíamos emplear el término «currículo», reservando el empleo de «currículum» solo a los datos, estudios y trabajos que califican a una persona. A pesar de esta pequeña distinción semántica entre «currículo» y «currículum» he decidido emplear el segundo término porque es el que las mismas escuelas Waldorf usan más frecuentemente en las páginas españolas cuando se refieren al propio plan de estudios.

Aparte de las cuestiones de tipo léxico, uno de los principales problemas encontrados han sido las erratas, para empezar, en el primer texto, el nombre de uno de los responsables de la Sección Pedagógica no es Claus-Peter Ron, sino Claus-Peter Röh. Me he dado cuenta porque al buscar información sobre él no encontraba resultados; luego, explorando la página del Goetheanum he visto una cita suya y me he dado cuenta del error.

Otra duda que me ha surgido al traducir el primer texto es relativa a la frase *at this point the question was asked whether teachers are prepared for such a form of the art of living or whether each one must seek these ways forward for themselves?* Esta me parece gramaticalmente incorrecta porque es una interrogativa directa pero con la construcción *whether... whether* típica de las interrogativas indirectas. Dada la presencia del signo de interrogación he decidido traducirla como una interrogativa directa.

Un último ejemplo del que, en mi opinión es un fallo del texto en inglés, es la frase *in the course of this through the internet and email extensive correspondence develops*. Desde el principio me ha resultado de muy difícil comprensión y, tras leerla varias veces, he pensado que podría interpretarse como *in the course of this, [it] develops through the internet and email extensive correspondence*. Si esta fuese la interpretación correcta, dicho error podría deberse al hecho de que este texto sea una traducción del alemán, lengua en que el verbo suele aparecer al final.

### 7.2.2 Técnicas de traducción

A lo largo la traducción he llevado a cabo varias técnicas de traducción. En este apartado solo presentaré un ejemplo por cada técnica, proporcionando otros ejemplos el Apéndice A.

Uno de los aspectos más importantes en la traducción de este texto ha sido verificar la existencia de equivalentes acuñados para traducir *School of Spiritual Science* y *Pedagogical Section*. Con relación al primer término, buscando en la red he encontrado varias traducciones, por ejemplo «Escuela de Ciencia Espiritual» y «Escuela de la Ciencia Espiritual». Pero visitando el sitio del Goetheanum, he visto que la página está traducida a varios idiomas, entre los cuales figura el español y he visto que la traducción «oficial» de esta escuela es «Escuela Superior Libre para la Ciencia Espiritual». Me ha llamado la atención la extensión de la traducción al español, así que, por curiosidad, he comprobado también los otros dos idiomas en los que aparece (alemán y francés) y he visto que ambos reflejan la nomenclatura española (*Freie Hochschule für Geisteswissenschaft*; *École supérieure de science de l'esprit*). También cabe destacar que en la versión española de la página el nombre de esta escuela aparece con todas las palabras mayúsculas, al igual que en todos los demás idiomas excepto el francés. He consultado esta página web también para traducir *Pedagogical Section* como «Sección Pedagógica».

Por otro lado, también he llevado a cabo algunas traducciones literales, por ejemplo la traducción de las «artes» y de las «facultades» (*art of relating*, *art of transformation*, *art of education*, *art of living*, *faculty of civility* y *faculty of imagination*). He decidido traducir de forma literal puesto que no ha sido fácil encontrar páginas en las que se habla de estos conceptos, solo he podido comprobar la traducción de *faculty of imagination* como «facultad de la imaginación» en el boletín *Antroposofía en el mundo*. Imagino que estos términos aparecen escritos en cursiva porque son conceptos acuñados típicos del método de enseñanza del que hablamos, así que, siguiendo las convenciones ortotipográficas del español, he cambiado la cursiva por comillas angulares.

Por lo que concierne a la traducción de *Bund der Freien Waldorfschulen*, lo he dejado en alemán puesto que es su nombre original, pero, siguiendo la elección llevada a cabo por el traductor de mi texto de partida, he empleado una amplificación y he puesto entre paréntesis la traducción en español. Para esta Asociación no he encontrado

un equivalente acuñado en español; así, a pesar de que en inglés se haya traducido *frei* como *independent*, he preferido usar el adjetivo «libre» (escuelas libres Waldorf) puesto que es el mismo adjetivo que aparece en la página del Goetheanum. Sin embargo, más tarde he pensado que si el término aparece en alemán es porque se refiere a una asociación en particular y no a todas las escuelas Waldorf. De hecho, investigando más he visto que en una página (Recursos Waldorf) este nombre se traduce como «Asociación de Escuelas Waldorf Alemanas». Aunque esta traducción aparezca solo en una página (<http://www.waldorf-resources.org/es/art/anzeige-spanisch/archive/2014/08/27/article/the-spiritual-dimension-of-waldorf-education/e51c3a6c5c730a4f52e5c8eb0cf912b0/>), esta está relacionada con el Goetheanum y el método Waldorf, así que la he considerado suficientemente fiable como para emplearla.

Otra de las técnicas usadas ha sido la transposición, por ejemplo, en la frase *and yet the teaching profession is [...] a lovely, many-sided task!* he cambiado el grupo nominal *teaching profession* por el verbo «enseñar».

Finalmente, entre las adaptaciones empleadas destaca la de tipo pragmático que se refiere a la interacción entre emisor y receptor. En este caso, para respetar más el estilo formal en español he intentado neutralizar el uso del *we* inclusivo y del *you* en el texto origen, traducéndolos mediante formas impersonales, por ejemplo en las frases *we can see how* (se puede ver cómo) y *providing you experience that you can do it...* (transmitiendo la sensación de que se puede conseguir.); en este último caso también he eliminado los puntos suspensivos porque en la frase en español me han parecido superfluos.

## 7.3 Análisis del texto 2

### 7.3.1 Problemas de traducción

Los problemas de traducción con los que me he encontrado en el segundo texto han comportado elecciones léxicas significativas que es necesario explicar y que presentaré a continuación.

Podemos empezar con la oposición de *class teacher* frente a *subject teacher*, que ha supuesto un problema a la hora de traducir. Hemos visto que *class teacher* aparece también en el primer texto, donde ha sido traducido simplemente como «maestro», esta simplificación en la traducción depende de que dicho término se usaba en general, sin oponerse a otro tipo de maestro. En cambio, en este segundo texto se ha revelado necesario reflejar la diferencia entre estos dos docentes. Por su nombre y por su contraste se entiende que los primeros son docentes que enseñan varias asignaturas, mientras que los segundos están especializados en áreas determinadas; de hecho el problema no era de comprensión sino de elección léxica. Puesto que no encontraba un equivalente en español, leyendo algunos blogs de traducción y algunos artículos tanto en inglés como en español, he pensado en traducirlos respectivamente con «maestro generalista» y «maestro especialista». Buscando estas dos acepciones en Google obtenemos muchos resultados, pero no se puede decir lo mismo si los relacionamos con las escuelas Waldorf. Para estar segura de esta elección he comprobado también en el DRAE las definiciones de los dos adjetivos en cuestión, y la verdad es que encajan (generalista: «dicho de una persona; que en su profesión domina un amplio campo de conocimientos». Especialista: «que cultiva o practica una rama determinada de un arte o una ciencia»). Aun así, no estaba del todo convencida, así que comprobé también los resultados de «maestros generales» y «maestros especializados» pero generaban aún menos resultados satisfactorios. Finalmente intenté ver si en la página multilingüe del Goetheanum salían estos términos y solo encontré una vez «docentes de materias específicas» como traducción de *specialist subject teacher*. Basándome en esta definición he llegado a «profesores especialistas de asignatura» pero este resultado provenía de una sola fuente. Finalmente, por todas estas razones, y teniendo en consideración la poca uniformidad léxica encontrada, he decidido emplear los adjetivos citados al principio (generalistas y especialistas). En un primer momento había pensado también en recurrir a una descripción y traducir *subject teacher* como «maestros que imparten asignaturas específicas», pero he visto que a lo largo del artículo se hace

referencia a estos docentes varias veces, así que ha sido necesario emplear una traducción más concisa.

En cuanto a la traducción de *teacher*, como ya he dicho en relación al primer texto, he decidido traducirlo como «maestro», Aún así, en ocasiones he sustituido este sustantivo por «docente», principalmente por dos razones: para evitar repeticiones y para evitar incongruencias. Por ejemplo, cuando se hace referencia a la Selectividad, en España se habla de profesores y no de maestros, por esto «docente» me ha parecido una buena solución ya que puede considerarse sinónimo tanto de «maestro» como de «profesor».

Otro término que ha requerido un trabajo de investigación para ser traducido es *presentation*, puesto que los lemas «presentación» o «exposición» no me parecían encajar. La búsqueda en el texto origen alemán ha dado como resultado que el término en cuestión es *Darstellung*, que puede traducirse bien como «presentación» o «representación», así que he elegido este último término porque en la enseñanza Waldorf el arte y el teatro tienen mucha importancia.

Al final del segundo párrafo de la sección 4 aparece el término alemán *Kindergarten*. Para mi sorpresa he descubierto que dicha palabra de origen alemán es aceptada por la Real Academia, que la define como «jardín de infancia». A pesar de estar recogida en el DRAE he decidido traducirla para facilitar su comprensión a un mayor número de personas. Durante el proceso de documentación he visto que el de *kindergarten* es un concepto que forma parte de la pedagogía Waldorf; así, para traducirlo he decidido comprobar si en la página del Goetheanum tiene un equivalente acuñado en español. Efectivamente este equivalente existe y es «jardín de infantes», nomenclatura que he terminado usando a pesar de que el término «infante» no sea de uso cotidiano.

Por último quería comentar la traducción de *floating society*, puesto que en el texto inglés hay una pequeña errata relativa a esta expresión (está escrita entre comillas que se abren ante de *floating* pero no se cierran), y no se puede asegurar si lo que va entrecomillado es solo la primera palabra o ambas. Por eso he comprobado el texto original en alemán y he visto que allí, *floating society* aparece escrito en inglés, razón por la que también está entrecomillado. Para mi trabajo he preferido traducirlo para que resultara comprensible a los lectores hispanohablantes, pero he decidido mantenerlo

entre comillas porque, ya que aparece así en los dos textos anteriores (inglés y alemán), me ha parecido correcto llamar la atención del lector hacia este concepto.

