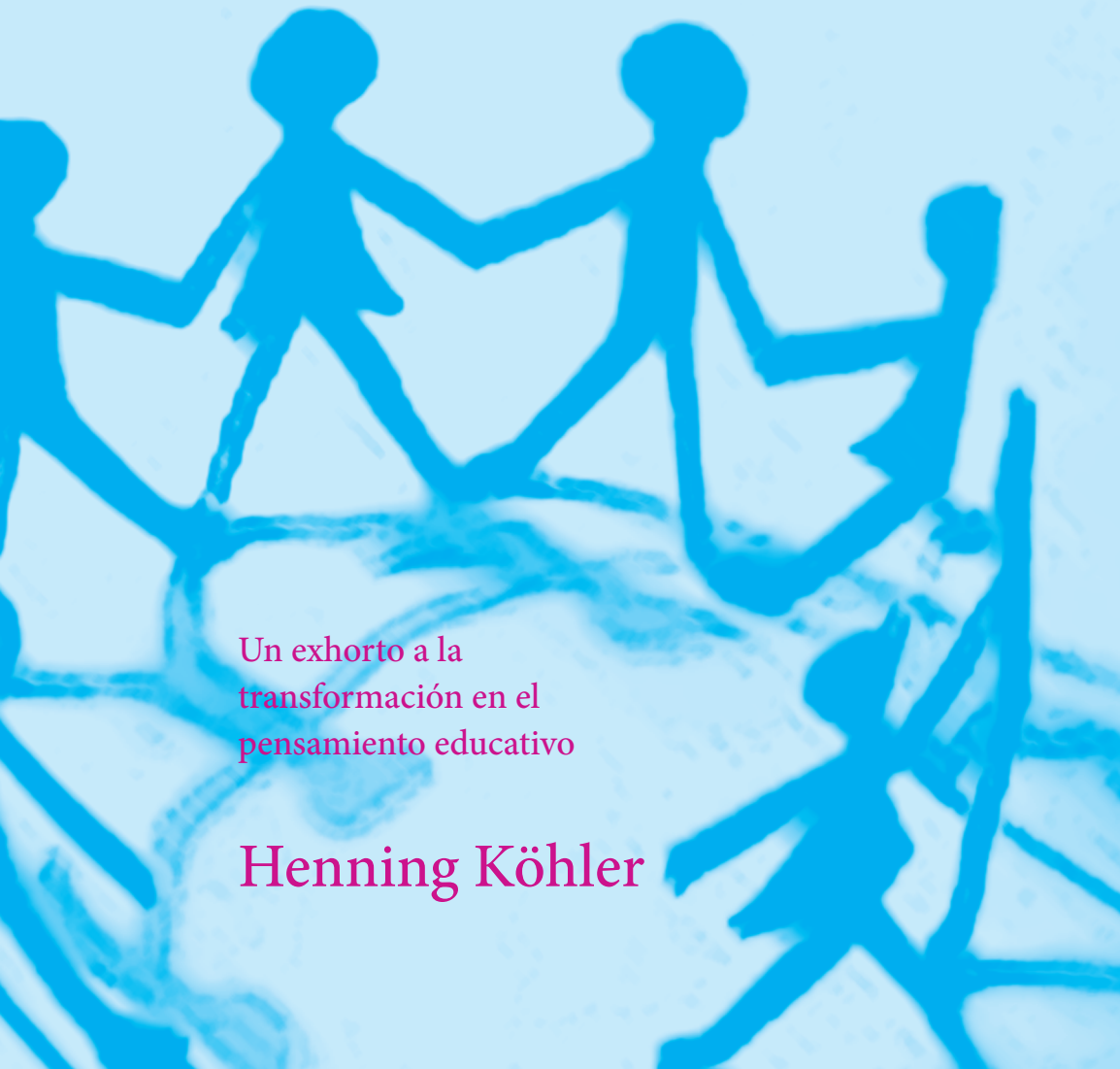
Niños difíciles

No existe tal cosa



Un exhorto a la transformación en el pensamiento educativo

Henning Köhler



Niños difíciles
No existe tal cosa

Un exhorto a la transformación en el pensamiento educativo

Por Henning Köhler

Introducción

Ahora, a fines del siglo XX, al que con frecuencia se le ha denominado el "siglo de los niños", está extendiéndose una situación de crisis en torno a las cuestiones de educación y crianza. Esta situación se ha convertido ya en una alerta que advierte de una catástrofe inminente. La inquietud surge principalmente del hecho de que a un número creciente de niños que muestran síntomas de los llamados desórdenes de comportamiento se les clasifica en términos educativos como niños difíciles de manejar.

Henning Köhler da seguimiento a la cuestión de si puede realmente hablarse de niños cada vez más "difíciles", o si será que el estado general de la consciencia y las circunstancias de las sociedades están arrastrándonos hacia una situación que se ha vuelto insoportable para los niños. ¿Entonces qué o quién es lo "difícil"?

Köhler cuestiona los patrones de pensamiento aceptados y esboza las características básicas de un concepto de educación con amplitud espiritual, mismo que podría conducirnos fuera de la crisis actual de significado.

Del editor

El Comité de Publicaciones de la AWSNA (Asociación de Escuelas Waldorf de Norte América por sus siglas en inglés) tiene el gusto de ofrecer este segundo título de Henning Köhler al mundo de habla hispana. La sabiduría del sentido común de Köhler resulta muy apropiada ahora que la naturaleza de la niñez está amenazada y que el reino de la infancia clama por su preservación. El camino a la salud comienza restaurando nuestro propio sentido de lo que está bien y re-confirmando nuestro propio conocimiento intiuitivo sobre cómo ser padres y maestros eficaces. Este libro sirve como guía.

Köhler usa un gran número de notas y de notas finales. Éstas se encuentran a partir de la página 158. Las notas a pie están indicadas con un número únicamente, y a las dieciocho notas adicionales se les asignó un número y una letra "n".

David Mitchell
Boulder, 2003

Sobre el autor

Henning Köhler (nacido en 1951) trabaja como maestro de niños con necesidades especiales en el consultorio de pacientes externos del Janusz Korczak Institut (en Wolfshlugen, cerca de Stuttgart, Alemania), del cual es co-fundador. Es autor del aclamado *Educar Hoy al Niño Temeroso, Triste o Inquieto* (Ediciones Antroposófica) y de varios otros títulos en alemán, que aún no han sido traducidos.

Contenido

En lugar de una Introducción
Poema sobre el miedo 7

PARTE 1

1 – Educación y crianza:
¿El final de un proyecto enorme? 11

2 – Psico-detectives y mecánica pedagógica 18
Intermedio: El pequeño gatito asustado, o
¿padece Kai algún trastorno?

3 – A favor de una educación del corazón 28
Mariella

4 – Una visión que distingue valores, o
El por qué los padres son iniciados. 36

5 – El arte de la educación: ¿Qué es?. 49

6 – ¿La niñez está en peligro de extinción? 59
Poema: Semblante de ocaso

7 – El futuro de la niñez y el futuro de la tierra 76

PARTE 2

8 – La noción de la niñez como factor de la culture 82

9 – ¿Personas o ciruelas? 86
Extracto de una conversación: Miriam M., siete años de edad

10 – ¿Cuál es el estado de nuestra humildad como maestros? 103

11 – Confirmación comprensiva: Protección, acompañamiento, consuelo, sanación (el eje) 108

12 – El niño en el contexto del mundo 118
Extracto de una conversación: Robert L., cinco años de edad

13 – El domino de la patología de la vida y el poder del asombro 129

14 – Semillas de habilidad: El camino poético 136

15 – Ningún niño es malo 146

16 – Esperanza y tragedia, o ¿Beethoven fue un error? 150

Conclusión 154

Notas 158

Notas finales 160

Bibliografía 188

En lugar de una Introducción

Poema sobre el miedo
(Para Jessica y otros[1n])

El cerro detrás de la casa,
lo supe por ti,
es la cabeza de una gigante inmóvil,
que cayó de bruces y desde entonces
ha estado oreando la tierra
con su aliento, sueña
lejos. Su cuerpo
ha colapsado en incontables otoños
y se eleva y se sumerge en los abedules.

Viento y rocas en su cabello.
Tú sabes lo que ella está soñando,
nosotros no. Susurras
con los grillos,
la salamandra te guía;
en noches de luna llena,
alguien debe acompañarte de otro modo
te vas y no regresas.

Tres pájaros mecánicos
bramando rumbo al oeste chocan
contra el rojo nebuloso
del ocaso del día,
tres misiles negros que aúllan
emergen
en el sueño color tarde
sobre los bosques,
miramos aburridos;
para la apremiante nada tripartita
tenemos nombres y razones
para tu miedo no
y nos lanzamos, nosotros los mentirosos,
miradas mutuas de complicidad.

El que todavía ve gigantes caídas
a orillas de los caminos y conoce
sus sueños. Un niño,
que los conoce, presiona sus puños
contra sus sienes y grita:
tú, despojado de tu reverencia,
niño de los grillos,
no sabes de nombres ni razones
del infierno de todos los días;
el cantoaliento
de tu gigante inmóvil;
niño salamandra,
el arrullo que tanto le gustaba a la gigante
y en los abedules se alza y se sumerge,
su canto secreto de consuelo,
del florecer y el marchitarse

te abandona; el sonido
del sube y baja
del flujo de su vida –resonancia fundamental:
apacible júbilo resonando,
se ha solidificado en un verde aparente;
que no es más que una réplica ya, visión, objeto:
la belleza armoniosa
–a través de la cual el viento susurra–
del bosque con el que
ella está soñando.

Ahora también tú ves solamente el reflejo
y escuchas sólo el eco de las cosas;
ahora también tú estás, en este instante,
falto
ante el espejo alto como el cielo,
quieres huir, niño salamandra,
una fuga distinta a la que haces de ordinario,
no sabes dónde, niño grillo, caes,
y yo te levanto,
qué más debo hacer.
Tenemos compasión de ti
y queremos ayudarte
a que seas humano;
esa es nuestra mentira
a los huéspedes indeseables;
en secreto te llamo humano-pese-a
todo: a pesar de todo lo que los humanos
robaron a lo humano: demasiado pronto
humano, demasiado tarde humano,
no lo sé,

sólo sé: eres más brillante
de lo que el espejo podría mostrar
si lo miraras por más de un segundo;
hermoso más allá de toda razón,
ser humano más allá de todas las reglas del juego
de máscaras; en esta vulnerabilidad
no somos residentes permanentes,
aquí nos convertimos en fríos benefactores
y te obligamos a participar de nuestro
baño de sangre de dragón.

PARTE 1

1
Educación y crianza: ¿El final de un proyecto enorme?

¿Por qué hay tantos niños "difíciles" hoy? ¿Qué puede hacerse? ¿Es culpa de los niños? ¿Podría responsabilizarse a la mala crianza[2n] de ello? ¿O a las condiciones de la vida moderna? Los padres, maestros y educadores vacilan entre el auto-reproche, el culparse mutuamente y el señalar las circunstancias sociales adversas[3n]. Algunos lamentan el deterioro de los valores éticos y desearían estar en tiempos anteriores; otros dicen que necesitamos sacudirnos de una vez por todas los viejos criterios de valores humanistas, cuya obsolescencia fue suficientemente comprobada en el curso del siglo XX. Los "revolucionarios culturales" de los sesenta y setenta eran en realidad profundamente conservadores. No eran más que neo-románticos, disfrazados de vanguardistas, tratando en vano de sostener los mitos de "libertad" y "dignidad" frente al implacable ataque del *Homo Oeconomicus*.

Existe una confrontación entre la crítica cultural retrógrada, neo-conservadora (acompañada de los estruendos propios de un timbre inequívocamente reaccionario) y la postura apática del "todo está bien" post-modernista. Los neo-conservadores quieren devolver la disciplina, el orden, el patriotismo, el sentido del deber y el honor –en pocas palabras, las famosas virtudes secundarias de la civilización– a su rango de temas centrales pedagógicos. El reproche que con frecuencia se hace a los pos-modernistas es que

engendran un "arquetipo uniforme del nuevo conformista" (Horst-Eberhard Richter)[4n] del niño consumista presa del dinero, la moda, los medios y el atractivo físico. Pero ellos simplemente dejan que esta crítica se les resbale con un "¿Y qué?" ¿Por qué rebelarse contra el *zeitgeist* (espíritu de la época) si pueden hacerse acuerdos agradables con él? ¿De qué sirve la alharaca en torno a la auto-realización, el sentido de realidad, las habilidades sociales y demás, en la era de la fragmentación de la personalidad? El honorable "yo" indivisible ha cumplido su propósito, está desgastado, es obsoleto. Una persona posmoderna es un "ensamble" de identidades; la incapacidad de distinguir entre la realidad establecida y la virtual está dada por hecho desde hace mucho tiempo. La insensibilización tele-comunicativa de las relaciones personales, es decir, la incapacidad de vivenciar la relación entre "yo" y "tú" se ha vuelto irrevocable. Así razonan los pos-modernistas.

Esta bifurcación de lo convencional en dos direcciones dominantes parece señalar algo respecto a los medios de comunicación que forman opinión. Una de las direcciones, que es acrítica y hedonista y está embelesada por la tecnología, es "la gran coalición de lo acordado" (Marianne Gronemeyer), junto con su facción "esotérica"[1]. Esta corriente se burla de que todavía sea posible ver en el panorama educativo personas portando viejos sombreros modernistas de libertarios[5n] caducos (tales como creatividad, autonomía, humanismo y demás), que con aires de moralidad les ponen a los niños sobre las cabezas. La otra corriente es la del retroceso conservador. Esta corriente también cultiva el modernismo libertino al igual que su enemigo arquetípico, pero más bien por el abandono ético que supuestamente genera y no por su obsesiva moralización. En cualquier caso, los protagonistas del juego del "todo está bien" (Richter) y los viejos traficantes de lo educativo están de acuerdo en que el culpable es el mito de "libertad y autonomía".

Hay un enorme grupo de gente, que está inmersa en estos problemas y que simultáneamente es reticente a ellos, que les da seguimiento a los debates más o menos sin comprenderlos y, al mismo tiempo, lucha continuamente por comprender y aceptar a sus hijos en la dinámica diaria. Esta gente busca el consejo de los expertos y revisa la vasta y contradictoria literatura sobre crianza (que, como sabemos, goza de gran prosperidad). Pero ni así logra deshacerse de la sensación de incomodidad que provoca el hecho de que la batalla de opiniones impresas gira meramente en torno a la cuestión de si lo que hay que hacer es sumergirse en la catástrofe o huir de ella.

La educación que se adecúa a los tiempos, que simplemente se traga (o incluso acoge) el deslustrado ingenio del plástico, la televisión, los cómics, el pop trivial y las computadoras con un laxo "así es el mundo moderno", no les evita ninguna aflicción a los niños; por el contrario, los conduce directamente al nerviosismo de la desesperanza[6n]. Pero la concepción opuesta, la concepción poco realista a la que recurren los idílicos y que no ha existido jamás, no representa tampoco ninguna protección contra la inquietud, la ansiedad, la preocupación, el agotamiento psicológico y la desorientación, aflicciones del alma infantil cuya expansión epidémica es indiscutible. Estos idílicos no tienen nada que ver con el activismo autoritario mencionado antes, más bien, pueden ser reconocidos por su agradable pero enormemente infructífera inclinación a resolver los retos de la crianza concibiendo y presentando al mundo como inofensivo, algunas veces hasta el grado de caer en el engaño[2] –por benevolente que sea.

Los experimentos de la anti-pedagogía ("la mejor educación es la no educación") han probado desde hace tiempo que son tan inútiles como recurrir al restrictivo arsenal de la educación "negra"[7n]. La izquierda ortodoxa falló en su gran ofensiva de educar a las masas.

Tenía la esperanza de que el problema de la educación se resolviera automáticamente al enfocarse en inculcar la ideología de izquierda en la clase trabajadora; pero también esa esperanza se desvaneció. La izquierda anti-autoritaria colocó al niño al centro del pensamiento educativo y ya no en el rubro de la necesidad de "material humano" para la economía. Este hecho es invaluable. No obstante, esto en la práctica nunca llegó más allá de contradecir las formas convencionales. Su concepción anarquista no tenía fundamento filosófico ni antropológico y mucho menos espiritual, y fue así como se impuso a los niños, incluso a los de edad pe-escolar, la noción de una educación hacia la libertad con expectativas de asociación y autonomía. Esta es otra variación del tema de la arbitrariedad pedagógica. El propio Alexander S. Neill lamentó que sus ideas sobre una educación hacia la libertad fueran malinterpretadas como un llamado al descuido del método. Pero incluso el "auténtico" proyecto Summerhill carecía de una cohesión fundamental cuya mira llegara más allá de la concepción materialista de lo humano, y sin dicha cohesión ningún proyecto educativo habrá de llegar a nada[3].

En resumen, debemos observar que al final del siglo XX, que ha sido frecuentemente llamado el "siglo del niño"[8n] estamos de nuevo al inicio en lo que se refiere a la crianza y la educación de los niños. "Casandra está entre los insatisfechos, ya sean padres, maestros o niños en las escuelas"; escribe J. Fritz-Vannahme. Lo que intenta decir es que el estado de catástrofe inminente prevalece en el ambiente. ¿Es una exageración? No si creemos lo que estamos viendo. Gronemeyer proclama "el fracaso de la escuela"; Neil Postman observa que "el fin de la educación" ha llegado; Winfried Dobertin ha declarado una "emergencia educativa". "¡No pierdan la calma!", grita atemorizado Hartmund von Hentig ante el creciente coro de quienes proclaman el desastre. "La educación ha sido siempre un reto fundamental, personal y verdaderamente incalculable para los adultos. En

consecuencia, los adultos siempre sufren sus propios fracasos en la educación o crianza. Frente a la magnitud de la tarea, esto es bastante natural." Cierto desde luego. La responsabilidad de la educación no embona con el concepto de una "condición de vida *light*". Los niños no son artículos de lujo, ni símbolos de condición social, ni piezas de exhibición, ni entretenimiento privado. Cualquiera que quiera hacerles justicia necesita ser, en cierta medida, capaz de soportar largo sufrimiento y de sacrificarse, estar dispuesto a confrontar sus propias debilidades, a reconsiderar sus hábitos y su visión de la vida, y estar dispuesto no sólo a hablar de auto-educación, sino a practicarla[9n]. Algunas veces la gente entra en pánico debido a la ambición. Pero nada es más insensato que *conducir* la educación como si se tratara de un proyecto de negocios determinado por la clara intención de alcanzar el éxito y por medio del uso (ya sea descarado o sutil) de estrategias de costo-beneficio para obtener un saldo final redituable. Por desgracia es precisamente este sinsentido lo que forma parte de un acuerdo tácito entre la sociedad, las instituciones educativas y los encargados de la educación y la crianza, es decir, los padres. Es un "riesgo justificado", dice la revista *Zeit-Punkte* (febrero de 1996) poner en marcha reformas educativas desde el punto de vista de "ganar ventaja ante la intensa y creciente competencia internacional".

¿La educación como proyecto del complejo burocrático-industrial?

Este camino pedagógico equivocado (por decir lo menos) es ajeno a la niñez y su ruta está trazada por las políticas educativas. Esto puede observarse en todos los casos en los que la educación toma como guía los ideales destructivos de la competencia social y el consumismo, ideales como el poder, la posesión, el placer a expensas de otros, el atractivo sexual, una vida despreocupada y sin privaciones y, sólo en la medida en que sirva a todo lo anterior, el armamento

intelectual. Cualquiera que esté dispuesto a poner a debate el hecho de que estas preferencias de vida posmoderna son "ajenas a la niñez" admite con ello que hasta ahora no ha mirado nunca a un niño con interés alerta y de empatía. El argumento es el que sigue, con el propósito de que las generaciones por venir puedan asegurar poder, prestigio y riqueza para (por decir) Alemania en la competencia internacional, el individuo debe estar armado para competencia cada vez más dura por el trabajo y los privilegios, es decir, con todo lo necesario para hacerse valer en la competencia despiadada de todo tipo de egoísmo. Huelga decir que este tipo de argumentos dejan de lado la educación y la crianza de los niños como una formación del corazón, que claramente no es ningún objetivo obsoleto. ¿Quién habla todavía de la existencia de un impulso humanitario, una fuerza fomentada por los ideales que yacen en lo profundo del alma de cada niño? ¿De una fuerza que procura hacerse cada vez más consciente y realizar trabajos hermosos? ¿De una **necesidad** elemental inscrita en nuestra conformación como seres humanos; de la necesidad de fundir nuestro propio desarrollo con las fuerzas que impulsan la cultura hacia una sociedad conformada en señal del amor ejercido?

Este libro pretende mostrar que la educación del corazón no es un deseo piadoso, sino una constante antropológica. Por lo general, la mayoría de las versiones de la ambición pedagógica tienen como base la incapacidad de reconocer este hecho. A la psicología del desarrollo, que se considera a sí misma "rigurosa en términos científicos", no le interesa escuchar esto, pero siempre que los niños son degradados a la categoría de proyecto de adulto y conducidos en lo educativo hacia un resultado exitoso de acuerdo a las medidas prescritas por un modelo de éxito, se les expone, en su condición de seres de amor encarnado, a un abuso constante. La ambición pública y la privada van de la mano y generan una atmósfera en la que los

niños que se contraponen al "modelo de éxito" solamente pueden ser entendidos como una desgracia viviente.

Estamos ante el hecho notable y nada casual de que estas desgracias vivientes están multiplicándose sin cesar y poco a poco están dándole al discurso académico sobre la educación y la crianza una dirección totalmente imprevista y poco ventajosa para la competencia internacional. La niñez está rebelándose contra el prototipo producido en serie y desarrollado de acuerdo a las prioridades del materialismo y de la economía de mercado. A este respecto, no sólo estamos comenzando de nuevo, si no que nos encontramos (en contraste con la euforia de las reformas educativas de principios del siglo pasado) ante una situación de una índole completamente nueva. ¿Está el "proyecto" condenado a fracasar?

2
Psico-detectives y mecánica pedagógica

Es necesario tener en cuenta que hay una amenaza a la consciencia. El fundamento de esta amenaza son las circunstancias de nuestro tiempo, y nos abarcan a todos. Esta amenaza se manifiesta en el creciente aislamiento entre el mundo del adulto y el del niño. Es cierto que en nuestros tiempos "debemos verdaderamente hacer un acto de salvación en cada niño" (Steiner, GA 296), porque hay un miedo profundo en el interior de las almas de los niños atrapados en una cultura que se cierra a sí misma *al influjo que fluye hacia nosotros desde el manantial de la niñez*, es decir, a ciertas cualidades indispensables de la consciencia y a los impulsos dadores de forma. Los niños que pasan desapercibidos también están atrapados en esta alienación, al igual que los niños que son muy evidentes, sólo que éstos lo hacen clara y patentemente y nos obligan a no ignorarlo. Es posible que nunca haya habido tantas almas infantiles fuertes, valientes y llenas de luz, descendiendo y tomando el reto de encontrar su camino en este mundo a pesar de su miedo y de la alienación. Lo que tiene que hacerse son actos de *salvación*, no control de daños. Intentaré mostrar por qué la diferencia entre salvación y control de daños no es sólo una diferencia de grado sino también de principios. Dudo que, como afirma Gerhard Fels, "la anatomía del alma infantil ha permanecido sorprendentemente inalterada durante décadas". Esto es simplemente imposible cuando el resto del mundo ha cambiado de forma tan drástica. Cualquier pronunciamiento *general*

respecto a la constitución psicológica de "los niños" sólo puede hacerse en referencia al estado de consciencia *en general*.

Estamos prácticamente poseídos por el afán de categorizar a las personas en enfermas / saludables, bien / no tan bien, de carácter sólido / inestable y demás, respecto a la forma en que piensan, sienten y se comportan. El concepto de "enfermedad o daño psicológico" ejerce en nosotros una fascinación particular. "¡Qué enfermo!" o "¿No raya eso en lo patológico?" son expresiones comunes que producen un sentido de haber atrapado a alguien *in fraganti* en su rareza, perversidad o desequilibrio. El uso de tales expresiones coloca indirectamente al hablante dentro del campo de los "saludables". Los educadores y los terapeutas se convierten en psico-detectives que espían, buscan pistas, llegan a conclusiones y entregan al culpable, que desde luego no es el niño supuestamente enfermo o afectado (quien después de todo merece nuestra entera simpatía), sino el proceso patológico que lo aqueja. La siguiente cuestión es entonces la que se refiere a las medidas apropiadas. ¡Qué buenos somos haciendo diagnósticos! ¡Qué grandes expertos de la naturaleza humana!

La visión analítica, que está fija en la disfunción y en lo inadecuado, procura exponer cualquier patología en el comportamiento del niño, es decir, todo aquello que no encaje en nuestro mundo bien ordenado. Esta visión podría parecer objetiva y neutral, pero esa es sólo la forma en que *se presenta a sí misma*. En realidad, está ofuscada por nociones preconcebidas dado que está obsesionada con encontrar lo perverso en lo particular, lo anormal en lo original, lo deficiente en aquel que está meramente alarmado o perplejo. El concepto de "patología" aplicado aquí casi siempre tiene un sesgo materialista (incluyendo a los terapeutas esotéricos): algo "no está funcionando correctamente". Habré de llamar a éste, el enfoque *del defecto* en el diagnóstico de rasgos extraordinarios de carácter en

los niños. Este enfoque insinúa algún tipo de daño operativo en todo aquello que percibe como extraño; dicho daño puede ser causado por una crianza deficiente o por otras influencias externas como la herencia o incluso el karma (sí, existe una concepción del defecto y por ende fundamentalmente materialista incluso del karma). Cuando esto sucede, el niño, el ser humano en su condición de entidad libre con metas de desarrollo autónomo, queda eliminado –y es probable que sean *estas metas* las que estén causando tensión en la relación entre el yo del niño y el mundo. Cualquier persona que se coloque a sí misma a una distancia *evidente* de la mediocridad y que entre en una confrontación extenuante con el mundo está madura para las medidas que "al final sólo sirven para hacer a una persona dócil y tenerla contenta con su pan blanco." (James Hillman).

Si lográramos documentar esta noción de que el psicoterapeuta materialista carece de cuidado y de "imaginación ética" en su estudio de la psique, "entonces en muchos casos, podríamos evitarles a los niños el crecer con el estigma de ser 'anormales'" (Ursula Nuber). Pero el amateurismo, que se revela a sí mismo en la perspectiva automecánica desde donde mira el desarrollo de la niñez, por desgracia ha ascendido al grado del reconocimiento académico. Por ello, no es raro que, debido a la presión ejercida por estos personajes reconocidos, las personas que de otro modo hubiesen rechazado vehementemente el incorporar una concepción materialista del ser humano, suelen suscribirse a dicho amateurismo[4]. Ya sea que los síntomas que los niños muestran sean resultado del sufrimiento causado a ellos por y en el mundo, o por su originalidad desenfrenada, o por una naturaleza que simplemente se expresa a sí misma en los extremos, se toma muy en serio el que los niños reciban tratamiento para estos síntomas como si se tratara de electrodomésticos descompuestos. Si perdemos perspectiva de una situación, tendemos a añorar una solución simple y clara, y es justamente en esos momentos en los

que nos volvemos presa fácil de la mentalidad simplista. El *prejuicio del defecto* respecto a los niños "minusválidos" es, en su sentido más estricto, simplemente inaceptable, incluso trivial, en términos de una noción verdadera de lo que es un ser humano. Si lamentamos el uso de tal prejuicio en los niños "difíciles", no deberíamos trazar ninguna línea de separación más allá de la cual uno ya pueda hablar de "personas defectuosas"[5]. El poeta autista Birger Sellin termina uno de sus poemas epistolares con las siguientes palabras: "Mis sinceros saludos para ti / de parte de alguien que quiere aprender / a ser simplemente un ser humano". Detrás de este doble sentido, Sellin esconde la desesperada súplica de *ser simplemente reconocido como persona*. "Escribo por mis hermanas mudas / por mis hermanos mudos / permítannos ser escuchados /dennos un lugar en donde nosotros / podamos vivir entre todos ustedes", escribe Sellin. Al usar la palabra "vivir" no se refiere a una cama y a un techo, sino a la manera en que viven en el interior de sus corazones los mal-llamados minusválidos, al igual que otras personas excepcionales. ¿Será que a ellos, en su condición de especímenes fallidos de la humanidad, de meros sub-arrendatarios, se les permite quedarse sólo por misericordia?

Intermedio:
El pequeño gatito asustado, o ¿padece Kai algún trastorno?

Kai tiene sólo cinco años, es el segundo hijo (deseado) de unos padres muy concienzudos y amorosos. El embarazo y parto no tuvieron complicaciones. Kai fue un bebé saludable, pero desde el inicio tuvo problemas para dormir. Gritaba en el momento en que lo ponían en la cama y sólo se calmaba en los brazos de papá o mamá. Su desarrollo motor avanzó con cierta lentitud, pero dentro de los límites tolerables (aunque se saltó la fase de gateo, pues paso directamente de sentarse a pararse). Por el contrario, su desarrollo del

lenguaje fue extraordinariamente rápido. Comenzó a usar la palabra "yo" muy pronto. Era reticente a explorar el mundo por medio del sentido del tacto. Todo lo que no le era familiar le causaba sospechas y, si le era posible, no tocaba nada de lo que le causara sospechas. Así pues, experimentaba su curiosidad desde los ojos y, por lo general, observaba el mundo desde una distancia de respeto. Su hermana, tres años mayor, es por contraste alegre, despreocupada y aventurera. Ella le dio a su padre el lugar de la persona más importante en el mundo antes de cumplir los dos años. Kai ama a su padre, pero está más apegado a su madre.

"Kai trajo consigo su ansiedad y miedo," dijo hoy su madre. "Es un espectador: atento, **muy** atento de hecho, pero nunca baja la guardia. Se comporta como si estuviese constantemente a la expectativa de una catástrofe." Tiene miedo de la oscuridad, del sonido de los motores, de los ladridos de los perros, de la lluvia y del viento, de las personas y las situaciones que no le resultan familiares, de quedarse dormido ("es cuando ocurren las pesadillas"), de estar solo, e incluso de su propia sombra. En casa, nunca se aleja del lado de su madre; en el jardín de niños, nunca se aleja de su maestra. Todas las noches, entre la medianoche y las 2:00 de la madrugada, se despierta y busca refugio en la cama de sus padres.

Pero Kai es un niño muy imaginativo. Puede jugar por periodos prolongados de tiempo con gran concentración e inventiva; y prefiere jugar solo. Dibuja y pinta imágenes maravillosas e historias de amor al estilo de los cuentos de hadas. Es un dilema el hecho de que Kai sea un niño muy considerado con las personas a quienes para él es importante no causarles consternación alguna, porque él sabe que sus padres sufren a causa suya. Y procura entonces "compensarlo", en los momentos en que no está ansioso, brindando toda la ayuda que pueda y regalando a su madre, en particular, un sin fin de expresiones de amor y gratitud.

¿Padece Kai algún trastorno?

Hay dos posibilidades básicas en una situación como ésta. Primero, podría hacerse uso del prejuicio del defecto y explicar a los padres que el niño está dañado psicológicamente porque, por ejemplo, 1) su madre retarda su desarrollo al procurarle atención excesiva en la etapa de la primera infancia; 2) su madre le está transfiriendo sus propias inquietudes no resueltas de la infancia; 3) su madre está usándolo inconscientemente para evitar la intimidad con su esposo; 4) en consecuencia, el padre está celoso, y se ha involucrado inconscientemente en una lucha de poder con Kai, que incluye el arcaico esquema humillante "desdeñar al hijo (heredero al trono) en favor de la hija idolatrada" y; 5) todo esto es en consecuencia aún más devastador porque un niño de su edad está compitiendo con su padre por el favor libidinoso de su madre –de modo que tenemos un inminente conflicto edípico que se agrava por varias circunstancias, incluyendo una dinámica familiar maravillosamente compleja y vívida de la que, como ocurre con frecuencia, es posible rastrear su origen dos o tres generaciones atrás. Entonces se vuelve muy evidente que Kai está sufriendo debido a un trastorno que le ocasiona la inquietud de su entorno, provocada por errores de crianza que cometieron padres –que, a su vez, padecieron una crianza trastornada– y por tensiones matrimoniales y/o domésticas. Sus inquietudes son el resultado de sus circunstancias de vida, porque él mismo es el producto de estas circunstancias.

Éste es sólo un ejemplo. El prejuicio del defecto también puede combinarse con otros enfoques teóricos. Independientemente de qué patrón explicativo usemos a lo largo del continuo entre los extremos de lo meramente biológico y lo esotérico, toda vez que usemos "trastorno" como la presuposición de una evaluación psicológica, el acuerdo tácito asume que el niño es producto de sus circunstancias,

su crianza, su pasado. De modo que el ser humano queda reducido a las *circunstancias marginales* de ser un humano[6].

Michael Ventura (en colaboración con James Hillman) insinúa otra posibilidad al responder de la siguiente manera a la pregunta "¿Quién 'echa a perder' a quién en la infancia?": "¡Olvidemos la expresión 'echar a perder'! Digamos más bien que nacemos con un destino, un impulso; digamos que hemos llegado por asalto a este mundo. Entonces el niño atrae a otros hacia su propio destino; su impulso provoca un efecto en los impulsos de otros. En otras palabras, el niño (…) provoca un trastorno en un sentido mucho más profundo que el de llorar a mitad de la noche. La perturbación que las personas perciben cuando un niño entra en sus vidas es la sensación de arrastre y la influencia del impulso del niño, de su destino, que a largo plazo quizás tenga muy poco que ver con el suyo". Yo conozco bien a Kai, a su hermana y a sus padres. Sería muy difícil explicar quién es Kai en términos de un conflicto familiar y/o una crianza errónea, pero eso es justo lo que sucedería si los especialistas trataran su caso con el correspondiente *a priori*. Pero la historia de Kai pertenece a las historias que nunca nadie comprenderá mientras se niegue a hacer las paces con el **misterio**, a distanciarse de las conclusiones de corto circuito en las que el conocimiento es sinónimo de la des-mistificación. La posibilidad de que "sepamos" más que los antiguos místicos respecto a la luna ahora que la hemos identificado como un desierto de piedra y que por consiguiente la hayamos des-mistificado, o la posibilidad de que sepamos más de lo que sabrá una cosmología futura es, por decir lo menos, cuestionable[7]. Es lo mismo con los niños, porque es igualmente cuestionable el hecho de que se "sepa" más sobre ellos desde la exitosa aseveración de la concepción des-mistificada de que una especie de primates llamados seres humanos, que están en parte pre-programados genéticamente y en parte también formados por el entorno, se desarrolla a partir

de un racimo de células sin identidad alguna y que tiene aspecto de frambuesa. James Hillman hizo una observación que me parece una contribución decisiva para la re-instauración del misterio, de la magia, de *lo asombroso*, que puede influir en nuestra interacción con niños como Kai. "En el centro de nuestras almas, los humanos somos imágenes [y] debemos definir la vida como el accionamiento en el tiempo de la imagen germinal original que *Miguel Ángel* una vez llamó la *imagine del cour*, la efigie en el corazón." Escuchemos un poco más de este psicoanalista, que es un rebelde en su profesión:

Esta efigie, y no el tiempo, es la determinante primordial de nuestras vidas. El tiempo simplemente la acciona. ¿Ven lo que esto significa? Significa que nuestra historia es secundaria o contingente, y que la imagen en el corazón es primordial y esencial. Si nuestra historia es contingente y no es la determinante primordial, entonces las cosas que interfieren con nosotros en el contexto del tiempo (aquello a lo que llamamos desarrollo) son accionamientos distintos de la imagen, y no causas de nuestra personalidad. Yo no soy el resultado de mi historia: mis padres, mi infancia y mi desarrollo. Ellos son imágenes especulares en las que alcanzo a vislumbrar mi efigie. La tarea de la vida consiste pues en hacer que nuestros momentos entren en armonía con la efigie, o lo que alguna vez se llamó "ser guiado por el propio Genio." Algunas veces, el Genio parece hacerse manifiesto en síntomas, como una suerte de medicina preventiva que nos impide tomar un camino equivocado. ¿Sabes cuántas personas extraordinarias se han ido de sus casas, o renunciaron a la escuela, o la odiaban, o eran incapaces de adaptarse? El poder del roble[8] no admite transigencia alguna con las normas convencionales. En terapia, la pregunta no es "¿Cómo he llegado a donde estoy?", si no "¿qué quiere mi ángel de mí?".

Hillman seguramente estaría de acuerdo en que el gen, al que se ha elevado al rango de responsable general de todo lo que

pasa en el mundo, pertenece a la categoría de las "contingencias". En su búsqueda de la *imagine del cour*, la investigación genética ha terminado por llegar a un laberinto, a un camino falso. La gente seguirá en la pesquisa de los determinantes de los determinantes de los determinantes hasta que en algún momento (si tenemos suerte) habrá un estruendo y nos daremos cuenta que estamos de nuevo en medio del **misterio**. El ángel no es ningún programa; es más bien el ser que destruye toda programación.

Si miramos hacia atrás en el sendero de la vida de una persona, es posible discernir las intenciones de su ángel. Pero si lo que busco son *intenciones*, la retrospección de este tipo no es una búsqueda de causas en el sentido normal, sino de *indicios del futuro*. Es una búsqueda de lo "primordial y esencial", más que de lo "secundario y contingente"[9]. ¿Qué consecuencias tiene esto para el pequeño Kai? Si no vemos sus miedos como el resultado de una circunstancia desafortunada y más bien *buscamos* en ellos la imagen velada de "una forma final que nos acerca a ella, una meta que ejerce una atracción continua" (Heinrich Roth), si nos esforzamos por leer sus síntomas como "un tipo de medicina preventiva" que "le impide tomar el camino equivocado", las presuposiciones en las que se basa nuestro juicio cambian en un abrir y cerrar de ojos: tomamos en consideración el que sus inquietudes puedan ser algo *saludable*, o algo que asegurará su *salud futura*; por ejemplo que con el miedo, Kai está ensayando una actitud que un día le será útil respecto a aquello que "su ángel quiere de él", siempre y cuando se le dé un vuelco positivo.

No quisiera anticipar las consideraciones del lector a este respecto, pero sí sugerirle a modo de ejercicio que eche a andar su fantasía en torno a las siguientes preguntas: *¿Para qué habilidades, todavía en proceso de maduración e irreconocibles, es terreno fértil la disposición temerosa de Kai?* ¿Para qué llamado podría estar

preparándolo esta disposición temerosa, en tanto que le *impide tomar un camino falso?*[11]

Se necesita práctica para habituarnos a esta manera de hacer preguntas, pero sin ella, no podemos saber qué pudo haber ocasionado el que Rudolf Steiner hablara respecto a la necesidad, en tiempos modernos, de "llevar a cabo un acto de salvación en cada niño". Si queremos enfrentar el dilema de los niños supuestamente difíciles con una actitud de "amor productivo" que, parafraseando a Erich Fromm, "combina el brindar cuidados, el sentido de responsabilidad, el respeto y la comprensión dada por el conocimiento", no es suficiente que sintamos una misericordia amorfa mientras miramos –con conmiseración– al niño supuestamente trastornado como si fuera un error con piernas. La capacidad de dedicarnos a los niños desde la "comprensión dada por el conocimiento" (en particular con aquellos que nos ponen a prueba de forma más severa), presupone no sólo buenas intenciones, sino una transformación fundamental de nuestra actitud. Esto es fácil de decir y –como demostraré a continuación– posible de llevarse a cabo, aunque sólo mediante un esfuerzo considerable.

3
A favor de una educación del corazón

"Esta era intelectual nuestra", dice Rudolf Steiner (GA 306) "está demasiado orientada hacia estar en lo correcto; hemos perdido completamente el contacto con nuestra necesidad de comprender todas las cosas de la vida, no sólo como algo que es *correcto en términos lógicos*, sino también como algo que está *en sintonía con la realidad*." Paul Feyerabend, el anarquista teórico del conocimiento que ha sido injustamente desacreditado como un "sinvergüenza de la filosofía", pone de relieve el comentario de Steiner al afirmar que "las soluciones puramente intelectuales no sólo son inútiles, sino que también son perjudiciales. Son inútiles porque no son suficientemente concretas. Y son perjudiciales porque en la actualidad (…) se le imponen a la gente en contra de su voluntad". A cualquiera que ataque la ciencia académica con afirmaciones tales como, "Los especialistas están llenos de prejuicios; no se puede confiar en ellos", los especialistas lo declaran incompetente o, si sus argumentos son lo suficientemente sólidos, la etiquetan más amablemente de bromista. El pensamiento *en sintonía con la realidad* sobre el que insisten Steiner y Feyerabend se basa en elementos concretos, y por ello no puede quedarse enredado en generalidades teóricas que únicamente satisfacen nuestra necesidad lógica. El pensamiento con base en la realidad comienza cuando uno *permite que los fenómenos hablen* por sí mismos sin antes haber generado un marco de conclusiones posibles (o imposibles) y siempre que haya un esfuerzo en pos de

la formación creativa de hipótesis[11] *sin una adherencia servil a las convenciones* o a los hábitos dominantes de juicio y pensamiento y, más bien, con independencia y de acuerdo al criterio de cuán *perceptible* es dicho fenómeno. Es una cuestión de "elevar el valor de la existencia humana" (Steiner, sobre la tarea de las ciencias) poniendo a prueba, sin prejuicios, las posibilidades del pensamiento que son dignas de ser humanas, es decir, que se obtienen a partir de fenómenos característicos de la *humanidad* y no del mundo vegetal, animal o mecánico. Es aquí en donde la antropología se convierte en antroposofía. La antroposofía da un valor *central*, y no marginal, a hechos tales como el que el ser humano es el único miembro de los reinos de la naturaleza que "posee" una consciencia del yo y que a partir de esta consciencia es capaz, en contraste con todas las otras formas de vida, de rebelarse contra las condiciones de su existencia[12]. La antroposofía se da cuenta de que el reconocer plenamente un fenómeno tan definitorio de la humanidad lleva a un factor de desarrollo individual que es trascendente, es decir, que *no está sujeto a circunstancias externas*. Ignorar esto sólo porque ciertas reglas académicas del comportamiento consideran que es ofensivo el siquiera mencionarlo, es *anti-científico*. La crisis de nuestros tiempos exige una actitud científica distinta de la que actualmente prevalece. Esta actitud distinta toleraría aseveraciones tales como la de que el ser humano viene de la nada y desaparece de nuevo en la nada, pero al mismo tiempo, se daría cuenta de que mientras que tal afirmación puede ser defendida como una creencia personal, carece de interés *en términos científicos* dado que *carece de sentido*; carece de "los elementos concretos necesarios". De cierta forma, aunque limitada, es una afirmación lógicamente correcta, en particular en lo que respecta a la existencia material y a la vida del alma en sí mismas; pero *no está en sintonía con la realidad*, pues ignora aquellos fenómenos que dan testimonio del ser humano *espiritual*. "Algunas

veces uno se sorprende ante semejante inteligencia [de las teorías y los procedimientos de las ciencias naturales]; todo lo que hacen es correcto, pero todo ello desvía de la realidad. Si queremos criar y educar seres humanos, no debemos alejarnos de la realidad, pues cuando educamos, la realidad está ahí frente a nosotros; debemos acceder al propio ser humano" (Steiner, GA 306).

Rudolf Steiner brinda una imagen *razonable* del enigma de la niñez. Este enigma intensifica la "precisión lógica", en lugar de negarla. "Consideren, aunque sea una vez", dice Steiner, "cuánto cambia una pregunta [por ejemplo: ¿Por qué son tan difíciles los niños hoy?] cuando se la mira desde el siguiente punto de vista: podría decirse que el ser humano estaba en el mundo espiritual antes de (…) descender al mundo físico. Allá arriba las cosas deben haber sido de tal modo que no fue ya capaz de encontrar cualquiera que haya sido su objetivo. El mundo espiritual ya no debe haberle ofrecido aquello que su alma buscaba. Y desde el mundo espiritual debe haber surgido el impulso de descender hacia el mundo físico (…) para poder buscar en el mundo físico aquello que ya no le era posible encontrar en el mundo espiritual" (GA 296). Es obvio que la búsqueda de este niño está de alguna forma conectada con la "salvación" educativa que debe llevarse a cabo "en cada niño" hoy en día, por contraste con lo que ocurría en tiempos pasados. Lo que uno debe "considerar, aunque sea una vez" no es meramente una nota a pie de página de interés psicológico, sino que coloca frente a nosotros la *dicotomía fundamental de la ciencia de la educación y la crianza* y el punto de quiebre del pensamiento antropológico al antroposófico.

En términos de la antroposofía, el niño tiene un afán que tiene sus raíces en la existencia pre-natal. Este afán es un objetivo de vida individual que no se deriva de ninguna experiencia entre el nacimiento y la muerte. De hecho, se trae hasta esta vida como el

motivo de un *emprendimiento* e influencia la elección de experiencias y el procesamiento y la evaluación de encuentros incidentales[13]. En lo que respecta a estos objetivos de vida, *cada* niño es un ser intacto e inviolable. Sin embargo, las circunstancias pueden estar en franca contradicción con los impulsos del destino propio. Los acontecimientos de la vida pueden volverse tan apabullantes que la entidad que de hecho es la determinante se retira frente a ellos. **Este** peligro es más grande hoy que nunca antes; y es **de** este retirarse de lo que la educación y la crianza deben "salvar" a los niños. ¿Qué es exactamente lo que hay que salvar? El objeto de contención es el "impulso" al que hace referencia Ventura cuando habla del destino (que irrumpe), y a lo que Hillman se refiere cuando señala el trabajo o, según sea el caso, la voluntad, del ángel. Hans Müller-Wiedemann tenía justamente este tema en mente cuando en la primera Conferencia de Educación Curativa para Pacientes Externos (1992) se refirió al "misterio abierto" del *proceso de encarnación*, o bien la llegada de una persona a la tierra como la *in-corporación* intencional de un ser de espíritu y alma, con base en una visión general previa al nacimiento de la vida por venir de ese ser. Müller-Wiedemann instó a los miembros de este movimiento recién formado a hacer de este "misterio abierto" el tema central de su trabajo teórico y práctico. El hecho de adoptar el "misterio abierto" le permite al movimiento contrarrestar definitivamente los crecientes retos del pensamiento materialista que amenazan la dignidad y la humanidad entera de los destinos (de los niños) agobiados, y le permite tomar medidas contra las violaciones a la integridad de estos destinos.

Hoy en día, principalmente por razones económicas, está bajo análisis el hecho de si la integridad de un destino humano (desafiado o no) no es en realidad una ilusión humanista que no tiene ya lugar en nuestra sociedad industrial moderna[14]. El establecer parámetros para el valor de la vida con el propósito de hacer una distinción entre

los individuos a los que les corresponden los derechos humanos y aquellos a los que no les corresponden en absoluto o sólo en cierta medida[15], es simplemente la consecuencia más *descarada* de lo que he llamado el prejuicio del defecto, el juicio pedagógico. Una de las cosas que revela esta actitud, ya sea expresada en toda su cruel franqueza o embellecida en términos éticos, es que hoy en día "la inteligencia tiene una inclinación hacia el mal y se encuentra en un estado de declive moral" (Steiner). Esta observación no pretende etiquetar como mala a ninguna persona en particular. Más bien, se refiere a los signos de la degeneración intelectual a la que *todos* somos vulnerables dado que estamos expuestos a una educación moderna que, para usar las palabras de Feyerabend, tiende a producir un tipo de ser humano que tiene "muchos talentos, pero ni alma ni vida". Por ejemplo, la observación de que nuestro mundo está dominado por el egoísmo y el individualismo (¿hay alguien que lo dude?) no es un ataque hacia una persona en particular, sino un simple diagnóstico cultural[16]. Quizás uno podría comenzar por rechazar este "declive" e insuflarle alma y vida a la inteligencia. En referencia al tema de este libro, surge la pregunta, "¿Qué debe suceder para que la educación recupere su corazón?" (Steiner, GA 306).

María Montessori respondió esta pregunta diciendo que uno debe adquirir la convicción de que "el niño ya posee una vida anímica propia y completa antes de nacer", y debe ponderar el concepto de "hacerse carne" (encarnación). Por lo tanto, uno debe considerar que "en el cuerpo de un recién nacido (…) un espíritu se ha hecho carne para poder vivir en esta tierra". Montessori veía en este "espíritu" sobre todo el aspecto de lo Divino en general, pero también destacó el hecho de que es "la propia voluntad de la persona la que debe ayudarla a hacerse carne". Respecto a estas cuestiones, la ciencia aún se encuentra frente a "un territorio vasto e inexplorado". Steiner veía en el proceso de encarnación a la *individualidad* en plenas funciones,

individualidad que sin duda emerge "de un orden mundial divino" y no como una separación de energía cósmica abstracta, sino como un tipo de ser autónomo[17] que se fija objetivos a sí mismo con base en *su propio* destino incluso *antes de la separación*. De acuerdo con Steiner, este fijarse objetivos es algo a lo que "uno debe hacerle frente con humildad y respeto reverencial". Es simplemente imposible concebir un ser individual que ya existe antes del nacimiento, como requisito necesario para cada nacimiento humano, y al mismo tiempo, concebir la educación y la crianza como un proceso de condicionamiento gradual cuyo propósito sea entrenar (disculpen la expresión, pero es la propia de nuestros tiempos) niños hechos a la medida, con la inevitable consecuencia de categorizarlos en niveles de calidad que van desde los bien hechos hasta los inferiores. ¡Hay que cortarlo de raíz! Lo que comienza con categorizaciones de este tipo termina con "parámetros sobre el valor de la vida".

María Montessori, que ha sido relegada a la galería de las personas reverenciadas en lugar de que sus ideas se tomaran en serio, escribió, "Todo lo que compete al alma del niño es juzgado por el adulto de acuerdo a sus propios estándares, y esto conduce necesariamente a una incomprensión cada vez mayor. Desde esta perspectiva, el niño aparece ante el adulto como un ser *vacío* al que le corresponde (…) llenar con algo, como una entidad *sin guía interior* en necesidad de ser guiado por los adultos. Al final, el adulto se siente el creador del niño, y juzga el bien y el mal de sus actos de acuerdo a la relación que tiene con él. Así, el adulto se convierte en el estándar del bien y del mal (…) y todo lo que en el niño se desvíe del carácter del adulto se considera como una falla que el adulto busca corregir cuanto antes. Con este tipo de comportamiento, el adulto cree que despliega un interés fervoroso, amoroso y despojado de todo egoísmo, un interés genuino en el bienestar del niño. En realidad, *está extinguiendo la personalidad del niño*". Y Steiner escribió, "Existe

algo en el ser humano que uno, en calidad de proveedor de cuidado y maestro, no puede comprender en lo absoluto (…) y ello se revela por medio del arte de la educación, sin que el maestro lo exporte hacia el alumno como copia de sus propias capacidades" (GA 305). Es esto lo que necesita ser salvado.

Mariella[10n]

Algo cayó sobre tu corazón,
alguien dijo: cúbrete
la desnudez, y te arrojó
una capa azul-noche.

Ahora quieres ser obediente,
para poder escuchar
los tiernos murmullos de esta voz.
Sólo a veces sopla un viento de miedo
bajo tu capa azul-noche,
y pone al descubierto uno de tus pies.

A veces sollozas,
no muy seguido,
no para recibir consuelo,
sólo sucede,
así como la lluvia cae,
así como el agotamiento se instala en la mirada.

A veces tienes la esperanza de que alguien
se atreva a tomar tu pie
y calentarlo en su corazón,
no es consuelo, no:
es exigencia.

No te entregarás a ningún calor
que no implore tu frescura
tu miedo sólo socorrerá
a quien tema
tu mirada desdeñosa.

Esa voz
que te envolvió de vergüenza y morriña:
bajo tu ventana
quieres escucharla
cantar canciones de amor.

Demasiado pides…
Quizás haya uno
que sea invencible e indefenso
a la vez: pero a ese Uno
nadie puede poseerlo.

4
Una visión que distingue valores, o El por qué los padres son iniciados

La práctica de categorización psico-diagnóstica está muy extendida. Al igual que muchos de mis colegas que ejercen en la terapia infantil y en la asesoría educativa, con frecuencia me encuentro en la posición de tener que advertir a los padres faltos de certezas que no permitan que a sus hijos se les clasifique por medio de los diagnósticos de los supuestos perfiles de alteración. Cuando a los padres se les conduce por este camino equivocado, terminan por mirar a sus hijos con un sutil desdén[18]. Y al permitir que surjan en ellos pensamientos y sentimientos de altivez ("¿Por qué *nosotros* tuvimos que tener un hijo así?"), pierden de vista un aspecto determinante –tal vez *el más* determinante– de su tarea como padres, que consiste en minimizar los efectos dañinos de la visión que *califica* y *evalúa* por medio del uso de la visión que *distingue valores*. Los niños "difíciles" están expuestos en todos lados a la visión que califica y categoriza. Podría parecer que "calificar" y "distinguir el valor" describen el mismo fenómeno, pero bajo un análisis más minucioso resulta que sus significados son opuestos.

La visión que califica y evalúa *siempre* hace daño, sin importar si conduce a resultados positivos o no. Esto se debe a que degrada a una persona a la categoría de un objeto cuya calidad se clasifica. Todo aquel que, con el propósito de ser inspeccionado, sea reducido a una réplica (inerte) de sí mismo, siente una suerte de dolor vinculado a la humillación. El hecho de quedar determinado de esta forma dificulta

e incluso destruye las relaciones. Desata un impulso de resistirse a la angustia de la humillación, una reacción de cierta forma similar al reflejo de querer esconderse o hacer una mueca en el momento en que se dispara una cámara fotográfica[19]. "Es una verdad fundamental del mundo humano el hecho de que solamente puede dársele orden (clasificación, calificación) *a aquello que no es humano.* Un **tú** no obedece a ningún sistema de coordenadas", escribe Martin Buber. La visión que juzga somete al **tú** al mundo de lo *no humano*. Por el otro lado, la *visión que distingue valores, sana* y lo hace no sólo en el sentido del tratamiento del paciente, sino en el espíritu de hacerlo a uno *pleno*. El ser humano arde en el anhelo de obtener una respuesta a la pregunta: ¿Dónde encuentro *plenitud*? La visión que distingue valores aborda esta cuestión.

El lenguaje moderno ha reemplazado el concepto de plenitud con el de dignidad. "El individuo en condición de *no humano* puede convertirse en un **tú** al entrar en un proceso de relación", (Buber). Algo misterioso sucede cuando dos personas intercambian miradas. El *deseo* mismo de ver al otro como un **tú** –es decir, en su dignidad– incluye la satisfacción de ese deseo, porque ya con el esfuerzo de mi deseo de hacerme consciente de la persona, la *aprecio*. El querer reconocer una conexión, la genera. La visión de este tipo es terapéutica por sí misma y por lo tanto es comprensiva, y viceversa. La visión que clasifica y categoriza estigmatiza de tal manera que incrementa la necesidad de terapia y al mismo tiempo la obstruye. Conduce de nuevo a su víctima a *aceptar inconscientemente* la noción preconcebida. El sentido que tiene la víctima de haber sido golpeada por un juicio preconcebido contiene su propio antídoto contra las intenciones de interferir de quienes han asestado el golpe y ese antídoto son los "síntomas de trastorno" que aparecen.

Podemos sustituir la palabra "pedagógico" por la palabra "terapéutico" en cada instancia aquí. Pedagogía quiere decir

acompañamiento de una forma que promueva y ayude, y éste es el significado literal de "terapia". El educar (o sanar) es cultivar las relaciones; uno dedica espacios de tiempo a ello, pero los efectos de lo que sucede más allá y entre estos periodos de tiempo son sutiles y de largo alcance. Lamentablemente, incluso las instituciones que dicen practicar una pedagogía espiritual subestiman estos efectos con una obstinación impactante cuando tienen que lidiar con niños trastornados[20] (porque así los llaman incluso en las escuelas Waldorf).

La dignidad perceptible para la visión que distingue valores no puede describirse, sólo puede experimentarse en el proceso de comprensión creativa. Más adelante abordaremos esto con mayor profundidad como un camino que va más allá del paradigma lógico, aunque sin abandonarlo, y que por lo tanto conduce a una investigación integral o intuitiva[11n] de una entidad o bien, a la experiencia del *tú*. Buber describe aquello en lo que uno se adentra en la "comprensión creativa" de la siguiente manera:

> Los momentos del *tú* se manifiestan en una cronología firme y accesible, como momentos peculiarmente líricos, pero también como episodios dramáticos que sin duda son de una magia seductora. Sin embargo, son también de lo más peligroso, pues relajan la cohesión probada y verdadera, dejan más preguntas que respuestas, agitan la certidumbre y la seguridad. Son tan indispensables como extraños.

James Hillmann llama a la calidad de esta experiencia "increíblemente fascinante", y añade que nos obliga a nuestro máximo en todo momento. Siempre pone las cosas de cabeza; exige los pensamientos más radicales que uno pueda tener; revuelve los patrones de comportamiento y los sentimientos. Pondría aquello

que yace más al fondo hasta arriba, de modo que uno tenga que pensar de forma revolucionaria.

Nuestro mayor problema es nuestra adicción a la satisfacción. Solamente queremos que las cosas se vean bien y en orden desde una perspectiva general. Pero a nivel interpersonal, los principios comunes del orden que tomamos prestados del mundo no dotado de alma no son meramente inadecuados, sino que adquieren "una inclinación hacia el mal" (Steiner, GA 296). Esta inclinación se traiciona a sí misma en su arrastre hacia los juicios de valor categórico que transmite a los demás seres humanos. Uno puede reconocerla en un enfoque pedagógico que está abierta o latentemente basado en la utilidad y la funcionalidad, en la inhabilidad o renuencia a reconocer al **tú**, pues ello supone la inquietud de un encuentro sin reservas. ¿Es mala una inclinación así? Sí, despoja al amor de sus cualidades de ayuda, cuidado y sanación y lo hace con el propósito de adecuar la vida del alma del niño a la ciencia y al comercio. Existe una conexión evidente entre el querer satisfacer la demanda adictiva de estar al mando de las cosas y en control[12n], el poder de la inteligencia desviándose hacia el camino del mal (Steiner), y la epidemia actual de autismo, ese suceso de los tiempos modernos vinculado a evadir los encuentros sin reservas[21] por pánico. "Las cosas y los procesos limitados por otras cosas y otros procesos que pueden medirse en referencia a y en comparación con ellos crean un mundo ordenado, pero aislado" (Buber). El colocar al niño dentro de **este** mundo como el objeto de nuestras medidas y comparaciones no es digno de la humanidad, queramos reconocerlo o no.

Pero no vayamos a creer que esto desdibujaría en manera alguna la conexión probada y verdadera de nuestra forma de pensar superficial, que mide y compara.

No engañaríamos a nadie al reconocer **en principio**, aunque de forma reservada, un centro inviolable o incluso inmortal del ser

humano y luego, *en la práctica*, retirarnos a la seguridad de una "cronología firme y conveniente". Desde ahí podríamos retomar nuestro cómodo hábito de evaluar bajo los dictámenes de un deshonroso concepto de funcionalidad. Pero incluso si lo hiciéramos bajo la fiel suposición de que lo único que estamos haciendo en realidad es formar una imagen objetiva del ser humano, no podríamos nunca librarnos de nuestro ya comprobado y verdadero pensamiento superficial, que opera con base en las medidas y las comparaciones. Nunca. Ni siquiera si reflexionáramos en torno a los recubrimientos noche y día. Uno dignifica o envilece. Uno acoge una relación o la da por terminada. La visión que acoge las relaciones, sana; la visión que las da por terminadas, daña. La visión que da las relaciones por terminadas, encierra al niño en la versión (¡!) de aquello en lo que se ha convertido, y esta versión *no es suya*; la visión que acoge las relaciones mira hacia *ese* futuro que sólo *puede* ser el del niño, y trae ese futuro al aquí y al ahora al "entrar en el proceso de relación". Algunos de quienes proponen una imagen espiritual del ser humano causarían una mejor impresión si no cultivaran la espiritualidad tanto como una superestructura conceptual todo abarcadora y cósmica, y en cambio se expusieran al peligro y a la fascinación de "convertirse en un yo al hablar *tú*" (Buber). Hay un *conocimiento* considerable que puede obtenerse al "destruir las certezas" por medio del rechazo al error habitual de la objetividad. En lugar de que las dimensiones cósmicas aparezcan desde nuestro frío intelecto como esculturas monumentales de hielo extraídas de la vida real o del amor, emergen en nuestra experiencia (y pensamiento) en forma inesperadamente *cálida*.

¡Puntos de vista espirituales, no intelectuales! Un asunto se acaba una vez que la lógica que lo explica se termina. Las verdades espirituales no terminan una vez que su lógica se acaba. Las verdades espirituales son aquellas que aún necesitan transitar por la vida con el ser humano (Steiner, GA 306).

La aleación impura de adicción y satisfacción es una obstrucción a la verdad espiritual. También lo son la compulsión intelectual por mantener el orden y la evasión de la cercanía. Esto es lo que prevalece en las relaciones interpersonales de nuestro tiempo y con ello la formación de conceptos pertenecientes al *Estudio del hombre*. Con cercanía no me refiero a la presión indiscreta de acercarse, sino a la experiencia del *tú* como una percepción sensoria superior.

> Éstos momentos son inmortales y (sin embargo) son de los más transitorios. De ellos no puede retenerse ningún contenido, pero su poder se adentra en la creación y conocimiento del ser humano. Los rayos de este poder penetran en el mundo ordenado y lo derriten de nuevo. (Buber)

De cierta forma, los padres están predestinados a tener esta calidad de relación. De este modo, se abren al peligro de caer en una actitud defensiva no diferenciada en contra de *cualquier* preocupación (incluso justificada) de parte de personas externas, pues tienen una sensación virtualmente clarividente de la entidad genuina del niño, que está aún oculta y es vulnerable. Pero ese peligro puede evitarse haciendo caso omiso a los motivos y actitudes de las aportaciones de terceros y sólo escuchando a aquellos que carezcan de intereses personales y posean neutralidad y un interés generoso y genuino. Tales personas respetarán incuestionablemente el hecho de que están en déficit en el área del conocimiento subliminal del niño con respecto al conocimiento de los padres[22]. Uno puede distinguir este tipo de matiz en la actitud.

No obstante, con mucha frecuencia nos encontramos con el problema opuesto, en donde los padres no tienen idea del rol privilegiado que tienen como personas irremplazables en la

confianza del niño y como "iniciados". Así que la posibilidad de hacer algo desde ese rol queda sin cultivarse. La persona que el niño elige como el participante más cercano en su destino no se da cuenta de la relevancia de su posición, así que lo que pasa es que muchos padres "aceptan voluntariamente los juicios que el niño recibe de parte de otros, como pueden ser los maestros de jardín de niños o primaria" y, continúa Ursula Nuber, "quieren que el comportamiento de su hijo sea alterado y mejorado de acuerdo a estas demandas. En lugar de colocarse con seguridad y certeza al lado de su hijo difícil, aceptan con ingenuidad el prejuicio dañino". Sin embargo, aquí en particular, sería importante tomar en serio la forma en que Jirina Prekop y Christel Schweizer expresan la relación padre-hijo por medio de la encantadora imagen de la relación entre *huésped* y *anfitrión*, "Como huésped, el niño debe sentirse siempre amado, debe ser comprendido y debe poder confiar en sus anfitriones. Bajo su protección, aprende a lidiar con los miedos y a superar las crisis y la resistencia".

Que no se mal interprete: no quiero reprender a los padres, mucho menos unirme al coro de aquellos que desde el inicio interpretan cualquier signo de sufrimiento del niño en el mundo como el resultado de una crianza deficiente o la falta de amor de sus padres. Por el contrario, estoy intentando *alentar* a los padres a asumir con gratitud el privilegio a ellos destinado y a defenderlo con valor frente a la arrogancia de la omnipresente "pedagocracia" (dominio de los expertos en niños y de los especialistas en disfunción con títulos académicos[23]). Esto no quiere decir que sería un error recibir asesoría pedagógica de un experto o ayuda terapéutica para un niño. Uno puede recurrir a la persona adecuada en la agonía de las propias crisis de orientación sin renunciar en lo más mínimo a su propia autoridad. Pero si la persona a quien le pido que me apoye actúa como si estuviera más familiarizada que yo con el mundo de mi alma, y de

ese modo trae su experiencia de forma *intimidante* y me degrada a la categoría de un ignorante o de plano de tarado con respecto a mis asuntos más íntimos[13n], entonces hay dos posibilidades: o me someto al veredicto de que soy incompetente y dejo entonces de creer en mí mismo y me permito que me dominen de ahora en adelante o prohíbo terminantemente este tipo de "ayuda" y dejo en claro que si bien solicito el apoyo de alguien por el momento porque me siento desdichado, soy –por mucho– el mayor experto en mi propia vida.

Lo mismo vale para los padres de los supuestos niños difíciles. *Ellos* son los expertos. El destino los ha conducido a una tarea especialmente demandante. Estarían en falta respecto a la consciencia de su responsabilidad en esta tarea si no buscaran un intercambio de pensamientos con otros que estén activos en la misma área o una similar. Esto es lo que distingue lo competente de lo amateur, así como el agobiarse de vez en cuando con las dudas y el miedo al fracaso. De hecho, la actitud petulante de saberlo todo, en todo momento, es un signo inequívoco de charlatanería. Esto va para asesores educativos, maestros y especialistas en los asuntos de la niñez, *por lo menos tanto* como para los padres. Pero por desgracia, la pedagocracia antes mencionada es un acontecimiento enorme y elitista que excluye a los *verdaderos* expertos, es decir, a los padres. Los colocan en el papel de clientes desde el principio, como si la paternidad en y por sí misma fuera un predicamento que debiera recibir tratamiento. De modo que los padres asumen su llamado con la sensación de que no están calificados en lo absoluto para llevarlo a cabo. Y es ésta misma sensación la que les transmite la sociedad.

El desprecio general respecto a la certeza de los padres ha terminado por convertirse en muchos de ellos en incertidumbre y falta de confianza en sí mismos, y eso provoca que se sientan inadecuados y que adopten posturas pedagógicamente erróneas. Y todo esto a su vez es aprobado por la pedagocracia. ¿Cómo

puede romperse este círculo vicioso? Puede parecer un disparate para el lector que no esté preparado el que yo diga que los padres necesitan recuperar su dignidad de padres y que pueden hacerlo familiarizándose consigo mismos por medio del concepto de que los niños no llegan de forma accidental a esta casa o a aquella otra, se entregan a sí mismos a esos padres a los que ellos han *elegido*[24]. (Este concepto se volverá más razonable a medida que lo examinemos desde distintos ángulos.) Desde este punto de vista, los padres son sin lugar a dudas los principales responsables de la educación y la crianza y son (por lo menos en potencia) los acompañantes mejor calificados para *sus* hijos. De modo que deberían aceptar únicamente los juicios de aquellos que *comparten* esta responsabilidad o de aquellos a quienes se les ha pedido consejo al respecto de esta responsabilidad o bien, de aquellos que reconocen este privilegio. También deberían considerar lo que conlleva la afirmación consciente de una paternidad soberana. Sin un esfuerzo constante de auto-evaluación para obtener conocimiento y para mantener un oído abierto a consejos (o crítica) sinceros, y sin un entusiasmo genuino por el quehacer que ha asumido, ninguna persona puede convertirse en un experto, sin importar en qué campo del saber se desarrolle. Esto no descarta las crisis de creatividad. Por el contrario, son parte del proceso, pues des-cubren nuevas fuentes de creatividad. Así es en el arte de la educación, al igual que en cualquier otro tipo de arte[25]. "Los padres de hoy cometerán muchos errores, igual que lo hicieron sus propios padres", escriben Prekop y Schweizer. "Pero eso no debe intimidarlos. Sin errores no puede haber progreso. Sin problemas no puede haber soluciones." Podría añadirse que, en primer lugar, los "errores" no son catastróficos mientras nos guíe un esfuerzo sincero y genuino por comprender y, en segundo lugar, las fuerzas ocultas se afianzan en estas situaciones y con frecuencia lo hacen de tal forma que lo que parecía en principio un fracaso resulta ser, en

retrospectiva, un acto instintivo de buena fortuna[26].

Ahora consideremos que el énfasis en el privilegio de la paternidad y la responsabilidad que ello conlleva no significa que frente a las crisis de la niñez debemos adoptar a ciegas el enfoque de que "*cualquier cosa* puede tener valor educativo". (A esto lo llamo el enfoque impronta.) Los padres no hacen a sus hijos, pero sí son las personas más importantes en la vida del niño. El trabajo educativo puede consistir (y *ocurrirá cada vez más*) en utilizar la intuición para recibir los impulsos adecuados hacia la acción, para que cuando las almas de los niños miren los senderos de sus vidas cargados de obstáculos, sean conducidas por la pregunta: ¿Dónde encuentro el mejor estímulo para ayudarme a dominar los retos y dificultades que me esperan? En muchos casos, la tragedia actual no consiste en que los padres de los niños supuestamente difíciles sean los padres equivocados, sino en que son los padres correctos y no lo comprenden debido a las formas de pensamiento que predominan. De suerte que los padres pueden desarrollar sentimientos de culpa que los paralizan si su hijo tiene dificultad para orientarse en las circunstancias terrenales, y en realidad todo depende de que puedan hacerse conscientes de su *llamado* a aliviar y a calmar las dificultades al comprenderlas. (Steiner y Montessori llamaron a este tipo de dificultades "conflictos de encarnación".) La agudización casi desesperada de muchos de los malentendidos en la relación entre padres e hijos surge de *esta* falta fundamental de toma de consciencia.

Es riesgoso aceptar literalmente la idea de que la paternidad es un llamado, en lugar de reconocerla como una mera metáfora (en todo caso). No sólo es un riesgo, sino también un enorme reto cualitativo para nuestro pensamiento. Después de todo, "a medida que se desarrolla el intelecto de una persona, tiende poderosamente a volverse insolente y perezoso, pero le crecen alas si la persona lo alimenta con imágenes mentales que haya obtenido del espíritu,

imágenes que pueden entrar al alma únicamente por medio de la facultad de la imaginación" (Steiner, GA 305). El enfoque de impronta puede ser por preferencia educativa o genética; en cualquiera de los casos, es el fruto del pensamiento despojado de imaginación. Steiner demanda con tanto énfasis que "nos impregnemos de imaginación", que sus palabras nos llegan en calidad de imperativo categórico. El desconfiar de la imaginación por miedo a caer "directo en las manos de la falsedad", dice, es "cobarde respecto a la vida del alma". Si esto es válido para la educación y la crianza tanto en casa como en la escuela, es igualmente válido para el pensamiento académico respecto a la educación. No podemos enviar satélites de exploración al espacio espiritual, pero sí es posible y necesario para nosotros encontrar conexiones fuera de las comprobaciones de la ciencia natural mediante el uso de nuestra imaginación, que se esfuerza por alcanzar *conocimiento* y se adhiere a la responsabilidad *moral*. No estoy hablando de una fantasía sin control y sin soporte. De lo que *sí* estoy hablando es de la imaginación, acompañada de un pensamiento claro, como un poder que facilita imágenes *verosímiles* que pueden *confirmarse por medio de la experiencia*. Este poder de la mente humana siempre ha sido la fuerza de ignición en los momentos decisivos de innovación y avance. La necesitamos ahora para poder superar la indolencia al interior de las fronteras arbitrariamente trazadas al conocimiento, para que las ideas espirituales con respecto a la composición del ser humano puedan darnos alas. La realidad de estas ideas no puede ser *comprobada* en el sentido convencional; las ideas se comprueban *a sí mismas* por medio de sus efectos sanadores en las relaciones entre una persona y otra.

Ya he indicado los problemas metodológicos que ocurren por la obtención de conocimiento. Vaclav Havel habla en términos de "ideas que pueden dotarnos de un sentido elemental de justicia, de la habilidad de ver las cosas a través de los ojos de otros, con valor,

compasión y fe". En su concepción de "la crisis de la narración de cuentos" –con lo que se refiere al destierro de las ideas sublimes a Disneylandia, al ámbito de la trivialidad, Neil Postman describe de forma impactante el vacío imaginativo que quedó a consecuencia de la necesaria y justificada iconoclasia de la Ilustración y que hoy abre espacio para un lenguaje nuevo, vivo y rico en imágenes respecto a los enigmas de la humanidad. El tema de la educación es clave en lo que a esto concierne. El conocimiento antroposófico del proceso de encarnación, por medio del cual es concebible que los padres sean unos elegidos, es el comienzo de una historia magnífica y verdadera de la niñez que durante mucho tiempo se consideró imposible. Vamos a necesitar esta historia. El ser humano es un narrador de historias, un tejedor de palabras. Como tejedor de palabras, es también un creador de mundos. La creación de mundos, y no la creación de herramientas, es lo que nos hace primeramente humanos, como dice Neil Postman refutando una teoría materialista dominante sobre el desarrollo cultural. El ser elegidos para ser padres es un acontecimiento. Se hace completamente verdadero sólo cuando lo vemos y lo reconocemos, es decir, cuando lo comprendemos, cuando lo aprehendemos como concepto. Si todos en la tierra fueran daltónicos, ¿quién estaría dispuesto a aseverar que los colores existen no sólo de forma virtual, sino de hecho? Si no hubiéramos desarrollado la perspectiva, ¿quién afirmaría que el espacio tridimensional es una realidad? Una parte integral de la realidad de los colores o de la perspectiva espacial es el hecho de que los seres humanos están equipados con órganos de percepción para estos fenómenos y con la capacidad para nombrarlos y, por medio del poder de su pensamiento, para ubicarlos dentro del contexto del mundo. El **pensar** la existencia individual previa a la concepción es en **este** sentido participar de su realización. El desarrollo de órganos internos de percepción para hechos suprasensibles comienza con

nosotros como "tejedores de palabras", trayendo estos hechos hacia el tejido conceptual del mundo. Naturalmente aparece el peligro de que el vino viejo sea vertido en odres viejos. Comprender el misterio de la encarnación como un acontecimiento "escultórico" y como un proceso de iniciación[27] exige no sólo *pensamientos* nuevos, sino también nuevos *movimientos* del pensamiento. Esto se abordará en los capítulos subsecuentes.

5
El arte de la educación: ¿Qué es?

Estamos frente a un reto que verdaderamente nos agota, y agota también la sustancia de nuestro entendimiento del mundo y de la humanidad. Hartmut von Hentig (quien levantó la voz diciendo, "¡Mantengan la calma!") tiene razón. No se equivoquen: el miedo nos hace perder la cabeza; pero si la verdad es tan devastadora que simplemente no pueden evitarse las reacciones de pánico, ¿cómo puede uno permanecer callado ante ella o minimizarla?