### 7.3.2 Técnicas de traducción

A continuación procederé a presentar algunos ejemplos de las distintas técnicas de traducción que he empleado a lo largo de la segunda traducción. Estas no se expondrán siguiendo el orden en el que aparecen en el texto sino que se agruparán por categoría.

En el último párrafo del artículo he realizado dos ampliaciones lingüísticas que han afectado a la estructura sintáctica de la frase de partida: *for good reasons, it is - more than ever - the class teacher principle that meets the social demands of a new educational system*. Una traducción más o menos literal de esta frase sería suficiente para transmitir el sentido del texto en inglés, pero haría que el texto no sonara del todo natural para un lector español. Para que el lector perciba este texto como un original he traducido *more than ever* como «hoy más que nunca» y *for good reasons*, como «hay buenas razones para ello». Como he dicho, estas dos ampliaciones han comportado un cambio en la estructura de la frase que, al final he traducido de esta forma: «hay buenas razones para ello y, hoy más que nunca, el principio del maestro generalista responde a la exigencia social de un nuevo sistema educativo».

Otra ampliación lingüística llevada a cabo, pero que esta vez concierne a la pragmática, se encuentra en el tercer párrafo de la sección 9, la frase es «*Open days*» [...], *often have a "show" character*. En este caso, he añadido el adjetivo «típicas» para subrayar la ironía de «jornadas de puertas abiertas», dando lugar a la siguiente traducción: «Las típicas “jornadas de puertas abiertas” a menudo tienen un carácter “de exhibición”». Aunque dicha ironía puede deducirse por el uso de las comillas, me parece que mediante esta ampliación queda más claro también que las jornadas a las que se refiere el autor no tienen nada que ver con las escuelas Waldorf, sino que conciernen a las escuelas tradicionales.

Otra técnica empleada es la compresión lingüística. Como sabemos, los textos en inglés toleran las repeticiones mejor que en español, así que para evitarlas he realizado algunas compresiones lingüísticas que afectan al léxico y muchas veces consisten en el empleo de pronombres. A continuación presentaré varios ejemplos. El primero se encuentra en el penúltimo párrafo de la introducción: *is the class teacher system part of the identity of a Waldorf school?* En lugar de repetir *class teacher system* he escrito

«¿este sistema de enseñanza es parte de la identidad de una escuela Waldorf?». El segundo ejemplo concierne al primer párrafo del punto 2, donde en la parte final a partir de estas dos oraciones *We know that in state teacher training specialization is being promoted. Teachers specialize in languages, maths, history etc.* he formado solo una, «es sabido que en la formación estatal de docentes se ha promovido la especialización, por ejemplo en idiomas, matemáticas, historia, etc.». La diferencia es que en este último caso nos movemos del nivel léxico al nivel sintáctico.

Además de estas dos técnicas he realizado también una descripción. El término inglés *facilitator*, que aparece en el segundo párrafo de la sección 2, no puede traducirse al español como «facilitador» porque, aunque exista, los dos significados de esta palabra que recoge el DRAE difieren del transmitido por el texto en inglés, de hecho son «instructor u orientador» y «maestro u profesor». Ambas acepciones hacen referencia al significado de dichos términos en algunas zonas de Sudamérica; por lo tanto, al saber que la mayoría de los receptores de esta traducción será de procedencia latinoamericana hay que encontrar otra solución para evitar ambigüedad. En mi opinión la solución mejor es emplear una descripción, es decir «alguien que facilita la enseñanza», así, aunque por un lado perdamos concisión, por el otro transmitiremos su significado de forma unívoca. En el plano textual se trata de un cambio de tipo sintáctico ya que se traduce un sustantivo con una oración de relativo.

Cambiando de estrategia vemos que en la traducción de este segundo encargo he usado también un equivalente acuñado, que concierne a la asignatura *form drawing*, conocida en español como «dibujo de formas». Para asegurarme de su traducción me he basado en el ya citado artículo de Rosemary Gerbert sobre este tema. El empleo de un equivalente acuñado atañe al plano léxico del texto ya que tiene relación con la elección de las palabras.

Solo presentaré un ejemplo relativo a la elisión puesto que es una técnica bastante sencilla y muy usada, insertando más casos en el mencionado Apéndice A. El ejemplo en cuestión se encuentra en el último párrafo del apartado 2; en esta frase, *up to the beginning of puberty, children need a "learning companion" for learning*, he eliminado *for learning* puesto que «hasta el comienzo de la pubertad los niños necesitan a un “compañero de aprendizaje” para aprender» me parecía redundante.

A continuación presentaré dos ejemplos de modulación, que, más que afectar al plano sintáctico o léxico, afectan el texto a nivel semántico. De hecho, aunque el

mensaje transmitido sea el mismo, dicha transmisión se realiza a través de conceptos semánticamente distintos o incluso opuestos. En el primer párrafo del apartado 5 encontramos el primer ejemplo: *we enter differently into a geography main lesson than we do into a history main lesson*, en este caso he traducido una frase afirmativa con una negativa, así que el término inglés *differently* se corresponde al español «de la misma forma»: «No nos enfrentamos de la misma forma a una clase principal de geografía que a una de historia».

Finalmente, en el tercer párrafo de la sección número 8, he traducido *behind the classroom door* con «en clase», he tomado esta decisión porque una traducción literal como «detrás de la puerta de la clase» me sonaba un poco forzada. Me habría gustado mantener la referencia a la puerta ya que también aparece en el texto en alemán; de hecho había pensado en traducirlo incluso como «a puerta cerrada», pero en este caso me parecía transmitir un significado que no estaba presente en el texto de partida, ya que equivalía a decir que los maestros no querían que nadie entrara. Por esta razón he preferido eliminar la referencia a la puerta a favor de una mayor neutralidad de significado, que se acerca más a lo expresado por el texto de partida.

Cabe mencionar también la presencia de dos préstamos a lo largo de todo el texto, los anglicismos que se han tomado prestados son *looping* y *co-sharing*. He optado por esta técnica, que a menudo es mejor evitar en español si ya existe un equivalente, porque ambos términos aparecen en inglés también en el texto original en alemán.

También he efectuado algunas transposiciones, como por ejemplo la que ha tenido lugar en el título del primer apartado: literalmente *taking stock* podría haberse traducido como «analizando la situación», pero me ha parecido que traducir el gerundio como un sustantivo refleja más el estilo español. En otro caso, en el segundo párrafo del apartado 9 he traducido *they are team players* como «juegan en equipo», omitiendo el pronombre puesto que, al ser el español una lengua flexiva, queda claro que se refiere a los maestros. Las dos elecciones citadas han intervenido en el texto a nivel morfológico. En estos dos ejemplos pasamos respectivamente de verbo a sustantivo y de sustantivo a verbo.

Siguiendo con los ejemplos de las técnicas empleadas, sin duda, destaca la adaptación. Esta es una técnica de traducción imprescindible para que el receptor pueda entender un texto traducido, un claro ejemplo es la adaptación cultural llevada a cabo en el primer párrafo del apartado 1, en el que se hace referencia al *A level*. Puesto que tengo a disposición también el texto original he comprobado qué término aparece en él

y es *Abitur*; al mirar su significado he visto que en el diccionario plurilingüe *Pons* se traduce como «secundaria» o «bachillerato», así que para asegurarme, con el mismo diccionario he visto que la traducción del alemán al inglés es «school examination usually taken at the end of 13<sup>th</sup> year and approximately equivalent to the British A level/ American SAT exam». Llegados a este punto me ha parecido más que oportuno emplear un equivalente relativo al contexto español. No me he sentido suficientemente segura como para emplear un equivalente con referencias a Estados Unidos, puesto que no se cómo los hispanohablantes estadounidenses llaman al equivalente del bachillerato español ni sé si esta nomenclatura cambia según el lugar o la procedencia de los hablantes. Así que, para mantener la homogeneidad textual he preferido basarme en el contexto español europeo. El problema es que en el sistema educativo español solo se hace el examen de Selectividad (normalmente con 17/18 años. De todas formas, dado que la enseñanza Waldorf se divide en tres septenios y dura hasta los 21 años, puede considerarse un ejemplo aceptable.

A pesar de que la adaptación suele asociarse casi siempre con cuestiones culturales, he decidido insertar en este apartado también las adaptaciones textuales relativas, por ejemplo, a la sintaxis o a la puntuación. Ha sido necesaria una «adaptación sintáctica», sobre todo en aquellas partes que se caracterizan por frases muy breves (incluso menos de una línea). Me ha parecido que favorecer la coordinación o la subordinación frente a la yuxtaposición es útil para conferir al texto mayor fluidez. Encontramos un claro ejemplo en el cuarto párrafo de la sección 6: *to cut a long story short. It is this mobility of the ether body that counts. It allows teachers to grow with their pupils*. He traducido este fragmento al español de la siguiente manera: «en resumen, es esta movilidad del cuerpo etéreo lo que cuenta y permite a los maestros crecer con sus alumnos».

Otra yuxtaposición típica del inglés es la de los adjetivos; en este caso también es aconsejable estructurar la frase de forma compatible con la lengua de llegada. Un ejemplo de traducción relativa a este fenómeno se encuentra en el primer párrafo del apartado 4, en *the subtle and often time-consuming and intensive task*. En este caso, la dificultad reside en el hecho de que en español no se puede traducir *time-consuming* con una sola palabra, así que al tener que traducirlo con una oración subordinada de relativo (*que requiere mucho tiempo*) hay que volver a estructurar toda la frase, y esto se refleja en el empleo de un mayor número de palabras con respecto al texto de partida. Un

ejemplo más se presenta pocas líneas después con la expresión *upper school parents*, que para resultar espontáneo en español no puede traducirse como «padres de secundaria» sino «padres de niños que van a la escuela secundaria». Vemos que en esta segunda traducción se emplea más del doble de palabras, pero cuando traducimos del inglés a veces es mejor preferir la ampliación a la concisión.