El consuelo y el apoyo alentador *son* necesarios cuando se trata de una cuestión de crisis individual (como en el caso de padres desesperados, maestros impotentes, niños tristes). Esto es lo que, en mi calidad de asesor educativo, estoy llamado a hacer todos los días. No pretendo reprochar a los padres y maestros que toman su tarea con seriedad e incluso así consideran que han fracasado; veo con claridad cómo están atrapados en la disyuntiva general entre las necesidades del alma del niño y el desarrollo de la sociedad. Es necesario comprender que la concepción general respecto a qué es lo que importa en la vida es parte del problema de la sociedad. Esta noción de calidad no se adecúa a la niñez, y la forma en que se concibe el alma humana que la acompaña es asimismo superficial en lo que concierne al desarrollo del niño. Los individuos necesitan refuerzo y motivación frente a este tipo de pensamientos y de ideas.

Pero cuando se trata de describir la situación general, el mero consuelo y la motivación no son más que una sub-exageración

injustificable, y benefician a quienes que se han instalado, y además de forma lucrativa, en la "moral de todo bien".

"Ni siquiera los Casandras profesionales (…) ni los expertos en el ámbito de la educación (…) que (…) todavía se confrontan unos a otros con la paja verbal conservadora y emancipadora de los años 70, consiguen mostrar la miseria de la educación de forma contundentemente amenazante", escribe Johannes Saltzwedel. El disgusto de Saltzwedel respecto a la "paja verbal" es válido si uno no toma en cuenta el hecho de que se esté volviendo cada vez más aburrida la forma en que cualquier ensayista o crítico de los acontecimientos actuales procura sacar provecho al formar parte del apaleo general a la contra-cultura idealista de los años 60 y 70. Precisamente esas cualidades atemporales, que son independientes de las tendencias cambiantes en los estilos, pueden desactivarse con mayor eficiencia si se las usa de forma ridícula y devaluatoria en lugar oponerse a ellas abiertamente. Sin embargo, Saltzwedel no tiene ninguna inquietud al adherirse a una tendencia miserable de *zeitgeist* al descartar, cual si fuera una fórmula hueca, la noción de "emancipación" en lo que concierne al tema de la crianza. Emancipación significa liberación de las fuerzas que impiden el desarrollo de la personalidad. Por fortuna, aún hay (o tal vez, de nuevo hay) algunas voces de alerta que no se suscriben al retroceso neo-conservador ni al hombre posmoderno conformista que a todo dice que sí, y Saltzwedel tendrá que reconciliar su propia consciencia periodística al denunciar tales voces llamándolas "Casandras profesionales" como si esas voces pudieran sacar algún provecho al advertirnos de las catástrofes. Es todo menos provechoso abogar por la emancipación y la crítica de la cultura. Para sacar provecho, uno necesita continuar arremetiendo cínicamente contra ellos con la intención de justificarse. ¿Justificarse? Los que van con la corriente y a todo dicen que sí no se sentirán bien haciéndolo si traen consigo algo de inteligencia. Últimamente, la

postura emancipadora y crítica ha perdido su reputación; es por ello que los que van con la corriente les achacan este malestar a quienes no están dispuestos a unirse a la gran coalición de los conformes, aunque sepan que no es cierto.

En otros contextos, Saltzwedel ha contribuido con algunos pensamientos verdaderamente inteligentes, por ejemplo: "Una pregunta distinta ha reemplazado a la ordinaria respecto a *cómo* y *por qué* deben ser educados los niños, y esa pregunta es *¿quién* los está educando en realidad?" Sin embargo y por desgracia, al rehusarse conscientemente a categorizar de amenazante el predicamento de nuestros niños, Saltzwedel obstruye su visión y la de otros frente a los hechos. La situación **sí** es amenazante, sin duda, pero esto puede fácilmente pasarse por alto si uno mantiene la mirada fija en la funcionalidad externa, apenas aceptable, del aparato educativo. Esa es la única forma de **no** conocer la perspectiva de, por ejemplo, el terapeuta infantil y asesor educativo consultado en forma discreta, o bien, de **no** hacer uso de las posibilidades inherentes a un estudio introspectivo del hombre. El problema central es el de *calidad* y, aunque este aspecto se menosprecie, no puede eludirse ni por medio de la condescendencia ni por medio de la conciliación[28].

Bruno Bettelheim refiere el tema de calidad al escribir que "la educación y la crianza son tareas de la creatividad. Se trata más de una cuestión de arte que de ciencia"[29]. El amateurismo más miserable domina este arte, queramos aceptarlo o no. Esto no se debe, en principio, a ninguna ineptitud de educadores o cuidadores en lo particular, y no tiene que ver con falta de conocimiento en el sentido convencional. Por el contrario, hay un creciente batallón de especialistas, pero ello claramente no nos ha acercado a una posible solución para el problema de la educación. Más bien, el problema se debe a que uno presupone pensamientos erróneos desde el inicio. Es necesario revisar la forma misma en que se hacen las preguntas,

porque se basa en cosas aparentemente axiomáticas que son, en realidad, falacias. Ejemplo de ello son las suposiciones respecto a que la acción de educar es una intervención arbitraria dentro del alma del niño, y que lo único que importa es **cómo** intervenimos. En consecuencia, el niño es un proyecto en el que estamos trabajando. Es posible malentender el que la educación es una actividad creativa y concebirla como si el niño fuera un trozo de barro al que el educador da forma o bien un lienzo sobre el cual plasma la imagen más agradable posible. Y por supuesto, el significado de "agradable" es discutible, dado que se trata de un asunto de gusto. ¿Qué es una obra de arte (educativo) con buenos resultados? Uno puede tener opiniones distintas al respecto, pero para ser precisos, ésta no es la forma de hacer la pregunta. La calidad de un evento artístico no puede determinarse con base en el hecho de que se haya obtenido un producto exitoso de acuerdo a un criterio dado. El éxito de una obra de arte depende de lo que ocurra entre ella y quien la observa, es decir, depende incluso de otro acontecimiento artístico. Además, el hecho de que ocurra un proceso creativo no quiere decir que de él *deba* emerger una forma terminada. El producto terminado es secundario. El factor decisivo aquí es si la cualidad que aparece encuentra un ser humano que la comprenda. En general, uno no puede hacer una evaluación de calidad artística más que en términos de darse cuenta, por medio de la observación del producto, si quien lo hizo lo comprendió o no. Desde esta comprensión, emerge una especie de cuidado que habrá de imperar en el proceso creativo, y este cuidado se trasmite a cualquiera que haga un esfuerzo por comunicarse con la obra de arte[30].

De tal suerte que el asunto de la calidad es un asunto de *comprensión*. El acontecimiento de la comprensión es el acontecimiento artístico. La persona que lleva algo hacia una configuración artística ayuda a que una posibilidad se haga realidad

por medio de su disposición comprensiva ante esa voluntad de *llegar* **a ser**. Uno puede también darle la vuelta y decir que el artista ayuda a una realidad a llegar a ser posibilidad. *La comprensión presupone la presencia de aquello que debe ser comprendido.* En consecuencia, la compresión no es el acto de aprendizaje o de asimilación, sino el acto de encontrar o des-cubrir algo que ya ha sido aprendido o asimilado. Aquello que quiere *llegar a ser* está activo dentro de mí; de otra forma, yo no podría comprenderlo. ¿Cómo entra en mí? Por medio de la determinación de hacerlo presente. De forma abreviada, esto quiere decir que la persona que lleva algo hacia una configuración artística *recuerda* aquello que debe ser traído a la presencia y de esa forma lo hace posible.

Los niños no son objeto de nuestra actividad formadora o deformadora. No sólo estoy diciendo que está mal pensarlo; estoy diciendo que es simplemente imposible que así sea. Cualquiera que lo considere posible no ha comprendido el rasgo artístico de la educación, es decir, el aspecto central del asunto. Está de más decir que hay muy poca creatividad en manotear y esperar a ver qué resulta. Pero puede ser menos evidente que, en esencia, el proceso artístico no es un proceso en el que meramente se hace aparecer una suerte de estructura que uno ya tenía dentro y que ahora la está sacando al fijarla en algún tipo de materia, por ejemplo. Toda la historia respecto a llevar algo dentro y sacarlo de sí mismo me recuerda de cierta forma a la superstición infantil de que la orquesta que suena en la radio está dentro del mismo aparato de radio. El error en la historia es que las personas dejan de hacer preguntas justo en el punto en que las cosas se ponen interesantes. Cualquiera que desee acercarse al "carácter misterioso del arte" (Johannes Stüttgen) tendrá que abrirse al hecho de que aquí hay algo que está sucediendo más allá del concepto habitual de causalidad. Este es el acontecimiento paradójico de *un acto de formación causado por la forma que habrá*

de surgir; no estaba simplemente dentro de mí ni era algo que yo pretendía hacer. El artista se pone a disposición de un potencial que fluye en dirección a la realización de una forma independiente, y este *potencial* posee el momento en el que se convierte en *fuerza de voluntad* hacia este encuentro. Desde luego, la palabra potencial no debe limitarse aquí a un sentido de contingencia o posibilidad, sino a una forma de existencia supra-espacial y supra-temporal, a una *esencia*. (Las obras de arte tradicionales, por ejemplo, las pinturas o esculturas, son entidades atrapadas en formas sólidas, por así decirlo, rigidizadas por el ácido clorhídrico.) La persona que da forma incorpora, **es**, en sentido corpóreo, la dinámica del surgimiento, la dinámica del ingreso a la realidad del espacio y del tiempo. Pero no es esta persona la que inventa lo que surge, más bien, *lo que surge la encuentra* por ser ella la que permite por medio de su comprensión que esto pueda *crearse a sí mismo*. Cuando lo inmaterial pasa a través de su cuerpo, despierta a la posibilidad material o, según sea el caso, lo no perceptible por medio de los sentidos despierta a la posibilidad de ser perceptible por medio de los sentidos y se convierte en un acontecimiento en el plano físico. Esto no quiere decir que una representación mental o una imagen se haya simbolizado. Más bien, el dador de forma reconoce aquello que se ha apoderado de él cuando se hace manifiesto, su motivación es *a posteriori* o bien, desde el futuro. Aquello que puede identificarse apropiadamente como una creación de la nada, desde el punto de vista material, es una esencia que está trabajando desde el futuro, un invertirse de la configuración del tiempo.

Estamos frente al fenómeno en el que, "aquello que aún debe surgir genera por sí mismo la propia capacidad que lo crea. Esto es incomprensible de inicio; tiene que ver con el origen de la libertad, y es la forma en que alcanzamos el umbral" (Stüttgen). En todo tiempo y en todo lugar una persona posee la capacidad de crear lo que está por

ser creado, esa persona es –en el sentido de este concepto expandido del arte– un artista. Un artista de este tipo descubre la *razón* de actuar en la propia acción y descubre la *capacidad* de actuar en el futuro. Este tipo de creatividad está en el núcleo mismo de las relaciones educativas. Es lo que Janusz Korczak tenía en mente cuando escribió que "por medio del niño (el educador) madura hacia la inspiración que la educación exige". Steiner habló del "amor por el hecho mismo de educar" como la fuente real de inspiración (GA 305). Nos volvemos verdaderamente competentes en lo educativo sólo cuando en nuestra condición de educadores alcanzamos a percibirnos a nosotros mismos a partir de una *experiencia de la infancia* que nos guía hacia el umbral. El asunto de la calidad implica profundizar en términos espirituales el concepto de la relación educador/estudiante como un arte.

No existe ningún otro ámbito de la vida en el que el proceso de la "confirmación comprensiva" se haga más evidente. Este proceso antes descrito rompe con las estructuras habituales de pensamiento. Como educador, ayudo a una posibilidad (humana) a convertirse en una realidad (humana) y viceversa; hago esto al disponerme comprensivamente ante la voluntad del alumno de llegar a ser. Esta disposición comprensiva es el *acto de formación* y es, a la vez, el único modo relevante de educar. Todas las acciones y los métodos que busquen intervenir en el sentido tradicional son cualitativamente ineficaces; obligan *de hecho* al niño a resistir, y al ser constantemente obligado a resistir su voluntad de auto-formación puede desconcertarse y debilitarse y quedar obstruida. Bajo ciertas circunstancias, también puede fortalecer su determinación[31]. Esto pone en claro que al observar y pensar cuidadosamente los conceptos de arte y educación se revela el hecho de que la educación concebida como una búsqueda de las *intenciones* (incluso de las mejores intenciones) es tan amateur como permitir pasivamente que la

educción tome su propio curso. Para llegar a lo que es esencial, primero debemos hacernos conscientes de la siguiente figura paradójica de pensamiento: El niño (su futura *gestalt*) provoca y permite nuestra participación como garantes de su auto-engendramiento, y nuestra comprensión es la fuerza que ayuda a dar forma. La justificación de mis acciones de educación comprensiva yace en las acciones mismas. Christian Morgenstern acuñó el concepto de "comprensión creativa – activa". *Yo permito que el niño se afiance a mí al formarse a sí mismo en el espacio de mi comprensión. Cuando el niño hace esto, yo reconozco su individualidad.* La capacidad de actuar correctamente, como lo quiere el niño, fluye hacia mí desde el futuro. La capacidad y la meta son idénticas: no hay ninguna meta fuera de mi capacidad, y no soy capaz de nada contrario a la meta, porque la meta es la individualidad del niño. Al niño le debo el hecho de ser capaz siquiera de hacer algo por él. En la transición de la simbiosis corporal con la madre durante el embarazo, y luego por medio del estar entretejidos en la corporalidad supra-sensible de las fuerzas formativas y de las formas anímicas de las personas a quienes el niño confía su ser, la naturaleza espiritual y anímica del niño despierta a su posibilidad de encarnación y se convierte en un acontecimiento en el espacio y en el tiempo.

El punto de vista que alcanzamos así es de naturaleza imaginativa; el primer nivel de pensamiento enaltecido más allá del mero enlace intelectual de pensamientos. Una entidad (un niño) se eleva hacia su dador de forma al unirse con otras entidades capaces de formarse; lo hace entregando su futuro al tiempo y encontrándose a sí misma (una vez más) en esas otras entidades. Esta unión es un acontecimiento del arte educativo: el niño hace iniciados a los adultos más cercanos a él, a los más cercanos al más sagrado de sus santuarios interiores, que es su futuro. Pero el conocimiento iniciático que el niño obtiene no es uno cuya naturaleza sea de imágenes

mentales; si no que, más bien, es un conocimiento que lo dota de habilidad. En esta iniciación yace el misterio de la relación educativa que, por supuesto, no presupone sólo regocijo puro, sino también una lucha agotadora. Difícilmente alcanzaremos un ideal vivo de la infancia que libere la creatividad mientras sigamos avanzando por las mismas viejas vías de pensamiento. Toda formación pedagógica, incluso a nivel institucional y supra-social, debe fundamentarse en el conocimiento de carácter iniciático de la relación educativa y en la cualidad artística de su desarrollo. En cuanto al tema de la sociedad, esto implica, para empezar, que las instituciones educativas son esencialmente centros de iniciación hacia el futuro de la sociedad. Los adultos se convierten en iniciados cuando se abren a la relación pedagógica como un arte. Los educadores son los pupilos en sentido estricto. El organismo social se sujeta por medio una red de sitios de iniciación, un verdadero sistema de irrigación de talleres en los que se forja el futuro. Esta red es la esfera dentro de la cual los procesos creativos, cuya sustancia son el calor y el movimiento individualizado (es decir, la infancia), se entretejen con el mundo de la materia, las estructuras y la muerte.

Obviamente, cualquier lugar puede estar conectado con esta red, siempre que se comprenda a sí mismo como un campo socio-artístico de práctica. El poder de la niñez no está necesariamente atado a la corporalidad de los niños, pero está en donde los niños se reúnen en cuerpo con el propósito de que ocurra la iniciación de los adultos. Se logra así el acontecimiento de la presencia del futuro de forma arquetípica. Éste es el meollo del asunto. Esto quiere decir que los estándares para la creación de las formas sociales deben ser instituidos desde los ámbitos de la educación y no desde los ámbitos político o administrativo[32]. Pero de ello sólo puede surgir el bien si y sólo cuando quienes están activos en este ámbito entiendan claramente la importancia de su actividad, tal y como se ha descrito.

El problema social más álgido de nuestro tiempo es el hecho de que las decisiones políticas y económicas no están fundamentadas en una idea verdadera de la niñez. Y puesto que estas decisiones no se toman a partir de las fuentes de la humanidad, no tienen ninguna calidad socialmente artística.

"Si descubrimos la vida del alma en su forma verdadera, es algo creativo y es, al mismo tiempo, el poder que estuvo activo en nuestra niñez como una actividad escultórica, dadora de forma." (Steiner, GA 305). Esta afirmación por sí sola es suficiente para darle una dirección completamente nueva al pensamiento científico respecto a la educación y a la crianza. Cuando educamos no estamos lidiando con un objeto sin características que debe ser formado; por el contrario, nos vemos involucrados con una entidad que *anhela* y que encomienda a nosotros las particularidades de su anhelo, una entidad que llega a sí misma por medio de nuestra comprensión. Esta entidad viene al aquí y al ahora desde el futuro y, con fuerza pujante, se conduce hacia su propia configuración. Se encomienda a sí misma primero a sus padres y luego, a otros elegidos. El acontecimiento del nacimiento es la llegada de una sustancia individualizada de calor y movimiento que consigue la existencia corpórea en la *contra-corriente del tiempo*, y en el cuerpo se vuelca sobre sí misma como actividad formativa" en dirección al futuro. Por cierto, un origen que tiene lugar en la esfera de aquello que está por venir, no contradice la idea de las encarnaciones previas en la tierra[33].

Expresar este fenómeno en palabras "es como tratar de pintar relámpagos" (Steiner). Pero debemos intentarlo, pues la Revolución Copernicana que se requiere en el pensamiento pedagógico sólo podrá ocurrir si primero reconocemos que el enigma de la humanidad permanecerá dominado por la lógica de la ciencia natural, mientras no venga a su rescate un tipo de lógica distinta, la lógica paradójica del proceso creativo.

6
¿La niñez está en peligro de extinción?

El ámbito de la educación como un acto de creatividad merece algo más que una serie de observaciones evidentes. Estas observaciones requieren ser examinadas, re-examinadas y circunscritas desde distintos ángulos. Es necesario retomar conceptos que ya hemos revisado y analizarlos a mayor profundidad. El modo de descripción lineal "primero esto y en consecuencia aquello" es una forma muy poco efectiva de abordar algo que debemos conocer gradualmente. Para conseguirlo, debemos usar el modo de aproximación nómada que los niños utilizan para explorar un terreno nuevo, es decir, para recorrerlo sin ningún fin particular en mente.

Con el objeto de ahondar en la exploración de este terreno veamos de nuevo el distinguido trabajo de la psicóloga Ursula Nuber respecto a la idea de la niñez. Dado que refiero a Nuber cada tanto, podría parecer que mi punto de vista y el suyo son idénticos, pero sólo lo son parcialmente. Su punto de vista es una voz cantante en la exaltación del coro de aquellos que acusan al psicoanálisis freudiano de ser prejuicioso y unilateral, e incluso de ser una compilación de mitos triviales[34]. Ella descarta el dogma de que la educación y la crianza son una influencia omnipotente en la forma en que una persona se desarrolla. Por ello merece reconocimiento. Por desgracia, *en lo fundamental*, no piensa en nada más original que *hacer* con esta intuición suya más que prolongar la tediosa y vieja disputa entre

innato y lo adquirido. Vuelve a poner el peso sobre los genes y aboga por las peculiaridades naturales o de comportamiento "causadas por predisposición" como los factores decisivos en la composición interior de una persona. Ella y yo estamos de acuerdo en el tema de la tolerancia, más no en el corrosivo determinismo genético en contra del mito del "niño interior" todopoderoso.

Estoy de acuerdo con Nuber en que no debemos intentar convertir a un niño tímido en uno gregario, o a un niño hiperactivo en uno tranquilo y pensativo. Nos conviene determinar y *promover* los méritos de los niños tímidos o de los del tipo hiperactivo[35].

Pero ¿por qué, cuando se trata de la tolerancia y el respeto de la otredad, el enfoque genético de la explicación es en todo caso mejor que el modelo educacional? Esto sigue siendo un misterio para mí. Es obvio que en lo teórico hace mucho que las vías se cambiaron para ir en dirección del "condicionamiento preventivo del comportamiento" por medio de la intervención prenatal en la substancia genética. Este cambio ha tenido lugar con la esperanza de que algún día la tarea primordial del diagnóstico prenatal sea no el legitimar el aborto, sino el intervenir genéticamente con el fin de impedir una alteración dada; el objetivo es asegurar que todos los padres tengan niños "completamente normales". La tendencia es inconfundible, y los esfuerzos por adelantarse y tranquilizar los escrúpulos éticos son tan considerables como presurosos. Pero nuestra labor aquí no es considerar las posibles medidas preventivas en contra de las enfermedades hereditarias graves; ese sería tema de otra disertación[36]. Lo que nos interesa ahora es que, de tener la oportunidad de intervenir en las funciones corporales de un feto en el vientre, que muestra potencial de hiperactividad, ansiedad extrema u otras supuestas discapacidades del comportamiento, no cabe duda de que la tomaríamos. La tendencia básica a manipular los procesos corporales con el propósito de alterar el comportamiento

o el carácter[37] de alguien ya existe en la forma en que usamos medicamentos para tratar todas y cada una de las enfermedades. Nuber lamenta que muchos niños supuestamente hiperactivos sean tratados con psico-fármacos en el momento en que los terapeutas llegan al límite de su inteligencia. Y atribuye esto también a una fijación rígida de patrones de comportamiento adquiridos y/o al rechazo de un enfoque basado en la biología hereditaria. ¿Por qué? Los psico-fármacos influyen en los procesos bioquímicos, que a su vez afectan la psique. Esto significa que "reprograman" temporalmente el *fenotipo* por medio de una fuerte influencia intencional administrada desde fuera. El "remedio" se administra sin saber si los procesos bioquímicos a ser alterados están determinados genéticamente o si son causados por el entorno o por un daño previo al cerebro, o por cualquier otra causa. O si sí se sabe que están determinados genéticamente, el medicamento se administra sin consideración alguna a esa configuración genética concreta. Así mismo, Nuber merece reconocimiento por su postura respecto a los cuatro temperamentos que, a su juicio, definitivamente no son obsoletos en términos científicos y no merecen ser considerados como discapacidades, incluso cuando se manifiestan al extremo[38]. Pero su esperanza es bastante ingenua respecto a que los niños "difíciles" serían mejor aceptados si se les clasificara meramente como niños "con tendencia a la dificultad".

El asunto de los niños difíciles no puede ser atendido cambiando de postura dentro del paradigma determinista, puesto que el problema es el determinismo en sí. Mientras veamos al niño como una mera conglomeración de huellas previas tanto genéticas como del entorno que quién sabe cómo se mantienen a penas unidas por una suerte de auto-consciencia siniestra que apareció Dios sabe cuándo o cómo, no hay en principio nada que obstaculice la pretensión de jugar a ser el destino creando intencionalmente incluso

huellas profilácticas en el embrión. Y todo esto en aras de mejorar la forma en que los niños embonen dentro del entorno ya existente. En todo caso, lo que el condicionamiento prenatal estaría haciendo sería consolidar y perfeccionar los objetivos de la educación y la crianza materialista, al igual que su extensión, la psicoterapia infantil. El condicionamiento prenatal eliminaría desde el vientre lo que es peculiar y molesto, con el lamentable efecto secundario de la desaparición de todo lo que es verdaderamente especial.

Siempre que hay signos de algo especial, se señalan como algo *perturbador*. En gran medida, alteran nuestra vida burguesa con sus cómodos asientos de ideas preconcebidas y con sus tapetes de hábitos colocados con todo cuidado. La xenofobia de un mundo en el que todo requiere de su propio orden no actúa sólo contra los extranjeros, ocurre desde más adentro. Como fenómeno socio-psicológico, también golpea a aquellos niños que se sienten especialmente contrariados en este mundo y que, dado que son incapaces de ocultarlo, causan una impresión de contrariedad en nosotros. Necesitamos hacerlos sentir *bienvenidos*, lo cual puede expresarse en las siguientes palabras: "Quiero alentarte para que no te des por vencido si te tropiezas. Sé que tu camino inicia en una tierra desconocida, pero yo sé cómo moverme en este lugar mejor que tú, por lo menos en principio. Sé que las costumbres de esta tierra aún te resultan extrañas". En lugar de ser bienvenidos, se les naturaliza de forma restrictiva, y me refiero a una *postura* restrictiva que "no tiene malas intenciones"; por el contrario, por lo general se le considera muy ética, de responsabilidad social y muy pedagógica. Pero si se analiza, la naturalización restrictiva es el resultado de una expectativa oportunista y xenofóbica en el transcurso del desarrollo de los niños. Lo único que pretende es ayudar a los niños a adaptarse.

Quizás somos responsables de la aparición de un nuevo desarraigo y de la *falta* de pertenencia en los niños especiales

(Christian Bärtschi) dado que su *tierra* natal no permite nada especial. En sus etapas rudimentarias, esto nos causa la impresión de ser peculiar. Voy a hacer una afirmación atrevida: en el futuro, toda la educación será sanadora, sanadora en el sentido de integralidad, (Bärtschi). Pero eso quiere decir que nuestra tarea al servicio de los niños preocupantes es el *complementar,* por ejemplo, entretejer cautelosamente habilidades sociales en las peculiaridades del niño, y siendo y brindándole modelos dignos de imitación. ¿Cómo pretendemos que un pequeño excéntrico aprenda a vivir con nosotros si detecta que no queremos y que somos incapaces de vivir con él? Ahora se sabe que la presión para asimilar ejercida por la "pedagogía negra" paraliza el alma, si no es que más bien produce bombas de tiempo. Tampoco es ya un secreto que el dejar a los niños simplemente hacer lo que quieran sin ofrecerles ninguna guía (anti-educación) tampoco es una alternativa viable.

Ya hemos pasado por lo necesario para darnos cuenta de que necesitamos un modo de pensar nuevo y que sea educativo en sentido artístico. Este texto es un esfuerzo para ensayar este tipo de pensamiento, que también se manifiesta en la *actitud educativa curativa* expuesta por Bärtschi. Esta actitud se distingue por su carácter afirmativo y alentador, y por la forma en la que confirma al niño en la sociedad y le ofrece las ventajas de la confianza. Pero especialmente, y como un factor concreto de sanación, muestra consideración por la convicción básica de aprecio por parte del educador y de quien está a cargo del niño. ¿De qué sirven la confirmación, la motivación, las garantías sociales, y aquello que las engloba: el *aprecio*?

En el contexto de su "concepto extendido del arte", Beuys da una respuesta que aplica aquí: "El ser humano no es un ser de la tierra. De ningún modo ha sido creado para estas circunstancias terrenales. Está en esta tierra en parte, con el propósito de trabajar y de tratar y

de resolver una cosa muy particular". Los niños perciben con gran claridad esta rareza de las circunstancias terrenales. De hecho, lo que quieren hacer es volver a casa. Sin embargo, también perciben que tienen "algo muy particular que necesitan trabajar, tratar y resolver".

Para estos niños, a los que se les llama difíciles y que nosotros preferimos llamar "especiales", este conflicto se convierte de una forma u otra en un tormento. (También se vuelve un tormento para muchos adultos, pero aquí estamos hablando de los niños.) Cada vez más, el mundo está volviéndose un lugar en el que, desde el momento en que *llegan*, las personas no son bienvenidas. Para decirlo de otro modo: el mundo está cada vez menos dispuesto a recibir el impulso de la niñez, cuyo aliento regenerador está destinado a ventilar el gas sofocante (María Montessori). Pero el mundo *debe* recibir al niño para no sucumbir a los tiempos que envejecen. Las fuerzas predominantes que trabajan en lo intelectual, en lo cultural y en lo social pertenecen al polo de la muerte –no de la muerte personal que pone fin a la existencia corporal–, y hoy se les calumnia con el epíteto del "símbolo de la destrucción pura" (Horst-Eberhard Richter).

No de la muerte como punto de fusión y como el terreno del mayor misterio de la vida[39], sino de la muerte como campo de fuerza del frío, como la fuerza que anquilosa y frente a la cual cualquiera que quiera trabajar de forma constructiva se queda abrumado por un profundo temor. Dentro de este campo de fuerza se lleva a cabo lo que yo llamo la pérdida tripartita del poder. Ésta pérdida está ocurriendo ante los ojos de "la alianza eufórica y dominante del pensamiento positivo" (Richter). Es una expresión de la separación entre el ser humano y su esencia ultra-terrena (K. Graf Dürkheim).

Este triunvirato consiste en la esclerosis de la imaginación (muerte del pensamiento), la mecanización de las relaciones (muerte del sentimiento) y la utilización de la acción (muerte de la voluntad). En términos de la sociedad como una totalidad, esto no

sólo conduce a la destrucción del medio ambiente (educativo), del sistema legal y de la economía, sino que también conduce con una consistencia apabullante, a la acumulación y al uso de materiales cada vez más catastróficos por el bien de la explosión, la deformación y la retracción[40].

No es coincidencia el que los niños estén siendo expuestos a un nuevo tipo de brutalidad alucinante: están siendo utilizados, maltratados y atormentados en la consumación de un ritual de contaminación sexual y de mutilación de todo lo que es puro e inocente. Este ritual está, por un lado, organizado como un negocio y, por el otro, cometido por individuos fragmentados. La *iniciación negra está ocurriendo en familias educadas y buenas.* Con frecuencia, la ejecución física precede a la psicológica. La *filmación* que ocurre casi siempre en dichos eventos va más allá de hacer dinero con la masturbación. Las ceremonias dedicadas al *asesinato de amor* se perpetúan, se multiplican, se exhiben. Constituyen una suerte de triunfo. El abuso sexual infantil, la floreciente pornografía infantil, el turismo pedófilo, los padres que rentan a sus hijos para la prostitución, son el signo de nuestros tiempos que revela en forma más quebrantadora la naturaleza y el efecto del campo de fuerza del frío. Es un asunto sobre nada menos que la extinción de la infancia. El abuso sexual de los niños ocurre de forma inconscientemente simbólica y, por lo tanto, también ritual; paraliza el impulso cálido que brota desde la esfera de la inocencia de la existencia pre-terrenal al explotar la esencia de la necesidad de amor e intimidad.

La pérdida tripartita de la creatividad genera el clima en el que las atrocidades pueden establecerse como realidades banales. Cada año el reporte del gobierno respecto a las atrocidades cometidas en contra de los niños muestra un incremento aterrorizante –ahora, la nueva serie de anécdotas terribles mientras desayunamos, es sobre agresores de niños. Pero ¿qué es lo que en *realidad* acecha detrás de

la ofensiva masiva que ataca la esfera de la inocencia, más allá de deudas e historias de horror?

La imaginación paralizada ya no puede acceder a la imagen de la dignidad, a la imagen *del niño*. El "sentido del tú" de Buber, o el "sentido del yo" de Steiner, se entumecen al estar rodeados de la mecanización de las relaciones. La experiencia directa y genuina del **tú**, es la fuente de los actos intuitivos de amor, al igual que la percepción de las esencias espirituales. Pero dichos actos sólo pueden ejercerse en un espacio de libertad. La cualidad útil de los actos obstruye este espacio libre. La imaginación, la inspiración y la intuición, de acuerdo con la descripción de Steiner, son la metamorfosis del pensamiento, el sentimiento y la voluntad, respectivamente. Estos estados elevados de la consciencia están al alcance de las relaciones de **tú** incluso en la actualidad, se oponen directamente a los estados atrofiados del alma por la pérdida tripartita de la creatividad, y constituyen el "triángulo mágico" dentro del cual despierta la noción de la niñez. Y ocurren solamente con el esfuerzo encaminado en dirección a la esencia de la niñez. Es por esto que la esencia de la niñez está siendo atacada de forma masiva por parte las fuerzas que trabajan desde el polo de la muerte. La orientación hacia la necrofilia acecha a la niñez y a todo aquello que pretenda activamente darle forma al mundo por medio de las fuerzas de la niñez. Ya desde la investigación de Fromm sabemos que éste no es un diagnóstico de una patología meramente individual, sino de toda una cultura. Va en contra del futuro, del principio de la evolución, del arte. Para poder aclarar la trayectoria actual de la "ofensiva Ahrimánica", necesitamos recordar la conexión entre la condición "el arte es igual a la corriente de calor y movimiento" y la condición "el origen en el futuro es igual a la niñez."

Y necesitamos saber en nuestro ser íntimo que el telón de fondo de estos acuerdos oscuros es la poderosa influencia de una

nueva experiencia del Cristo, y que es esta influencia la que ocasiona represalias tan masivas. Cristo es el representante de la niñez, "El que se mueve" (Beuys). Él es Aquel que regresa de la esfera de la inocencia como el formador de ideas y el instigador de acciones que unan el cielo y la tierra, y así preservar la niñez. Y Él está siendo recibido por una ofensiva de las fuerzas contrarias[41]. Es por esto que parece que existe una **des**conexión sin precedentes entre el cielo, o la infancia, y la tierra, o el polo de la muerte. (En cierto sentido, no sólo *parece*, sino que lo *es*.) El niño está "estremecido en su alienación" (Buber). Todo depende del número de personas que con su pensamiento verifiquen el impulso del amor que se aproxima a la tierra, si bien nunca de forma coercitiva, y que lo conviertan en voluntad permeada de sentimiento. *Esto depende a su vez de si la noción de niñez se tiene firme o no.*

Es aquí donde yace la devastadora contradicción: el yo llevado a una desviación tanato-maníaca pierde su conexión con el mundo, una conexión que se establece "entre un periodo de sueño y otro en el resplandor y contra-resplandor del encentro" (Buber). Esta conexión hace despertar al ser humano como un creador de formas que se conforma *a sí mismo* como una entidad de relaciones y que da forma *al mundo* como un espacio para las relaciones. Estando así entretejidos en el mundo, necesitamos una definición o referencia creativa hacia el polo de la niñez; estamos exiliados en el campo de fuerza del frío y tri-seccionados en los tres fragmentos de la no-relación (persona-pensamiento rigidizada, persona-relación mecanizada, persona-acción utilitaria). Estamos alienados de nosotros mismos y del mundo y al mismo tiempo estamos a merced suya. De esta forma, en calidad de cautivos, no tenemos ningún referente para volver al polo de la niñez y no tenemos una visión general ni momentos abiertos para tener una experiencia del *tú*, o terreno libre para las iniciativas de plantar árboles[42]. Esto es lo que los

niños temen y, sin embargo, es a lo que se exponen, con frecuencia en una conmovedora sobre-estimación de su poder y guiados por un anhelo que merece reverencia y una confianza que no sólo debería avergonzarnos sino también llenarnos de entusiasmo para hacer todo lo que podamos para justificarlo en retrospectiva. En lugar de eso, el niño que viene del cielo y que lucha por hacer justicia a su origen, despierta a su ser en nuestras frías regiones y con demasiada frecuencia se halla a sí mismo como si fuera "una peste en busca de algo, pero que no encuentra nada para sí y que es rechazado en el instante mismo en que entra" (Montessori).

El impulso de la niñez –el nacimiento– es "una iniciación cuyo propósito es el movimiento", como lo subraya Josef Beuys con referencia al impulso crístico. El movimiento ocurre en el calor. De modo que es el impulso de calor-movimiento el que conduce a los niños hacia el mundo. Es creatividad, o podríamos también decir, es la corriente de la individualidad que siempre quiere suavizar y transformar aquello que se ha tornado sólido y rígido. Así, nos encontramos en una falsa calma y yendo a la deriva hacia el punto de rotura. Nos confronta el hecho de que haya niños que estén trayendo consigo a la tierra un impulso cada vez más fuerte de calor y movimiento cargado del Impulso crístico. Han pasado a través de Su esfera de influencia antes del nacimiento. Con este impulso, estos niños están entrando a nuestra cultura de rivalidad des-almada y a circunstancias sociales cada vez más frígidas.

Estas palabras pueden sonar peculiares, pero debemos crearlas junto con otras similares y vivir con ellas, para que en el campo de la educación podamos evadir los "peligros del intelecto abandonado a sus propios medios" (Steiner). En el siglo XIX, Pestalozzi lamentó "el robo de la sala de estar" y lo considera como un pecado en contra de los niños. "Hemos destruido y aniquilado la sala de estar". Lo que el gran educador decía en referencia a la vida doméstica no ha perdido

ni un ápice de su vigencia, pero en la actualidad es necesario trasladar la imagen a un contexto más general. Sin duda, estas circunstancias se han tornado más corteses en un cierto sentido, pero como hemos visto, están bajo la influencia de fuerzas que arruinan las relaciones interpersonales y que están abriendo el camino para una catástrofe de sobre-enfriamiento, cuyas principales víctimas son los niños.

Estoy hablando de una caída en la calidez social y de un empobrecimiento del movimiento espiritual, de la dictadura de la mediocridad, del remanente de una imaginación cínica y ociosa y de relaciones que sólo pueden florecer en la "mutualidad de la vida espiritual". La empatía no habrá nunca de surgir de la mediocridad del alma intelectual. La noción beuysiana de que "cada ser humano es un artista" comienza a volverse concreta cada vez que el júbilo del dar enciende el activismo artístico. Tal júbilo nunca puede superar el letargo de las personas que se reúnen con propósitos utilitarios. ¿Dónde están las amistades? ¿Dónde están las hermandades artúricas? El pensamiento debe volverse *osado* para volverse *bueno*; la destructividad no demanda ni valentía ni movilidad. Sus productos son resultado de un pensamiento apático y al servicio de la regulación. "Es natural que una cultura tan masivamente materialista como la nuestra genere un comportamiento materialista en su gente, en particular en la gente con quien no se logró nunca nada más que la destrucción de la imaginación, a lo que esta cultura llama educación" (Michael Ventura). ¿Cómo pueden los niños encontrar alguna vez un hogar bajo tales circunstancias? Entran a la tierra con impulsos creativos que son repudiados antes siquiera de que vayan más allá de la etapa de ser una posibilidad. Un entendimiento más profundo de la educación y la crianza presupone la verificación consciente de esta "narrativa" (como diría Postman). Los niños "con trastornos del comportamiento" no son "débiles de ego"; son más bien ambiciosos, son incluso individuos sobre-ambiciosos que han sido *sometidos.* El

siguiente haiku del poeta japonés Issa describe su estado interior: "Con ropas nuevas / Me siento frente al espejo / En soledad".