Para ir concluyendo la parte dedicada a esta técnica de traducción, cabe destacar que, quizás, el mayor número de adaptaciones haya tenido lugar a nivel ortotipográfico. Empezando por el título vemos la oposición entre *21<sup>st</sup> century* y «siglo XXI»; de hecho, «según la Ortografía académica, [los siglos] se escriben siempre utilizando números romanos (en versalitas, si es posible). El uso de números arábigos es anglicismo» (*Fundéu*, <http://www.fundeu.es/consulta/siglo-21-o-siglo-xxi-29522/>). También en el tercer párrafo del apartado 2 he eliminado los dos signos de exclamación que aparecen, pero he decidido mantenerlos al final del párrafo siguiente porque realmente se trata de una exclamación.

Una última reflexión relativa a las diferencias ortotipográficas del inglés y del español es que en el texto de partida el título de los distintos apartados se escribe con la primera letra de cada palabra en mayúsculas. Este es un recurso típico de las lenguas anglosajonas que el español no comparte, así que en la traducción he escrito con mayúscula solo la primera letra de la primera palabra.

Como últimas dos técnicas querría citar una particularización y una generalización. La primera aparece en el segundo párrafo de la sección 1 y consiste en traducir el verbo con poca carga semántica *made* (*the learning process should be made as efficient as possible*), con otro lexicamente más cargado: «estructurarse» («el proceso de aprendizaje debería estructurarse de la forma más eficaz posible»). En cambio, la generalización se ha realizado en el segundo párrafo del apartado 9, en el que he encontrado esta frase: *they speak with the German teacher*. Nada más leer la referencia a la lengua alemana he pensado que se trataba de una traducción literal, ya que al ser el texto de partida una traducción de un texto en este idioma seguramente se dirigía al contexto germánico; así que pensé en neutralizarlo traduciéndolo como «profesor de lengua», de manera que podría adaptarse a cualquier ámbito lingüístico. Aún así, por curiosidad he mirado lo que ponía el texto original en alemán y me ha sorprendido ver que allí se habla del profesor de inglés. Por esta razón he pensado que la referencia era a un docente de un idioma extranjero y no a uno de lengua, así que he usado una

generalización traduciéndolo como «maestro de lengua extranjera», sin especificar ningún idioma, elección que me parece conveniente sobre todo si consideramos el contexto multilingüe de Estados Unidos.

## 8. Conclusiones

Cuando me inscribí en el Máster de Traducción de Textos Especializados descubrí que el de la traducción era para mí un mundo prácticamente desconocido. Los idiomas han sido mi pasión desde que era una niña y desde siempre he sabido que mi trabajo estaría relacionado con las lenguas extranjeras. La traducción era uno de los ámbitos que más me llamaban la atención pero que no tomé en consideración durante los primeros años de formación académica, principalmente por las escasas posibilidades que ofrecía en este sentido la zona donde vivía, pero también por la errónea creencia de que «no se puede vivir solo de la traducción». Ahora, gracias a este último año académico en la Universidad de Zaragoza sé que, a pesar de que haya muchísima competencia en este campo, también hay muchísima demanda y que para traducir no basta con dominar otro idioma.

Traducir estos dos artículos me ha servido para ver cómo trabaja realmente un traductor y para mostrar que detrás de una traducción hay un trabajo que pocos conocen. En la traducción entran en juego factores muy variados por lo cual cada encargo es distinto al anterior y es un mundo aparte. Es fácil juzgar un trabajo ajeno y tacharlo de mala traducción. En realidad hemos visto que en este ámbito los textos de partida no siempre son perfectos, y que pueden darse situaciones que dificulten llevar a cabo un trabajo de calidad. En mi caso, por ejemplo, el hecho de que los textos de partida no fuesen textos originales sino traducciones (cada una de un traductor distinto), ha supuesto una dificultad añadida.

Ser traductor requiere más organización y disciplina de la que pueda parecer: hay que respetar los plazos de entrega y revisar lo escrito una y otra vez, además de saber tomar decisiones en tiempos relativamente breves. Sin embargo, traducir a nivel profesional es un trabajo estimulante y multidisciplinar que, a mi parecer, enriquece cada vez que se lleva a cabo. Por ejemplo, al pensar en mi TFM no había considerado el tema de la educación y cuando PerMondo me propuso estos dos textos vi que se alejaban de los que eran mis intereses iniciales. No obstante, me alegro de haber aceptado este encargo ya que me ha servido para aprender cosas nuevas y conocer un tipo de pedagogía que desconocía.

En cuanto a mi desarrollo personal, puedo decir que, con respecto al principio del curso académico, he ganado mucha más confianza en mi misma. Cuando empecé tenía muchas dudas acerca de mis capacidades, tanto con respecto al tiempo que necesitaba

para traducir como por la calidad de mis traducciones. Ahora, después de todo un año y al estar más familiarizada con el mundo de la traducción (gracias a la competencia de los distintos profesores y a páginas y blogs que hasta hace poco eran totalmente desconocidos para mí) puedo decir que he encontrado mi camino laboral.

Sin duda debo mucho a este Máster y también a la ONG PerMondo que me ha dado la posibilidad de obtener un encargo real de traducción que tendrá difusión en Estados Unidos a través del *Research Institute for Waldorf Education*. También ha sido muy estimulante el hecho de que dicha organización estadounidense haya decidido ofrecerme una pequeña remuneración por el trabajo desempeñado. Aunque para ser una traductora profesional tenga todavía mucho que aprender y mucho camino que recorrer, me siento muy motivada y espero empezar cuanto antes a poner en práctica todo lo aprendido en este último año y crecer día a día como traductora.

## Bibliografía

Angermuller, Johannes/ Maingueneau, Dominique/ Wodak, Ruth (2014). *The discourse studies reader: main currents in theory and analysis*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Escandell Vidal, María Victoria (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

Hurtado Albir, Amparo (2004). *Traducción y traductología, introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. (Primera edición 2001)

Molina, Lucía/ Hurtado Albir, Amparo (2002) «Translation Techniques revisited: a dynamic and functionalist approach». *Meta* 47, 4: 498-512.

Nord, Christiane (1988). *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.

## Apéndices

### A. Tablas complementarias de las técnicas de traducción empleadas

#### Texto 1

<b>Adaptación (ortotipográfica) (párrafo 10)</b>	
<b>TO</b> <i>Whereas nowadays everything is much 'tighter', and yet the teaching profession is still - even in the present day - a lovely, many-sided task!</i>	<b>TM</b> En cambio, ahora es todo más 'estricto' y, aun así, ser maestro sigue siendo –también hoy en día– un trabajo agradable y polifacético.
<b>Explicación</b> Se han cambiado los guiones por rayas y se ha eliminado la exclamación. El primer cambio se debe al hecho de que en español para los incisos debe usarse la raya (al principio quería emplear los paréntesis pero luego he cambiado de idea puesto que estos implican un mayor grado de separación del texto), mientras que en el segundo caso se ha optado por matizar el texto puesto que en español las exclamaciones no se usan con la misma facilidad del inglés, además al haber tenido que emplearlas dos veces (signo de apertura y de cierre) se habría cargado demasiado el texto. Por último, en cuanto a las comillas simples en 'tighter' se han mantenido porque en español son el signo ortográfico que se usa para enmarcar el significado de una palabra.	
<b>Equivalente acuñado (Párrafo 4)</b>	
<b>TO</b> <i>You can hardly rest on your laurels</i>	<b>TM</b> No hay que dormirse en los laureles
<b>Explicación</b> Aunque esta traducción puede parecer una traducción literal, el hecho de que dicha expresión exista en español la convierte en un equivalente acuñado de tipo cultural. Destaca, además, la adaptación pragmática llevada a cabo al cambiar <i>you</i> con una construcción impersonal.	

## Texto 2

Compresión lingüística (Sección 2, párrafo 1)	
<p><b>TO</b></p> <p><i>Can lower school pupils thrive in the care of specialist teachers or do growing children need the generalises approach?</i></p>	<p><b>TM</b></p> <p>¿Los alumnos de primaria pueden desarrollarse con el seguimiento de un maestro especialista o durante el crecimiento necesitan un enfoque generalista?</p>
<p><b>Explicación</b> En esta pregunta aparecen dos referencias a los niños, una vez como <i>lower school pupils</i> y justo después como <i>growing children</i>. Para evitar la redundancia se ha «comprimido» la segunda referencia omitiendo «niños» y dejando solo «durante el crecimiento».</p>	
(Sección 3, párrafo 1)	
<p><b>TM</b></p> <p><i>children when they are born need a reliable caregiver for their development. Each child needs basic stability in life.</i></p>	<p><b>TO</b></p> <p>Al nacer, los niños necesitan a un cuidador <i>fiable</i> para desarrollarse, además de una estabilidad básica en la vida.</p>
<p><b>Explicación</b></p> <p>Para crear una estructura más adecuada a la fraseología española se ha omitido <i>each child needs</i> uniendo las dos oraciones.</p>	
(Sección 6, párrafo 7)	
<p><b>TM</b></p> <p><i>professional competence</i></p>	<p><b>TO</b></p> <p>profesionalidad</p>
<p><b>Explicación</b></p> <p>Se han traducido dos términos con una sola palabra.</p>	
(Sección 7, párrafo 1)	
<p><b>TO</b></p> <p>Rudolf Steiner mentions the possibility of being able to look back to what the children have learned before.</p>	<p><b>TM</b></p> <p>Rudolf Steiner menciona la posibilidad de ser capaces de mirar a lo que los niños han aprendido con anterioridad.</p>