Con "actitud de educación curativa" nos referimos a la esforzada labor artística de ayudar a los niños que están en soledad frente al espejo y de recibir con comprensión el impulso de calor / movimiento rechazado, que al inicio los hace estar ante el mundo como objetos extraños. Como se mencionó antes, este *aprecio* ocurre en diferentes niveles:

- Brindamos al niño seguridad en la forma en que se siente respecto a su cuerpo y a su configuración existencial por medio de nuestra actitud *afirmativa*. Un "sí" dicho profundamente en nuestro interior da pie a que el niño pueda refugiarse en y hacer una relación de amistad con su existencia física.
- Intensificamos el "sí" hasta que sea un consuelo alentador e interno (el consuelo externo no sirve sin el interno), que fortalezca la organización de las fuerzas formativas del niño y le permita tener confianza en su capacidad de dar forma en modo creativo. Invocamos la sensación de estar en casa en la esfera de los procesos vitales.
- Nuestra *garantía social* sostiene al niño y le provee un orden en tanto entidad de afectos y emociones. Pero sólo podemos ofrecer esta garantía si proyectamos el "sí" hacia el futuro con y como un acto sereno de voluntad.

Todos éstos son niveles de amor y, al mismo tiempo, pasos de un proceso artístico, escultural[43]. Se hará evidente que esto no es sólo un asunto de palabras vacías y sin un contenido práctico. ¿Cuáles son las consecuencias si lo que sucede es lo opuesto a estas necesidades básicas?[44] Cada vez que no me acerco al niño por la vía de confirmar su existencia, permito que surja dentro de mí la sensación de que no debería permitírsele existir en la forma en que existe y que por

consiguiente debería existir en forma *distinta*. Al hacerlo, arruino su seguridad corpórea fundamental y refuerzo la experiencia de alienación de la que se habló antes. Cada vez que no convoco en mí una actitud alentadora, estoy falto de confianza en las fuerzas autónomas de desarrollo del niño, y por ello mino su sentido de autoestima, lo que ocasiona en él un sentimiento subyacente de fracaso. Y cada vez que le niego mi garantía social, daño el fundamento de confianza que él tiene en su sentir independientemente de cualquier persona en particular, y lo abandono en su soledad y en su confusión emocional. El *aprecio* es la comprensión inherente de que todo esto es ultimadamente posible sólo si tiene lugar una *experiencia* verdadera del impulso del calor y del movimiento. Esta evidencia, esta experiencia, es el "yo" superior.

"Comunicar el elemento del movimiento", dice Beuys, "es el objetivo primordial mientras la humanidad del presente yazca en un profundo estado de parálisis." Beuys hace esta afirmación sin referirse explícitamente a la conexión entre el arte y la niñez, pero ello subyace en la teoría de la escultura así como subyace la flor en el capullo[45]. Beuys continúa: "Regreso al enunciado: En el principio era la Palabra. La Palabra es una *Gestalt*, y ello es el principio general de la evolución". Lo que es válido para la "evolución general" también debe ser válido para el desarrollo del individuo. "Sentiremos y percibiremos junto con el niño de una forma completamente diferente si siempre observamos cómo el niño es la continuación de algo que ya no podía permanecer en el mundo espiritual" (Steiner, GA 296). Ésta es la *Gestalt* individual que se enuncia hacia el ahora y que es esperanza.

En la actualidad, la gente quiere forzar a los niños especiales (que con frecuencia se apartan por buenas razones) al flujo de la socialización atenuando sus particularidades individuales y entendiendo la socialización como lo que queda por hacerse.

Éste es el reflejo educacional: la motivación poco clara conducida por el carácter metódico del alma racional, bajo cuyo dominio obligatorio nos encontramos. Por el otro lado, la educación curativa es una actitud de fomento y cuidado que deriva su guía del núcleo entero de la entidad, es decir, de la *dignidad* del niño, de lo que es –independientemente de la influencia de los genes y del entorno– y, en particular, de lo que *quiere llegar a ser*. Ésta es la forma en que se *revelaría* si el mundo fuese un entorno de educación curativa, pero el mundo está muy lejos de ser un entorno de educación curativa. Para que podamos acercarnos siquiera a esta meta, debe nacer en nosotros el pensamiento de que el ser humano es en realidad aquel que quiere llegar a ser y que todo ser humano quiere llegar a ser quien es.

Al permitir que este pensamiento nos permee, creamos un entorno de educación curativa. Es irreconciliable con aquello que hemos llamado el prejuicio del defecto, y es absolutamente independiente de si adjudicamos el modo del comportamiento que nos molesta a los genes o a las circunstancias. En los libros apócrifos encontramos las siguientes oraciones sorprendentes: "Arranca a una persona de sus circunstancias y entonces será solamente lo que es. Pero algunas veces las circunstancias pueden hacer que algo de uno mismo salga a la superficie" (Beck, Dauber, *et al.*). Generamos espacios para este "algunas veces" cuando confrontamos "el rechazo educacionista **y** (eu)genético de los conceptos y reconocemos el objetivo inherente del niño *difícil*, el proceso de su trabajo, aquello que está esforzándose por llegar a realizarse en lo sensible" (Jeanne Meijs). Obviamente, deberíamos reconocer la meta inherente de todo niño, pero es en particular con los niños "difíciles" que revelamos la sinceridad de nuestro esfuerzo. "Los niños perciben esto. Son muy receptivos a los adultos y a su entorno en este sentido" (Meijs). El cambio conducirá nada menos que al hecho de que el "mito del poder

y la influencia de la niñez" (Nuber) tenga que darle paso, junto con su sacerdocio psicoanalítico, al "mito del poder y la influencia del gen," junto con su sacerdocio médico. Y es de temerse que se reduzcan los obstáculos para dar tratamientos con psico-fármacos y que gane ventaja la perspectiva de la teoría de lo hereditario sobre las teorías del trauma y la supresión. Porque, en general, cuando se atribuyen causas psicológicas a los problemas psicológicos, es probable que se consideren más ventajosos los tratamientos no médicos que cuando se presupone una carga genética.

Añadir el capítulo de un siglo más a la disputa respecto a si la causa es hereditaria o del entorno no puede incrementar nuestro respeto por la otredad de una persona, pues este nuevo capítulo diferirá de los otros sólo en sus afinidades y en su tinte de la época. El aprecio sólo habrá de incrementarse cuando reconozcamos y tomemos con seriedad el hecho de que los "tres elementos fundamentales se unen [para crear al ser humano]: la estructura genética, las influencias de la sociedad y *la propia actividad de uno mismo*, lo que implica que, en parte, el ser humano *se ha creado a sí mismo*". Ese es el primer requisito para el pensamiento holístico en la psicología. Pero debemos pensar más allá del mero reconocimiento del "poder de auto-creación" como sólo uno de tres elementos convergentes. Es posible hacer lo que hemos hecho: pensarlo hasta el punto en que aparezca *desde* y *como* el inicio, como una fuerza *intencional* vinculada de manera fundamental al yo. No sólo es posible, es necesario si el pensamiento ha de ganar la credibilidad que necesita. El único camino por el cual puede entrar en nuestra consciencia la noción de *destino* es por el de la *libertad*.

Semblante de ocaso
(para Sophie y otros)[14n]

Estás de pie junto a la ventana y tu semblante es una vez más el semblante
del ocaso, el semblante ajeno de los nueve años.
¿Estás triste? Tengo miedo, como siempre.

Di algo. El ocaso tiene tu semblante una vez más.
Por qué tengo miedo. Habla conmigo.
Estás de pie junto a la ventana, conozco la escena,
como si aquí dentro fuese afuera.

Como quien sin hogar sigilosamente
vaga alrededor de la casa que anhela.
Te congelas, lo sé al mirar tus hombros.
Aquí es cálido. Está bien climatizado. Tengo que irme.

Contra este congelamiento
mis preguntas temerosas no ayudan.
La irritación leve. La exigencia de ser yo quien te reconforte.
Quien te haga feliz. No tengo derecho.

¿Necesitas algo? – No sé. No, déjame en paz.
Por qué tengo miedo.
Como si en algún lado allá fuera, lejos, cerca,
estuviese tu hogar inalcanzable, la tierra de tu consuelo.
Si me necesitas, sabes que…

Como si la ventana fuese un mar de cristal y
más allá, al alcance de la mano, inalcanzablemente lejos,
estuviese tu interior, tu refugio…

Cómo puedo describir tu semblante oscuro,
tu semblante de morriña,
tu mirar desamparado fijo en la nada.

¿De dónde vienes? ¿Qué rumbo te deseas?
¿Dónde es detrás del mar de cristal?
¿Dónde es ningún lado?

La impaciencia desarticula la visión del De-dónde A-dónde,
el uso la desfigura, exige
confirmación, logra, prisa-angustia,
lo que es redituable.

Donde cada uno de nosotros vivió en el tiempo antes de su tiempo,
donde llega tu mirada perdida en ningún lado,
donde la esperanza es aire de aliento, no, luz de aliento, donde
tú me elegiste y yo te reconocí,
ahí podría estar contigo algunas veces
durante un segundo de ocaso,
si pudiera
mantener el silencio,
para esperar,
para permitir.

7
El futuro de la niñez y el futuro de la tierra

Existe una inmediatez en la relación de "*yo – tú*" que requiere justamente del potencial creativo del ser humano como vínculo entre "calor" y "tiempo"[15n]. El tiempo es el elemento por medio del cual nuestra existencia se despliega; el calor es el medio que sustenta las relaciones. Sin embargo, como hemos visto, "la educación como un arte"[16n] es además un asunto de formación a nivel social. La sociedad y el individuo se compenetran y dado que subestimamos esta compenetración, tenemos como resultado la ineptitud[17n] educativa y del arte social que en las dos últimas décadas del siglo XX nos ha llevado a una situación sobre la que Cordt Schinbben dice: "guardar silencio se ha convertido en la principal forma de comunicación social". Uno a uno los logros de los gobiernos sociales y democráticos están siendo sacrificados en el altar de la globalización. La despiadada competencia por la materia prima y el mercado que se da entre los ricos del mundo está obstruyendo el debate espiritual en torno a las cuestiones sociales que pertenecen al futuro. La crisis de la educación está entre los pocos temas que verdaderamente tienen peso y que están presentes en el debate periodístico amplio e incluso sincero. No obstante, el debate público, salvo contadas excepciones, está ocurriendo a un nivel inadecuado. Las sugerencias imaginativas son mal vistas, reacción que tiene que ver con el hecho de que no estamos dispuestos a comprender los fundamentos de la naturaleza

de la niñez que resultan problemáticos. En lugar de eso, creemos erróneamente que debemos proceder de modo objetivo y que la única forma de hacerlo es vinculando el concepto de la naturaleza de la niñez a las exigencias económicas y políticas.

Pero lo que este asunto requiere son conceptos *esenciales* y no conceptos **objetivos**. En el ámbito de la objetividad, es decir, en el ámbito de las políticas educativas y en la práctica de la enseñanza y la crianza, lo único que habrá de resultar fértil será aquello que derive del escuchar la esencia del niño y del acontecimiento mismo de la niñez.

Para adquirir competencia en el arte de la formación de sociedades, debemos adentrarnos en el futuro con el propósito de obtener ideas para esculpir el presente. Pero este futuro no es aquel que se deriva hipotéticamente desde un pronóstico con base en el pasado. Es más bien la esfera de aquello por lo que vale la pena esforzarse en la dimensión de la humanidad. Esta dimensión puede captarse del mismo modo intuitivo en el que uno hace una composición de ideas. Es el mismo proceso artístico que he descrito para captar la *gestalt* futura velada del niño. Las preguntas respecto a la formación tanto del individuo como de la sociedad son inseparables, porque es innegable, como lo son las leyes naturales, que el desarrollo social que no tenga como motivación principal hacer realidad la esperanza de la niñez, está equivocado. La "ley social fundamental" de Rudolf Steiner, de acuerdo con la cual en el curso de la historia los individuos deben someterse cada vez menos a las demandas sociales y la sociedad debe someterse cada vez más a las condiciones del individuo, enuncia básicamente lo mismo[46]. Después de todo, lo que Steiner tenía en mente al referir esta situación era el *individuo* y no la marcha triunfal del egoísmo. El organismo social se convierte en un ser capaz de formación, en sentido evolutivo, únicamente cuando está impregnado de las fuerzas de la individualidad. Este impregnarse

ocurre donde hay relaciones educacionales, pero *siempre y cuando* las gobierne un espíritu que haga justicia al arte de la educación como un acontecimiento que involucra un proceso de iniciación.

El impulso direccional es la *esperanza juvenil*. Elijo el término "juvenil" pues tiene un doble significado: 1) proveniente de las fuerzas de la juventud, y 2) directamente desde el centro de la tierra, los interiores *espirituales* de la tierra, es decir, aquellas fuerzas que descansan en todas las formaciones materiales, en cada árbol, en cada piedra, en cada partícula de polvo. El misterio de la creación se mantiene en el centro de la tierra, tal como se mantiene en el núcleo del ser del niño, ahí donde el adulto sigue siendo un niño a lo largo de toda la vida: en las profundidades de su corazón. Es por esto que la esperanza debe su existencia al entendimiento íntimo entre la tierra y la niñez. Es en este entendimiento íntimo donde se engendra una vida social digna del futuro.

Los únicos que pueden informarnos respecto al impulso direccional de la esperanza juvenil son los propios niños. Cuando el ser humano planta su pie sobre la tierra, une el diseño de su ser individual con los requisitos y expectativas universales y fundamentales a partir de las cuales ha nacido[47]. Éstos son a la vez su fuente de y su unión con una anatomía de la esperanza como la de la niñez. Si desarrolla*mos* ideas formativas a partir de la comprensión de estos requisitos y/o expectativas estamos entonces practicando el arte social. Steiner dio un giro a los conceptos de Bondad, Belleza y Verdad, de los que se ha abusado en extremo, ofreciéndoles un nuevo y sorprendente enfoque al reconocer que de hecho poseen características "anatómicas" del alma infantil (GA 293). Conforme despierta, el pensamiento va estableciéndose en concordancia con la verdad; no ha encontrado la mentira ni ha aprendido la práctica de mentir. Del mismo modo, el sentir se establece con base en la belleza –en sentido de dignidad– antes de que lo capturen y lo induzcan

la vergüenza y la ira por la degradación y la mortificación de la humanidad a manos del propio ser humano. Y la voluntad se asienta en concordancia con la bondad antes de que entre en contacto con la hostilidad. Estas tres cualidades corresponden a los requerimientos sociales fundamentales de libertad, justicia y solidaridad. No existe ninguna protección efectiva en la vida espiritual (educación, cultura, investigación, enseñanza y arte) contra el creciente poder de la mentira, la instrumentalización del pensamiento y la imaginación al servicio de intereses poderosos, más que la libertad incondicional. La justicia (igualdad / democracia) es una consecuencia indiscutible que la consciencia de la actualidad debe derivar del enaltecimiento de los encuentros del *tú*. En los tiempos modernos, estos encuentros han sido elevados a la experiencia pura de semejanza a Dios (belleza) por medio del impacto vertical del impulso del amor desde lo alto, es decir, el acontecimiento de Cristo. La igualdad de todas las personas no se trata ya de una cuestión de evaluación, sino que es *evidente*: es un contenido de percepción. Esto conduce a la reducción de los privilegios y/o niveles jerárquicos en la vida social, en las posturas legales y en la participación en los procesos legislativos. La solidaridad (la hermandad, la ayuda mutua) respalda el principio del bien en el mundo del trabajo, esto es, en donde las personas actúan en conjunto para garantizar su alimento, sustento, abrigo y cuidado, y para asegurar la satisfacción de las necesidades culturales[48]. Hoy en día, estos requerimientos fundamentales se menosprecian como si sólo fuera jerga políticamente correcta o, en el mejor de los casos, se les reverencia cual reliquias de un proyecto histórico fallido. La renuencia a mirar panoramas más generales que señalen el camino hacia el futuro está coincidentemente esparciéndose en la misma medida que la incapacidad de hacerles justicia a los niños.

La educación es un aspecto central de la "escultura social" (Josef Beuys)[49]; de hecho, en cierto sentido, es **el** aspecto central. Steiner

presentó los fundamentos de ello en sus conferencias *El problema de la educación como problema social*. "La cuestión social del niño," escribió María Montessori, "nos lleva a las leyes que rigen la forma en que el ser humano está constituido". Pero no habla de "leyes" en el sentido habitual, ni de reglas que limitan o que son determinantes ineludibles. Se trata más bien del acontecimiento misterioso de las fuerzas formativas que intervienen desde el futuro y configuran la *gestalt* humana como una *gestalt* de esperanza. El niño trae consigo la capacidad, el deseo y el impulso[18n] de *hacerse y entregarse* a Ser Humano, de que **su** forma de tomar existencia ocurra por vía de una individualidad única.

Incluso esto suena paradójico: la auto-realización es, por un lado, el camino de soledad que uno toma para deshacerse del "nosotros" en favor del "yo" y, por otro lado, visto desde el punto de vista espiritual, es el desplegarse de las fuerzas anímicas hacia el arquetipo del ser humano. Esto está estrechamente vinculado al hecho de que "la palabra básica '*yo-tú*'" (Martin Buber) que habla el ser humano, no pueda decirse desde la noción de nosotros. El desarrollo desde la infancia temprana hasta la adolescencia ocurre en tres pasos, y ocurre como una *parusía* de la palabra como fundamento del universo. Los primeros años de la vida humana son el vehemente proceso de erguirse, son imitación de la creación del mundo y del iracundo despertar del "yo". A partir de éstos –y ello conforma después el centro de la niñez– emana el calor generado cuando uno despierta a su dignidad humana. Y el idealismo juvenil comienza cuando el pensamiento se abre a sí mismo al futuro. La luz de este tipo de pensamiento transforma los respectivos remanentes de la infancia temprana y media: el amor elemental por el mundo (que es de carácter volitivo) y el sentido interiorizado de belleza crean los impulsos para la acción. En estos tres pasos el niño tiene encuentros desalentadores con las fuerzas adversarias respectivas, el

fuego helado de la hostilidad, el calor engañoso del amor propio y el ilusionismo frívolo. Pero esta conexión de lo social con lo individual es una característica fundamental por medio de la cual puede diseñarse un prototipo de la *gestalt* del Ser Humano. El problema central estriba en las fuerzas adversarias que ejercen una hegemonía prácticamente sin oposición. La hostilidad, el narcisismo / egoísmo y la ilusión son los elementos estructurales de la concepción predominante de calidad de vida y de certeza en la existencia.

Las cualidades del sol (luz, calor, fuego) que han sido tomadas por el yo y se convierten en cualidades del alma son las "leyes de acuerdo a las cuales el ser humano se constituye"; al mismo tiempo, caracterizan la dirección de la esperanza del niño, en *cada* niño. Estas cualidades corresponden a un arquetipo tripartita del organismo social. Las cualidades fundamentales en este arquetipo son la libertad de la vida del espíritu (zona de luz), la justicia y la dignidad humana (zona de calor) y un campo productivo (zona de fusión / zona de fuego) permeado por la voluntad de ayudar, la imaginación formadora y el respeto por los reinos de la naturaleza. Se puede invertir la cita de María Montessori: las leyes a partir de las cuales el ser humano está constituido, nos llevan a la cuestión social; la cuestión social es la cuestión de la niñez. Dicho de otra forma, el aprehender internamente la idea de lo que es la niñez es un conocimiento tan indispensable para el arte de la formación social como lo es el conocimiento de las leyes de la estática para el arquitecto.

PARTE 2

8
La noción de la niñez como factor de la cultura

A la luz de las señales cada vez más claras del frente frío social que irrumpe en este cambio de milenio, la cuestión de si la noción de la niñez puede convertirse en un ámbito educativo y cultural a nivel mundial es de vital importancia para el futuro. Con convertirse en un ámbito educativo y cultural a nivel mundial me refiero a que la noción de la niñez sea ampliamente reconocida como tema fundamental para la formación de la sociedad y para la formación al interior de la sociedad. No creo que ningún otro tema pueda hacer resurgir el discurso en torno a la ética social en el futuro próximo. En este clima general de falta de voluntad para vincularse con las utopías, no puede comunicarse ningún otro ideal que apunte más allá del interés propio y de los problemas de la vida diaria. La idea de la niñez deriva directamente de las fuentes de la esperanza y del amor humano. Sin embargo, no es utópica en tanto distante, es más bien nueva a cada momento de cada día. Más aún, no puede ser eludida. Los niños son nuestra encomienda. Ellos no tienen culpas, son vulnerables y dependen, en sentido existencial, de nuestra comprensión: no hay forma de darles la vuelta. Los conceptos fundamentales de evolución, psicología profunda o la visión dialéctica y materialista del mundo eran considerados inestables e incomprensibles antes de que se filtraran en la consciencia general y se convirtieran en figuras de pensamiento evidentes que se encuentran en todas partes. Del

mismo modo, la idea de encarnación, el carácter iniciático de la relación pedagógica, no puede más que confirmarse a sí mismo. De forma gradual, un acercamiento general al ámbito de la educación entendida como un arte habrá de reemplazar las nociones del "sentido común" conforme se vuelvan obsoletas, o bien, habrá de enriquecerlas, siempre que tengan algún potencial futuro. Por supuesto, debemos permitir periodos más largos de tiempo para que tenga lugar esta nueva orientación del pensamiento en dirección a la *esencia de la niñez.* Pero está haciéndose evidente en todas partes como una especie de añoranza. Con el tiempo, el concepto de niñez habrá de ser procurado y trabajado en todos los ámbitos posibles de la vida y del conocimiento, como en medicina, sociología, psicología, filosofía y ética, biología, historia y arte. En la actualidad y durante un largo tiempo en el futuro, emplear el concepto de la niñez en las disciplinas será el vínculo para dar el salto cuántico del pensamiento antropológico al pensamiento antroposófico como una actitud general de consciencia y no como una construcción doctrinaria reciente; será el vínculo para que el individualismo ético, que contiene palpablemente el concepto de niñez, sea accesible como un reto[50], y para iniciar un proceso de consciencia que conduzca a la noción de reencarnación, sin que tenga que ser proclamada a modo de "teoría". (La comprensión del suceso de la encarnación es un requisito previo a la comprensión del evento de la re-encarnación.)

El concepto de niñez se presenta aquí en conexión con el problema de aquellos a los que llaman "niños difíciles", pero también tiene una conexión íntima con el concepto expandido de arte de Joseph Beuys, a partir de tres cosas: primero, ambos refieren al ser humano a su fuente creativa; segundo, ambos postulan la cuestión de la creatividad como un asunto de consciencia, es decir, como una transformación del *pensamiento* y no como el intercambio de contenidos del pensamiento; y tercero, ambas implican que la

escultura social –el aspecto socio-escultural del ejecutar acciones y del crear obras– es el verdadero objetivo del pensamiento, la investigación el trabajo y la educación[51]. Cada persona es un artista, pues no sería un ser humano si no se hubiese diseñado a sí mismo, en su calidad de *entidad de esperanza*, con el propósito de convertirse en el Ser Humano, o para ponerlo en términos beuysianos, con el propósito de una sociedad con el rostro del Ser Humano. Cada niño que llega es esta entidad de esperanza en su más pura intención. El concepto expandido de arte y la idea de niñez se encuentran en el llamado a cada individuo a no traicionar aquello que él es en su núcleo, en el llamado a resistir la influencia de los poderes cuyo trabajo destructivo tiene desfachatadamente en la mira el centro de la dignidad humana. De modo que el ataque contra la niñez es al mismo tiempo un ataque a la individualidad creativa.

Sugerencia para la educación como un arte

Ofrece a tu hijo algo que tú mismo hayas hecho. Hazlo sin importar las fechas especiales del calendario y, *especialmente*, si se trata de un niño problemático. El regalo puede ser un cuento de hadas, un dibujo, una muñeca, una talla en madera o algo de ese tipo. O simplemente bríndale tiempo y atención: una hora específica, en cierto día cada semana, que esté dispuesta de forma festiva. No en el sentido de grandilocuencia, sino como algo lleno de sentido, en un lugar cerrado, lejos de los quehaceres cotidianos y en una comunión verdadera y de corazón, sin tensiones ni perturbaciones. *Dedícale* esta hora al niño; dedica *tu ser a él*. Dar por el sólo hecho de dar, dedicarse por el sólo hecho de dedicarse son los mejores remedios contra de la angustia educativa y el escrutinio ansioso al comportamiento del niño (difícil). Sólo di para a ti mismo: "Tengo una *deuda* que saldar con este niño –no porque haya incurrido en una deuda con él de alguna forma mundana, sino porque tengo

razones para estar agradecido. ¿Agradecido de qué? De que este niño se haya encomendado a *mí*. Quiero compensar mi deuda de gratitud por medio de un regalo genuino". Los regalos genuinos son los actos *gratuitos* de amor en la forma ya indicada: actos formadores de una relación desde el impulso de dar. El niño no tiene que comprobar que merece estos regalos; **es** digno de ellos. Los merece sólo porque está y se *sentirá honrado* con ellos. Y este sentimiento sana. *Dar y dedicar son motivos fundamentales de la educación como sanación.* Esto es válido no sólo para los padres, sino para el círculo extendido de todos aquellos a quienes el niño elige para acompañarlo a lo largo de su destino, como sus maestros, padrinos, amigos y terapeutas[52].

9
¿Personas o ciruelas?

Nuestros prejuicios habituales y nuestros errores sistemáticos de pensamiento no son causa menor del peligro que corren nuestros niños. El prejuicio central en torno a la educación y a la crianza es la disputa respecto a la viabilidad. Nuestro punto de partida más o menos consciente es que los padres y otras personas responsables de la educación sostienen el destino humano en la palma de su mano; por lo tanto, los niños, con sus determinaciones hereditarias y las influencias del entorno –que son controlables sólo en parte, son los objetos que han de ser formados desde fuera. A esto lo llamo el *error cardinal de la competencia educativa* (ver capítulo 10, "¿Cuál es el estado de nuestra humildad como maestros?" y capítulo 14, "Semillas de habilidad: El camino poético"). Hacemos mucho daño al no hacer nada más que creer que tenemos *el derecho* y que incluso *somos capaces* de subordinar a los niños a nuestras intenciones (que naturalmente son sólo las más nobles). Esta actitud conduce a la falta de entendimiento entre niños y adultos. Muchos niños reaccionan a esta creencia con confusión, inquietud, angustia o ansiedad. Y entonces comienza el círculo vicioso. Los adultos, que tienen la impresión de observar estos *síntomas de alienación* en los niños, se enredan cada vez más en el error de la viabilidad y recurren a procedimientos de manipulación (por supuesto, sólo los verdaderamente más nobles). Los procedimientos de manipulación se consolidan; los tornillos de la educación intencional y anticipada

se afianzan en lugar de liberarse. Uno puede conseguir que los niños se ajusten a estos procedimientos, pero este logro es sólo externo, y lo que el niño experimenta en lo más profundo es el hecho de que las señales que ha emitido para mostrar su anhelo de que **sus** *relaciones se profundicen* han sido absolutamente malentendidas y que sus relaciones se han **roto** en respuesta a esas señales. Pues es un rompimiento definitivo de las relaciones del niño siempre que los compañeros elegidos de su destino acuerdan que el niño es insatisfactorio y que por lo tanto debe, por así decirlo, ser concebido de nuevo. El fundamento de la confianza de todas formas está oscilante, gracias a la ilusión de viabilidad; pero se ve totalmente minado por la decisión de tomar medidas educativas o terapéuticas cuya intención sea corregir un defecto. Esto debe decirse con toda franqueza. Los niños difíciles abren una enorme *oportunidad* si *comprendemos* que el mensaje de sus características extraordinarias es la pregunta ansiosa: ¿Por qué no aprecias la confianza que te di cuando te hice partícipe de mi secreto? La única terapia que tiene *sentido* para los niños a los que categorizan de niños con trastornos de comportamiento es el *esfuerzo* genuino, de parte de aquellos que son los más íntimamente responsables de alcanzar la comprensión del niño en su educación y crianza, y este esfuerzo debe estar motivado por la percepción de que es *el propio niño* quien les ha otorgado el privilegio de conocer su secreto.

Victor E. Frankl escribió: "Los padres dan al niño sus cromosomas, pero no le insuflan su espíritu"[53]. No, no hacen eso; por el contrario, y aquí yace el verdadero milagro que debe ser entendido: el niño insufla su propio espíritu dentro de los padres (así como dentro de aquellos cercanos a él, aunque no sean su familia de sangre; no hay accidentes). Recibimos inspiración de la zona del misterio y el ángel del niño nos equipa con la capacidad de comprobar, desde la comprensión, la verdad de la entidad y del

camino que son únicos de *este* niño. El hacernos conscientes de esto y el otorgar nuestra *verdadera* fuerza al niño (esta fuerza radica precisamente *fuera* del poder educativo), es la educación como sanación. Pero, ¿qué es lo que hacemos en lugar de eso? Agregamos al prejuicio pedagógico habitual de "viabilidad" (todos los otros prejuicios se acomodan alrededor de éste) el error de concebir la educación como un proceso de integración y ajuste, con la menor cantidad posible de fricciones, que el adulto debe ejercer sobre el niño. El estándar decisivo del desarrollo humano que presupone la integración y el ajuste es una norma de desarrollo dictada por un *status quo* convencional que es enteramente tabú. El objetivo de la integración y el ajuste es también *anti-individualista* y *anti-evolutivo* y tiene como base el malentendido de que el proceso de individuación exige sin más un *rechazo* más o menos enérgico a integrarse; dicho rechazo es, de acuerdo con Rudolf Steiner, el elemento "antisocial" que constituye el fundamento de la liberad. El ser humano es un *individuo* en la medida en la que **no** se somete a las condiciones, y es *miembro de una especie* en la medida en la que se somete. Ambos son necesarios, pero en términos de la *educación* uno debe tomar una decisión respecto a cuál es la responsabilidad primordial ahora. "Educación hacia la libertad" seguirá siendo un elemento de sonido hueco mientras en la práctica todo esté dispuesto teniendo en mente la integración y mientras el elemento de la libertad esté pospuesto para algún otro momento biográfico (posterior), bajo la (falsa) presuposición de que la capacidad más grande posible para ajustarse ofrece el mejor soporte para la formación autónoma de la propia vida. El rechazo a adaptarse debe ser *practicado con creatividad*[54], de lo contrario, ese "algún otro momento" adoptará una dinámica no creativa (destructiva).

Mientras sigamos convenciéndonos a nosotros mismos de dejar esta resistencia bajo el argumento de que el tema de la libertad

no es siquiera relevante antes de la mayoría de edad, no estamos tomando en serio aquello que conforma el carácter iniciático de la relación pedagógica: el niño no se ha encomendado a nosotros como una entidad de libertad (de esperanza) porque debemos o podemos "hacerlo" libre por medio de una u otra forma de influencia, de la cual creemos que por consecuencia y en algún momento habrá de surgir la libertad. Esa concepción es materialismo puro. En lugar de ello, el niño se encomienda a nosotros para que podamos honrar como tal *su acto de libertad al venir al mundo*, es decir, para que se nos *permita* hacerlo realidad por medio de nuestra comprensión. Al *proteger* de esta forma lo que es a la vez un principio y un fin, estamos ayudando al niño a confirmar el motivo de su llegada; nosotros somos los acompañantes elegidos *para este propósito*. No hay que hacer nada al respecto; ni siquiera tenemos que hacer del niño una persona libre. El niño **es** libre. *Quien no respete esto no puede criar ni educar niños.*

El objetivo de asimilación e integración es *anti-evolutivo*, pues no toma en cuenta la conexión entre individualidad y desarrollo cultural, de modo que se niega a reconocer que, en lo que respecta a procesos culturales, son los niños de quienes *nosotros* debemos aprender. Nosotros, en calidad de administradores del pasado, los confrontamos a ellos, que están llenos de impulsos de renovación (posiblemente radical) desde el futuro. En el comportamiento de los niños, incluso en sus rechazos, podemos observar a los heraldos de lo que está surgiendo en la historia de la consciencia y aquello que podría sobrepasar nuestros hábitos actuales de pensamiento, juicio y acción. Para decirlo con otras palabras, tenemos una oportunidad de oro para convertirnos en *conocedores intuitivos del futuro*, es decir, si nos inclinamos precisamente hacia los niños difíciles con una sed de conocimiento que esté libre de juicios y sobre todo *libre de miedos,* y por medio de una observación cariñosa y atenta, podremos ver en el estilo de su rechazo a integrarse una declaratoria respecto a cuáles

son las nuevas habilidades (sociales) que requiere el mundo para el desarrollo sanador.

¿En qué fundamentamos nuestro juicio cuando aislamos a un niño de la distinguida compañía de sus compañeros? No sucumbamos a la ilusión aquí. Juzgamos sin tomar en cuenta al individuo, el aspecto evolutivo y la gracia de ser elegidos como educadores. Jürg Jegge pregunta, "¿Hacia qué tipo de concepto de normalidad nos estamos orientando?" Responde a su propia pregunta: "Es una cuestión de las normas de la escuela burguesa y, de forma más amplia, de la sociedad burguesa en general. [Pero,] ¿dónde está escrito en qué forma debe desarrollarse un niño; cuándo se supone que debe estar maduro –un concepto que es perfectamente apropiado para las ciruelas, pero ojalá no tanto para las personas? ¿Y quién lo determina? Está escrito en la literatura de los especialistas pedagógicos, en los planes de estudio, en las revistas de paternidad y en los folletos de consejos. Una expertocracia verdaderamente ubicua ha tomado el control de la educación y de la crianza. La ciencia del desarrollo infantil sería una de las más maduras, si fuera válida la ecuación "cantidad + comportamiento superficial = calidad". En casi ningún otro ámbito hay tantos especialistas tan dispuestos a decir precisamente lo que está bien y lo que está mal, lo que es normal y lo que no lo es. Por supuesto, las opiniones son muy diversas, pero de igual modo los expertos se multiplican implacablemente, la proliferación de nuevos (y cada vez más inciertos) síndromes, causas posibles y métodos de reparación se está convirtiendo en deporte nacional. Diagnósticos tales como autismo leve, desorden de ansiedad latente, o síndrome de déficit de atención difícilmente pueden fallar. Y frente a esta competencia tan especializada, la práctica pedagógica se hace cada vez más incierta, a pesar de que seamos tan listos. ¿O será que es justamente porque somos tan listos? "Quiero aprender a amar el maravillosamente creativo 'No lo sé'", escribe Janusz Korczak, y apa-

rece el pensamiento de Grillparzer de que "donde falta sabiduría, la inteligencia es el último recurso".

Sugerencia para la implementación artística de la educación y la crianza

Intenta hacer un *retrato* de tu hijo. Imagina que estás buscando consejo sobre él de un cierto asesor cuyo juicio tiene para ti un gran valor, a pesar de la rareza de que, por alguna razón, este asesor no puede o no quiere ver al niño. Este asesor necesita entonces notas detalladas y por escrito sobre el niño, para poder hacerse una imagen de él. Te ha dado una cierta cantidad de tiempo para llevar a cabo esta tarea y te ha advertido de antemano que si el retrato escrito contiene una sola afirmación que sea una presuposición en lugar de una *observación pura*, o si es la expresión de una opinión, evaluación o conclusión, no habrá de expresar su opinión. No le interesan los comentarios ni de elogio ni de crítica, ni las interpretaciones de causas o los pronósticos para el futuro, ni los análisis o la imaginación. Solamente le interesan los fenómenos. Y ahora procedes sistemáticamente. Haces una planeación de acuerdo al tiempo que te ha dado (digamos dos semanas), de las características particulares que quieres observar en cierto día, y por la noche escribes tus observaciones. Los vacíos de memoria que encuentres los llenarás al día siguiente. El lunes, por ejemplo, podrías observar las características faciales de tu hijo, sus orejas, la forma de su cabeza y su pelo. El martes, llenarías los vacíos del día anterior y luego observarías su garganta, el área de sus hombros y pecho (forma, proporción, postura) y sus brazos y manos. El miércoles llenarías los vacíos del martes y luego observarías su respiración y su voz; al día siguiente sus gestos y su forma de moverse; al día siguiente la región de la cadera, sus piernas y pies, su andar. Finalmente, podrías describir su comportamiento durante el juego (sólo y con otros) y durante el sueño, sus hábitos alimenticios, su

agilidad y su torpeza, sus fantasías y temas de conversación favoritos y demás. Comienza un diario. Después de un bloque de este tipo, permite que el tema descanse por un periodo más largo de tiempo, y luego vuelve a hacer este tipo de retrato eligiendo algunos temas nuevos y retomando los que ya has cubierto. Sería útil si hubiera una persona en quien confías que pudiera escucharte leer de tu diario y ofreciera una crítica constructiva al respecto: ¿Son *precisas* las observaciones? ¿Se cumplen las condiciones: no suposiciones, juicios, etc.? Las madres y los padres podrían alternar el seguimiento en el diario y leérselo mutuamente. Por medio de la observación pura y cuidadosa de la apariencia externa del niño, es decir, sin pensamientos de fondo y sin comentarios, su apariencia se hará evidente ante tu facultad intuitiva de comprensión. Poco a poco, algo entrará en tu experiencia como observador, algo que emana desde el niño como si tuviese una *naturaleza llena de luz*. Comenzarás a notar que te sientes cada vez más seguro en tu interacción diaria con él. (Otra sugerencia que va en la misma dirección, aunque más lejos, será descrita en el capítulo 11). Se puede decir sin exagerar que una suerte de clarividencia del sentir se asienta por medio de este tipo de ejercicio de atención, que es al mismo tiempo un ejercicio de *humildad*. Habrás de echar por la borda todo lo que has acumulado a modo de conocimiento (incluso del conocimiento antroposófico) sobre las personas, así como las presuposiciones y la racionalización. De otro modo, el ejercicio no funcionará. Ten la confianza de que dichos ejercicios son excelentes para limpiar y ventilar el viejo ático del pensamiento. Nadie que quiera relacionarse íntimamente con el concepto de niñez puede librarse del esfuerzo del pensamiento –esto se ha hecho ya bastante obvio en varios de los capítulos de este libro. Pero primero necesitamos deshacernos de nuestra postura intelectual habitual y, por así decirlo, comenzar de nuevo desde cero: mira, escucha, pregunta, sorpréndete... Y por último, aunque

no por ello sea menos importante, **baila**, lo cual nos pide Steiner enfáticamente que practiquemos en su *Curso de educación especial: pedagogía curativa*.

Extracto de una conversación:
Miriam M., de siete años, es descrita en una consulta como una niña desobediente, obstinada y que lleva la contra[55].

ASESOR: ¿Así que hay desencuentros todos los días? ¿No hay día sin peleas ni lágrimas?

MADRE: Sí, es terrible. Se altera por todo.

ASESOR: ¿Por todo?

MADRE: Por todo lo que debe hacer.

ASESOR: Pero no por todo.

MADRE: Bueno, si sólo le pidiéramos lo que de todas formas le parece divertido, todo estaría bien, por supuesto…

ASESOR: ¿Lo que importa es si puede estar o no de acuerdo al interior de sí misma?

MADRE: Sí. Pero eso es exactamente lo que casi nunca ocurre.

ASESOR: Deme un ejemplo de algo que no altere a Miriam.

MADRE: Si yo le dijera, "Toma tus crayones y haz un dibujo", estaría muy contenta. Le gusta mucho dibujar.

ASESOR: Tiene suerte. Esa es una buena señal. ¿Alguna vez usted le dice que haga un dibujo? ¿Se lo pide?

MADRE: Eso es completamente innecesario. Como sea, lo hace constantemente.

ASESOR: De todas formas, debería pedirle que lo hiciera. De vez en cuando dígale, "Miriam, me gustaría que hicieras un hermoso dibujo".

MADRE: Pero, ¿para qué?

ASESOR: Para que pueda sentir que es posible que el "deber" también tenga que ver con cosas agradables, y que no necesariamente hay contradicción entre "deber" y "querer". De otro modo, se establecerá en ella la convicción de que lo que es agradable es lo que queremos hacer y que lo desagradable es lo que debemos hacer, y es por eso que por principio "deber" significa "no querer". Además, es un reconocimiento para Miriam el que le pida hacer algo que le gusta hacer. Es un reconocimiento a su propia voluntad, a lo que ella puede ofrecer. Después de todo, la actividad creativa está guiada por la motivación de dar, si bien de forma subliminal[56]. Al pedir los productos de Miriam, usted envía la señal de que son importantes para usted y, desde luego, cuando demuestra gratitud por ellos, fortalece esa motivación.

MADRE: Bien. Para empezar, le pediré un dibujo para el comedor…

ASESOR: …Y lo enmarca muy lindo antes de colgarlo. Tampoco va a hacer ningún daño esencial si de vez en cuando en su relación pedagógica con Miriam invierte el rol de "niño solicita / padres otorgan o niegan". No me refiero a esas fastidiosas pseudo-solicitudes que se supone que deben apelar a la "consciencia" del niño. Me refiero a solicitudes genuinas, solicitudes de algo que

uno sabe: mi hijo dibuja desde sus tesoros; tiene algo que dar. Es una arrogancia inconsciente la que ocasiona que los adultos arrastremos a los niños hacia el rol de los eternos solicitantes. Del mismo modo, es un buen ejercicio de atención el preguntarse a sí mismo: ¿en dónde yacen las riquezas de mi hijo? ¿De dónde toma y entrega desde la abundancia? Debemos aprender a reconocer y a amar lo que un niño da de acuerdo a sí y a su substancia y desde el conocimiento de sí mismo, y honrarlo por medio del hecho de que lo deseamos y se lo pedimos. En general, son justo estas riquezas las que no se atienden para nada, con frases como: "Eso no tiene nada de especial. Como sea, lo hace todo el tiempo." Los adultos quieren ser respetados o incluso admirados por "lo que, como sea, hacen todo el tiempo" (por ejemplo, en términos profesionales). ¿Por qué esto no sería válido también para los niños? ¿Tiene otro ejemplo de algo que Miriam no pueda resistir? ¿Algo que le encante hacer?

MADRE: Narraciones. Deja todo lo que esté haciendo si alguien le cuenta o le lee un cuento.

ASESOR: Entonces, si por ejemplo le dijera: "Esta tarde tendremos una hora para cuentos", ¿no esperaría que ella opusiera ninguna resistencia?

MADRE: Ay no; al contrario.

ASESOR: ¿Le ofrece momentos de lectura o narración de cuentos con frecuencia?

MADRE: Le leo mucho; como recompensa. O sólo para que se calme. Continuamente me hostiga con su: "¿Me lees un cuento? ¿Me lees un cuento?"

ASESOR: Lo que le pregunté es si usted alguna vez le ofrece leerle un cuento. Sin razón alguna; voluntariamente.

MADRE: Bueno, es que nunca me deja llegar hasta ese punto. Uso las narraciones más bien como una suerte de arma secreta contra su obstinación. Con ellas puedo lograr que acceda a hacer algo algunas veces. Y como dije, de todas formas siempre lo pide.

ASESOR: ¿Con 'arma secreta' se refiere a que dice cosas como "Más tarde, si vuelves de jugar sin gritar y te lavas las manos antes de cenar, te voy a contar un cuento"? Y, ¿ella cumple su parte del trato?

MADRE: Más o menos. En general tengo buenos resultados con las narraciones.

ASESOR: De cualquier modo, no debería asociar siempre el leer cuentos con condiciones, ni esperar a que ella le suplique que le cuente un cuento. Aquí aplica lo mismo que le dije sobre los dibujos. De vez en cuando llámela para contarle un cuento. Sin ningún tipo de segundas intenciones; sólo para honrar su capacidad para escuchar. Es una gran habilidad, ¿sabe? Es un verdadero don. ¿Sabe cuántos padres sufren porque sus hijos no son capaces de escucharlos?

Más explicaciones respecto al principio del exigir / pedir lo que ella sí quiere, y algunos ejemplos…

ASESOR: Ya reunimos en nuestra conversación algunas observaciones que podrían ser más importantes de lo que parecían al inicio. Primero, a Miriam suele gustarle ser creativa. Esto demuestra que necesita producir algo hermoso por propia voluntad, necesita dar algo. Segundo, le gustan las narraciones,

lo cual quiere decir que es una buena escucha. Tercero, si se apela a esta habilidad suya para escuchar, está dispuesta a ceder. Cuarto, Miriam no se altera una vez que usted logra que ella esté de acuerdo en su interior. Estas son algunas características sobresalientes que hemos reunido aquí, y están confrontadas por el enorme problema de que cuando usted le pide algo que ella no aprueba, se niega rotundamente, ¿cierto?

MADRE: Así es. Y justo este último punto es de lo que quería hablar con usted, y no tanto de dibujar y de narrar cuentos. Estoy de acuerdo que de vez en cuando sería bueno pedirle a Miriam algo que le gusta hacer. Pero el problema es que ella se resiste básicamente a todo.

ASESOR: Es parte de lo mismo. Sólo podemos comenzar a entender cuando observamos las conexiones, y comprender a Miriam es lo más importante. Porque si usted puede entender, puede encontrar la mejor actitud frente a la situación. En mi experiencia, observar por separado los aspectos "difíciles" de un niño y sacarlos de contexto es un callejón sin salida. Un rasgo "difícil" en un niño sólo tiene sentido si se muestra a la luz de los talentos u otras características que damos por sentados porque no nos causan ningún problema. Pero si miramos con más atención, dado que no son evidentes en realidad, veremos que son muy notables. Yo creo que es en verdad extraordinario el hecho de que una niña a la que, evidentemente, de cierta forma le cuesta trabajo ser obediente, ame escuchar (después de todo, la obediencia sí está relacionada con el escuchar), y al mismo tiempo sienta la necesidad de expresarse a través del arte visual.

MADRE: ¿Ser "de cierta forma" obediente? Miriam es completa y crónicamente desobediente.

ASESOR: Un momento. Usted misma hizo la distinción de que ella no se altera cuando puede estar de acuerdo con algo desde su interior. No querer atender no debe significar sumisión involuntaria. Esa no es más que la forma de obediencia menos estimulante. Asumamos por un momento el punto de vista del adulto: ni siquiera los más fanáticos de la independencia descartan la obediencia voluntaria. Sería un sinsentido el hecho de que por la voluntad de libertad nos obligaran a ser desobedientes. Un alpinista sin experiencia sin dudarlo obedece al guía. Ello no daña su libertad; después de todo, esa obediencia es parte de su decisión de escalar montañas.

MADRE: Y ¿qué tiene eso que ver con la obstinación de Miriam?

ASESOR: Ella continuamente le pide que le narre cuentos. Por extraño que parezca, ésta es su forma de obediencia voluntaria, y depende de nosotros traducirla. Debemos asumir que, al pedir un cuento, ella está expresando –en código– la forma en que deberíamos comunicarnos con ella para que pudiera ser "voluntariamente obediente".

MADRE: ¿Debo disfrazarlo todo de cuento? ¿Que se lave los dientes en la mañana, que esté un poco más tranquila en la mesa, que se prepare para dormir a una hora razonable por la noche, que no salga sin gorro en el invierno, o que no pinte las paredes de su recámara, y así sucesivamente? ¿En serio?

ASESOR: No, no quise ponerlo de forma tan simplista. Desde luego usted puede intentar reemplazar una indicación por un pequeño cuento de vez en cuando; no es una mala idea para nada. Pero en realidad quiero llegar a otra cosa. Dije que debemos traducir este enorme deseo de cuentos. Tómelo como un arquetipo: Miriam se

altera cuando le dice que haga algo o que deje de hacer algo. No quiere atender. Y más o menos al mismo tiempo le pide que le cuente un cuento. Quiere escuchar, atender, seguir. Ahora veamos la diferencia: en cierta medida, el decirle que haga o que no haga algo es inevitable, en cuanto a la cuestión en sí misma. Pero la tendencia o el gesto fundamental de una indicación es impersonal, frío, carente de relación o, si se convierte en una pelea, es agresiva. Así es. Pero cuando usted narra un cuento genera una atmósfera personal, cálida. Ambas tienen que ver con escuchar, o seguir. Una orden o indicación siempre provoca en una persona con sentimientos saludables un gesto más o menos fuerte de antipatía, y sin duda eso es lo que les ocurre a los niños, aunque cedan hacia fuera. Es natural que dentro del alma surja una aversión subliminal contra quien da la orden o la indicación. Éste no es un problema de carácter; es más bien un reflejo de defensa contra aquello que es frío, impersonal o agresivo, porque la voluntad propia se ve atacada por algo que es amenazante en potencia; hay un elemento ajeno a la relación que la "perturba". Genera antipatía, lo cual es perfectamente normal. Sólo que no todos los niños experimentan este momento de defensa interior en la misma magnitud. Algunos lo aceptan con cierta tranquilidad; a otros les provoca miedo, nadie sabe por qué, especialmente cuando la hostilidad se dirige hacia las personas que el niño más quiere, como mamá y papá. Por lo general estos niños no son tan reticentes con las personas con quienes tienen una relación más distante…

MADRE: Si, eso es cierto. Así es con Miriam también.

ASESOR: …Y luego surge la obstinación, que parece tan insensata, pero que es en realidad un llamado: "¡No quiero sentir esta aversión hacia ti! ¡Siempre me obligas a rechazarte! ¡Cuéntame un

cuento!" Ahora, conectemos ambas cosas: ¡Siempre me obligas (a rechazarte)! ¡Odio este estado de ánimo que surge en mí cada vez que te pones categórica! ¡Cuéntame un cuento! El estado de ánimo que surge en mí (hacia ti) se vuelve entonces agradable. Pero eso quiere decir que Miriam quiere escuchar, atender, seguir, abrirse. Para ella éste es un elemento directamente irremplazable de la vida. Ella busca la calidez de esta forma especial de estar juntas, en la que ella, por medio de su escucha atenta, es conducida por usted a un flujo de imágenes, a una actividad imaginativa. A esta situación sí puede encomendarse. No necesita resistir, y eso es lo que ella busca en realidad.

MADRE: Pero no puedo siempre…

ASESOR: Espere un momento más, por favor. Sus narraciones de cuentos se han hecho funcionales. Las utiliza para conseguir un objetivo específico. O lo hace porque se ve obligada, para que Miriam por fin entre en calma. Así que el acercamiento que Miriam busca no sucede ni cuando usted le lee. Ésta es la razón por la cual ella se queda decepcionada y atorada en la sensación de que: "Eso no es lo que anhelo; algo no estuvo 'bien', necesitamos repetirlo". –Yo creo que su solicitar caprichosa y casi compulsivamente que le narre cuentos tiene que ver con el hecho de que el estado de ánimo verdadero de la narración de cuentos ya sólo ocurre entre ustedes con muy poca frecuencia. Así que hay dos cosas que son importantes: primero, que usted implemente tiempos determinados para contar cuentos que estén verdaderamente despojados de otros propósitos e intenciones y que estén llenos del estado de ánimo adecuado (también pueden ser tiempos para charlar, durante los cuales podría usted contarle acontecimientos anteriores, mostrarle fotografías, o algo similar); segundo, que usted tome en serio el "mensaje" de Miriam de que quiere abrirse pero no puede, de

que tiene que cerrarse frente a la objetividad fría (o agresividad pasiva) de su tono de voz de mando. Estoy proponiendo que la resistencia ingobernable de Miriam a obedecer es la señal de una sensibilidad exagerada en contra de sus propios sentimientos de antipatía, y cuando damos órdenes o indicaciones, inevitablemente hacemos surgir esta antipatía. Por paradójico que parezca, lo que realmente se esconde detrás de la resistencia constante de Miriam, es una aguda necesidad de armonía. Es necesario que usted le haga justicia, más que enredarse en el error (por comprensible que sea) de pensar que una niña tan obstinada debe tener una disposición espinosa y conflictiva. Le juro que es todo lo opuesto.

MADRE: Para ser honesta, siempre he pensado eso de Miriam. Lo que me dice no es nada nuevo para mí; sólo que últimamente he perdido la fe en ello. ¿Cómo puedo hacerle justicia?

ASESOR: Es una de mis convicciones profundas que, en principio, nadie entiende mejor cómo interactuar con un niño que sus padres. Cualquier consejo que yo le dé se quedará corto frente a lo que usted encuentre por sí misma con base en un verdadero entendimiento de la naturaleza de Miriam. Como observador externo puedo ayudarla a comprender mejor, pues desde una cierta perspectiva, mi juicio es menos parcial. Pero nadie puede reemplazar su capacidad intuitiva de hacer lo correcto en el momento preciso. Este es un talento que está específicamente unido a su relación particular (o a la de cualquier otro). Crece si usted cultiva los pensamientos adecuados y se despoja de las nociones preconcebidas que bloquean su visión sobre lo que en realidad importa. Seguiremos sosteniendo conversaciones, pero para empezar quiero dejarle algo de tarea. Cada vez que tenga que decirle a Miriam que haga o que no haga algo, intente encontrar la forma de decírselo de modo que contacte con su deseo y capacidad

de escuchar y de ser conducida y, en especial, teniendo en cuenta su profunda necesidad de entrar en el estado de ánimo de la narración de cuentos. Si lo hace de forma adecuada, ella estará en condiciones de aceptar lo que usted le diga que haga o que no haga. Desde luego, seguirá habiendo peleas, a pesar de que usted se vuelva cada vez mejor en este tipo de meditación. Las confrontaciones son parte del paquete. Los niños tienen que ser obstinados, no debemos de olvidarnos de eso en nuestras reflexiones generales sobre ese asunto. Pero estoy seguro de que la relación entre usted y Miriam puede ser menos tensa y más cálida si usted toma en cuenta suficientemente la disposición especial de su hija, (y nadie la conoce tanto o mejor que usted), respeta sus deseos más profundos y honra sus fortalezas. De modo que, ¿cómo pueden las exigencias o indicaciones –despojadas de calidez– tomar el carácter más de "comunicados", o bien, en qué modo podrían dársele a la niña para que no se cierre ante la situación dada y que sea más bien receptiva? ¿Qué situaciones están aquí en cuestión? Ya le he dado algunas recomendaciones e impulsos de reflexión en nuestra conversación. La intención es que le sirvan como puntos de referencia. Lo que ahora tenemos que aclarar, y debe ser tan auto-crítica como pueda en esto, es si en verdad usted sólo le pide o le prohíbe hacer algo a Miriam porque verdaderamente necesita hacerlo[57].

10
¿Cuál es el estado de nuestra humildad como maestros?

La calidad de una relación pedagógica depende muy poco de lo hagamos o dejemos de hacer en el exterior. A este respecto, el debate sobre la educación se fundamenta en premisas que están muy desvinculadas de la realidad. Los padres, maestros y educadores se imaginan a sí mismos como si estuvieran equipados con una abundancia de poder divino, o por lo menos creen que lo merecen. De modo que cuando se vuelve evidente la poca influencia que en realidad tienen, reaccionan con consternación y confusión y lo toman como una ofensa personal.

Necesitamos leer textos y conferencias sobre educación con cuidado y teniendo esto en mente. Incluso en aquellos en los que los argumentos se construyen con énfasis en la suavidad y el entendimiento, la regla es que cada renglón escrito atestigua el hecho de que el estado de vasallaje de los niños, en tanto niños, es una conclusión ya dada; hay concepciones enteramente distintas respecto a cómo deben ser tratados los vasallos, pero nada más. ¿Por medio de una dictadura? ¿Con indulgencia? ¿Es preferible controlarlos por medio de la franca coerción o dándoles la sensación de que hacen voluntariamente lo que de cualquier forma deben hacer? De hecho, incluso el amor se recomienda como un instrumento de poder de acuerdo al axioma del "refuerzo positivo" (dar atención para obtener obediencia). A veces, leyendo los textos o escuchando las conferencias

sobre pedagogía, uno tiene la impresión de que el tema de discusión es un pueblo conquistado y no aquellos que portan el conocimiento del futuro en los impulsos de sus voluntades. (Esto ocasionó que Werner Kuhfuss observara que "lo más sagrado y el mayor tabú en la relación entre adultos y niños es la voluntad de los niños".) Con una valoración tan flagrantemente imprecisa respecto a la comisión de la educación, no es de extrañarse que todo falle. De acuerdo con Kuhfuss, muchos educadores experimentados "reaccionan como reyes y reinas destronados" ante el encogimiento de la autoridad que se ven obligados a aceptar y que son incapaces de explicar. "Otros (…) ni si quiera llegan hasta el trono. Sus súbditos, los niños, se niegan a obedecer." Se niegan con el propósito de hacernos entender aquello que, en la era de la consciencia del alma, *debemos* entender: "Sólo hay un educador, y ese es (…) el niño en la persona que se educa a sí misma. La educación es el arte de proveer la oportunidad al niño en el ser humano de educarse y criarse a sí mismo"[58].

En el peor de los casos, podemos maltratar o rechazar a un niño; podemos someterlo a una sobrecarga pedagógica incesante hasta el punto en que renuncie y en apariencia se someta. Pero hay una cosa que nunca nadie puede hacer: manipular el sentido interno más profundo que le es propio al niño. Lo *esencial* es inaccesible a nuestra esfera de influencia. Por supuesto, la negación de esta esencia impide que *emerja*. "Todo impulso y estímulo en la dirección correcta fortalece y reafirma. Toda presión, incluso con la mejor de las intenciones, debilita. Por desgracia, estamos obligados a entender la educación como presión" (Kuhfuss). En varias ocasiones he caracterizado estos "impulsos" o "estímulos" como una actitud *evocativa* hacia la educación y la crianza; con evocativa quiero decir hacer surgir, en lugar de forzar, presionar o manipular. No somos ni de lejos los dioses que deben o que son capaces de convertir a un niño "en un ser humano ordenado (o plenamente válido)". Más

bien, se nos permite tomar parte en acontecimientos completamente diferentes y sorprendentes que pueden liberarnos rápidamente de las tendencias de dominación y regencia, si podemos permitirles que cobren vida dentro de nosotros como imágenes majestuosas.

Antes siquiera de que lo recibamos como "un huésped que está en busca del camino" (Jirina Prekop / Christel Schweizer), el niño yergue su ser de esperanza (entelequia de esperanza) hacia un lugar más allá del alcance de nuestra influencia, hacia el *espacio de la inocencia*. Lo hace en medio de un círculo de seres superiores, cuyas voluntades, sentimientos y pensamientos **son** lo que nosotros, los seres humanos, estamos *buscando* en lo más profundo de nuestro ser: bondad, justicia, verdad. El alma no nacida participa de una magnífica imagen futura de la humanidad, en la cual quiere integrar su propio motivo individual. En la actualidad, este proceso pre-conceptual de erguirse e imitar tiene lugar en una cercanía atmosférica sin precedentes con *Cristo*[59]. El niño recibe inspiración del *propio niño de la humanidad*; en cada nacimiento resuena el acontecimiento de Belén. Cuando el niño determina que habrá de encomendarse a nosotros, lo hace en acuerdo con esos seres superiores (uno de ellos –su ángel– le es asignado como "compañero concienzudo"), y está colmado de la impronta de su tránsito a través de la esfera del amor humano puro. Visto "desde dentro", el nacimiento es el acto del propio encomendarse, que luego involucra a todos los seres humanos elegidos por el niño[60] para desempeñar un papel de protección, acompañamiento, aliento y sanación en su vida (estos cuatro conceptos nos ocuparán en el capítulo 11).

El mundo angelical se extiende hacia el nuestro; la cercanía del Cristo es tangible; la configuración del tiempo se gira (el futuro, y no el pasado, se convierte en el punto de partida de los acontecimientos); estamos siendo llamados para recibir y continuar "el trabajo de los dioses". Cuando Rudolf Steiner presentó este

concepto en la introducción a su *Estudio del Hombre*, seguramente no era su intención el alentar la arrogancia pedagógica que confronta al niño cuando se habla de él como "una masa cuyos ingredientes surgen de su disposición heredada, a la que la mano del educador amasa para darle la forma deseada en el futuro, y a la que el horno del tiempo habrá de darle la cocción final" (Elisabeth Lukas). ¿A quién le debemos el privilegio y/o la capacidad de hacer nada menos que continuar el *trabajo de los dioses*? Al niño. El concepto de niñez no tiene fundamento alguno sin la consciencia de que no es posible influenciar el proceso educativo a menos de que el niño nos otorgue el poder para hacerlo. Es el niño el que es el mensajero divino, no el educador. Al educador se le devuelve un pedazo de su ya perdida cercanía con los cielos al otorgársele la oportunidad de probar que es digno de este regalo. Lo mismo es válido para el organismo social como un todo si uno lo mira en la forma correcta: no existen configuraciones sociales que *tengan sentido* a menos que la *niñez* nos dé el poder de crearlas. Depende de nosotros encontrar formas de implementar este empoderamiento[61].

Sugerencia para la implementación artística de la educación y la crianza

Comienza cada día profundizando en esta imagen mental: cuando el niño se queda dormido, vuelve al lugar de donde originalmente vino hasta nosotros con un gran gesto de ofrenda, de devoción y de confianza; este acto de venir a nosotros se repite cada mañana cuando el niño despierta. En la noche de cada día que termina, debo despojar al pasado de su poder. Debo, literalmente, ver cómo todos los resentimientos acumulados se derriten; debo ver cómo se derrite todo lo que en el hábito y la rutina se ha inmiscuido en mi relación con el niño. Debo ver cómo todo esto se derrite antes del acontecimiento de calidez sin precedentes que consiste en que

el niño se entregue a mí otra vez día con día. ¿No es sorprendente la duración de esta confianza si considero cuán frecuentemente me faltan la paciencia y la comprensión? Con el propósito de verdaderamente comenzar de nuevo cada día, debemos encontrar una nueva relación con el sueño, el "hermano menor de la muerte".

Cuando el niño se duerme, el mundo que se acabó verdaderamente muere. Como padre o maestro, uno puede, por así decirlo, confirmar este proceso. Uno puede permitir que la fuerza sanadora de la relación que vive dentro de ese "acabarse" se active si nos comprometemos conscientemente con ella prestando atención particular a aquellos niños que son un reto para nosotros. Aquí es importante encontrar los conceptos esenciales que engloban en una imagen el aspecto interno del acontecimiento. Por la noche, el niño se retira hacia *el espacio de inocencia, la esfera pura de la esperanza*, donde lo que importa no es lo que fue, sino sólo lo que deseamos a partir de la fuerza del amor. Por mi parte, practico el romper con lo que ha sucedido y el enfocarme completamente hacia lo que está por venir; lo hago reafirmando mi amor por el niño, por el día y por el porvenir. Dando por entendido que hago esto y que en el sueño el niño escucha lo que pienso y siento, me dispongo a recibirlo al día siguiente de tal modo que soy una plataforma de resonancia para lo que él traiga consigo de la noche. Con estos requisitos, el iniciar de nuevo cada día es una técnica poderosa para construir confianza. El esfuerzo habitual y consistente en total tranquilidad, combinado de preferencia con la planeación de algo específico que hacer con o para el niño al día siguiente, que se distinga como una ofrenda para formar una relación, conduce al éxito. Con éxito no me refiero a que el niño se incline más hacia mis intenciones y expectativas, sino sólo a la *profundización de la relación*. Nada más.

11
Confirmación comprensiva: protección, acompañamiento, consuelo, sanación (el eje)

¿Cómo hacerle justicia a la tarea que el propio niño nos ha dado si todas nuestras acciones externas son tan marginales? Si queremos responder esta pregunta primero debemos aclarar cómo está conformada esta tarea. La tarea es *comprender*. La comprensión activa (escultural) significa estar listo para el próximo acontecimiento de iniciación. El hecho de "ser conmovido y disuelto al convertirme en tú" (Martin Buber) intensifica mi atención. Una vez intensificada, mi atención aprehende el aspecto futuro del niño (es decir, la parte del niño que está emergiendo para realizarse en una forma) y le da una forma anticipatoria en el contra-espacio. Somos responsables de preparar cual advenimiento para el día por venir (y las cosas exteriores pertenecen a esta esfera también, aunque de forma marginal), de llenar aquello que está abierto (el futuro) con un estado de expectativa, un estado que perciba con la sensación su camino hacia dentro del futuro. No me refiero a *algunas* expectativas o intenciones o a aquellas que constriñen, sino a un estar preparado internamente (y estar listo) para los acontecimientos que se nos han anunciado. ¿Anunciado? Repito: ¡hemos sido iniciados! El niño viene de la plenitud del futuro hacia dentro de un mundo regido por la escasez de las fuerzas del pasado (a este solo hecho debemos nuestra experiencia del presente[62]) y nos encomienda su secreto. Pero no recibimos este secreto como conocimiento en el sentido de *imágenes*

mentales, sino más bien como una *facultad* que se hace manifiesta en un estado de atención intensificada y que es la capacidad tanto de encontrar la actitud, el gesto, el tono de voz, las palabras y demás, que sean los apropiados (de reconocimiento), y de encontrarlos con certeza. El niño puede cobrar su propia forma en este estado productivo de expectativa; se reconoce a sí mismo en él. Nuestro sentido de percepción ("presencia mental") en las situaciones artísticas en términos de la educación establece la conexión del niño con su ángel. Una "ambiente de honra" es el contenido de nuestro dar forma; la visión que *distingue valores* (no la que *evalúa*) –y que es el estado del alma que corresponde– es la facultad por medio de la cual ocurre el dar forma. Quien descubra que la educación es un arte que tiene lugar en un campo de acontecimientos y quien, por lo tanto, comience a moverse en ese campo conscientemente, encontrará que con esta actitud lo exterior puede disponerse con los medios más modestos y sin ningún fervor pedagógico exagerado, y de tal forma que, sea como sea, el niño se sienta *reconocido*. Ninguna circunstancia garantiza en automático esta calidad determinante, ni siquiera las circunstancias idóneas, ni tampoco la más fuerte adhesión a los principios de higiene social. Por otro lado, el ideal *puede* alcanzarse incluso en condiciones exteriores adversas.

¿Qué son entonces educación y crianza –una vez que la arrogancia de la viabilidad se desploma y uno se toma en serio el carácter iniciático de la relación educativa? Repito cuatro conceptos centrales mencionados anteriormente: protección, acompañamiento, consuelo, sanación. Son técnicas básicas de la educación como un arte (en el sentido de "técnica moral", la noción acuñada por Steiner). Operan en conjunto cuando comprendemos de forma creativa, y eliminan los soportes de todas y cada una de las intenciones de manipular en términos pedagógicos. Ahora profundicemos en estos conceptos de forma individual.

Protección

Además de la protección obvia ante los peligros externos, necesitamos proteger *el misterio*. El misterio ha sido confiado a mí, el protector elegido. A pesar de su indestructibilidad fundamental, el misterio necesita de mi protección pues no podría desplegarse si se le expusiera a la tormenta del mundo. Se aislaría en sí mismo. El misterio es aquello que "aún debe suscitarse [pero que] genera por sí mismo la capacidad de crearse". Es en esta esfera en la que el tiempo (o la relación entre causa y efecto) se invierte, el concepto de acción se convierte en su opuesto. Aquello que normalmente llamamos actividad (movimiento intencional de intervención dirigido a algo o a alguien) no provoca *nada* en la esfera del misterio; de hecho, el misterio se vuelca en sí mismo y genera distancia. Todo lo que percibo son imágenes reflejas de mis propias intenciones. Esto interrumpe el fenómeno de *relación*. En contraste, lo que en el mundo objetivo es el exacto opuesto de la acción –es decir, la percepción– es en la esfera del misterio la actividad misma que genera y consolida relaciones. Lo que importa no es éste o aquel contenido de percepción, sino más bien el poder mismo de la percepción, es decir, la atención. Por medio de ella (o, mejor dicho, *dentro* de ella), el misterio puede desplegarse. La capacidad de estar atentos en este sentido llega a mí desde el misterio mismo. El producto terminado requiere de mi comprensión (co)creadora para poder suscitarse, y yo soy conducido al interior de ese proceso de tal forma que aquello que habrá de llegar desde el futuro ya vive dentro de mi estado de recepción. En la esfera del misterio, este escuchar, cuya naturaleza es la de percibir el futuro por medio de su sensación, es la actividad protectora en sí misma. De esta forma protejo el misterio. Para poder empoderarse, el niño necesita que yo reconozca su posibilidad por medio de mi escucha: mi percepción iniciática del futuro. Alcanzar esta clarividencia en la sensación no es un truco de magia, lo único

que necesita es una devoción profunda, "reverencia por lo diminuto" (Steiner, GA 317), y tranquilidad. Uno debe entrar en calma interior y aprender a mantenerse en silencio. El ruido y la locuacidad están fuera de sitio. ¿Qué son el ruido y la locuacidad en la esfera del misterio? Evaluar, juzgar, sacar conclusiones, tener intenciones. No es necesario ni siquiera abrir la boca para estar hablándole al niño constantemente. La siguiente actitud es determinante: ¿Estoy practicando la restricción en el *juzgar*? ¿Soy capaz de *asombro*?

Acompañamiento

Además del ya entendido acompañamiento a través de lo ajeno de la vida exterior, lo que importa es que *demos tiempo* para que el misterio se abra. El acompañamiento interior también exige que evitemos la intervención intencional. Debemos estar junto al niño en actitud de espera, simplemente estar ahí, pacientes. Mientras que el gesto protector de percibir atentamente el futuro con la propia sensación es una acción del momento, reservada para ciertas horas y constantemente amenazada por las distracciones exteriores, el gesto del acompañamiento añade una cualidad que asegura la constancia: la *fidelidad*, confianza perseverante. También aquí la aparente inactividad es la verdadera actividad creativa. Controlo mi expectativa como de advenimiento de un "milagro" inminente y genero comprensión para presenciar un proceso de *llegar a ser*. El proceso como tal despierta mi interés; la expectativa madura y se convierte en la capacidad de esperar. El enemigo aquí es la impaciencia. El adulto ha roto el hábito de la locuacidad (el impulso irresistible de juzgar y evaluar) y ahora se encuentra ante la tarea de practicar la paciencia. En la esfera del misterio, acompañar significa ser capaz de esperar –pero no en aburrimiento, sino más bien de forma participativa. Uno debe volverse atento al hecho de que el tantear el futuro desde la calidad del iniciado, en caso de ser

exitoso, porta consigo un peligro: uno está tan cerca del misterio con la propia sensación, que se ve tentado a (más no tiene el derecho de) descorrer el velo para poder "hacerse una imagen clara". Es por ello que precisamente aquellos padres que están ansiosos del futuro (dado que poseen una comprensión profunda), tienden a manipular a sus hijos, con las intenciones más nobles. Es *imposible* descorrer el velo. Lo que estos padres consideran como des-velar es una pseudo-imaginación o, según sea el caso, una proyección en la que los padres toman sus nociones y presuposiciones preferidas y las combinan con elementos de visión "genuina" para formar una imagen. Con base en su sensación de advenimiento, confunden este artificio con una visión interior genuina. El interés verdadero, que espera y sigue el proceso pacientemente, provee protección contra este tipo de errores. Es necesario que el objeto de mi atención sea el proceso del desarrollo del niño, no su resultado.

Consuelo

Además de la evidente atención consoladora para las enfermedades, lesiones y demás pesares de todos los días, necesitamos enfrentar los desalientos y la confusión que ocurren conforme el misterio se abre, y hay que hacerlo de modo que los atenuemos y limitemos su efecto. La mayor tristeza y las angustias más profundas de un niño ocurren cuando su entelequia de la esperanza se ensombrece. Esto ocurre por medio de todo cuanto el niño experimenta a modo de faltas de respeto o el rechazo a su *voluntad pura*. Los adultos cuyas *motivaciones son ajenas* **a** *la relación* conducen inapropiadamente al niño al imponerle expectativas, exigencias o restricciones a su voluntad pura, o bien, invadiéndola (los prejuicios son también invasiones). Esto conduce a la falta de respeto y/o al rechazo. La entelequia de la esperanza también se ensombrece cuando el niño encuentra actitudes y modos de acción

negativos, como la hostilidad, la intriga y la conspiración, la falta de compasión, la injusticia y el engaño. Se puede saber que un niño ha sido maltratado por motivos ajenos a la relación cuando, por ejemplo, desarrolla angustia frente al fracaso; uno puede ver, en esa vergüenza extraña y aparentemente irracional, que el niño se siente consternado frente al "mal". La angustia frente al fracaso y la vergüenza pueden aparecer en muy distintas formas de "comportamiento anormal", dependiendo de la naturaleza particular del niño, pero la característica básica es siempre una aflicción profunda de algún tipo. Este tipo de experiencias en las que se ensombrece la entelequia de la esperanza del niño son inevitables. Pero podemos consolar al niño que las enfrenta llamándolo a salir de su aflicción por medio de la autoridad conferida a nosotros por parte del propio niño. Con "*llamarlo*" me refiero a dirigirse al niño como un "tú". Por supuesto, debemos observar aquí el concepto de eficacia y/o acción desde un nuevo punto de vista. Normalmente consideramos que la respuesta y no la pregunta es activa. El hacer una pregunta significa describir el ámbito de acción de forma más o menos precisa, mientras que el dar una respuesta significa crear hechos. Pero cuando queremos consolar a un niño afligido, lo que aplica es lo opuesto. Las enseñanzas o las explicaciones (respuestas) son poco consoladoras. En la esfera del misterio actúan como repelentes. Por el contrario, hay una muestra de confianza consoladora en el arte (¡!) de hacer preguntas a la manera de un iniciado. La pregunta clave, hecha de forma confidencial, es la del destinatario, el "tú". En un sentido superior, ésta es también la respuesta. Aquel que hace la pregunta "conoce" el misterio mejor que su propio portador, quien lo ha iniciado y elegido (al que hace la pregunta) como guardián de su misterio. Por supuesto el "conocer" no involucra en este caso imágenes mentales; sino un "contacto" intuitivo, el estado receptivo descrito que va sondeando el futuro (parte 1, capítulo 5) y que se convierte en el gesto de preguntar.