<b>Explicación</b> No hace falta traducir <i>look back</i> como «mirar atrás», con escribir simplemente «mirar» se entiende la referencia al pasado ya que poco después aparece la locución temporal «con anterioridad» ( <i>before</i> ).	
<b>Transposición</b> (Introducción, párrafo 1)	
<b>TO</b> <i>There has been discussion</i>	<b>TM</b> Se ha discutido
<b>Explicación</b> El sustantivo <i>discussion</i> ha pasado a ser un verbo.	
<b>Adaptación (al estilo)</b> (Sección 1, párrafo 1)	
<b>TO</b> <i>If one observes life in a Waldorf School for some time, one can have the following impression</i>	<b>TM</b> Si se observa durante un tiempo la vida en una escuela Waldorf se puede tener la siguiente impresión
<b>Explicación</b> El uso impersonal de <i>one</i> es típico del inglés, en español podría rendirse con el pronombre «alguien», pero en este caso es mejor separarse de lo literal, ya que en español es más espontánea una construcción impersonal, sobre todo si se quiere mantener un registro medio-alto.	
<b>Adaptación (ortotipográfica)</b> (Sección 1, párrafo 5)	
<b>TO</b> <i>Pupils in class 3 ask, for instance, why in the autumn, when the leaves have fallen off the trees, the moon follows them as they walk along? The teacher says, "That is too complicated to explain now, but I will tell you when we get to class 7!"</i>	<b>TM</b> Los alumnos del tercer año preguntan por qué en otoño, cuando las hojas han caído del árbol, la luna les sigue cuando ellos caminan; el maestro contesta: «es demasiado complicado de explicar ahora mismo, pero os lo diré cuando lleguemos al séptimo año».
<b>Explicación</b> En primer lugar se ha cambiado la interrogativa directa por una interrogativa indirecta, esto se debe al hecho de que el discurso directo habría requerido, además del signo de interrogación también la presencia de comillas y cambios de persona verbal (primera persona plural, en lugar de la tercera plural). Además se ha eliminado el signo de exclamación presente en la respuesta porque en este caso se usa para dar énfasis a lo	

dicho más que pare representar una exclamación. En español el empleo de dicho signo de puntuación es menor con respecto al inglés y se habría podido interpretar incluso como un «enfado» del maestro. Lo que sí se ha mantenido es el discurso directo de la respuesta, aunque ha sido necesario adaptar la ortotipografía a las convenciones españolas (dos puntos antes del discurso directo y uso de comillas angulares).

(Sección 9, párrafo 3)

**Texto en inglés**

*There is a sense of relief: Oh, this is how it's done! Such experiences have been proved to be convincing: experiencing daily life in the classroom tells parents more about Waldorf than lengthy presentations.*

**Texto en español**

Hay una sensación de alivio: «¡Ah!, ¡así es cómo se hace!». Experiencias de este tipo se han revelado convincentes, porque experimentar cómo es la vida cotidiana en clase dice más a los padres sobre la pedagogía Waldorf que presentaciones interminables.

**Explicación**

El cambio más evidente entre el texto inglés y el español es el uso de las comillas angulares para enmarcar el discurso directo, además, puesto que «ah» es de por sí una exclamación ha sido necesario un uso más consistente del signo de exclamación. Otro cambio menos evidente pero igualmente importante es la sustitución de los dos puntos presentes después de *convincing* con la conjunción «porque», dicha elección se explica con el hecho de que al estar ya presentes los dos puntos antes de discurso directo se percibía un uso excesivo de este signo de puntuación.

## Anexos

### A. Texto 1 (inglés)

#### Class Teacher Questions and Everyday School Life

Two meetings on 13<sup>th</sup> and 14<sup>th</sup> February 2015 on the professional work of the Class teacher

*Christof Wiechert Translated by John Weedon*

This February there were two remarkable meetings on the questions of class teachers and their work, their tasks and much more besides.

On 13<sup>th</sup> February a group of active class teachers met at the School of Spiritual Science in Stuttgart at the invitation of the School and the Pedagogical Section.

Claus-Peter Ron, one of the Section leaders, described the profile of the class teacher and portrayed how the key issue is a faculty, besides the faculty of civility, which includes the idea of the *art of relating*. This is not only directed towards the pupils but includes the parents and colleagues. As class teachers are concerned with various years of child development, this is reliant on the *art of transformation*. And these by no means inconsiderable faculties take on what manifests itself in the child from the conditions prior to birth and what the teachers need to bring towards the future.

In various working groups the class teacher colleagues gave an account of their daily work.

From all these accounts it became evident how complex the tasks of the modern class teacher are. Besides the actual teaching there is the intensive keeping in touch with the parents; family backgrounds, which may well be most varied in character. In the course of this through the internet and email extensive correspondence develops. Moreover, there is the question of getting on with colleagues, something that does not always speak of the quality of co-operation. Then, there are also the new tasks coming up every year over the eight years so that you can hardly rest on your laurels on the basis of what you have developed for yourself. In addition to all this there are the tasks of running the school and the frequently considerable burden with the pupils in need of greater support. Even if one were to fulfil all these tasks, there remains, nonetheless, a great

challenge on a soul level, a burden, that calls for it to be worked upon.

How do we deal with such a mixed bag of tasks? On the one hand, we may cut ourselves off and quite clearly define and limit the teacher's tasks for ourselves; on the other hand, we may come to identify ourselves so closely with the everyday tasks of the teacher that in the end we do not know ourselves anymore.

We can see how here before the *art of education* can begin, the *art of living* must be practised. At this point the question was asked whether teachers are prepared for such a form of the art of living or whether each one must seek these ways forward for themselves?

The day following the meeting in Stuttgart the fourth conference of class teachers took place at the Waldorf Teachers' Seminar in Berlin.

This is an initiative of the training committee of the *Bund der Freien Waldorfschulen* (Association of independent Waldorf Schools) and concerns itself with the profile of the class teacher in 21<sup>st</sup> century. The difference between this and the initiative described above is that in this case the focus is rather on the class teacher work from the viewpoint of teacher training. What must happen at the teachers'

seminars so that this form of being a teacher, which is the hallmark of the Waldorf schools, can continue.

The much-mentioned question of class size was discussed, but also the question of burnout. When positive results fail to materialize, exhaustion will appear more readily than when the teacher experiences they have made a right decision in a teaching or social situation.

Here too the question about the 'social-emotional' strains and dealing with uncertainty came up. Then the question of acquiring competence with the various age groups has to be put. Do the teachers have the abilities to develop it in an appropriate way for each age group? Whoever is following the academic discussion about the acquiring of competence knows this concept has had its day. Particularly for understanding the profile of the class teacher it is too limited, for what counts are quite other abilities, which are barely articulated.

However, what stands in the background and must be answered (and is not yet answered) is, are there certain kinds of human constitution in the present that stand in the way of this profession? We know it from statements like, "the people in the early days, the so-called great personalities, they

could do it, everything was much more straightforward ..." This is not to be underestimated, for it is true. 50 years ago everything was simpler, more natural, people could get away with the odd slip without fearing any special consequences; whereas nowadays everything is much 'tighter', and yet the teaching profession is still - even in the present day - a lovely, many-sided task!

The case was put for creating a new image of the teacher, a picture of empowering for the future, which will also enable people to be engaged in their profession with joy, providing you experience that you can do it...

Philipp Martzog, the co-worker responsible for academic studies at the School of Spiritual Science in Stuttgart, subsequently presented the provisional results of an empirical study, which aims to capture the comparative effects of Waldorf teacher training.

The coming meetings will concern themselves with this new picture of the teacher that is to be created and with the question of how this can be realised in the training courses at the teachers' seminars. The three dimensions of the Waldorf teacher's work, the faculty of imagination, the ability to work with others and, related to it, the transparency with regard to one's own teaching work seem to be central.

## **B. Texto 2 (inglés)**

### **Class Teachers in the Waldorf School**

Efficient teaching in Waldorf Schools and a new class teacher profile for the 21<sup>st</sup> century

*Christof Wiechert*

*translated from German by Margot M. Saar*

#### **Taking stock**

##### **Preamble**

There has been discussion about the position and importance of class teachers in Waldorf schools for some years. Class teachers have, on the one hand, been given too much weight - to the detriment of subject teachers - leading to noticeable imbalances in the social make-up of schools. Some class teachers, on the other hand, struggle with older pupils and pedagogical tragedies ensue, which, according to surveys carried out among former pupils, have long-term effects even after the end of school.

Some schools have introduced a new middle-school concept where class teachers specialize in the middle school, taking over the class or joining the initial class teacher for classes seven and eight (sometimes also

nine), a step that has brought some alleviation.

In other countries the class teacher period was even split into three parts: classes 1 to 3, 4 to 6, and 7 and 8, with a "specialist" class teacher at each level (known as "looping" in Anglo-America). It has even been suggested to have one specialist class teacher for each year. Last year, a colleague took on a class 5; she was their fourth class teacher and the school allowed her to keep the class to the end of year 6. Some schools have good experiences with a method called "co-sharing", where one class teacher holds the main lesson from Monday to Wednesday and another continues on Thursday and Friday - or other combinations.

And there is still the image of the "good", successful class teacher who reigns supreme behind closed doors - with or without collateral damage. The question is: does the idea of class teachers who stay

with their classes for as long as possible belong to the past?<sup>1</sup> What did the class teacher concept originally involve? And is the class teacher system part of the identity of a Waldorf school?

What are the arguments in favour of changing this characteristic element of Waldorf Education?

### **1 Efficient Teaching**

If one observes life in a Waldorf School for some time, one can have the following impression: A class is working towards its final exams (e.g. A-Levels) and many pass the exams with surprisingly good results. The teachers know they have spent fewer lessons on exam preparation than specified - and yet the results are astonishingly good.

Rudolf Steiner always thought that the learning process should be made as efficient as possible: the way lessons were taught, the liveliness and focus of the presentation should awaken forces in the students that facilitate fast absorption and comprehension. He was convinced that an artistic approach to teaching in the lower school would accelerate learning in the upper school.<sup>2</sup>

Looking at schools more closely, one also realizes that this efficiency is lost as soon as main stream methods are introduced into

the lessons. The uninspired teaching that arises from such methods can eradicate this living efficiency in the long term and lead to the excess of catching-up lessons that attract so much criticism.<sup>3</sup>

The class teacher principle is part of this educational efficiency.<sup>4</sup> Teachers, who can oversee the teaching material over years, build up knowledge and skills step by step and incorporate deviations that lead to the goal faster than the straight route, will work efficiently.