Debo colocarme ante el niño cuestionando fervientemente y lleno de deseos para que mi actitud le indique: tú me das un regalo cuando te contemplas a ti mismo. Debo, con todo mi ser –"conmovido y disuelto al convertirme en tú– *ser* la pregunta: ¿Quién eres? ¡Esto es consolador! Cuando encuentro esta actitud el ángel del niño coloca las preguntas correctas (pronunciables) en mi boca, y la pregunta esencial, la que no necesita ser pronunciada, el ángel la pone en mi mirada, en las puntas de mis dedos, en mi expresión corporal, en el sonido de mi voz, en la pregunta que no se interesa por saber esto o aquello, sino que se dirige y envuelve a la propia entidad "tú" que es confirmación en su esencia misma. Puedo enseñarle a un niño sobre el tiempo pasado y el mundo terminado, pero no cabe duda de que no puedo enseñarle sobre lo que está por venir. Al respecto de lo que está por venir, soy yo el que está aprendiendo, soy yo el que está siendo colmado de regalos y soy capaz de dar, sólo a partir de la abundancia que he recibido, cuando el niño está ante mí en necesidad de ser reconfortado y consolado, es decir, en la necesidad de recordar. El primer principio básico es: Los motivos que estén alejados de la relación (las intenciones pedagógicas que no se han adquirido por medio de la escucha del niño mismo) generan ansiedad y aflicción hasta el punto de la renuncia, y la experiencia del desamor, ya sea impuesta directamente al niño o cuando la experimenta al ser testigo de ella entre los seres humanos, causa vergüenza hasta el punto de la intimidación, o si es el caso, hasta el grado en que el dolor de la vergüenza cause un comportamiento defensivo de aislamiento. (La renuncia y la vergüenza pueden ocurrir también con el "efecto aguafiestas"; entonces tenemos al pequeño travieso, a quien en realidad sólo le hace falta consuelo y ahora, encima de todo lo demás, debe ser disciplinado por medio de procedimientos frenéticos y anti-relacionales.) El segundo principio básico es: Siempre que sea posible deben evitarse ambos tipos de experiencias

al niño, pero es imposible evitárselas *todas*. El tercer principio básico es: La pregunta fundamental al propio tú, cultivada en el espíritu de un ejercicio anímico y dirigida a la esfera del misterio como un recordatorio, revela el poder del consuelo y ayuda cien veces más que cualquier otra medida exterior.

Sanación

La atención protectora (escuchar), el interés por el acompañamiento (esperar), y la confianza consoladora (preguntar) son las cualidades que trabajan en conjunto en la facultad educativa de la confirmación comprensiva. No pueden separarse en la realidad, pero podemos separarlas en aras de la observación, tal como uno puede observar un árbol desde distintos ángulos. Ofrece una imagen distinta desde cada ángulo y, sin embargo, sabemos que es uno y el mismo árbol. Necesitamos aprender a ver las conexiones espíritu-alma desde diferentes ángulos en forma tan diferenciada como si se tratara de caminar alrededor del árbol en el espacio físico. Es aquí donde, en sentido concreto, comienza la espiritualidad. El árbol alrededor del cual caminamos en el ejemplo presente es el concepto de confirmación comprensiva (o comprensión creativa). Este concepto caracteriza una actitud interna que debe fluir hacia todo lo que hacemos y dejamos de hacer si hemos de tener éxito en realizar el salto cuántico de la educación a la educación como un arte. También podemos describir este salto cuántico como el paso de la educación reglamentada a la educación sanadora si tenemos en mente que la reglamentación es cualquier influencia del *exterior*, mientras que la sanación es la conformación *interior* de una relación fundamentada en la idea de niñez. Pero los aspectos de la actitud básica de la sanación que hemos mencionado hasta ahora deben ser complementados. Falta el elemento de conexión, el eslabón. La atención, el interés y la confianza despliegan su fuerza de sanación

(podría decirse también su bendición) sólo si y cuando en la esfera del misterio *el niño se encuentra con el niño*. Y así llegamos al centro mismo de la idea de niñez. La verdadera ayuda al destino, es decir, el acompañamiento sanador del proceso de la propia encarnación, ocurre cuando el niño interior del acompañante elegido se revela al que es el niño en cuerpo. La iniciación se fundamenta en la mutualidad; es un acuerdo hecho al inicio. Yo sello el pacto siguiendo las huellas de mi misterio y llevando al niño al seno de mi confianza. Aquí también hablamos de una actividad interior. La persona que recuerda que está diseñada a partir del Ser Humano, que busca conectar con la fuente creadora, que encuentra su camino de regreso (o si es el caso, el de ida) a la entelequia de la esperanza, al "niño interno" que se encuentra ahí magnificente, lleno de luz e incólume, ahí donde el principio y el fin se encuentran, esa persona escapa a lo que hemos llamado la pérdida tripartita de la creatividad[63], y realmente puede proteger, acompañar y consolar a un niño y, a fin de cuentas, educarlo por medio de la sanación.

Para este momento y a partir del contexto establecido ya debería estar claro que con "sanación" no me refiero a la "eliminación del estado de enfermedad", sino más bien a una "guía hacia lo esencial", es decir, "salvación" (Steiner) de las enfermedades de los tiempos. Estoy hablando de la postura de la educación curativa antes descrita. Los lugares en los que la relación educativa es cultivada deben estar permeados de espíritu artístico: laboratorios del futuro, semilleros de la esperanza humana. El consuelo es el gesto clave que se dirige al niño y en el cual el niño se reconoce a sí mismo frente al ensombrecerse de su esperanza. La compañía comprensiva es el acompañamiento del niño con interés y expectativa paciente. La atención en la escucha provee protección. La sanación abarca todo esto y sin embargo es todavía más. Sanar significa dar esperanza, dar esperanza significa *tener* esperanza, y el que una persona tenga o no esperanza es una

cuestión del pensamiento. El pensamiento esperanzador de una persona respecto de otra es un pensamiento *amoroso*, es decir, un pensamiento inspirado por la esencia de la niñez. Así, el círculo se cierra: las instituciones que hacen justicia a la niñez sólo son posibles a partir del pensamiento que está permeado por la fuerza cálida de la niñez. Si percibimos la cercanía del Cristo (el niño de la humanidad) en la esfera del espíritu que linda directamente con este mundo, el reino angelical, y si tomamos lo que de Él emana y lo modelamos de nuevo en conceptos de educación artística podría comenzar un tiempo más cálido para los niños "difíciles", mismo que se esparciría hacia todos los niños y, desde ahí, habría de pasar a toda la vida social. La utopía de una nueva cristiandad –libre de dogma, de exigencias de poder y de hipocresía– es inicialmente una tarea pedagógica. El adjetivo "difícil" se aplica con mayor precisión a aquellos que no están dispuestos a dejar de trabajar arduamente a lo largo del camino conveniente y ya muchas veces recorrido.

12
El niño en el contexto del mundo

Todo educador ha escuchado en algún momento que la educación es en esencia una relación o, más precisamente, el entretejer al niño dentro de un complejo tejido de relaciones. Al niño se lo entreteje en este tejido en calidad de entidad pensante, entidad sensible y entidad volitiva, y en los tres niveles participa concretamente de aquello que sucede ya sea más cerca o más lejos de él. No estoy diciendo que el niño esté indefenso y expuesto a los acontecimientos (eso es un cuento de hadas piadoso), sino que forma parte de ellos. Y es necesario que tomemos este hecho con seriedad. Debemos deshacernos de la costumbre de mirar al niño difícil con la intención de encontrar un contexto comprensible y reconfortante que explique la causa de sus fracasos, su inquietud, su ansiedad o su tristeza (como experiencias perturbadoras en el pasado, errores en la crianza, disfunciones fisiológicas en el cerebro o disfunciones de cualquier otro tipo). Necesitamos practicar –y esto no es fácil– la visión del contexto completo o, dicho de otra forma, del contexto del mundo como lo experimenta este niño. Ello presupone que percibamos el camino hacia el interior del niño. El contexto del mundo es la interpretación más personal y pre-conceptual, es la priorización y evaluación de las cosas, los acontecimientos o las costumbres a partir de la sensación. Algo que puede parecerme minúsculo a mí, al niño puede parecerle gigante; y viceversa. Muchos niños reaccionan con hipersensibilidad e incluso con alergia a ciertas impresiones

o situaciones que son ordinarias para nosotros. Es posible que en dichas circunstancias estén en juego las influencias kármicas que individualizan la experiencia que el niño tiene del mundo y que lo conducen a poner o a quitar los énfasis[64]. En el transcurso de la niñez, este carácter de *percepción* marcadamente individual se transforma en **motivación** y **poder expresivo** individualizados y, a nivel de la percepción, se ajusta (en términos generales y nunca por completo) a lo convencional, al consenso. La transformación continúa a todo lo largo de la búsqueda individual del conocimiento (suponiendo que en realidad ocurra). Hay niños que no pueden soportar los momentos de cambios fundamentales o los de las despedidas, ni siquiera en dosis ínfimas. Otros, se sienten profundamente inseguros al amanecer o al anochecer, o en situaciones que tienen, aunque sea de forma indirecta, el carácter del amanecer o del anochecer: los modos menores (en lo musical), el apaciguamiento gradual de un suceso dinámico, el extinguirse de un sonido o, por el contrario, las primeras notas de la música o la introducción de cualquier situación nueva que podría evocar la sensación de estar entre-medio. Hay otros niños que tienen dificultad para lidiar con la noción de dejar algo abierto o con tener que esperar. Una vez conocí a un niñito que sentía que el viento era amenazante porque lo sentía, pero no podía verlo, y lo acongojaba todo aquello que en este mundo tuviera la cualidad del viento (cualquier cosa en movimiento que no pudiera asirse, cualquier cosa ligera, sanguínea, saltarina, giratoria). En ocasiones, encuentro niños a los que se los juzga como "pobres de alma"; niños que siempre provocan un alboroto en las situaciones emotivas en lugar de sentirse conmovidos y llenos de deferencia, como se esperaría de ellos. Después de un breve encuentro imparcial con estos niños, se vuelve evidente que de ninguna manera son "pobres de alma", sino que, por el contrario, son tan receptivos a los ambientes sinceros, que los adultos con callos en sus almas no

pueden ni imaginarlo. Estos niños perciben las impresiones que para todos los demás son marginales, de forma insoportablemente fuerte.

Uno debe estar atento a los fenómenos de este tipo. Además, cualquiera que no esté dispuesto a permanecer atorado en lo externo, puede adquirir una facultad perceptiva en el plano de la comunicación extra-corporal, es decir, de los encuentros que no están sujetos a la (falta de) comunicación en lo físico-espacial. Prevalece, sin embargo, la ignorancia general en torno a la dimensión extrasensorial del tejido de interrelaciones. Uno no debe creer ni por un instante que lo que el adulto piensa del niño, la forma en que se siente respecto al niño *durante el tiempo que no está con él* y el estado de ánimo que tiene con el niño mientras el niño se queda dormido a la espera de encontrarse con el nuevo día, no tienen consecuencias. Uno no debería subestimar el hecho de que las "acciones" de un tercero, que ni siquiera necesita estar presente físicamente, pueden treparse al esfuerzo de una persona por comprender al niño y causar un efecto de oscurecimiento (o de iluminación). Algunas veces puede causar un milagro el hacer partícipe a otro, alguien que más en *lo interior* que en lo exterior acompañe al niño con una comprensión genuina y con un interés cálido de corazón. En otros casos, se requiere de valor y determinación por parte de los padres para no seguir aceptando la opinión de un observador o colaborador sintonizado a lo negativo, es decir, ignorar sus consejos y mandar a volar su diagnóstico predictor de catástrofes, o quizás incluso asegurar que esa persona desaparezca del grupo de personas que deciden sobre el asunto.

Las cosas y las personas cercanas al niño están entretejidas para formar un contexto vivo de los acontecimientos. El niño se integra a este contexto de forma mucho más sutil de lo que uno generalmente imagina. Necesitamos *practicar* el dirigir nuestra atención a este hecho. Cuando alrededor de un niño supuestamente difícil se forma un círculo de personas que consideran que es su tarea, en un esfuerzo

conjunto en aras de la comprensión, crear un espacio espiritual de apoyo y *protección*, emana de este grupo un efecto sanador directo. De esta forma, se destina un lugar por aparte del complejo tejido de los acontecimientos para un "sector interno" (o bien, tranquilidad y esencialidad) en el que el niño puede (a nivel mental) encontrar abrigo toda vez que se sienta confundido y solo. Desde luego, tal "sector interno" no puede reemplazar la cercanía física directa, pero sin duda puede complementarla. Y es un complemento muy significativo. Por último, para completar la imagen, también deben tomarse en cuenta los *acontecimientos mundiales* como un todo, es decir, las circunstancias sociales y los estados de la tierra y de la humanidad. Podemos dar por hecho que cada niño alcanza durante el sueño (¡!) la consciencia de que está incluido en el universo y de que forma parte de la trama del *destino de la humanidad*. El niño participa en este destino y lo hace de una manera muy particular. Está completamente fuera de la entelequia de la esperanza supra-temporal del niño el que él observe los acontecimientos del mundo, que reconozca por lo que son a las fuerzas destructoras de la esperanza que ahí operan, y que se sienta amenazado hacia el interior. También aquí, mucho depende de nuestra actitud: ¿mi punto de referencia con respecto al *ser humano* se ha convertido en una fuente de inspiración educacional? Al despertar y adentrarse en su situación diaria, ¿el niño experimenta que hay gente en la que está viva la esperanza en la vida humana y que, en este sentido, nosotros somos sus *compañeros*?

Extracto de una conversación:
Robert L., de cinco años, es el tema a tratar durante las horas de visita debido a su comportamiento excesivamente iracundo[65].

PADRES: Él cree que lo sometemos a presión por pura malicia. Pero sólo presionamos cuando es realmente necesario.

ASESOR: ¿Cómo llegan a esa conclusión?

PADRES: Con frecuencia dice, "¡Ustedes son siempre, siempre muy malos!" Y cuando lo dice tiene lágrimas de rabia en los ojos.

ASESOR: ¿Y a partir de eso concluyen que él piensa que ustedes actúan por pura malicia?

PADRES: Cree que es crueldad intencional. ¿De dónde viene tal desconfianza? Cuando le digo, "Péinate", comienza a reprocharme.

ASESOR: ¿Qué tipo de reproches hace?

PADRES: Bueno, grita, "¡Pero no quiero peinarme! ¡Ustedes son malos! ¡Siempre están molestándome! ¡Quiero jugar! ¡Papá malo!"

ASESOR: Pero no pueden interpretar literalmente estas palabras cuando las dice un niño de cinco años.

PADRES: No sé…

ASESOR: Me pregunto si realmente los está acusando de malicia y crueldad intencional. No puedo imaginarme que así sea.

PADRES: Entonces ¿por qué se resiste tanto? ¿Por qué inculpa?

ASESOR: No lo sé todavía. Pero si se sienten ofendidos porque creen que su niño los acusa de tener malas intenciones, y si la única

razón por la que se sienten así es porque él les lanza calumnias cada vez que algo no le gusta, están usando un argumento que no puede deducirse sólo a partir del comportamiento recalcitrante. Es una mera suposición, y de mucha desconfianza, ¿no les parece? ¿No podría ser que el problema de testarudez sea de Robert, y el de desconfianza, de ustedes? Vamos a suponer que un niño tiene una piel sumamente sensible y que después del baño grita a sus padres, "¡Ay! ¡Me estás lastimando! ¡Mamá mala! ¡Papá malo!" Estaría mal concluir "Mi hijo piensa que estoy tratando de lastimarlo por maldad", ¿cierto? El secado lastima, eso es todo. Lo que lastima es "malo".

PADRES: ¿Así que usted piensa que desconfiamos de nuestro hijo?

ASESOR: No exactamente. Más bien me pregunto si no están ustedes poniéndole una carga todavía más pesada a su relación ya de por sí difícil con Robert al tender a percibir ciertas cosas como afrentas personales cuando en realidad no están dirigidas a ustedes. Esto con frecuencia conduce a malos entendidos en las relaciones de asociación, en las amorosas, en las de trabajo y en las relaciones entre estudiantes y maestros, al igual que en las relaciones entre padres e hijos. Incluso me atrevería a decir que ustedes han hecho esfuerzos increíbles con Robert, y que interpretan la testarudez de él como ingratitud. Se sienten juzgados injustamente por él y no se sienten suficientemente reconocidos. Por favor no lo tomen como una crítica. No hay duda de que ustedes son buenos padres. Pero como adultos no tenemos permitido hacer ninguna reclamación a nuestros hijos respecto al reconocimiento de nuestros esfuerzos. El sólo hecho de que hayamos recibido un niño es ya más que un reconocimiento. Por ello, debemos agradecimiento al niño y a los cielos. Necesitan ser conscientes del gran privilegio que es el que Robert los haya elegido como padres. Es importante que

mantengamos la guardia en contra de los impulsos de sentirnos ofendidos o insultados; éstos siempre están relacionados con una falsa valoración de nuestro propio papel. Los niños no están obligados a compartir en su totalidad nuestra visión de lo que es bueno para ellos. Y si consideramos que deben prepararse para toda una larga vida, comprenderemos que sólo pueden considerar nuestros deseos y sensibilidades en cierta medida.

Sigue una conversación respecto a lo que el terapeuta acaba de decir. Los padres no pueden comprender de inmediato en qué forma son privilegiados, pero la idea les interesa.

PADRES: Puede ser que quizás seamos demasiado sensibles. Pero es más que evidente que la obstinación de Robert está dirigida a nosotros. ¿Qué más podría ser? Simplemente no percibe el hecho de que nosotros queremos lo mejor para él.

ASESOR: Eso es lo que ustedes creen. A mí me habló muy amorosamente de ustedes. Tengo la impresión de que les tiene una fe ciega. Admira a su padre como un gran héroe. Ningún otro hombre compite con él. Y usted Sra. L., es su refugio, su consuelo y sanación. De ustedes proviene todo aquello que es bueno y agradable. Ustedes siempre saben qué hacer cuando él se siente débil y enfermo.

PADRES: ¿Por qué entonces?

ASESOR: Es muy posible que un niño perciba el amor de sus padres, o que incluso dé por hecho a sus padres como un fenómeno de la naturaleza y, a pesar de ello, viva con la impresión de que siempre tiene que defenderse. Además, opone también resistencia en la escuela, y con la abuela. En algún momento necesitan dejar

del lado todas sus suposiciones, sus desilusiones y sus sentimientos de haber sido insultados y comenzar a hacer observaciones exactas. ¿Cuándo opone resistencia? ¿Cuándo no la opone? ¿Cómo se comporta en ese momento? Todo lo que escucho es que Robert es obstinado, que reprocha y que grita. ¡Los reproches y los gritos no son todo lo que el niño es! Ayer vi la imaginación maravillosa que muestra cuando construye paisajes y las historias deleitables y coloridas que se le ocurren cuando lo hace. Además, me impresiona la forma fundamentalmente positiva en que habla de todos. Eso muestra mucha confianza y benevolencia de origen. Al parecer, Robert no considera trágicas las "escenas" que siempre ocurren en el jardín de niños y en la casa. En su ingenuidad, considera a los adultos demasiado grandes y poderosos para que él pueda causarles problemas serios. De hecho, él es un pequeñín luminoso y despreocupado, y no debemos despojarlo de su gozo por la vida reduciéndolo a ser un mocoso fastidioso.

PADRES: Puesto de esa manera, nosotros también lo vemos así... Pero siempre está la fricción, las quejas del jardín de niños, los comentarios de familiares y amigos…

ASESOR: ¡Presten oídos sordos a todos y cada uno de los "comentarios" en los que no haya también afinidad o reconocimiento hacia Robert! Si sí lo hay, pueden aceptar incluso consejos críticos. Pero bajo esa condición. Sobre todo, depende infinitamente mucho de que ustedes mantengan su aprecio –incondicional– por su niño. Él tiene derecho a que ustedes consideren cada aspecto hermoso de su naturaleza por lo menos tres veces más importante que cualquiera de sus aspectos "difíciles". Y aún no hemos aclarado qué es exactamente lo "difícil". Muchas cosas agradables surgen de formas que causan primeras

impresiones muy peculiares y confusas. Siempre recuerden que la mayoría de los bebés se ven como frutas marchitas cuando están recién nacidos y que son incapaces de hacer nada excepto gritar, moverse torpemente y dormir. Ésta es una imagen arquetípica. Y es justamente esto lo que sucede con las capacidades y características humanas incipientes. La gente tiene razón cuando dice que, en general, los únicos que piensan que un bebé recién nacido es hermoso son sus padres. La mirada amorosa ve cada vez más profundamente. Lo que en realidad ve es lo que pertenece al futuro. Ésta es la mirada que debemos dirigir hacia el "comportamiento difícil" de un niño. Sin importar lo que digan los demás.

PADRES: Sí, eso es probablemente lo que importa en realidad. Y, ¿está seguro de que nuestras suposiciones son infundadas? ¿Robert no desconfía de nosotros?

ASESOR: Estoy absolutamente seguro de ello. Debemos comenzar a andar por un camino de comprensión durante un tiempo. Robert tiene "razones" para su comportamiento que, por el momento, están más allá de nuestra comprensión. Eso debe cambiar. Mientras no aprendamos a percibir sus motivos ocultos, no podemos hacer nada. Pero para comenzar, debemos eliminar el mito de que tiene una relación hostil y negativa con ustedes. ¡No es el caso! Con ese argumento sólo lo agobian, a él y a ustedes.

PADRES: ¿De dónde puede venir esa constante indignación entonces?

ASESOR: Yo tengo una relación de mucha tensión con las sospechas, y en especial con los diagnósticos psicológicos que se basan en ellas. Por esta razón, y porque aún no conozco bien a Robert, voy a responderles indirectamente y con mucha reserva:

ha habido pocas ocasiones en mi vida que me hayan causado más inquietud que aquellas en las que he tenido que rechazar consejos bien intencionados y genuinamente razonables de parte de gente que de verdad estaba preocupada por mí. Mi voz interior me decía, y de forma bastante autoritaria, "¡No!" ¿Alguna vez les ha pasado eso? Uno tiene la sensación de que es necesario protegerse contra el propio hecho de ser influenciado. Algunas veces no es sino hasta años después que se demuestra que esa sensación era correcta. Puedes haber adquirido algunos moretones por no haber seguido el buen consejo, pero ese era el precio por un logro o un encuentro sin precedentes que no hubiera sido posible fuera del "camino espinoso". Entonces, en aras de lo que es justo para Robert, tenemos que considerar la posibilidad de que esta situación aplique también para él. La experiencia demuestra que es lo pertinente en las biografías de muchos niños. A menudo, los "niños difíciles" que algunas personas, sus padres para empezar, se han determinado a defender (no con la idea de mimarlos ni de forma poco crítica, sino con confianza y estima) han tomado caminos maravillosos, y luego vemos en retrospectiva: ¡Ay! Ese niño podría haber terminado en la fábrica psicoterapéutica o remedial; ese niño apenas se libró de ser sujeto de todo tipo de acciones de reparación o de ser enteramente removido de la acción, porque las habilidades que ahora vemos en él se proclamaron a sí mismas en la forma en que lo hacen todas las "habilidades bebés": por lo general, durmiendo, pero si no, apareciendo amorfas, arrugadas, retorciéndose, gritando…[66] Lo único que sabemos hasta ahora es que Robert tiene una profunda aversión a ser influenciado y a tener que integrarse. Dejémoslo hasta ahí por el momento. Él tiene un problema mayor que el de muchos otros niños; no tiene que haber una causa oculta detrás de ello. Pero esto no quiere decir que el problema de Robert sea adquirido. La situación podría también sólo tener que ver con

las expectativas del futuro, con un presentimiento de lo que está por venir. Lo que la situación requiere por el momento es lo que yo llamaría la postura creativa del des-conocimiento, la escucha y el cuestionamiento. Y el abstenerse de cualquiera y todas las sospechas. Incluso si no hiciéramos nada más, ello nos permitiría avanzar.

13
El dominio de la patología de la vida y el poder del asombro

¿Es razonable considerar el comportamiento inmanejable o divergente de un niño como señal de fracaso individual en un tiempo en el que las relaciones interpersonales (las relaciones de conversación y de amor, las legales, las de trabajo y las económicas) están profundamente trastornadas en todos los niveles? Cuando se habla de circunstancias sociales, uno con frecuencia olvida el hecho de que las circunstancias son primordialmente *relaciones* y, sólo de forma secundaria, existencia material, condiciones económicas y demás. Por su parte, las relaciones trastornadas tienen una relación mutua con los trastornos en la *consciencia* de las relaciones. La consciencia contra-inspirada desde el campo de fuerza del frío establece los estándares de las relaciones y genera las estructuras relacionales para las cuales sólo esta misma consciencia contra-inspirada puede proveer cierta orientación: objetivación (pensamiento), mecanización (sentimiento) e instrumentalización (voluntad) del tejido inter-humano. Ello pone en movimiento una maquinaria que incapacita la productividad socio-escultural y que es incapaz de detenerse *por voluntad propia*. En verdad, la única posibilidad de comprender la "máquina de calor / tiempo"[67] de Beuys, es por medio de la influencia de fuentes que no estén sometidas por el sistema contra-inspirado. Así, la interpenetración desde la esfera del todavía y del siempre, tienen un impacto en la presencia del Ser

Humano (desde la "esfera de la inocencia"). El diseño conceptual de Beuys para contrarrestar la máquina del frío (cuya fuerza expresiva yace precisamente en su imposibilidad lógica: una máquina en este sentido no puede ser una estructura que produce su propio calor y tiempo), supone la *transformación* del fundamento mismo de la máquina. De modo que, no es una cuestión de mecánica, sino de construcción de relaciones en forma creativa y llena de sentido. Este es el significado de la productividad socio-escultural.

Los niños vienen a nosotros desde la esfera de la inocencia. *Nosotros venimos a nosotros mismos* desde esa misma esfera si y sólo cuando permitimos que ocurra el acontecimiento de la educación artística y nos convertimos en aliados comprensivos de aquellos niños que provocan *caos* en la máquina de frío. Dicho caos siempre tiene algo que ver con el hecho de que los sucesos de calor / movimiento afectan la uniformidad del congelamiento y dan paso a que ocurran situaciones *formables* imprevisibles (espacios libres para la acción). Reconocerlas y hacer uso de ellas con presencia de ánimo es la impronunciable súplica que nos hacen los niños especiales, y no es un accidente que esta súplica se haga cada vez más urgente. El asumir el punto de vista del defecto es ignorar o rechazar esta súplica. El condenar a estos niños de "deficientes" y el condenar su "necesidad de cuidado especial" (Steiner) como una debilidad en su capacidad de adaptación a las leyes de la máquina del frío *siempre* sucede de acuerdo al criterio y bajo el hechizo de la propia máquina del frío. Algunas veces esto es inevitable, pero no nos engañemos.

En nuestros corazones descuidamos la educación como institución (y con ello no me refiero sólo a nivel político y administrativo, sino también a la configuración de los pensamientos, sentimientos y relaciones de las que todos formamos parte); por lo tanto, descuidamos su núcleo mismo. ¿*No obliga* esto a la niñez a oponer resistencia? Y, ¿no debe esta resistencia surgir del centro del

calor y movimiento, es decir, del corazón y de la voluntad: del mismo lugar en donde ocurre el descuido?

Con "niñez" me refiero a un campo supra-sensible que protege y conecta a todos los niños hasta cierta edad. En este campo se toman "resoluciones" por todos los medios, y estas resoluciones surgen de una sabiduría que está por encima de nuestra comprensión racional sobre-valorada. Como adultos, estamos conectados a este campo en la medida en que entremos en contacto con la entidad de la niñez como se ha descrito. La fuerza propulsora de la máquina del frío es una mezcla de miedo, envidia, sed de poder, vanidad y obsesiones materialistas. Este combustible ha sido frecuente y ampliamente analizado. Sin embargo, la fuerza que impulsa la máquina del tiempo / calor está retirada de aquello que puede asirse desde el análisis convencional. Es la sustancia de la esperanza la que fluye hacia el proceso de encarnación: la naturaleza esencial de la niñez que, por medio del pensamiento, puede comprenderse como la *idea* de niñez. Vale la pena observar en esta conexión el hecho de que los llamados desórdenes de comportamiento infantil, que nos causan tanta confusión, no sólo *son* turbulencias de manera generalizada en el sector del calor / relación y en el sector del tiempo / movimiento, sino que son la *causa* de estas turbulencias, lo que significa que golpean justo en donde se encuentran nuestros propios miedos e inseguridades y en donde nosotros mismos nos hemos retirado hacia las certezas engañosas de la máquina del frío[68].

Cada vez que uno quiere enfocar la atención en estos temas, es arrojado al bastión del auto-engaño colectivo que se está haciendo cada vez más denso. Este auto-engaño presupone la relación neurótica promedio con el mundo como la medida razonable de las cosas. Las revisiones auto-críticas y culturalmente críticas del *dominio de la patología de la vida* en tiempos de superficialidad espiritual y frigidez social –la una presupone a la otra– ocurren sólo

muy al margen. Esta revisión es también urgentemente necesaria en relación con la cuestión de la educación. El hecho de que los niños a los que categorizan de niños difíciles puedan querer defender una parte de la salud del alma frente al consenso psico-patológico, y por ello no sólo se hagan evidentes y causen trastornos, sino que también fracasen (en una alarmante mayoría de los casos y, ¡por causa nuestra!), es una noción con la que debemos familiarizarnos *seriamente* para poder encontrar nuestro camino hacia fuera de este callejón pedagógico sin salida. Una de las razones fundamentales del fracaso de los impulsos saludables que quieren activarse por medio de estos niños, al igual que de su desviación hacia la renuncia, el miedo o la destructividad, es el acuerdo tácito en el mundo de los adultos (desde la base, con padres impotentes y resignados, hasta la "élite" tanto académica como de especialistas pediátricos) de convertir en patología todo lo que expone y quiere destruir la patología de los tiempos; convertir en patología en dos sentidos: declarar enfermo y conducir hacia la enfermedad. Los niños especiales no son el problema; el problema es el hecho de que los vemos de forma retorcida en el espejo de nuestra concepción descompuesta del mundo. Esta percepción distorsionada tiene un *efecto*: los niños no se reconocen a sí mismos en nosotros y por tanto reaccionan de forma agitada y desconcertada, mientras que nosotros continuamos evaluando sus reacciones de desconcierto y agitación como la confirmación de nuestras distorsiones. Depende de nosotros romper el círculo vicioso. La actitud que puede permitirnos romper el círculo puede expresarse con las palabras de Lao-tse respecto al conocimiento verdadero: "Estoy en calma, tranquilo y sin deseo alguno, como un recién nacido, como quien no tiene un punto de referencia".

Hemos entrado en contacto con las cualidades de la protección, el acompañamiento, el consuelo y la sanación –que abarca y va más allá de los tres primeros. Estas son actitudes fundamentales de la

educación y crianza como arte que debemos practicar. En el sector misterioso de la "protección" se localiza nuestra *escucha atenta*; el requisito para el acompañamiento del destino del niño es la *espera paciente*; el consuelo reconfortante yace en aprender a *preguntar* en un sentido más profundo –por así decirlo, recordando al niño; y la fuerza adecuada de la sanación (recobrar la integridad) es el *acontecimiento* de la esperanza, a través del cual, también para la relación educativa, el precepto se confirma a sí mismo: Donde dos se reúnen en **mi** nombre, allí estoy yo en medio de ellos. Estas cuatro cualidades se reflejan en el pensamiento de Lao-tse mencionado anteriormente: la escucha transformada en algo superior; la empatía transformada en algo superior porque se vuelve partícipe del asunto, pero también porque espera pacientemente; la comprensión transformada en algo superior al ser una pregunta pura; y el poder de la esperanza, que condensa todo esto al interior de la atmósfera sanadora y fluye hacia ella desde el futuro[69]. Estos pasos pueden ahora reformularse a manera de indicaciones sencillas para la contemplación y la auto-revisión.

Calma:

Las muchas voces ansiosas en mi interior, que comentan respecto a todo antes de que lo haya percibido apropiadamente, guardan silencio. No tengo opiniones personales y no sé lo que significa esto o aquello. Mi consciencia es una habitación vacía, en la que la melodía de tu vida puede ahora resonar. Escucho.

Tranquilo:

¡Mis temores y mis sensibilidades no son lo que importa! No quiero evitar nada; tampoco quiero seguir ninguna otra intención más que ésta: comprenderte. Sin importar qué suceda, le doy la bienvenida. Mi atención no tiene preferencias. Espero.

Sin deseos:

Mi deseo de que tú y nuestra relación actual correspondan a mis necesidades no tiene lugar; donde no hay deseo, no hay desilusión. Mi única exigencia es reconocer tus reclamos y hacerles justicia. Pregunto.

Sin punto de referencia:

Las expectativas convencionales, las medidas adquiridas, los prejuicios sociales no deben influenciarme. El futuro no conoce hábitos, siempre dejo atrás el *status quo*. Me entrego a lo abierto y te busco. Tengo esperanza.

La esperanza aquí no significa esperanza en algo particular para uno mismo, sino una actitud fundamental. En este caso, una actitud hacia el niño que podríamos llamar sensación de advenimiento. En la disposición del que no tiene punto de referencia, la capacidad (desinteresada) de esperar que distingue a la tranquilidad se intensifica hasta ser una actitud de expectativa jubilosa de lo que está por venir, de lo que se anuncia. La esperanza es entonces propiamente estar preparado o listo para ser sorprendido o para encontrarse en un estado de asombro. Por esta razón, la esperanza se ve opacada por todo lo que *presupongo* o condiciono, o por aquello que considero oportuno, bueno, apropiado, etc. La gente que es pobre de esperanza está atada al poste de la estabilidad, es presa de las convenciones y está oprimida por el lastre de lo inalterable y de lo habitual.

Escuchar, esperar, preguntar y tener esperanza son los cuatro gestos del alma que se unen en el *asombro*, los cuatro aspectos que nosotros, junto con Morgenstern llamamos "comprensión creativa". La habilidad de escuchar presupone silencio. La habilidad de esperar presupone tranquilidad. La habilidad de preguntar presupone no desear. La esperanza despierta en la disposición de quien no tiene un punto de referencia.

El camino del ejercicio aquí indicado conduce hacia un verdadero **arte** de la educación, el en el que no se trata de instrucción y arquitectura del comportamiento, sino de encontrar una actitud hacia los niños que haga superfluas las "medidas" calculadas, porque permite la acción intuitiva y enseña el *asombro*.

14
Semillas de habilidad: El camino poético

Si uno se acerca al niño con la pregunta sobre sus talentos innatos (sus semillas de habilidad), hay que esforzarse por reconocer la justicia espiritual. Con este término nos referimos a la actitud de aprecio sobre la cual Martin Buber escribió que "la medida y la comparación han desaparecido. Depende de ti qué tanto de lo infinito se transforma en realidad". Nuestra pregunta se dirige a la esfera del misterio, al *individuo*. "La reverencia y el asombro ante el camino misterioso del niño debe ser el comienzo de la postura con la cual el educador emprende su tarea" (Steiner, GA 305; al igual que el resto de las citas de este capítulo). Uno no debe "verter algo dentro" del niño, sino "tener asombro y reverencia por su espíritu". Después, Steiner continúa con las frases lapidarias cuyo peso es pocas veces reconocido incluso entre los adeptos de la educación Waldorf: "No puedes desarrollar este espíritu, se desarrolla a sí mismo". Ésta es la razón por la cual "la propia gran renuncia a sí mismo" de parte del educador es la fuerza más eficaz de la educación como arte. Obviamente, no se espera que nadie renuncie enteramente a sí mismo durante todo el día en una actitud gruñona de auto-sacrificio. Steiner se refiere a lo opuesto. Cualquiera que abandone el desarrollo de su propia personalidad no será capaz de encontrar una relación de confianza con el niño, pero una relación de esta índole es lo único posible en la infinidad de la esperanza mutua. Es ahí donde el adulto se dedica no sólo al niño que se ha encomendado a él físicamente,

sino también a la *esencia de la niñez*, que el propio educador **es**. Steiner habla de la "mayor negación posible" del interés en uno mismo para dar paso directamente al deseo puro de comprender.

El interés en uno mismo es una motivación ajena a la relación. En lugar de procurar cualquier plan o intención debemos "vivir en el entorno del niño de forma tal que su espíritu pueda desarrollarse a sí mismo por correspondencia, por medio de la mera presencia de la vida del educador. Lo que está dentro del educador no debe perpetuarse (en el niño) por compulsión". Por medio de esta actitud de aprecio (¡y ello quiere decir una actitud de sanación!), dice Steiner, aligeramos *obstáculos* en el camino al desarrollo personal "en lo físico e incluso un poco en la existencia del alma".

¿Por qué en lo físico en particular? Porque el cuerpo del niño, que es todavía increíblemente maleable incluso en los procesos funcionales más finos, puede convertirse en un *instrumento flexible* del espíritu (que en sí mismo no puede ser influenciado) cuando el niño tiene el espacio abierto –al que le dan forma nuestra escucha, nuestra espera, nuestro preguntar y nuestra empatía de esperanza– para *moverse libremente*. En este elemento de libertad, la habilidad de formación escultural del yo imprime impulsos de destino en el cuerpo a modo de habilidades potenciales que son *superiores* tanto a las influencias del entorno, como a las predisposiciones biológicas heredadas. Los obstáculos que hemos de eliminar por medio de nuestro poder elevado de comprensión (en lugar de apilar obstáculos adicionales por medio de la *educación intencional*) son justamente los factores del entorno y los factores hereditarios en el sentido más amplio de la palabra. Éstos *sobre-alienan* la entelequia de la esperanza tanto de forma endógena (hereditaria), como de forma exógena (el aprendizaje forzado, el verter sobre ellos). A partir de esto, Steiner fue capaz de formular las "tres reglas de oro" del arte de la educación:

1) *gratitud*, elevada al estado de actitud religiosa hacia aquello que recibimos por medio del niño (la llamamos "iniciación");

2) una consciencia alerta llena de asombro por el hecho de que "el niño representa un *acertijo* divino" (énfasis de H.K.) que "el arte de la educación ha de resolver" (hablamos de la "esfera del misterio", en la que nuestra *comprensión* se convierte en un *acto* de sanación); y

3) un "método educativo practicado en el amor y por medio del cual el niño se educa a sí mismo instintivamente a través de nuestra presencia, de modo que uno no pone en riesgo la libertad (del niño), que debe ser respetada incluso ahí donde es el elemento inconsciente de la fuerza del crecimiento orgánico" (el aspecto de *esperanza* en su significado más profundo).