Take as an example a situation which is often seen as purely theoretical but which can be, and has been, practised: Pupils in class 3 ask, for instance, why in the autumn, when the leaves have fallen off the trees, the moon follows them as they walk along? The teacher says, "That is too complicated to explain now, but I will tell you when we get to class 7!"

This may be dismissed as Waldorf romanticism, but Rudolf Steiner attached great pedagogical value to educational questions that are allowed to lie dormant for a long time. And, of course, this can only be done by a class teacher who stays with a class for many years. (More on this in paragraph 7)

### **2 Generalists vs. Specialists**

The question we must ask is: can lower school pupils thrive in the care of specialist teachers or do growing children need the generalises approach? (We know that in state teacher training specialization is being promoted. Teachers specialize in languages, maths, history etc.).

How do children learn in the lower school? They learn because they are immersed in an atmosphere of becoming. The teacher is learning with them. The secret of education is self-education. Lower school children are on their way and the atmosphere of *becoming* facilitates their learning. The teacher is not a person who teaches but a facilitator, who creates the right climate for learning. Once this climate has been created, young children 'love' their teacher, and it is this, rather than academic knowledge which inspires them to learn. It all depends on the teacher's character, that is, on self-education.

No teacher has ever taught a child to read! Children learn reading by themselves, but they need the right atmosphere for this, and this atmosphere is conveyed by the teacher, by the teacher's relationship to learning. For him or her, everything is new, too!

A (lower school) teacher who knows everything loses the joy in conveying contents

and the children are not inspired or motivated to learn.<sup>5</sup> And what is even worse is that this can lead to learning difficulties. (Why doesn't-she get it? It's so easy!)

Up to the beginning of puberty, children need a "learning companion" for learning, and this learning companion needs to be an all-rounder. At that age, specialists can inhibit the learning process.

### **3 The Reliable Attachment Figure**

This concept from resilience research<sup>6</sup> receives increasing attention: children when they are born need a *reliable* caregiver for their development. Each child needs basic stability in life. In many families we see minor or major fluctuations nowadays, with some children being torn entirely from the security of a family. Someone who accompanies such processes reliably in the background is without doubt a real asset in a school community. And this kind of "reliability" will gain ever greater importance.<sup>7</sup>

Our society, on the other hand, is developing in the opposite direction. If we look at many processes in the social life and in education, we see more *fragmentation* than *unification*.

The same applies to families. As well as families in the conventional sense, we see

an increasing number of "patchwork" and single parent families. This fact alone speaks for the class teacher as the *reliable attachment figure*.

Dividing up the class teacher period is a gesture of fragmentation, one could even say of *disintegration*. These tendencies are characteristic of our time; they have less to do with competence than with *responsibility*. We can also say the prevailing increasing rationalization and structuring puts us in charge of segments only. There no longer is such a thing as overall responsibility. But overall responsibility is the only true responsibility, and it needs to be rooted in moral autonomy. Its presence interferes with democratic processes, with processes that are seen as "proper". The Dutch professor of education, Gert Biesta, has investigated this problem.<sup>8</sup>

The class teacher principle is the antidote for this tendency.

#### **4 Artists of Education and Attachment**

Looking at the role of the class teacher over the last twenty or thirty years, one realizes that "parent work", as I indicated earlier, is a growing and increasingly difficult factor. For the sake of clarity it needs to be pointed out that "parent work" does *not*, in this context, mean the attempt to convince parents of the value of Waldorf education.

What is meant is the subtle and often time-consuming and intensive task of inviting parents to be partners in the education of their children. This process sometimes involves no more than a conversation, in other cases it means years of devotion and concern. (This task is no longer restricted to the lower school. All teachers are increasingly required to be learning companions in the wider sense;<sup>9</sup> because upper school parents in particular tend to adjourn their educational tasks more and more, while in the kindergartens we see a growing number of parents who seek help with bringing up their children.)

The fact that teachers, as well as being educational artists, have to become relationship artists. This will increasingly determine the success or failure of the class teacher principle. The teacher training centers need to take this on and they need to cooperate with the schools. Of course, the teachers must become aware of this task and not see it as "a nuisance" or as not being their responsibility. As it is, "parent work" is still too often seen as a "persuading job".

#### **5 Diversity as an Inherent Human Quality**

Any class teacher will have had the experience that *they, too, are affected* by the material they present, convey, and work through. We are different people

depending on whether we teach a math or a grammar lesson. We are more sanguine, mobile, a little excited, when we teach maths, while we tend to be more phlegmatic, reflective as language teachers, explaining things calmly at the blackboard. We enter differently into a geography main lesson than we do into a history main lesson. With geography the human and spatial aspects predominate, while with history the aspect of responsibility, the historical consciousness is more prevalent.

Rudolf Steiner asked for this. He wanted children to experience human versatility in their class teacher: their ability to develop enthusiasm for a variety of fields. This supports the concept of the class teacher as 'multitasker', because through him, or her, students learn that versatility is an inherent human quality. (It is therefore a pity that some schools leave form drawing, painting, or the class play to specialist teachers).

## **6 Lifelong Learning or the Ability of Adults to Develop**

Once a physics main lesson in the lower school has been taught, the teacher's preparations will no longer be needed and the same is true for all preparations throughout the eight years: What has been developed and prepared is no longer relevant after eight years because everything has changed. The teacher is

eight years older, the pupils are new and different from the those in the "old" class. Everything changes. The teacher's ability to convey substance may also have changed. In short: what the class teacher conveys in his lessons has a short half-life.

This has its disadvantages because preparation is part of working life. For a Waldorf school in the true sense it is vital. Replacing preparation with established methods is the death of living education.

But it also has its good sides. Having to take hold of and invent the same tasks in a new way again and again, creates excess mobility which, in turn, emerges as flexibility in dealing with all kinds of situations, even those that seem impossible.

To cut a long story short. It is this mobility of the ether body that counts. It allows teachers to grow with their pupils. We enliven our ether body, for instance, by studying anthroposophy in such a way that it becomes second nature. Those who are artistically gifted tend to find this easier than others.

It then becomes possible for teachers to grow with their pupils. This growing always involves *leaving old habits behind* that are no longer suitable for the children's age, or rituals which they left behind years ago.

This includes details such as how we address the pupils, how we shape the morning ritual (if there is one), how we speak, how we say good-bye to the children: every school year -which is for the children a year of development - needs its own habits.

Most problems we observe, often acutely, in the way class teachers deal with their pupils in classes 6, 7 and 8, are rooted in such habits rather than in a lack of professional competence.

This complex situation has to do with the ether body's capacity for development after the third seven-year period. It seems that teacher trainings need to urgently hand budding class teachers the tools they need for keeping their habit body flexible.<sup>10</sup>

If my habit body becomes rigid I will struggle as a class teacher and I need to do all I can to avoid this.

### **7 Responsibility in time: Implementing the Curriculum**

As one of the arguments in favour of the class teacher principle Rudolf Steiner mentions the possibility of being able to look back to what the children have learned before and to anticipate what lies ahead.<sup>11</sup> He

repeatedly referred to the situation where the teacher will say, "Dear children, this is something you cannot understand yet, but we will talk about it again in class 7, and then you will understand it." According to Rudolf Steiner it is of immense pedagogical value to open up such forward-looking perspectives in children. (It happened to me more than once as a class teacher that pupils reminded me, when they were in class 7 or 8, asking for the promised explanation.

This fact gives us the chance to look at wider dimensions of development. We need to take responsibility in a new way; we do not bring fragments to the lessons that need to be put together, but create a whole, a living structure - because that is what the curriculum is. Seeing the curriculum as an organic, living being means implementing it in an organic way. That needs time and it needs an awareness that can stretch over long periods of time.

### **8 The Image of the Class Teacher: A King in his Realm**

The Waldorf school will soon be a hundred years old, and we will see that, in many respects, Rudolf Steiner's art of education has become part of the overall culture.

There have been one-sided developments, shortcomings and even counter-images to

the real art of education on the way, but they were necessary.

One such distortion is the image of the class teacher as the sole and unrestricted ruler in his kingdom: nobody knew what happened behind the classroom door, but it had to be a "good" class teacher in there. Only gradually would the signs of collateral damage seep through classroom walls.

Such class teachers did not usually feel the need to question their work or to admit to themselves that they were struggling with the one or other pupil. But because they were otherwise "good" teachers, the shadows they cast - also over their work with colleagues - were ignored. This is the old class teacher image and it was, to an extent, also justified.

When we favour the class teacher principle in elementary education, we do not mean these kinds of class teacher, because they belong to the past.

**9 Another Class Teacher Image:  
*primus inter pares* - The First among  
Equals**

The class teacher principle needs new people, people who know that everything grows from *cooperation*, from *responsibility* and from actions that are entirely *transparent*.

Even if the door of the classroom remains closed, the new class teachers will show parents and colleagues what they are doing, and why they are doing it. They are team players who have the well-being of the school and of the whole community as much at heart as the wellbeing of the group they lead and its social context. They will lead their classes but they will be happy to do it together with a subject teacher. They speak with the German teacher or with the Eurythmy teacher about the particular interest they have in this class. They will speak about the children together, meet parents openly, offer a weekly "surgery" for parents and open their classroom doors when they are teaching. We need *open door education*. Parents know the teaching practice only through hearsay. Let's invite them to take part in the lessons whenever they wish to come.

Practice has shown that none of the intimacy of the lesson is lost, but there is a sense of relief: Oh, this is how it's done! *Such* experiences have been proved to be convincing: experiencing daily life in the classroom tells parents more about Waldorf than lengthy presentations. ("Open days", on the other hand, often have a "show" character and are not real reflections of everyday school life.)

By aspiring to such a new class teacher image we might be able to remedy another kind of damage that has crept in and assumed rather ugly forms unworthy of a Waldorf school.

I am referring to the kind of division into class teachers and subject teachers where the latter are seen as "second-class" colleagues (usually in the lower school). Subject teachers, in fact, often need to be pedagogically more competent than class teachers because they have to achieve a great deal in shorter periods of time and at different levels in the school. It is highly necessary that subject teachers are more integrated.

Why not allocate one subject teacher to every class teacher, so that they share the responsibility for a class?

More questions that need to be worked on remain:

What do we need to do to inspire people to take long-term responsibility in a 'floating society'?

Research is needed to find out if there is evidence in mainstream schools that generalists are better in the lower school than specialists. (The study by John Hattie gives some indications).

The question of competence: How can teacher training programs convey broad general knowledge? (This question is identical with that of learning through studying anthroposophy.)

The question of the enlivening of the ether body after the third or fourth seven-year period is one that involves spiritual-scientific research.

A pilot project would be desirable on class teachers and subject teachers sharing the responsibility for a class.

Even if things are being done differently in many places, for good reasons, it is - more than ever the class teacher principle that meets the social demands of a new educational system.

### **Footstep notes**

1 Cf., for instance, GA 311, *The Kingdom of Childhood*, Lecture 4 of 15 August 1924; or GA 301, *The Renewal of Education*, Lecture 5 of 26 April 1920.

2 Rudolf Steiner often asked for economic teaching so that the art of teaching could really unfold its potential. Cf., for instance, *Faculty Meetings with Rudolf Steiner*, GA 300a, the meeting of 16 January 1922.

3 See Randoll and Barz's empirical study on former Waldorf pupils (*Empirische Studie ehemaliger Waldorfschüler*, Wiesbaden 2007).

4 Cf. Rudolf Steiner: *Practical Advice to Teachers* (GA 294), Lecture 6, 27 August 1919 in Stuttgart. See also *The Foundations of Human Experience* (GA 293), Lecture 11, 2 September 1919 in Stuttgart.

5 Rudolf Steiner, *Human Values in Education* (GA 310), Lecture 5, 21 July 1924 in Arnheim. Also very emphatically, even before the Waldorf school was founded, in GA 192, *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*, Lecture 2.

6 Cf. *Pedagogical Section Journal* No 33 of Summer 2008.

7 Joachim Bauer, *Lob der Schule*, "there is no education without relationship".

8 Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*, Pluto Press, 2011.

9 Cf. the sociological term 'expanded youth'. Young people become adults later today than they used to twenty years ago, a fact that has an impact on upper school education.

10 In my view, this is the reason why Rudolf Steiner never specifies 1 to 8, but always says, 'as long as possible'.

11 Rudolf Steiner: *Practical Advice to Teachers*, GA 294, Lecture 6, Stuttgart, 27 August, 1919.

## C. Texto 1 (español)

### Algunas cuestiones sobre los maestros y su vida escolar cotidiana

Dos seminarios del 13 y 14 de febrero de 2015 sobre el trabajo profesional de los maestros

*Christof Wiechert*

*Traducido del inglés por Pamela Tiberi*

El pasado febrero se celebraron dos importantes encuentros relativos a los maestros y su trabajo, sus tareas y mucho más.

El 13 de febrero un grupo de activos maestros se reunió en la Escuela Superior Libre para la Ciencia Espiritual de Stuttgart, por invitación de la Escuela y de su Sección Pedagógica. Claus-Peter Röh, uno de los responsables de la Sección, describió el perfil de los maestros y explicó cómo el factor clave es una facultad, además de la facultad del civismo, que incluye la idea del «arte de relacionarse». Esta no se refiere solo a los alumnos, sino que también concierne a los padres y a los compañeros de trabajo. Además, supone también el «arte de la transformación», puesto que los maestros tienen un papel importante durante algunos años del desarrollo infantil. Estas facultades, en ninguna manera insignificantes, son responsables de lo que se manifiesta en el niño desde antes de

nacer, y de lo que los maestros necesitan aportar de cara al futuro.

En varios grupos de trabajo los compañeros de los maestros informaban acerca de su trabajo diario.

Gracias a toda esta información resultó clara la complejidad del trabajo de los maestros de hoy en día. Además de la enseñanza en sí, se encuentra con el continuo contacto con los padres, situaciones familiares que pueden resultar muy variadas. En este caso, el contacto se desarrolla mediante internet y una extensa correspondencia por correo electrónico. Asimismo, está la cuestión de llevarse bien con los compañeros, algo que no siempre significa trabajar bien juntos. Hay que añadir que durante ocho años surgen nuevas tareas cada año, así que no hay que dormirse en los laureles pensando en lo que ya se ha logrado. Además de todo esto, hay que gestionar la escuela y, a menudo, hacerse cargo de los alumnos que necesitan

un mayor apoyo. Aunque se consiguiese cumplir con todas estas tareas, seguiría habiendo un gran desafío a nivel espiritual, una carga sobre la que hay que trabajar.

¿Cómo podemos gestionar un conjunto de tareas tan variadas? Por un lado, podríamos distanciarnos, definiendo y limitando de forma bastante clara nuestras tareas como maestros; por otro lado, podríamos llegar a identificarnos tan a fondo con las tareas diarias del maestro que finalmente dejaríamos de conocernos a nosotros mismos.

Se puede ver cómo, antes de que el «arte de la educación» pueda empezar, el «arte de vivir» tiene que ser practicado. Llegados a este punto surgió una pregunta: ¿los maestros están listos para un arte de vivir de este tipo, o cada uno tiene que buscar su propio camino?

El día siguiente al encuentro de Stuttgart, tuvo lugar en Berlín el cuarto congreso de maestros en el Seminario de Maestros Waldorf.

Esta es una iniciativa del comité de capacitación de la *Bund der Freien Waldorfschulen* (Asociación de escuelas Waldorf alemanas), que se preocupa por el perfil de los maestros en el siglo XXI. La diferencia entre esta iniciativa y la descrita anteriormente es que en este caso se hace

hincapié sobre todo en el trabajo del maestro desde el punto de vista de su formación, la cual debería conseguirse en los seminarios para docentes, de manera que esta forma de enseñar, que es la característica distintiva de las escuelas Waldorf, pueda continuar.

Se trató también el tema frecuentemente mencionado del tamaño de las clases, así como el problema del cansancio. Cuando no se obtienen resultados positivos, el agotamiento aparece más rápidamente que cuando los maestros sienten que han tomado una decisión acertada en la clase o en una cuestión de tipo social.

Aquí también surgen los problemas del estrés «socio-emocional» y de tener que gestionar la incertidumbre. Además, hay que destacar el tema de la adquisición de las competencias necesarias para tratar con los distintos grupos de edad. ¿Los maestros tienen la capacidad de desarrollarla de forma adecuada para cada grupo de edad? Quién siga la discusión académica sobre la adquisición de dicha competencia sabe que este concepto ya no cuenta. En particular, para entender el perfil del maestro dicho concepto es demasiado limitado, puesto que lo que importa son sobre todo otras habilidades que apenas se mencionan.

Sin embargo, lo que queda en un segundo plano y a lo que hay que contestar (y todavía no ha sido contestado) es si actualmente existen determinados aspectos de la naturaleza humana que dificulten esta profesión. Lo sabemos por frases como: «Los maestros de antes, las llamadas grandes personalidades, podían hacerlo, todo era mucho más fácil...». No hay que infravalorar lo dicho, ya que es verdad. Hace 50 años todo era más sencillo, más natural, las personas podían cometer algún error sin temer a las consecuencias. En cambio, ahora es todo más 'estricto' y, aun así, ser maestro sigue siendo –también hoy en día– un trabajo agradable y polifacético.

Se planteó la posibilidad de crear una nueva imagen del maestro, una imagen de fortalecimiento para el futuro, que dará a las personas la posibilidad de dedicarse con placer al propio trabajo, transmitiendo la sensación de que se puede conseguir.

Más tarde, Philipp Martzog, el compañero que se ocupa de las cuestiones académicas en la Escuela Superior Libre para la Ciencia Espiritual de Stuttgart, presentó los resultados provisionales de un estudio empírico que pretende recoger los efectos comparativos de la formación de maestros Waldorf.

Los futuros encuentros se centrarán en esta nueva imagen de maestro que debe crearse, y en cómo se puede conseguir en los seminarios para maestros durante los cursos de capacitación. Las tres dimensiones de trabajo de los maestros Waldorf, es decir, la facultad de la imaginación, la habilidad de trabajar con los demás y, conectada con esta, la transparencia relativa al trabajo de enseñanza de cada uno, parecen ser fundamentales.

## D. Texto 2 (español)

### Maestros generalistas en la escuela Waldorf

Una enseñanza eficaz en las escuelas Waldorf y un nuevo perfil de maestro generalista para el siglo XXI.

*Christof Wiechert*

*Traducido del inglés por Pamela Tiberi*

#### **Análisis de la situación**

##### **Introducción**

Durante algunos años se ha discutido sobre la posición y la importancia de los maestros generalistas en las escuelas Waldorf. Por un lado, a los maestros generalistas se les ha dado demasiada importancia –en detrimento de los maestros especialistas– lo que ha llevado a un desequilibrio notable en la composición social de las escuelas. Por otro lado, algunos maestros generalistas bregan con los alumnos mayores, dando lugar a tragedias pedagógicas que, según encuestas realizadas entre antiguos alumnos, tienen efectos a largo plazo incluso después de terminar la escuela.

En algunas escuelas se ha introducido un nuevo concepto de secundaria en el que los maestros generalistas se especializan en esta última, encargándose de la clase o acompañando al maestro inicial durante el séptimo y octavo curso (a veces también

durante el noveno), una medida que ha proporcionado algo de alivio.

En otros países el periodo de enseñanza de los maestros generalistas se dividió incluso en tres partes: desde el primero al tercer curso, desde el cuarto al sexto, y el séptimo y octavo, con un maestro «especializado» para cada nivel (conocido en la América Anglosajona como *looping*). Incluso se ha propuesto incluir un maestro especializado por cada curso. El año pasado, una compañera de trabajo se hizo cargo de la clase de quinto curso; era su cuarta maestra y la escuela le permitió seguir con esa clase hasta el final del sexto curso. Algunas escuelas están satisfechas con un método llamado *co-sharing*, en el que un maestro generalista imparte las clases principales de lunes a miércoles y otro sigue el jueves y el viernes (pueden darse también otras combinaciones).