Lo que es determinante entonces no es ni lo que **yo** considero importante ni lo que la *sociedad* considera importante, sino lo que el niño hace o aquello que toma con una dedicación particular. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que para los niños lo adecuado casi siempre emerge en situaciones lúdicas no forzadas. Por ello, sólo se les hace justicia si uno pone atención a la forma en que se comportan en el espacio en el que están libres de expectativas y exigencias. Este espacio puede *crearse*. Lo creamos por medio de la atención elevada, descrita en el capítulo 11 (protección). Es más probable que el niño se revele a sí mismo cuando está sólo con un adulto ante cuya presencia se siente totalmente relajado. Si la atención del adulto es pura, sin intenciones, y no está obnubilada por motivos ulteriores, el niño se siente seguro, como si estuviera bajo un escudo protector, más seguro que en el jardín de niños o la escuela, o durante el juego no supervisado con amigos, incluso más seguro que cuando juega solo. Bajo este escudo puede desarrollar un modo de juego sin reservas, y a la vez exclusivo (por así decirlo, para el espectador en

quien confía), y que aspira, sin que esa sea su intención, a la creación de la belleza. Los niños se muestran a sí mismos con completa y absoluta franqueza en dichas situaciones. Pero no es para nada así de simple ser un espectador tranquilo sin que parezca que uno quiere forzar algo y provocar confusión en el niño. Lo que cuenta aquí es la reserva interior. No debo permitir que surja en mí ningún pensamiento ni sentimiento de admiración o de reproche; no debo ser curioso, no debo tener la intención de llegar a conclusiones a partir de lo que estoy atestiguando. Debo evitar la intervención interior tan cuidadosamente como lo hago con la intervención exterior. Uno puede escuchar el juego del niño o puede acosarlo, y eso hace la gran diferencia. La visión que **califica** o *evalúa* interviene en lo interno, pero también lo hace aquella que mira fijamente sin tomar distancia alguna, y también el manierismo artificial "Yo soy el regalo de Dios para los niños". Ocurre lo mismo con la ironía, el ojo auto-complaciente del experto, un tanto alienado, pero condescendiente. No necesito ahondar respecto al comportamiento grosero de los adultos mientras observan a los niños jugar. Esta tendencia se debe a la ilusión que tienen de que son superiores. En contraste, la atención sin pretensiones que puede practicarse puede compararse al estado que habita en muchos haikus japoneses[70]. "El agua del manantial / Viene lentamente / De las montañas" (Buson). Uno puede dudar de que la simple representación de un hecho equivalga a poesía; uno puede sentir el deseo del embellecimiento con adjetivos y guirnaldas metafóricas. Lo que tendemos a no tomar en cuenta es que uno difícilmente puede honrar más un fenómeno que cuando simplemente declara su presencia como un acontecimiento artístico. Distinguir de forma artística el agua del manantial que baja lentamente de las montañas le imparte un significado superior al que tenía antes, precisamente *porque* el poeta no estaba bajo la impresión de que tenía que mejorar, añadir o explicar nada. La afirmación de

Buson es "¡Cielos, qué ciego fui! Apenas ahora *comprendo*: El agua del manantial / Viene lentamente / De las montañas." "Solamente está presente ésta única cosa, pero es esta única cosa en términos cósmicos" (Buber). Cada palabra es una clave para el misterio de la imagen que, por su parte, trae noticias del taller invisible en el que surgen las imágenes de este tipo y se conjuntan para dar forma al mundo como una totalidad. Manantial. Agua. Lentamente. Viene. Montañas. Desde ahí… La experiencia poética de la imagen y de sus elementos es, al mismo tiempo, una nueva creación. La persona que la experimenta está formando parte en la creación del mundo[71].

Conforme más asumimos **esta** actitud, más le damos al niño la libertad de asir su cuerpo, de encontrar su cuerpo individual de calor / tiempo, su cuerpo de movimiento, su cuerpo expresivo. Uno puede practicar la observación al estilo del haiku al ponerse la regla de hacer anotaciones en su diario a modo de miniaturas poéticas en torno al comportamiento del niño durante el juego. De esta forma, uno se acostumbra al tipo de escucha participativa (y no a la que juzga o a la que ocurre sin querer), por medio de la cual es posible que surja una atmósfera en la que el niño pueda *respirar libremente* y *ser sí mismo*. Las reglas básicas para las anotaciones del diario, sobre las que uno puede luego reflexionar, son: sin evaluaciones ni opiniones (ni siquiera las que estén codificadas), sin irrupciones verbales del sentimiento, sin metáforas o alegorías, pocos adjetivos y sólo para dar carácter.

> Los animales están durmiendo
> Ahora ella frota el cuarzo suavemente
> Sobre su mejilla y tararea una tonada oscura.

Animales. Cuarzo. Mejilla. Tonada oscura. Dormir. Frotar. Tararear. Suavemente. Trae la escena a tu ojo interior una y otra vez.

Siente cada palabra a través de cada detalle. El *niño* es el creador de este complejo de eventos que, mientras más me concentro en ellos, más grandioso, más significativo, más directamente sublime es el efecto que tienen en mí, incluso aunque sea incapaz de expresar por qué. El pensamiento se convierte en una experiencia intensa. Por medio de mi presencia en quietud **yo** he creado el espacio en el que esta escena podía seguir su curso. No es coincidencia el hecho de que yo estuviera presente. Algo sucedió *entre nosotros.* Uno hará entonces un descubrimiento notable: al inicio uno percibe la naturaleza cósmica de la escena cada vez más claramente y se da cuenta de que acaba de ser partícipe de un acontecimiento sagrado; esta impresión desaparece después de un tiempo y da lugar a una sensación bastante confusa de que todo este acontecimiento y sus elementos individuales no significan *nada*. Nos penetra algo absurdo. Por así decirlo, la imagen del recuerdo se colapsa desde la cumbre de su dignidad y belleza y deja un vacío tras de sí. Pero si escuchas en el interior de este vacío en lugar de permitir que fluyan en ti otros pensamientos y sentimientos (que es lo que haríamos lógicamente), encontrarás que, en tanto que es un "vacío", ya no significa nada en el sentido habitual. Pero, al mismo tiempo, desde el sinsentido surge una sensación que podemos circunscribir como una certeza pura: ahora parece que sabes, sin duda alguna, qué *pregunta* hacerle al niño. Sólo que esta pregunta no tiene imagen y no puede ser expresada en palabras. Esto provoca una sensación inicial de impotencia, pero es un *estado* de cercanía, de comprensión, de ser iniciado, de una "experiencia de ¡ajá!", por decirlo de algún modo, y sin ningún contenido conceptual. Uno debe tener una cosa clara: la sensación de impotencia viene de haber encontrado la conexión con un área de percepción y de relación que de otra forma está cerrada a la consciencia cotidiana. Nuestras certezas habituales no tienen sentido ahí. Al principio, sólo tienes que dejar que ocurra.

Lo que importa es otra cosa: has cruzado el umbral que pasa de la investigación indirecta a la investigación directa respecto al ser (del niño). Ya no habitas en las imágenes remanentes de la percepción exterior, más bien entras en **contacto** directo con el misterio que el niño te ha confiado. Aquí, comprender no significa establecer hechos o mirar desde el contexto, sino asir lo esencial de tal modo que fluya directamente hacia la voluntad en calidad de la habilidad de dar forma al mundo. Si uno se dispone con regularidad a estar en conexión con esta fuente de fuerza, la interacción con el niño (que **es** en sí mismo la fuente) se convertirá gradualmente en una interacción que dignifica, y la actitud general de la educación y la crianza se convertirá en una actitud que sana. Nuestro lenguaje corporal cambia, nuestra voz, nuestra mirada; comenzamos a acompañar al niño desde el interior con pensamientos y sentimientos diferentes, es decir más justos. Crece la certeza intuitiva de la acción correcta en el momento correcto y, junto con ella, crece *también* la capacidad de ver más allá de las circunstancias en el sentido habitual. Nos deshacemos del hábito de evaluar de inmediato las circunstancias antes de hacernos conscientes de ellas en forma adecuada. Se establece una antipatía saludable en contra de las suposiciones y de las opiniones. Si durante la fase poética de la devoción reverencial hacia la imagen nos habíamos encontrado en el *presentimiento* del cruce del umbral (acercamiento), ahora que la imagen ha perdido su encanto e incluso su significado –en lugar del cual emerge *la sensación de la pregunta determinante*–, el cruce del umbral se ha *consumado* (contacto). Cada minuto que nos quedemos en este estado, que al inicio es muy poco frecuente y efímero, es precioso. Llega hasta el niño, aunque no esté presente físicamente, a modo de consuelo y apoyo. Quien lo practique notará cómo su percepción de las situaciones educativas artísticas se afina gradualmente y cómo su relación con el niño se vuelve más luminosa: se *esclarece*.

En resumen, tenemos un camino para la práctica de la educación como un arte que contiene cuatro aspectos; para practicarla no es necesario dar los pasos en una secuencia estricta, sino en una alternancia viva. Para escribir las experiencias propias y sumergirse en ellas, uno necesita unos veinte minutos durante algunos días de la semana, así como periodos que uno inserta cuando puede hacerlo, con el propósito de acompañar el juego del niño de la forma descrita. Al hacerlo, es bueno si uno puede entregarse a alguna actividad manual propia, una que sea simple y que pueda realizarse en calma. Una madre con su costura o tejido, y junto a ella, el niño en jugo profundo –eso tiene un carácter primigenio y, como tales, las imágenes primigenias deben recuperarse y ser traídas de nuevo a la realidad. Por supuesto, uno tiene que darse el tiempo de hacerlo. Cualquiera que no se dé tiempo para su hijo, sin duda lo descuida. La cuestión es simplemente: ¿cómo usa uno el tiempo que ha logrado tener para uno mismo de forma sensata? Haré una sugerencia que es muy económica, si se ve de cierta forma. Uno logra mucho sin tener que hacer nada especial de forma exterior; y es el niño quien vive la experiencia preciosa: "Mis padres están *interesados* en mí. Simplemente disfrutan estar cerca de mí". Esto abona de forma increíble a construir confianza. En particular, los niños a los que categorizan como niños difíciles necesitan de nuestra dedicación en calma, nada extraordinaria, por así decirlo, estoica; necesitan de la corriente cálida de la participación modesta. Con tanta frecuencia nos traen la súplica no dicha: "Por favor, sólo con que estés para mí de vez en cuando, sin que me acoses, sin que me critiques, sin suspicacias, expectativas, juicios, miradas de preocupación o de desilusión." El sólo estar ahí es *sanador*, siempre y cuando uno tenga claro que en este caso el no hacer nada en lo exterior es una *cuestión de formación*, que (por ejemplo) puede trabajarse en la forma descrita en este capítulo. Desde luego, hay otras posibilidades[72]

y, en principio, *cualquier* forma no obligada de estar juntos puede convertirse en una celebración de cercanía comprensiva si el adulto puede encontrar la actitud interna descrita desde distintos ángulos en este libro.

La presencia atenta pero no curiosa, la enteramente dedicada pero que no es insistente es un **requisito** y una **meta**. Cuanto más frecuentemente se den los pasos que siguen, mejor se logra éste primero que está, por así decirlo, preparado para anticipar el segundo: la descripción condensada de uno o más detalles (distinción poética posterior al estudio); a este paso me gustaría llamarlo *recopilación*. En el tercer paso, la imagen expresada en palabras se hace más profunda y más clara, más aún al pronunciarla repetidas veces y lentamente mientras que al mismo tiempo se procura con esfuerzo concebir la escena a modo de imagen; de este modo uno consigue un *acercamiento* al acontecimiento real de la comprensión. Esto ocurre si la imagen muere y el *contacto* se vuelve posible. Idealmente, uno debería traer consigo el estado de haber sido tocado (la pregunta que se ha convertido certeza) a cada uno de los encuentros con el niño, y uno debería aprender a *siempre* ver –sin ninguna intención particular– por medio de la recopilación interior (desde la mirada de un poeta de haiku) y tantear el camino hacia lo que uno ha percibido[73]. Entonces, lo que aquí se ha descrito como práctica organizada se habrá convertido en un hábito artístico. Las distintas partes del ejercicio vendrían a ser una sola, como si en el momento en que el niño apareciera se concretara un acuerdo fundamental entre atención y comprensión. Este acuerdo consistiría en salmodiar: encuentro, recopilación, acercamiento, contacto. Uno va acercándose al estado de competencia educativa / artística en la medida en que esto le recorra el cuerpo y la sangre. Gente del calibre de Janusz Korczak reamente alcanzaron este nivel, pero por lo general estamos sujetos a tantas influencias contrarias y distracciones (no sólo desde

el exterior, sino también desde nuestra propia vida interior), que recomiendo con urgencia que uno sea sistemático en su práctica. Y a medida que uno progrese, uno sabrá si puede o en qué medida prescindir de un acercamiento sistemático.

15
Ningún niño es malo

Tenemos que olvidarnos de nuestros estándares habituales para medir el valor y el significado. Si el niño ve algo más precioso en un clavo oxidado que en una pieza de joyería cara, entonces el clavo oxidado *es* más precioso. Por medio de la comprensión, debo experimentar mi camino hacia las preferencias del niño y eso, de inicio, significa aceptarlas. Luego, debo hacerlas mías y explorar desde *dentro* la relación que tienen con el mundo en el que están fundamentadas. ¿Por qué respetamos y admiramos la capacidad de olvidarse de todo lo que a uno lo rodea y de sumergirse en el misterio de la llama de una vela, al mirarla en silencio mientras arde, así como respetamos y admiramos un desempeño fabuloso en lo intelectual, atlético o musical? Cualquiera que haya observado a un niño con uno de los llamados desórdenes de comportamiento jugar al lado de un arroyo al atardecer, sólo él, con el agua, las piedras y el viento, sereno, atento, incluso con devoción reverencial hacia los elementos, se volverá por lo menos reservado y reflexivo respecto al diagnóstico de hiperactividad o déficit de atención que se le ha impuesto al niño luego de un procedimiento meramente científico de evaluaciones. ¿Por qué debería ser esta escena en el agua una afirmación *menos* contundente que los resultados obtenidos en condiciones de laboratorio? Necesitamos pasar de la necesidad de dar prioridad a la detección de las deficiencias del niño a la capacidad de descubrir sus fortalezas y bellezas, y apoyarlas y fortalecerlas por

medio de trabajar con ellas. Es aquí donde se vuelve muy claro que en los círculos pedagógicos tendrán que implantarse cualidades completamente nuevas de la imaginación y de la flexibilidad, formas no convencionales de reaccionar a las anormalidades y formas de desacreditar la estrechez de la normalidad. "¡Qué mil flores florezcan!" La naturaleza de la escolarización y de la crianza requiere de la mayor libertad y variedad posibles, incluyendo la seguridad legal y económica de proyectos pequeños y grandes concebidos *en términos de niños particulares*. "Por qué las grandes palabras; no son grandes." Si adaptáramos estas palabras de Samuel Beckett, uno podría preguntar: ¿Por qué las grandes metas educativas? No son grandes. Ante el misterio, se reducen hasta el punto de la insignificancia. Es una tarea hermosa y valiosa si como padre, maestro o terapeuta uno deja de llamar difíciles a los niños difíciles y más bien reconoce la *naturaleza especial* del niño y la procura con "reverencia por lo que es pequeño" (Steiner). Sería una confusión crasa si uno diera por entendido que este esfuerzo sirve para una mejor implantación de intenciones educativas. Sirve para la *comprensión* como la única intención educativa legítima.

Se calcula que en la actualidad alrededor de 5% de los niños muestran una inclinación antinatural por la violencia y el descuido ya desde el jardín de niños o los primeros grados de escolarización. Esta tasa ha ido en franco aumento en los últimos quince años. Y es bien sabido que lo mismo es válido en el caso de la violencia juvenil. En paralelo al incremento en estas tendencias hacia la violencia, también el clima social ha cambiado en el sentido de que todos los modos de comportamiento y las actitudes que pertenecen a la "anatomía de la destructividad humana" (Erich Fromm) están de nuevo volviéndose indiscutiblemente aceptables en términos sociales, lo que significa que se han rehabilitado por completo después del intento, en los años 60 y 70, de cambiar el rumbo ético,

socialmente artístico y ecológico. Quien no intente llegar a la raíz de las cosas, puede llamar a esto una coincidencia si así prefiere. Una observación más profunda con base en la psicología del desarrollo demuestra que los niños con las llamadas alteraciones de comportamiento agresivo están intentando *comprender y poder manejar la realidad*. Al ajustarse a las circunstancias, toman lo que en el esquema contemporáneo responda a su necesidad *interior* de imitación (es decir, la actitud omnipresente de hostilidad latente). O bien, sólo dejan que *se apodere de ellos*, pues su motivación principal es la *iluminación* (individualización) de la oscuridad dada, misma que asimilan por medio de la imitación. De modo que su verdadera motivación es la transformación. Uno debe en todo momento tomar en cuenta esta intención artística en el proceso de asimilación. Los niños aprenden a manejar la hostilidad de los tiempos de forma participativa: de inicio *experimentan su camino* hacia este elemento recurriendo al correspondiente potencial de sus talentos naturales. Para poder comprender un fenómeno, uno apela a lo que es más similar a ello en la propia disposición. Uno puede asumir que en verdad estos niños tienen a su disposición poderes extraordinarios de *valentía*. Nacen como guerreros de dragones y son diferentes de aquellos que reaccionan a los mismos símbolos de los tiempos con tristeza o miedo (lo cual apunta hacia otras cualidades). Los niños agresivos también están angustiados y afligidos, pero se toman como tarea propia el deslizarse dentro de la piel del dragón, lo que por supuesto es un asunto riesgoso. El motivo de la transformación puede quedarse atorado. A este respecto, mucho depende de la forma en que reaccionen, piensen y sientan los adultos con los que el niño tiene contacto; es decir, si ven en este pequeño Rumpelstiltskin a un niño trastornado, o si ven en cambio al valiente guerrero que, debido a que ha sobre valorado sus propios poderes, se ha metido en algo que es más fuerte que él y que amenaza con dominarlo. La misión

de una educación y crianza que *comprende* y que conscientemente se separa del *zeitgeist* sería el respetar y admirar la cualidad de *valentía* en este tipo de comportamiento, en lugar de humillar con juicios desdeñosos al niño que se ha metido en problemas por razones altruistas. ¡La valentía debe ser guiada para que tome un trayecto creativo! No debe haber ninguna duda de que un niño *nunca* es malo. Definitivamente está luchando contra el mal, pero *siempre* con el profundo anhelo de conseguir la transformación y la redención. Después de todo, el propio impulso de encarnación **es** este anhelo, como se ha expuesto extensivamente en los capítulos previos. Pero también hemos visto que este anhelo no puede satisfacerse sin el involucramiento del compañero (adulto) elegido e iniciado.

Es aquí donde surge la cuestión respecto a con cuánta frecuencia en la vida de un niño difícil, un adulto de verdad lo ha respetado y admirado con perseverancia, comprensión y *con reverencia*, y con la actitud interior que Steiner caracteriza como admiración y devoción, gratitud y respeto por la libertad, en lugar de estigmatizarlo con el epíteto "difícil" y *mirarlo continuamente* como tal, ya sea en casa, en el jardín de niños o en la escuela. Con cuánta frecuencia alguien, en lugar de persignarse frente al pequeño demonio y considerar los métodos apropiados para su exorcismo, se ha colocado frente a él en una actitud de admiración y reconocimiento sinceros y ha visto su belleza. La maldad viene de fuera sin ser llamada e inevitablemente se apodera del niño; el bien no viene de fuera, sino del niño mismo, y se apodera del mundo, de *nosotros* –pero sólo si lo llamamos. Y lo llamamos al aprender a *verlo*. Ese es el significado de confirmación comprensiva. *En verdad*, los niños "difíciles" no existen.

16
Esperanza y tragedia, o ¿Beethoven fue un error?

Si una vida llena de sentido significara lo mismo que una vida de pura alegría y satisfacción, es decir, una vida tan despojada de conflicto y sufrimiento como fuera posible, la mayoría de las grandes obras de arte y poesía, así como muchos logros sin precedentes en el ámbito del conocimiento tendrían que ser calificados como productos de lo absurdo y; sus autores, como un fracaso. En otras palabras, quien quiera criar personas satisfechas y que vivan en armonía consigo mismas y con el mundo, está procurando, queriendo o sin querer, la pérdida del alma y la abolición de las grandes historias (en el sentido en que Neil Postman usa la expresión). ¿Darle forma a la vida propia a modo de literatura superflua de entretenimiento? ¿Georg Trakl fue un caso lamentable? Hölderlin, ¿un accidente? Albert Camus, ¿un colapso? Beethoven, ¿un error? Todos estos artistas y muchos otros (sin que importe que se hayan hecho famosos o no) permanecieron con rebosante calidez en medio de la frialdad de los tiempos e intentaron lograr lo *imposible*: permanecer fieles al *niño*. Al decir imposible, no me refiero a absurdo. Existe una voluntad que apunta más allá del umbral. Desde el punto de vista de este lado, esa voluntad es "imposible"; pero semejante voluntad genera señales de esperanza aquí y ahora y se dirige hacia su habilitarse más adelante en el camino. En el entendido del concepto expandido de niñez, esto es una voluntad como la del niño. Es el *niño*, en su calidad de centro

de la composición humana[74], el que establece la conexión entre el yo (ego) encarnado y el yo no nato (ser espiritual); es decir, la conexión del ser humano –que envejece, se consume en el tiempo y se inculpa– con su esencia supra-temporal de esperanza. Visto desde un contingente de consciencia en el tiempo, este elemento supra-temporal viene al encuentro del ser humano desde el futuro, desde el espacio de la inocencia. (El futuro es el espacio de la inocencia. No existe tal cosa como la culpa futura.) En otras palabras: ahí donde el Ser Humano en su forma primigenia, el Ser Humano que se extiende para alcanzar el ser espiritual, se comunica con el ser humano individual y se enciende al interior del "yo" encarnado, ahí donde despierta la esperanza *pura* dentro de la existencia transitoria, el *niño* está trabajando como el relevo. Este intercambio puede ocurrir en cualquier momento y en cualquier persona. De hecho, *sí* ocurre de manera constante y más o menos frecuente en todo ser humano[75]. Sin embargo, encuentra su expresión más pura y elevada entre la concepción y el nacimiento en el proceso de encarnación y, por medio del propio niño, en la iniciación del acompañante de su destino.

La búsqueda de sentido significa también entrar en contacto con la tragedia. Hablar de ella en el clima del juego hedonista del "está todo bien" es inapropiado y, sin embargo, necesario. Un campo trágico surge cuando el *niño* se hace consciente de aquello que está más allá de este mundo y, por tanto, de la imposibilidad de su voluntad más íntima. Es entonces cuando aparece la desesperanza, cuando la *contradicción fundamental* se hace evidente. Consiste en el hecho de que la meta que ha elegido el niño para la vida sobrepasa esta vida y sólo el *deseo mismo* puede insertarse en el contexto del mundo de este lado del umbral: la esperanza y no su realización. Ésta es una experiencia profundamente perturbadora que, al mismo tiempo, revela un aspecto liberador del misterio: la calidez y el

movimiento, al haber sido diseñados en concordancia con el Ser Humano (el poder de la esperanza), son las cualidades que apuntan más allá de lo finito –el punto de la muerte– precisamente debido a que su punto de referencia es lo imposible. Esto explica la conexión aparentemente insensata y sin embargo evidente entre la experiencia del sinsentido y el despertar a la esperanza (arquetípico en la crisis de la pubertad[76]). Me refiero a la esperanza *verdadera*, que no se apega a una u otra meta pero que tiene el carácter de una facultad de percepción alterada. Uno ve el mundo, por así decirlo, bajo una luz sobre-natural o a través de los ojos del *niño*. En circunstancias terrenales, el ámbito de lo trágico **es** el ámbito de la esperanza. Esta observación no pretende hacer que la depresión o la sensación de un desgano mortal en la vida parezcan inofensivos, pero el intensificarse de la crisis de la esperanza –o, si es el caso, la crisis de sentido- hasta el punto del suicidio podría sin duda y en muchos casos, detenerse frente a la experiencia de la protección, el acompañamiento, el consuelo y la ayuda alentadora de otros: la experiencia de ser *reconocido* y *acreditado*. Esta experiencia, ya sea durante la niñez o más adelante, puede dar pie a los encuentros con la dimensión de lo trágico. El querer *evitar* un encuentro de esta índole podría llevar directo al fracaso cuando las cosas van en serio. Muchas personas que se vieron rebasadas en el conflicto trágico fundamental y que fueron desamparadas de forma trágica, cargaron además con el papel de ser el niño difícil, peculiar, cuyo mal fin uno veía venir e intentaba impedir a toda costa. Incluso si en tales casos los educadores no usaron *todos* los altos de la felicidad pedagógica obligada, el hecho de ser etiquetado como un fracaso, una desilusión que obliga a sus padres hacia los sentimientos de culpa, puede en retrospectiva ser una gran calamidad en el transcurso de una vida inusual. En una situación límite, ello podría inclinar en la dirección equivocada la balanza entre la esperanza y el anhelo de la muerte. E incluso si fuera así, ésta

es precisamente la razón por la que aquellos que en desesperanza terminan con sus propias vidas, merecen nuestro absoluto respeto. "Todo niño tiene derecho a su propia muerte", dice Janusz Korczak en una de sus afirmaciones más misteriosas. Ni siquiera una muerte que va más allá de nuestra capacidad de comprenderla y que nos deja llenos de aflicción e impotencia debe ser simplemente considerada desafortunada. Puede ser parte del misterio. Que aquel que se ha ido le confiera, junto con aquellos seres superiores con quien una vez deliberó al respecto de su llegada, el sentido o el sinsentido a la vida que vivió y a la forma en que terminó. ¿Qué sabemos *nosotros* en realidad?[77]

Conclusión

Regla de oro de la proporcionalidad:

Permítele siempre a un niño el *doble* de los malos modales, las ineptitudes, los miedos y los cambios de estado de ánimo de los que te permites a ti mismo. Considera lo siguiente: los niños *no pueden ocultar ni la mitad* de lo que ocultas tú.

La voluntad de formarse a sí mismo:

No se puede *disponer* de la voluntad del niño de formarse a sí mismo. Es *singular* (siempre única) y está *dirigida* hacia el Ser Humano que está esculturalmente pre-diseñado en el niño. Esta entelequia de la esperanza, que es indistintamente común a todos, *no* contradice el carácter biográfico del impulso direccional. Más bien, lo confirma, porque el individuo es el mayor brillo terrenal posible del Ser Humano que todo lo conecta. La individualidad está en libertad en dirección hacia una meta enteramente humana con la que y por la cual se ha inspirado. Esta meta, *esencialmente* descrita, es el Cristo. El individuo contribuye de forma inimitable e in-duplicable a la habilitación del Ser Humano (la cercanía del Cristo), porque no hay dos personas que sigan el mismo camino bajo las mismas condiciones dadas. El camino es la cuestión. Cada niño incorpora una pregunta nunca hecha respecto del ser humano al Ser Humano. La educación ejercida con desprecio o descuido de la idea de la niñez aquí esbozada saca al organismo de la sociedad fuera del *flujo de*

ideas socio-esculturales, pues este flujo se origina cualitativamente en la misma fuente que la facultad de educar de forma artística. La *esencia de la niñez* conecta a todos los niños en cuerpo y vive en todas las personas como el sentido despierto o aletargado del futuro, que está dirigido hacia el tú (y como se describió, se desarrolla por medio de la visión que distingue valores). Cuando esta facultad no está operando donde tienen lugar los encuentros pedagógicos, emerge un yermo en el que, por así decirlo, se secan las interacciones entre la vida social externa y el origen interno de los impulsos de la forma social.

El principio de practicidad:

Respecto al principio de practicidad y a la desolación pragmática que se instaura con la desolación de la vida de la educación, Joseph Beuys dijo de forma sucinta: "La escultura es simplemente un concepto del futuro, y ay de aquellas concepciones que no hayan asimilado este concepto".

Es posible considerar karma junto a libertad

…sólo si uno comprende ambos conceptos como eficiencia *futura*, es decir, si uno ve calidad kármica en los *ideales* que una persona sigue, en las *habilidades* en las que se prepara con el propósito de hacer justicia a estos ideales, y en los *obstáculos* que supera en aras de adquirir estas habilidades. Ese es un pensamiento enteramente distinto al que describe el karma como un modo de pensamiento lineal mono-causal, como una fuerza inevitable que dictamina desde el pasado y/o que se encaja desde fuera. Nadie que no haya comprendido que el nacimiento de un niño (el proceso de encarnación) es la importación del *futuro* debería hablar de destino.

No son las circunstancias las que forman al niño

Más bien, el niño les da forma a sus circunstancias. Cualquiera que quiera desacreditar esta distinción como si fuera un sofisma no reconoce la profundidad de sus alcances. Desde la perspectiva de los fenómenos arquetípicos, las influencias del entorno no son fuerzas *formativas*, sino *de*formadoras. Esto se debe a que, en la medida en la que el alma del niño está entretejida con el mundo, está sujeta a la dividuación (desmembramiento). Desde este punto de vista, ésta no es una configuración limitada, sino más bien una que se dispersa en todas direcciones y que está en estado de disolución. En contraste, el alma del niño se *individualiza* hasta el grado en que escapa a las circunstancias y más allá de ellas entra en un plano de reunión. El desmembramiento (entorno, mundo sensorio) y la reunión (mundo interior, mundo suprasensible) son los polos entre los cuales oscila el alma. La auto-formación tiene lugar desde la *reunión*. El punto de reunión está en el futuro –paradójicamente, esto quiere decir en la esfera prenatal. La zona de dispersión es la zona del pasado en el tiempo y en el espacio, el *mundo terminado*. Nada cobra *forma* ahí. El hecho de que debamos volver todo el camino atrás hacia los inicios de una persona en el transcurso de su vida para poder encontrar el punto de reunión en el futuro, es uno de los misterios más grandes del mundo.

Cuando un niño llega al mundo,

…el alma emerge de un estado de existencia en el que la *esperanza* equivale al aire que el alma respira. Es un aire que tiene el carácter de la *luz*. Esta luz es una luz dadora de forma: *hace que las cosas se manifiesten. A aquello que trae a la luz podemos llamarlo aspectos de la esperanza*: cualidades del ser que ocurren como experiencias puras: la experiencia de lo que es sólido, confiable (certeza); la experiencia de lo que fluye y mana, de lo que se aferra y de lo que es adaptable

(parcialidad, cobijo, la capacidad de transformarse); la experiencia de aquello que es ligero, de libre movilidad, lo que toma y llena el espacio (abandono, júbilo); la experiencia de lo que da calor, de lo que brilla e ilumina, de lo que inflama (poder, brillo, desarrollo). Estos cuatro aspectos de la esperanza, que sólo pueden combinarse cuando todo está bañado en el irradiarse del amor, configuran al ser humano en el proceso de encarnación como un ser físico-corporal, un ser formador-fluyente, un ser de aliento y movilidad, de calor y voluntad. Y ellos encuentran desde fuera, como por primera vez, al niño que está experimentando su camino hacia las circunstancias terrenales como una creación natural (divina): tierra, agua, aire, luz / calor / fuego. Este encuentro con los elementos es la verdadera "religión" del niño: él se vive a sí mismo a través de ellos al reconectarse ("religio") con la esfera de la esperanza, de donde él viene. Cada experiencia sensoria en interacción con los elementos, con la naturaleza, es una memoria del mundo espiritual, un acontecimiento de esperanza. El hecho de que en la actualidad tantos niños sean temerosos y estén afligidos, divagando en una incesante búsqueda de algo, con la sensación constante de insatisfacción y necesidad, como si sufrieran de una carencia crónica, tiene que ver con el hecho de que la creación divina está siendo relegada por la creación humana. Los ámbitos elementales de la experiencia se están volviendo excepciones. Esto elimina una gran parte del alimento de la esperanza para el alma. El ecualizar esta desnutrición del alma es una de las tareas centrales de la educación del futuro que está orientada *hacia el niño*.

Notas

1n. Cuidé a Jessica en una casa hogar para niños. Ella entraba en pánico cada vez pasaban aviones jet en el cielo. Para ella, eran seres. Cuando escribí este poema para Jessica, ella tenía 12 años de edad.

2n. Este niñito de 6 años de edad, que con mucha facilidad se sale de sus casillas, enfurecido le grita a su padre mientras ambos discuten violentamente: "¡Siempre que hago un berrinche, me gritas!"

3n. Cuando esta niña temerosa de 11 años de edad, que nunca quiere quedarse sola y que deja salir a sus padres por las noches con enorme renuencia, escuchó por primera vez cuan por debajo de su edad es ese comportamiento suyo ("¡Te comportas como un bebé!"), respondió: "¿Como un bebé? ¡No ven que tengo que cuidarlos!".

4n. Los nombres de los autores dentro del paréntesis refieren la lista de obras citada en la bibliografía.

5n. Libertario = dirigido a la auto determinación.

6n. La visión evaluadora causa miedo.

7n. La educación internacional es educación engañosa.

8n. El término "siglo de los niños" proviene de un libro del mismo nombre publicado por Ellen Keys en 1902, y en ese tiempo generó un impacto similar al que causaría la teoría y práctica de la educación antiautoritaria de Neil 60 años más tarde.

9n. El lema de lucha de "lo políticamente correcto" está dirigido a un cuerpo de padres y maestros que con un compromiso social incansable mantienen ciertos ideales humanos.

10n. Cuando escribí este poema, Mariella tenía 10 años de edad y se la consideraba como "ineducable".

11n. "Integral" en el sentido de Jean Gebser, "intuitiva" en el sentido de Steiner.

12n. En contraposición a entrar en el indeterminismo de dedicarse de hecho a algo.

13n. Podría hacerlo al ver "defectos" ahí en donde yo estoy siendo confrontado con preguntas existenciales trascendentales y/o substanciales, lo que no puede ocurrir sin una sensación de impotencia.

14n. Sophie tenía buenas razones para sentirse triste y resguardarse en su interior con mucha frecuencia. Ella encontró refugio en mi familia durante un tiempo. Escribí este poema cuando ella tenía 8 años de edad.

15n. Johannes Stüttgen

16n. Rudolf Steiner

17n. Ambas ineptitudes, al ser examinadas a detalle, resultan ser una y la misma.

18n. La capacidad tiene que ver con pensamiento y luz; el deseo con sentimiento y calor; el impulso con voluntad y fuego.

Notas finales

1. La línea fácil y rápida de la escena esotérica ha puesto por nombre "pensamiento positivo" a los medios de motivación simplemente ego-céntrica. Ofrece un concepto tranquilizante de salud (mezcla el sentido de salud con un transcurso agradable y despreocupado de la vida) y una selección infinita y siniestra de terapias. Este movimiento está conformado en su mayoría por borregos seguidores y por aquellos que a todo dicen que sí sin ningún sentido de discriminación social. El "New Age" y el "Nuevo orden mundial" se han alineado. Aquellos sectores de la escena que podrían clasificarse dentro del movimiento alternativo de izquierda, y que buscaban combinar el cambio social con la espiritualidad, se han vuelto prácticamente invisibles. "Esoterismo estilo Disneylandia" (Rainer Kakuska en *Psychology Today*). Uno puede encontrar tendencias fascistas en la escena esotérica, pero para nada tienen tanto peso como nos lo hacen creer algunos militantes dogmáticos de la izquierda. Querer vincular la antroposofía con el fascismo es una campaña de calumnia y difamación que lo deja a uno sin palabras. Lo digo en calidad de uno de los pocos antropósofos que siempre ha permanecido abierto a la izquierda anti-autoritaria (no marxista) y que por ende fue y aún es hipersensible a los derechistas unilaterales e incluso a las actividades fascistas en dondequiera que ocurran.