También sigue presente la imagen del «buen» maestro que tiene éxito y que reina en todo su esplendor tras la puerta cerrada del aula, con o sin daños colaterales. La pregunta es: ¿la idea de maestros generalistas que siguen con sus alumnos durante todo el tiempo posible pertenece al pasado?<sup>1</sup> En su origen, ¿qué suponía el concepto de maestro generalista? Y, ¿este sistema de enseñanza es parte de la identidad de una escuela Waldorf?

¿Cuáles son las razones para cambiar este elemento característico de la educación Waldorf?

### **1 Enseñanza eficaz**

Si se observa durante un tiempo la vida en una escuela Waldorf se puede tener la siguiente impresión: una clase se está preparando para los exámenes finales (por ejemplo Selectividad) y muchos aprueban con resultados sorprendentemente buenos. Los docentes saben que han dedicado a la preparación del examen menos clases de las necesarias, sin embargo los resultados son increíblemente buenos.

Rudolf Steiner siempre creyó que el proceso de aprendizaje debería estructurarse de la forma más eficaz posible: el modo de dar las clases, la vivacidad y la centralidad de la representación deberían despertar en los estudiantes fuerzas capaces de facilitar una

rápida asimilación y comprensión. También estaba convencido de que un enfoque artístico de la enseñanza en la escuela primaria aceleraría el aprendizaje en la secundaria.<sup>2</sup>

Al observar las escuelas más de cerca se ve también que esta eficacia se pierde en cuanto se introducen en las clases métodos de enseñanza tradicionales. A largo plazo, la enseñanza poco motivadora que surge de dichos métodos puede acabar con la vitalidad de esta eficacia, llevando a un exceso de clases de refuerzo, que son tan criticadas.<sup>3</sup>

El principio de maestro generalista es parte de esta eficacia educativa.<sup>4</sup> Los maestros, que pueden supervisar el material docente año tras año, construir conocimientos y capacidades paso a paso y redirigir la enseñanza por una ruta que lleva al objetivo deseado más rápidamente que la ruta convencional, trabajarán de forma eficaz.

Podemos tomar como ejemplo una situación que a menudo se considera puramente teórica pero que puede darse, y se ha dado. Por ejemplo, los alumnos del tercer año preguntan por qué en otoño, cuando las hojas han caído del árbol, la luna les sigue cuando ellos caminan; el maestro contesta: «es demasiado complicado de

explicar ahora mismo, pero os lo diré cuando llegemos al séptimo año».

Esto puede clasificarse como romanticismo Waldorf, pero Rudolf Steiner atribuye un gran valor pedagógico a estas cuestiones educativas que pueden quedar latentes durante mucho tiempo y que, obviamente, solo pueden resolverse con un maestro que sigue con la misma clase durante varios años (para más información véase la sección 7).

## **2 Generalistas frente a especialistas**

Lo que hay que preguntarse es: ¿los alumnos de primaria pueden desarrollarse con el seguimiento de un maestro especialista o durante el crecimiento necesitan un enfoque generalista? (Es sabido que en la formación estatal de docentes se ha promovido la especialización, por ejemplo en idiomas, matemáticas, historia, etc.).

¿Cómo aprenden los niños en primaria? Aprenden porque están sumergidos en un ambiente de desarrollo en el que el maestro aprende con ellos. El secreto de la educación es la auto-educación. Estos niños siguen su camino y el ambiente de *desarrollo* facilita su aprendizaje. El maestro no es una persona que enseña, sino alguien que facilita la enseñanza y crea el ambiente adecuado para el aprendizaje. Una vez que este ambiente ha sido creado, a los niños

les encantará su maestro, y es esto, más que el conocimiento académico, lo que les motiva a aprender. Todo depende del carácter del maestro, es decir, de la auto-educación.

Ningún maestro ha enseñado a leer a un niño, los niños aprenden a leer por su cuenta, pero, para conseguirlo, necesitan el ambiente ideal, transmitido por los maestros y por su relación con el aprendizaje. Se trata de algo totalmente nuevo también para los docentes.

Un maestro (de primaria) que lo sabe todo pierde la alegría de transmitir contenidos y a los niños no se les incita o se les motiva para aprender.<sup>5</sup> Lo peor de todo es que esto puede comportar dificultades en el aprendizaje (¿Por qué no lo entiende? ¡Es tan fácil!).

Hasta el comienzo de la pubertad los niños necesitan a un «compañero de aprendizaje» y este debe ser polifacético. A esa edad los especialistas pueden inhibir el proceso de aprendizaje de los niños.

## **3 La figura de apego fiable**

Este concepto, que deriva de la investigación sobre la resiliencia,<sup>6</sup> es objeto de cada vez más atención. Al nacer, los niños necesitan a un cuidador *fiable* para desarrollarse, además de una estabilidad

básica en la vida. Hoy en día en muchas familias se percibe una fluctuación (mayor o menor) que hace que los niños se vean desprovistos de la seguridad de una familia. Una persona que, en un segundo plano, sigue con fiabilidad dichos procesos es, sin lugar a dudas, una gran ventaja para la comunidad escolar, y este tipo de «fiabilidad» va a ganar aún más importancia.<sup>7</sup>

Nuestra sociedad, por otro lado, está evolucionando en la dirección opuesta. En muchos procesos de la vida social y de la educación se ve más *fragmentación* que *unificación*.

Esto también se aplica a las familias; además de las familias en el sentido convencional del término, hay un número creciente de familias hechas de «retazos» y padres solteros. Este hecho, por sí solo, es suficiente para hablar a favor del maestro generalista como *figura de apego fiable*.

Dividir el periodo de enseñanza de los maestros generalistas es un acto de fragmentación, incluso se podría decir de *desintegración*. Estas tendencias son típicas de nuestro tiempo, y tienen menos que ver con la competencia que con la *responsabilidad*. También se podría decir que el actual aumento de la racionalización y de la estructuración nos hace

responsables solo de pequeñas partes; ya no existe tal cosa como la responsabilidad general. Pero esta es la única responsabilidad verdadera, y necesita estar arraigada en la autonomía moral. Su presencia interfiere con los procesos democráticos, que son vistos como «adecuados». El profesor holandés Gert Biesta ha estudiado este problema.<sup>8</sup>

El principio del maestro generalista es el antídoto para esta tendencia.

#### **4 Artistas de la educación y del apego**

Viendo el rol del maestro generalista a lo largo de los últimos veinte o treinta años, nos damos cuenta de que el «trabajo de los padres», como se ha dicho anteriormente, es un factor que va en aumento y que cada vez se hace más complicado.

Para que quede claro, hay que destacar que en este contexto el «trabajo de los padres» *no* es el intento de convencer a los padres de los valores de la educación Waldorf. Lo que se quiere transmitir es una tarea sutil y que a menudo es intensa y requiere mucho tiempo, es decir, invitar a los padres a tomar parte en la educación de sus hijos. A veces este proceso no supone más que una conversación, pero en otros casos implica años de dedicación e interés. (Esta tarea ya no se limita a la escuela primaria: de hecho, a todos los maestros se les exige, cada vez más, que sean compañeros de aprendizaje

en su sentido más amplio.<sup>9</sup> Esto se debe a que los padres, especialmente aquellos de niños que van a la escuela secundaria, suelen olvidarse cada vez más de sus tareas educativas, mientras que en los jardines de infancia asistimos a un número creciente de padres que buscan ayuda para educar a sus hijos.)

La cuestión es que los maestros, además de ser artistas de la educación, deben convertirse en artistas de las relaciones. Esto determinará de forma creciente el éxito o el fracaso del principio del maestro generalista. Los centros de formación del profesorado deben ocuparse de esto y cooperar con las escuelas. Naturalmente, los maestros deben tomar conciencia de este hecho y no verlo como «una molestia» ni como algo que no es su responsabilidad. Tal y como es, el «trabajo de los padres» a menudo sigue considerándose un «trabajo de convencimiento».

### **5 La diversidad como cualidad inherente al ser humano**

Cualquier maestro generalista habrá experimentado que la materia que presenta, transmite y sobre la que trabaja le *ha afectado a él también*. Somos personas distintas según impartamos una clase de matemáticas o de gramática; más alegres, flexibles y algo emocionados cuando enseñamos matemáticas, más tranquilos y

reflexivos como maestros de lengua, al explicar las cosas con calma delante de la pizarra. No nos enfrentamos de la misma forma a una clase principal de geografía que a una de historia. En geografía los aspectos humanos y espaciales son predominantes, mientras que en historia prevalece el aspecto de la responsabilidad, la conciencia histórica.

Es lo que Steiner quería. Quería que los niños experimentasen la versatilidad humana a través de sus maestros: su habilidad de generar entusiasmo hacia campos variados. Esto respalda el concepto de maestro «multitarea», porque a través de él, o ella, los estudiantes aprenden que la versatilidad es una cualidad inherente al ser humano. (Sin embargo, es una pena que algunas escuelas dejen a los maestros especialistas el dibujo de formas, la pintura o el teatro escolar).

### **6 Educación permanente o la habilidad de desarrollo de los adultos**

Una vez que se ha dado una clase principal de física en la escuela primaria, la planificación del maestro ya no es necesaria y esto es válido también para todas las planificaciones a lo largo de los ocho años: después de ocho años todo cambia, así que todo lo que se ha desarrollado y preparado ya no importa. El maestro es ocho años más viejo, los alumnos son nuevos y diferentes

con respecto a los de la «antigua» clase. Todo cambia. Probablemente ha cambiado también la habilidad del maestro para expresar contenidos. En pocas palabras: lo que un maestro transmite en sus clases tiene una vida media corta.

Esto tiene sus desventajas porque la preparación es parte de la vida laboral y, para una verdadera escuela Waldorf, es fundamental. Sustituir la preparación por métodos ya establecidos supone la muerte de la educación viva.

Pero también tiene sus aspectos positivos. Tener que establecer y planear el mismo trabajo de una forma nueva, una y otra vez, crea un exceso de movilidad que, a su vez, se manifiesta como la flexibilidad para gestionar todo tipo de situaciones, incluso aquellas que parecen imposibles.

En resumen, es esta movilidad del cuerpo etéreo lo que cuenta y permite a los maestros crecer con sus alumnos. Avivamos nuestro cuerpo etéreo, por ejemplo, estudiando antroposofía de forma tal que esta se convierte en una segunda naturaleza. Los que tienen el don del arte suelen descubrirla más fácilmente que los demás.

Solo entonces se hace posible para los maestros crecer con sus alumnos. Este

crecimiento implica siempre *dejar atrás viejos hábitos* que ya no se adecuan a la edad de los niños, o costumbres que ellos abandonaron hace años.

Esto incluye pequeñas cosas como el modo de dirigirse a los alumnos, de planear las costumbres matutinas (si las hubiere), de hablar, de decirles hasta luego: cada año escolar –que para el niño es un año de desarrollo– necesita sus hábitos.

Muchos de los problemas que se observan, a menudo con intensidad, en el modo en que los maestros generalistas se relacionan con sus alumnos en el sexto, séptimo y octavo curso, tienen su raíz en dichas costumbres más que en la falta de profesionalidad.

Esta compleja situación tiene que ver con la capacidad de desarrollo del cuerpo etéreo tras el tercer septenio. Al parecer, los cursos de formación para docentes necesitan proporcionar con urgencia a los maestros generalistas en ciernes los instrumentos necesarios para mantener flexible su cuerpo de los hábitos.<sup>10</sup>

Si el cuerpo de los hábitos se vuelve rígido habrá que esforzarse y habrá que hacer todo lo posible para que esto no pase.

## **7 Responsabilidad en el tiempo: la aplicación del currículum**

Como uno de los argumentos a favor del maestro generalista, Rudolf Steiner menciona la posibilidad de ser capaces de mirar a lo que los niños han aprendido con anterioridad y anticipar lo que vendrá en futuro.<sup>11</sup> Él hacía siempre referencia a la situación en que el maestro diga: «Queridos niños, esto es algo que todavía no podéis entender, pero lo hablaremos de nuevo el séptimo año, y entonces lo entenderéis». Según Steiner, proporcionar a los niños una perspectiva con tanta visión de futuro tiene un inmenso valor pedagógico. (Como maestro, me pasó en más de una ocasión que los niños de séptimo u octavo curso me lo recordaron, pidiéndome la explicación que les había prometido).

Este hecho nos da la posibilidad de mirar hacia una dimensión de desarrollo más amplia. Debemos responsabilizarnos de una manera nueva, sin llevar a clase piezas que hay que reconstruir, sino crear un todo, una estructura viva –porque esto es lo que es el currículum. Considerar el currículum como un ser orgánico y vivo significa aplicarlo de forma orgánica. Todo esto necesita tiempo, y una sensibilización que puede extenderse durante mucho tiempo.

## **8 La imagen del maestro: un rey en su reino**

La escuela Waldorf pronto cumplirá cien años y es posible ver que, en muchos sentidos, el arte de la educación de Rudolf Steiner se ha convertido en parte de la cultura en general.

A lo largo de este camino ha habido desarrollos unilaterales, carencias e incluso imágenes opuestas al verdadero arte de la educación, pero todo esto ha sido necesario.

Una de estas distorsiones es la imagen del maestro generalista como único y omnipotente señor de su reino: nadie sabía lo que pasaba en clase, pero seguro que dentro había un «buen» maestro. Solo de manera gradual empezaron a filtrarse por las paredes de la clase los indicios de los daños colaterales.

Normalmente, maestros de este tipo no sentían la necesidad de cuestionar su propio trabajo o de reconocer que tenían que bregar con tal o cual alumno. Pero como en cambio eran «buenos» maestros, las sombras que arrojaban –también sobre los compañeros de trabajo– pasaban desapercibidas. Esta es la imagen del antiguo maestro generalista y, hasta cierto punto, estaba también justificada.

Cuando hablamos a favor del principio del maestro generalista en la educación

primaria no nos referimos a este tipo de maestro, porque es cosa del pasado.

### **9 Otra imagen del maestro generalista: *primus inter pares* (el primero entre iguales)**

El principio del maestro generalista necesita de personas nuevas, personas que sepan que todo parte de la *cooperación*, de la *responsabilidad* y de acciones que son totalmente *transparentes*.

Aunque la puerta de la clase permanezca cerrada, los nuevos maestros generalistas mostrarán a los padres y a los compañeros de trabajo lo que están haciendo. Juegan en equipo y se preocupan por el bienestar de la escuela y de toda la comunidad, de la misma forma en que lo hacen por el bienestar del grupo que dirigen y de su contexto social. Se ocuparán de sus clases pero estarán encantados de hacerlo junto a un profesor especialista. Hablarán con el maestro de lengua extranjera o con el maestro de euritmia sobre el interés especial que tienen en esta clase. Hablarán entre ellos de los niños, se reunirán con los padres abiertamente, ofrecerán una «tutoría» semanal para los padres y abrirán las puertas de la clase mientras enseñen. Necesitamos una *enseñanza de puertas abiertas*. Los padres saben de la enseñanza solo de oídas: invitémosles a participar a las clases cada vez que lo deseen.

La práctica ha demostrado que no se pierde nada de la intimidad de la clase, sino que hay una sensación de alivio: «¡Ah!, ¡así es cómo se hace!». Experiencias de este tipo se han revelado convincentes, porque experimentar cómo es la vida cotidiana en clase dice más a los padres sobre la pedagogía Waldorf que unas presentaciones interminables. (Por otro lado, las típicas «jornadas de puertas abiertas» a menudo tienen un carácter «de exhibición» y no reflejan de verdad la vida escolar de todos los días.)

Si aspiramos a una nueva imagen de maestro generalista como esta, podríamos reparar otro tipo de daño que se ha ido infiltrando y ha adoptado formas bastante desagradables que no son dignas de una escuela Waldorf.

Me refiero al tipo de división entre maestros generalistas y maestros especialistas, en la que estos últimos se consideran compañeros de trabajo de «segunda clase» (generalmente en la escuela primaria). De hecho, los maestros especialistas necesitan a menudo ser pedagógicamente más competentes que los maestros generalistas, porque deben conseguir muchísimo en tiempos más breves, y en distintos niveles escolares. Es realmente necesario involucrar más a los maestros especialistas.

¿Por qué no asignar un maestro especialista a todos los maestros generalistas para que compartan la responsabilidad de una clase?

Aún quedan cuestiones sobre las que hay que trabajar:

- ¿Qué debemos hacer para animar a la gente a asumir responsabilidades a largo plazo en una «sociedad inestable»?

- Hacen falta estudios para averiguar si en las escuelas convencionales hay evidencias de que los generalistas son mejores que los especialistas en la escuela primaria. (El estudio de John Hattie proporciona algunas indicaciones).

- La cuestión de la competencia: ¿cómo pueden los programas de formación para

docentes transmitir un amplio conocimiento general? (Este tema es idéntico al de aprender a través del estudio de la antroposofía).

- La cuestión de avivar el cuerpo etéreo tras el tercer o cuarto septenio supone una investigación espiritual y científica.

- Sería conveniente un proyecto piloto sobre maestros generalistas y especialistas que compartan la responsabilidad de una misma clase.

Aunque las cosas se estén haciendo de forma distinta en muchos sitios, hay buenas razones para ello y, hoy más que nunca, el principio del maestro generalista responde a la exigencia social de un nuevo sistema educativo.

## Notas

1. Cfr. p. ej. *El reino de la infancia*, GA 311, conferencia 4, 15 de agosto de 1924; o *La renovación del arte pedagógico-didáctico mediante la ciencia espiritual*, GA 301, conferencia 5, 26 de abril de 1920.

2. Rudolf Steiner siempre buscó la rentabilidad de la enseñanza para que esta pudiera desarrollar todo su potencial. Cfr. p. ej. *Encuentro con los maestros de la escuela libre Waldorf*, GA 300a, el encuentro del 16 de enero de 1922.

3. Véase el estudio empírico de Randoll y Barz sobre los antiguos alumnos Waldorf (*Empirische Studie Ehemaliger Waldorfschüler*, Wiesbaden 2007).

4. Cfr. Rudolf Steiner, *El arte de educar (II): Metodología y didáctica*, GA 294, conferencia 6, 27 de agosto de 1919 Stuttgart. Véase también *El arte de educar (I): Antropología general como fundamento de la educación*, GA 293, conferencia 11, 2 de septiembre de 1919 Stuttgart.

5. Rudolf Steiner, *El valor pedagógico del conocimiento del hombre y el valor cultural de la pedagogía*, GA 310, conferencia 5, 21 de julio de 1924 Arnheim/Holanda. También muy enfático, incluso antes de que se fundase la escuela Waldorf, es *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen* [literalmente: *Tratamiento humanístico de las cuestiones sociales y pedagógicas*], GA 192, conferencia 2.

6 Cfr. Circular de la Sección Pedagógica, nº. 33 de 2008.

7. Joachim Bauer, *Lob der Schule*, "no hay educación sin relación".

8. Gert Biesta, *Good education in an age of measurement*, Pluto Press, 2011. [Literalmente: *La buena educación en una época de medición*]

9. Cfr. el término sociológico *expanded youth* [literalmente: «juventud extendida»]. Hoy en día los jóvenes se hacen adultos más tarde con respecto a hace veinte años, hecho que tiene repercusión en la educación secundaria.

10. En mi opinión esta es la razón por la cual Steiner no especifica nunca de 1 a 8, sino que siempre dice «durante todo el tiempo posible».

11. Rudolf Steiner, *El arte de educar (II): Metodología y didáctica*, GA 294, conferencia 6, 27 de agosto de 1919 Stuttgart.