2. Es preciso que todo niño y joven conozca las tendencias patológicas de nuestros tiempos en la medida en la que y de tal forma que sea capaz de comprenderlas y manejarlas con **fundamento en su propio buen juicio**. No promovemos esa capacidad de juicio meramente por

medio de la restricción, la prohibición o la satanización. Los niños a los que se les dice que la televisión "les hace daño", no sólo se sienten extrañados, sino que conocen ejemplos vivos de lo contrario, como es el caso de compañeros o amigos que, a pesar de mirar la televisión de vez en cuando, están evidentemente sanos, y no muestran ninguna otra anomalía aparente. Con generalizaciones de este tipo no conseguimos más que desgastar nuestra credibilidad. Más allá de la televisión, la música de entretenimiento, las computadoras, los cómics o las publicaciones para adolescentes, un niño que crece en un ambiente de calidez social, que es tratado con respeto, que recibe suficiente alimento en forma de narraciones, cuentos de hadas, música y demás, y a quien apoyan en sus facultades creativas saldrá ileso de sus encuentros con lo que sea. Lo que debemos hacer es obtener un criterio adecuado para cada edad a partir del estudio pedagógico del hombre, añadirle nuestras propias contribuciones al proceso de selección (incluso en los ámbitos de los medios, la comida rápida y el entretenimiento, existen diferencias considerables en cuanto a calidad), establecer restricciones de tiempo, proveer suficientes alternativas y sobre todo estar presentes junto a nuestros niños y jóvenes con interés, tener voluntad para comunicarse y contar con asesoría de los expertos. La asesoría de los expertos y la condena generalizada se excluyen mutuamente. Lo peligroso es que los niños se queden inmersos en pseudo-mundos ilusorios y en el desengaño tecnológico demasiado pronto, sin moderación y sin supervisión. Una vez más: no todo lo que el mundo del entretenimiento ofrece es inferior o dañino. Existen producciones notablemente creativas en el cine, la radio y la música rock, por mencionar algunos ejemplos. Muchos juegos de computadora son bastante inteligentes. Y excursiones lúdicas ocasionales al mundo del Pato Donald o a la tierra de Ásterix nunca han arruinado a ningún niño, incluso a pesar de que el valor que poseen para fortalecer el carácter es prácticamente nulo. Es nuestra tarea ayudar a los niños y jóvenes a encontrar estas opciones de forma controlada y no adictiva (tienden a ser adictivos), y aprender a "separar la paja del trigo". Con este propósito, deben aprender a lidiar **también** con la paja –por supuesto, tomando

siempre en cuenta que hay límites respecto a lo que es realmente constructivo. Nuestra postura frente a las actividades que se ofrecen o se practican por desprecio a la humanidad no debe admitir concesiones. En tanto al uso de los medios, normalmente podemos calcular un criterio de edad razonable, pero además, debemos tomar en cuenta la naturaleza y situación específica del niño en cuestión. Los padres que no tengan certeza al respecto, deben buscar asesoría.

3. Es lamentable e incluso trágico que no hubiera un diálogo, o que lo hubiera pero en modo muy limitado, entre el movimiento anti-autoritario, con sus "talleres" autónomos para niños, y los promotores del orden social tripartita y la educación Waldorf. En la antroposofía, los amigos entusiastas de la niñez inspirados por A.S. Neill podrían haber encontrado la espiritualidad fundamental que les faltaba, pues Rudolf Steiner fue **el** pensador del siglo XX que reforzó los conceptos de "libertad" y "dignidad" por medio de un estudio real del ser humano y, al hacerlo, los elevó fuera del ámbito de meros postulados éticos relativos. A su vez, la frescura y el anti-convencionalismo que se respiraba en la escena anti-autoritaria, su júbilo por la experimentación y su suspicacia frente a las formas anticuadas, podrían haberles hecho bien a los antropósofos. Pero el miedo de entrar en contacto fue demasiado grande. No es el caso aquí profundizar en las razones de que así fuera. Estas corrientes con mucho en común en lo que respecta a la intención fundamental, no lograron contactar en ningún punto del camino, lo que en mi opinión contribuyó a la caída de una de ellas, que era joven, dinámica y estaba llena de sí misma, y la otra, con la mira puesta en su larga experiencia, nunca encontró la forma de salir de su tendencia hacia la convención ni la forma de volver a su propia fuente, que estaba imbuida de libertad y reforma social. Pronto, una batalla emocional y quizás amarga crecerá de nuevo en torno a la cuestión de la educación en relación con el desarrollo fallido de la sociedad. Existen ya señales de ello, y debemos tener esperanza en que esta vez, y sin reservas, el movimiento Waldorf apoyará los otros esfuerzos que, al igual que él, están a favor de la independencia, y cuyo interés radica no en tomar como base los planes políticos ni la exigencia de

abastecer la economía con "material" humano, sino exclusivamente en las necesidades y el ser del niño.

4. No es raro que las facultades de las escuelas y jardines de niños Waldorf pongan en duda los resultados de las evaluaciones realizadas por **prácticas para la educación curativa y asesoría educativa** de orientación antroposófica con argumentos como el que sigue: "En este caso necesitamos un diagnóstico con fundamentos científicos que provenga de **verdaderos especialistas**". Esto sucede siempre que la valoración con base en el estudio atroposófico del hombre no provee el diagnóstico del "problema" que los maestros quieren. Podemos escuchar quejas de este tipo en la conferencia anual de especialistas en educación curativa de pacientes externos. (Esta conferencia tiene lugar desde 1993, alternando la sede entre el Janusz Korczak Institut Wolfschlugen y el Bernard Lievegoed Work Community en Wahlwies, con un promedio de 120 participantes de todas partes de Alemania.) De acuerdo con muchas clínicas recién fundadas de educación curativa y de consejería educativa, y contrario a todas las expectativas, la colaboración con las instituciones Waldorf resulta **más difícil** que con las escuelas públicas, las instituciones para el bienestar infantil, y demás. ¿Qué está ocurriendo? Claramente hay un déficit en la percepción y comprensión mutua que necesita atenderse de manera urgente.

5. La noción del ser humano defectuoso sólo será superada de una vez por todas si y siempre que se desarrollen los sentidos superiores, en particular el sentido del yo (lectura sugerida para una comprensión básica: Rudolf Steiner, *Los doce sentidos del ser humano*). La actividad completamente desarrollada del sentido del yo es la habilidad de comprender a otros en su "yo superior" no corrompido e incorruptible de tal forma que el cuerpo entero del que percibe, que vibra delicadamente incluso en las actividades de respirar y metabolizar, se convierta en una caja de resonancia para el "resonar" del Otro. Cuando esto sucede, el Otro deja de ser **ajeno**, a pesar de cualquier diferencia. En la Parte 2, en "Sugerencias para la educación y la crianza como un arte", se describen algunas formas iniciales

de practicar esta capacidad (todavía lejana) de percepción que finalmente conducirá a que se desplieguen las **fuerzas de sanación**.

6. Cf. "En conclusión": "El niño no está formado a partir de las circunstancias que lo rodean…"

7. Paul Feyerabend escribe al respecto en su libro *Erkenntnis für freie Mensche*n [conocimiento para seres humanos libres –no disponible al español], Frankfurt, 1980: "El Místico que es capaz de dejar su cuerpo por medio de su propio poder, difícilmente se impresionará cuando dos personas a las que se ha capacitado con mucho cuidado, aunque no sean particularmente inteligentes, logren, por medio del apoyo de miles de esclavos científicos y billones de dólares, dar algunos pasos torpes sobre una roca seca (la luna). [Más bien] lamentará el declive de las capacidades espirituales de la humanidad. Uno podría por supuesto morirse de risa de esta objeción, pero no es posible formular **argumentos** en su contra. La objeción respecto a que los llamados místicos son unos ilusos es un cliché retórico, pues no puede justificarse. Por otro lado, algunos gnósticos han declarado que la materia es una ilusión, por lo que desde su perspectiva los que han viajado a la luna son los ilusos. Una vez más, por más que uno pueda reírse de este punto de vista, uno no puede formular ningún argumento en su contra".

8. Para Hillmann / Ventura (ver el listado de trabajos citados), "bellota" representa aquello que aún no se ha desarrollado y que está por venir, y que por sí mismo crea las condiciones que requiere desarrollar (según Stüttgen, en términos generales). Ver Capítulo 5, cita de *Siebentausend Eichen – Joseph Beuys* [siete mil robles – Joseph Beuys –no disponible en español], editores Groener / Kaendler, Colonia 1987.

9. En mi libro he designado la concepción de Hillmann y Ventura sobre lo "secundario y contingente" como "determinación primaria y secundaria" (Capítulo 5), en contraste con el "impulso direccional de la biografía de un individuo" (cuyo guardián es el ángel).

10. Sin querer anticiparme a la imaginación de cada lector, me gustaría dirigir su atención al hecho de que Kai es obviamente un niño que 1) tiene un don lingüístico, 2) es un atento observador, 3) tiene imaginación e inventiva, 4) es empático y considerado, 5) es autocrítico (y lo ha sido desde pequeño). Además, tiene miedo de la sobria realidad, de lo objetivo (aquello que no puede ser cambiado) y de estar solo, es decir, busca afanosamente conexión social, comunitaria, aunque puede estar consigo mismo sin ningún problema, siempre que haya alguien cerca. Para encontrar una pista, uno podría tratar de especular respecto a un quehacer en la vida cuyos requisitos sean un don para las artes del lenguaje, atención, fantasía, empatía, autocrítica, un cierto escepticismo ante lo inalterable (una preferencia por lo que está en proceso de desarrollo) y la sociabilidad. Si a uno entonces se le ocurre un ámbito de trabajo, no debe cometer el error de tomarlo literalmente en el sentido profano, como si hubiera ya descubierto la profesión que Kai ha de desarrollar en la vida. En lugar de eso, uno debería hacerse una **imagen** de la configuración de las capacidades y habilidades del niño en las que ahora podemos enfocarnos y no solamente observar los "síntomas de ansiedad". Uno debería apreciar y fomentar con todo cuidado, pero manteniéndose completamente abierto, **aquello** que en el fondo quiere surgir y el **cómo**. (Conozco a un **técnico** cuya disposición es la de un **juez** –en el sentido de "alguien que es justo"– y a quien por muchos años han consultado para mediar en situaciones de conflictos en grupos de colegas, amigos e incluso en instituciones con las que no tiene nada que ver. Todos perciben que este hombre tiene certeza y es incorruptible en cuestiones de justicia de la vida diaria, más allá de las cuestiones legales. Ésta es su gran fortaleza. De cualquier modo, nunca se convirtió en juez, sino en un técnico. Tenía pocas aptitudes para ello al principio, pero por medio de un trabajo arduo se convirtió en un experto en este ámbito también, al que llegó conducido por varias circunstancias en apariencia desafortunadas. Por el otro lado, el "juez" ha estado en él desde su niñez, y puede acceder libremente a ese talento en cualquier situación de vida en la que se necesite.) En algunos casos, un atisbo de la configuración del talento de un

niño podría ser la visión previa de su elección vocacional futura, pero eso no es lo importante. Eso debe permanecer abierto; eso sí es importante. De otro modo, se filtran expectativas que destruyen la relación de aprecio que uno ha obtenido con el conglomerado de capacidades infantiles. Lo que es decisivo por sí mismo es el aspecto de **practicar** el darle forma a dichas imágenes.

11. La diferencia entre una hipótesis descabellada y una creativa es la misma que existe, por ejemplo, entre un cuento de hadas imaginado de forma descuidada y un cuento de hadas consistente, "genuino", que habla en forma de imágenes sobre **estructuras de la vida del alma humana**.

12. He hablado sobre esto a mayor profundidad en referencia a Rudolf Steiner, en mi libro *Der Mensch im Spannungsfeld zwischen Selbstgestaltung und Anpassung*, [el ser humano en conflicto entre la auto-configuración y la adaptación –no disponible en español], Esslingen 1995.

13. El poeta C.W. Aigner escribe al respecto en *Das Verneinen der Peldeluhr* [la negación del reloj de péndulo –no disponible en español], Stuttgart, 1996:

Semilla de luz

Semilla de estrellas
que brotarán mañana
en una reluciente
única flor

14. Lo que realmente está siendo "analizado" es si el credo de Heinrich Himmler, "Ay de aquellos que olvidan que no todo el que parece un ser humano lo es en realidad" sea, después de todo, cierto de alguna manera. El postulante más conocido de dicho "análisis" es el filósofo australiano Peter Singer (Ética práctica y otros libros). Sugerencias de lectura en este tema: Jens Heisterkamp, *Wissen oder Weisheit. Ethische Perspektiven im Zeitalter der Biotechnologie*, [saber o sabiduría. Una perspectiva ética en la era de la biotecnología –no disponible en español].

15. Si el ser "idóneo para los derechos humanos" (dignidad) está vinculado a cualidades tales como auto-consciencia, autonomía, auto-responsabilidad, razón, la capacidad individual de trazarse metas y expresarse, el ser competente en lo social, perfiles de personalidad, etc., (parámetros del valor de la vida), ningún bebé tendría derechos humanos. Es justo en esta cuestión en la que la bio-ética inaugurada por Singer se vuelve no sólo absurda, sino también **maliciosa** (llamo maliciosa a la degradación de la niñez). Cuando se deja de lado todo este sofisma, lo que representa es el punto de vista de que un ser humano recién nacido no es todavía ni en lo más mínimo un ser humano; en otras palabras, el nacimiento de un ser humano no es el nacimiento de un ser humano. Engendramos no-humanos. Esto es absurdo, pues no pueden nacer no-humanos de los humanos. El concepto de un "no-humano aún" es una mera prótesis retórica. Si el ser humano llegara al mundo como no-humano, entonces todos los seres humanos y en todo momento vendrían al mundo en calidad de no-humanos. ¿Dónde, cuándo y cómo habrá entonces surgido el **ser humano**? ¿Dentro de las cabezas de los no-humanos? Para ponerlo en términos precisos, Singer y compañía disipan el concepto de ser humano, y no estoy seguro de si es por mera negligencia de pensamiento o no. El presente libro comienza aquí y toma una postura radicalmente opuesta. En esta cuestión no hay concesiones. Con el propósito de poner los criterios en claro, debemos de dejar de usar lemas tales como "Es preciso criar a los niños para que lleguen a ser seres humanos completos". Cada niño hombre o mujer **es** un ser humano completo.

16. Hay personas que se sienten obligadas a defender el interés propio y el egoísmo como atributos "saludables" del ser humano moderno en contra de las habladurías de la "gente buena" sobre generosidad y solidaridad desinteresadas. Dichas personas toman partido por el indiscutible *zeitgeist* (espíritu de los tiempos), que está a favor de la destrucción de las relaciones. En las últimas décadas, este anti-*zeitgeist* no se ha puesto realmente a la defensiva, pero al menos por un tiempo estuvo en el ojo del huracán. Luego, se echó a andar la

leyenda del "orden dominante" por parte de los intelectuales que estaban cansados de la oposición. De acuerdo a esta leyenda, la opinión pública estuvo dominada durante décadas por rigurosos apóstoles de la moral de la izquierda alternativa. Se trata de una insolente contorsión de la historia con el propósito de justificar el curso del oportunismo de quienes la fabricaron. Y en la actualidad, están básicamente avergonzados de ello. Quienquiera que se apegue a los hechos sabe que entre 1965 y 1985, se levantó un clamor en contra de las circunstancias sociales de las relaciones interpersonales determinada cada vez más por el egoísmo y el interés propio. Este clamor era al mismo tiempo un grito de anhelo por los valores que iban más allá del egoísmo y del interés propio; provenía de grupos de jóvenes y resonó de forma positiva entre grupos de adultos, pero fue malentendido y denunciado por otros, y explotado, aprovechado y desviado por otros más. El clamor no fue nunca una "opinión pública dominante" y, por ahora, permanece mudo. Pero eso va a cambiar. Quizás la **idea de niñez** conduzca a una ignición inicial (siempre y cuando se tome y se adopte).

17. Digo "un tipo de" porque incluso el concepto de autonomía puede, si se parte de una concepción simplista de la reencarnación, malentenderse en forma sumamente materialista. Uno puede entonces imaginar que el niño viene a la tierra con **imágenes** particulares de su vida por venir, mismas que quiere **validar** a toda costa. Sin embargo, la autonomía del niño es una autonomía de **pregunta**. Cada niño es inconfundible y único en lo que respecta a **la pregunta nunca antes hecha que le presenta al SER HUMANO**. Esta pregunta provee el impulso biográfico para la dirección que ha de tomar y el fundamento para su implementación autónoma. Por esta razón, nosotros, como educadores, debemos convertirnos en cuestionadores por derecho propio o, según sea el caso, debemos considerar el hecho de que **somos** cuestionadores. La comprensión mutua entre quien cuida y el niño es posible en el nivel de formular preguntas. El proceso de encarnación será examinado más profundamente para que las falacias ingenuas del tipo "implementación de un plan de vida preconcebido" ya no entren en juego.

18. Me invade una suerte de horror cuando estoy estudiando literatura psicológica o psiquiátrica especializada en las llamadas alteraciones del comportamiento infantil, no porque diga cosas malas respecto a los niños, sino debido al lenguaje mecánico que creen que deben usar con el propósito de demostrar que tienen rigor científico. Esta terminología es condescendiente **por sí misma**, pues evoca un servicio técnico cuyo propósito es vigilar humanos. Refiere diagnósticos sobre el funcionamiento, equipamiento, desempeño y susceptibilidad de **instrumentos** altamente complejos. Me pongo en los zapatos de un niño ansioso o débil al que llevan a un edificio desconocido en donde lo examinan, interrogan y ponen bajo escrutinio investigativo, y a partir de ello, y con este tipo del lenguaje, expiden un control de daños para los padres. Cuando hago esto, imagino que el niño comprende lo que se está diciendo; de ahí mi horror. Aquí la réplica: Naturalmente, los niños **no** comprenden lo que se está diciendo; el hecho de que este lenguaje sea inhumano es tu **opinión de adulto**, y no tiene absolutamente nada que ver con los niños. ¿En serio? Yo no estaría tan seguro. Los niños entienden muy bien. Incluso si estamos detrás de puertas cerradas y utilizamos palabras que no conocen. Entienden a otro nivel. El lenguaje mecánico es la expresión de una cierta actitud. Desde esta actitud uno no puede sanar o ser educado; sólo puede ser **manipulado**.

    9. Conocemos con exactitud este fenómeno en los llamados niños difíciles. Uno puede sentir (y aprender de) la diferencia que existe entre confrontar al niño con la "visión de inspector" pretendiendo hacer deducciones diagnósticas a partir de su comportamiento durante el juego, mientras pinta, por ejemplo, o bien, simplemente recibirlo sin esperar nada en particular, y con la siguiente actitud interior: ésta es la isla en donde puedes ser como eres. La visión del inspector tiene un efecto desconcertante y que causa vergüenza. Uno no puede ocultarle a un niño la intención de emitir juicios. En cuanto un niño percibe que está siendo juzgado, se disfraza o se retuerce, y la máscara que se pone puede ser "buena" y súper-consciente. Si lo acogemos con una actitud incondicional de ser bienvenido, sin motivos ulteriores –ésta es una habilidad que puede aprenderse por

medio de la práctica paciente– el niño se siente inmediatamente motivado a **mostrarse**. Sin ninguna máscara. Desde luego, para el niño, es una experiencia muy agradable y alentadora el que lo miren con atención, en tranquilidad, sin expectativas y sin verificaciones mentales en torno a él. El niño siente el deseo de presentar algo "lindo" ante esta visión. Y se muestra dispuesto. Ahora el aposento del tesoro interno se abre con todo cuidado… Muchos de los niños que vienen con nosotros nunca han estado en esa situación. El solo hecho de sentirse bienvenidos es algo completamente nuevo para ellos.

20. Cf. Capítulo 3

21. A lo que me refiero aquí no es al perfil clínico del autismo, sino al problema "habitual" de sentirse solo entre la gente; a la relación con el mundo determinada por la soledad; a la crisis de no ser capaz de realmente tener una relación con nada ni con nadie. Esta falta de relación tiene como fundamento un **miedo** del mundo que tiene que ver con el **estado** del mundo.

22. Uno rápidamente se desharía de un asesor de negocios que quisiera tomar todo el negocio en sus manos y entrometerse en los asuntos privados del personal administrativo. Sin embargo, algunas veces uno tolera asesores educativos oficiales o no oficiales que usurpan la autoridad de la familia e interfieren en sus asuntos más íntimos. Uno debería cuidarse de los "expertos" que tienden a ser indiscretos y a dar órdenes. Uno debería rechazar los consejos "amistosos" que intimiden, humillen o parezcan arrogantes. Cualquiera que, con tal de sentirse fuerte e importante, se aproveche de la vulnerabilidad del que busca consejo y ayuda, no es más que una persona inmadura.

23. Se da por entendido que aquí **no** me refiero a los padres que tratan a sus hijos sin amor, que los abandonan, engañan, maltratan. Los padres así han malgastado su privilegio de destino –lo que no significa que nunca podrán recuperarlo. Estos padres no sólo necesitan ayuda, sino que además deben estar preparados para cumplir las indicaciones. De otro modo, no hay alternativa para proteger de ellos a sus hijos.

24. La noción de que los padres son elegidos (por el niño) parece contradecir lo que digo aquí arriba. ¿Los padres elegidos atormentan a su hijo? ¿Entonces el niño ha elegido que lo atormenten? No. Pero el niño **ha** aceptado como parte de su elección la **posibilidad** de que lo atormenten, así como lo hace una mujer que ama a un hombre y lo desposa, a pesar de saber que tiene un lado violento. Dado que esa mujer también conoce el lado amoroso del hombre al que desposa, observa su lado violento desde la esperanza de poder sanarlo por medio del amor. Hay un poder de esperanza activo en el niño que viene de la percepción, previa al nacimiento, del **ser puro** de la madre y del padre, y esta percepción tiene mayor peso que la premonición de una posible desilusión. Es todavía más trágico cuando los padres no comprenden el enorme reconocimiento que están recibiendo y rechazan el despliegue de confianza que el niño les muestra con faltas de respeto o crueldad. El alcance de lo que implica la tragedia del maltrato infantil puede ser comprendido únicamente en el contexto del pensamiento de que los niños eligen a sus padres.

25. El concepto de la educación como un arte no fue introducido por Rudolf Steiner como un bonito lema, sino como una formulación bien considerada cuyo afán es apuntar hacia una forma completamente nueva de comprensión desde el campo de la práctica pedagógica. Esto lo abordo a mayor profundidad en el capítulo 5.

26. Con frecuencia experimentamos como falla educativa el no poder evitarle al niño ciertas experiencias dolorosas o estados de tristeza o angustia frente a los cuales los padres son impotentes. Sin embargo, el sufrimiento de este tipo puede ser benéfico. Supongamos que la madre no puede evitar ser indulgente con el miedo de su hijo. Cambia sus propios hábitos y cede ante las demandas excesivas de proximidad, dedicación, protección, cuidado y consuelo. Esto podría irritar al padre, quien ha leído al respecto de las madres sobreprotectoras y preferiría simplemente entrenar al niño a no tener miedo. Así que se aparta resentido. Por lo tanto, se da una crisis en un matrimonio que hasta ahora había estado virtualmente libre de conflictos. Con esta crisis se inicia un proceso que conduce a tres cosas positivas. Primero,

la madre, al entregarse al miedo de su hijo, se hace consciente de que ella misma sufrió de niña y que todavía sufre de una angustia considerable. Por un lado, el estilo de vida bien ordenado de la clase media ha apaciguado estos miedos; por otro lado, la madre ha transformado estos miedos en un sentido del deber doméstico; y por otra lado aún, ella adapta estos miedos a las preocupaciones materiales de la vida diaria. De modo que, al reconocer los miedos de su hijo, puede ahora entregarse a los propios. Se vuelve más honesta consigo misma y se decide a trabajar en ello y, al mismo tiempo, comienza a reconocer necesidades que ha reprimido por años. Segundo, la crisis marital resulta ser una oportunidad que había estado pendiente durante mucho tiempo para que los padres se relacionen de una forma que es crucial. Su relación había sido pacífica, pero estaba determinada por la rutina y las formalidades de la vida diaria. Ahora los padres pelean de vez en cuando, pero están manejando la crisis de forma productiva, de modo que están desarrollando un nuevo interés mutuo y aprendiendo que el matrimonio es una oportunidad de formarse a sí mismos y mutuamente. Tercero, el niño da pasos firmes hacia la aceptación y comprensión de sus miedos. Sin duda, el disparador de todos estos cambios es el hecho de que la madre haya dado inicio a su propio proceso de auto-contemplación y auto-educación y la crisis marital que ha resultado de éste. Y dado que sus padres tienen un enfoque positivo al respecto, el niño va dando pasos hacia adelante completamente a partir de sí mismo. (Por cierto, esto no quiere decir que en automático los temores se transmiten siempre de madres a hijos por vía de algún mecanismo. Ese es un patrón que se usa con frecuencia para explicarlo, pero es demasiado simplista. Supongamos que el niño haya buscado –¿y encontrado?– en su madre a una persona que supiera por experiencia propia lo que es el miedo a la vida y que, por lo tanto, sea capaz de sintonizarse con él instintivamente. Si vinculamos esta suposición con la noción de que los padres son elegidos por sus hijos, surgen conexiones muy distintas.) El supuesto fracaso de los padres ha llevado en este caso a que ellos se abstengan de querer eliminar (los síntomas de) el miedo en el niño y a que más bien trabajen ellos mismos sobre estas tareas.

Esto resulta sanador para todos los involucrados. Primero, el niño se siente comprendido y aceptado en sus temores; segundo, sus padres lo liberan al abstenerse de actuar conforme a sus ambiciones pedagógicas y; tercero, el niño experimenta el nuevo comienzo en la vida de su madre y la relación entre sus padres como un **impulso**.

27. El evento escultural es el "empuje hacia algo futurista que desde sí mismo quiere hacerse forma en la materia" (Johannes Stüttgen en *Denker, Künstler, Revolutionäre* [pensadores, artistas, revolucionarios –no disponible en español], Wangen 1995).

28. Werner Kuhfuss escribe en la edición de abril 1994 de *Wege* (ed. Anton Kimpfler) que "lo que hace que los niños sean desobedientes a edades cada vez más tempranas hoy en día, no es la falta de rigor de parte de los adultos, sino la falta de imágenes saludables del mundo, una falta que nos permea a todos de forma esclerótica, incluidos los maestros. Los niños perciben este deterioro y provocan conmoción desde la desesperanza". Lo **primero** que necesitamos en esta conexión es una "imagen saludable" del mundo de la **niñez misma**.

29. Nunca me ha parecido que los escritos de Bettelheim sobre educación sean verdaderamente convincentes. Pero sí contribuyó mucho en reconocer la cualidad edificante de los cuentos de hadas y, así mismo, contribuyó mucho a la causa de los niños a los que llaman difíciles. Eso, por sí solo, le hace merecer honores. Las cosas que sobre él comenzaron a surgir después de su suicidio no son de mi interés. Encuentro lamentable cuán común se ha vuelto el reprochar a los grandes pensadores después de su muerte todas las debilidades, equivocaciones e hipocresía que pueda encontrarse en ellos con el propósito de demeritar su trabajo, indistintamente de la verdad o falsedad de aquello de lo que se les acusa. Aquel que esté libre de pecado que tire la primera piedra.

30. El hecho de que aquí esté en juego un concepto de belleza más complejo que el convencional es algo que he abordado en mi libro *Jugend im Zwiespalt* [juventud en conflicto –no disponible en español] en el capítulo "Vom Urvertrauen in die Schönheit" [de la confianza básica en la belleza]. La belleza, en un sentido más

profundo, es **aquello que es justo**. Hacerle justicia a un asunto o a una entidad significa permitirle manifestarse en su belleza. Incluso un clavo oxidado es bello si la obra de arte lo necesita para hacerse ser comprendida. **Porque** la obra de arte lo necesita, es hermoso.

31. El hecho de que algunas personas superen las circunstancias más adversas de su infancia y se conviertan en personalidades creativas, en idealistas moderados, es probablemente la prueba más sorprendente de cuán real es el impulso individual de la dirección biográfica. Pero nadie deduciría a partir de esto que tenemos que desearles enfermedad a las personas que uno ama, o provocarles miseria o aflicción por el hecho de que una persona pueda crecer por vía de la enfermedad y la aflicción. Lo mismo es válido para la educación abierta u ocultamente intencional o restrictiva. Puede movilizar la voluntad del individuo para cobrar forma –si tiene suerte. Pero eso no nos da derecho a probarlo en los niños a manera de experimento o de usarlo para justificar nuestra propia falta de esfuerzo por comprender. La forma más conveniente y más segura de alentar a un niño hacia su camino en la vida es la actitud caracterizada en este libro como la "confirmación comprensiva".

32. Con esto me refiero, primero que nada, a que deben establecerse comités que se originen en la propia esfera educativa y que no estén sujetos a la política partidaria. Los encargados de estos comités deberán ser personas con experiencia en educación y crianza, incluidos los padres, por supuesto. Estos comités deberán tener autoridad para intervenir en todas las decisiones políticas importantes en las que se perciba que dichas decisiones pondrían en desventaja a los niños y jóvenes. Segundo, con esto me refiero a que es necesario comisionar defensores de la infancia y juventud, personas **sin intereses políticos o económicos**, tanto a nivel municipal, como regional, estatal y federal. Estos defensores deben surgir de los comités propuestos y deben tener a su disposición un presupuesto exclusivo para proyectos **valiosos para la niñez**; así mismo, deben decidir respecto a los propósitos concretos para los que debe ser utilizado dicho presupuesto en colaboración con los

consejos para la niñez y juventud creados específicamente con este propósito. Tercero, me refiero a que todos los políticos responsables de cuestiones de educación y crianza deberían haber concluido algún tipo de capacitación formal en educación o, por lo menos, haber hecho prácticas profesionales en alguna institución educativa, y deberían estar obligados a participar en programas de educación continua de forma regular en los ámbitos de educación, psicología del desarrollo, educación especial o fundamentos de salud y sanación infantil. Los primeros pasos en este sentido podrían tomarse de inmediato. Valdría la pena el esfuerzo. A largo plazo, sin embargo, el éxito de este modelo dependerá de que se desarrollen, dentro de **un ámbito educativo independiente**, formas de pensamiento educativo completamente nuevas. Sin duda, estas sugerencias para reconfigurar la educación son a penas bosquejos provisionales, pero sí apuntan hacia la dirección que es necesario tomar.

33. Rudolf Steiner designa el flujo astral emitido desde el futuro del cuerpo y que fluye en contra del curso del tiempo como la corriente de amor y odio, deseos, intereses, anhelos, y demás, (conferencias en *Psicosofía*, 1910). En la vida ordinaria, el flujo astral es el flujo del desear y anhelar que oscila entre el amor y el odio; en la vida desde la concepción y hasta el nacimiento, es el flujo del **amor puro**. Se polariza únicamente al **entrar en condiciones terrenales**. Pero el mantenerse en el flujo del amor puro es un estado que nunca se pierde **por completo**. Uno siempre puede volver a él.

34. Un libro especialmente exigente y con mucho conocimiento en esta materia es *Tiefenschwindel* [vértigo ante las profundidades – no disponible en español] de Dieter E. Zimmer, Reinbek, 1990. Probablemente, Zimmer también haría pedazos la antroposofía, así como lo hizo con el psicoanálisis. Su perspectiva es, después de todo, la crítica racional de la ciencia, y es necesario adentrarse profundamente en la antroposofía para reconocer que sus cimientos descansan en un trabajo riguroso y exhaustivo sobre el pensamiento (hasta el punto de destrozar límites). Sin embargo, cualquiera que esté en búsqueda de una psicología antroposófica **vinculada al**

psicoanálisis y que lo expanda y complemente (tales intentos por encontrarle cuadratura al círculo sí existen), debería leer el libro de Zimmer.

35. Cf. Capítulo 14, "Semillas de habilidad"

36. Existe una gran diferencia entre buscar posibilidades para prevenir predisposiciones hereditarias y querer erradicar de forma preventiva el "comportamiento anormal" debido a que no se ajusta a los estándares convencionales. Cualquiera que quiera procurar esto último necesita tener en claro que, al hacerlo, estaría trabajando por una parálisis en la evolución de la mente humana. Después de todo, aquello que ha sido nuevo en algún momento, siempre se ha anunciado por medio de comportamiento anormal, es decir, por medio de **fases transitorias de la consciencia humana**. Todos saben que un incontable número de personas que estaban adelantadas a su época en su tiempo despertaron sospechas de "estar fuera de sus cabales", indistintamente de cuán grande era entonces la intolerancia, o cómo se estructuraba. El progreso cultural siempre ha ocurrido dentro del conflicto entre un pensamiento, sentimiento y voluntad mediocres y contemporáneos extraordinarios, marginados y alienados, frente a los cuales surgía la pregunta de si había que categorizarlos como enfermos o insanos, como vanguardistas, pioneros o visionarios. ¿Será que está llegando el tiempo en que este asunto ancestral habrá de darse por terminado al forzar a personas inusuales a ser normales desde su estado fetal?

37. Uno de dichos medios de manipulación que se ha vuelto absolutamente normal es la administración del ritalin. El ritalin es un estimulante usado en casos de ansiedad y nerviosismo. Paradójicamente, una parte de los niños a los que se les llama hiperactivos reaccionan a este medicamento sosegándose. De alguna manera, se engaña a sus sistemas. Este medicamento aprovecha un efecto que es comparable a lo que sucede con los niños inquietos a los que colocan nada menos que frente al televisor, y al ser confrontados por agitación pura, se calman (aunque después se aceleren mucho más). Debido a que la dosis del ritalin puede mantenerse a niveles tan bajos como para no

generar ninguna adicción física, la oposición a esta "terapia" es cada vez menor. Sin embargo, intervenir en la bioquímica del cerebro y en la composición de la sangre altera la constitución del alma del niño y su comportamiento a largo plazo. De modo que los adultos hacen con los niños exactamente lo mismo que hacen consigo quienes son adictos a ciertas sustancias. Éstos últimos quieren alterar la forma en que se sienten respecto a sus vidas y a sus cuerpos al ingerir una sustancia, porque no pueden comprenderse y aceptarse en un estado no alterado. Al administrar una sustancia, los adultos alteran la forma en que el niño se siente respecto a la vida y a su cuerpo, porque ellos no pueden comprender y aceptar **al niño** en su estado no alterado. En general, los pequeños inquietos no tendrían ningún problema **consigo mismos** si su entorno pudiera lidiar con ellos. Es deshonesto afirmar que ellos **sufren en sus circunstancias**. …Lo que realmente sucede –independiente del tema de la adicción– es que los medicamentos se administran con el propósito de hacer sumisos a los niños. Por lo menos deberíamos admitir eso abiertamente, en lugar de continuar diciendo tanta palabrería respecto a "sanar" y a la "responsabilidad por el bienestar del niño". Sólo quienes no se engañan con el significado ético y terapéutico de sus acciones tienen el criterio para establecer la medida de las circunstancias ante las cuales algo que es irresponsable por principio debe hacerse a pesar de todo en una situación específica. Una persona así, evitará siempre que sea posible el uso de medicamentos, y si no hay cómo darle la vuelta, medicará, pero con la sensación de una derrota inevitable. Sin embargo, lo que ocurre normalmente es que en muchos lugares se considera que el tratamiento con ritalin es obligatorio para empezar. Los padres reciben mucha presión; la forma en que funciona es muy convincente. Esto pone de manifiesto cuán miserable es la concepción actual de la terapia. El argumento es que el ritalin mejora las condiciones del paciente para su psicoterapia. Permítanme decir que es no es más que un disparate, porque una situación terapéutica generada debido a una alteración por medicamentos no es más que una **ilusión**.

38. En lo que respecta a los temperamentos (en los que se identifican los cuatro tipos básicos: flemático, melancólico, sanguíneo y colérico), su manifestación se ha vuelto menos definida que hace a penas unos años. En los diagnósticos de educación curativa ha ayudado el distinguir qué temperamento en definitiva **no tiene** el niño, en lugar de cuál es el que predomina. Como regla, los niños llamados difíciles despliegan una sobre-posición de tres temperamentos en una forma de agrupamiento específico, mientras que el cuarto no puede detectarse en lo absoluto, o muy poco. Si, por ejemplo, un niño despliega características de los temperamentos flemático, colérico y melancólico, pero carece del elemento sanguíneo por completo, ese es el lugar en el que podemos aplicar un proceso de aprendizaje y complementación.

39. Respecto a la muerte en el contexto de Josef Beuys, cf. Johannes Stüttgen, *Zeitstau* [la congestión del tiempo –no disponible en español], Stuttgart 1988, conferencias 1 y 2. Respecto al destierro de la muerte: H. E. Richter, *Umgang mit Angst* [la relación con el miedo –no disponible en español], Hamburgo 1992, y Rudolf Steiner: Über das Ereignis des Todes und T*atsachen der nachtodlichen Zeit* [el momento de la muerte y el tiempo a partir de entonces –no disponible en español], 1916.

40. Me refiero a "material" en sentido amplio: armamento, plantas y desechos nucleares, drogas y medicamentos, material fílmico, material con el que se conducen los debates. Los principios de la explosión (hacer pedazos), del desfiguramiento (deformación) y del retraimiento (ilusión) dominan y arrasan el ámbito de las relaciones, dan dirección al pensamiento, sentimiento y voluntad, y cobran forma en los inventarios antes mencionados. Acumulamos capacidades explosivas (en respuesta a una ambición oscura) para lidiar con las crecientes tendencias escleróticas, para permitir el golpe final de liberación (hacer pedazos la tierra). En contra de la mecanización, llamamos al sueño **de lo que invocamos** (un caos jubiloso, tormenta y olvido, desintegración, falta de control, negrura); en contra del terror cultural de la utilización, implementamos la retirada hacia la ilusión,

comenzando con Hollywood y terminando con esquemas para hacer el mudo feliz y con sueños de pertenencia entre los pocos elegidos. Para evitar malentendidos respecto a la idea de desfiguramiento, no me refiero a nada que tienda a la "decadencia"; más bien, estoy de acuerdo con Franz Dahlem, quien dijo una vez, "¿Qué es hermoso? Aquello que no permitimos que se deteriore". En otras palabras, un pensamiento, una asunto, una persona se vuelven hermosos por medio del cuidado que les damos. Todo depende de la estima. No existe ningún otro concepto de belleza a finales del siglo XX.

41. Me permito abreviar como campo de fuerza del frío o trinidad de las "fuerzas opositoras" o "adversarias" descritas por Rudolf Steiner y a las que designó como luciféricas, ahrimánicas y asúricas.

42. Cf. *Siebentausend Eichen – Joseph Beuys* [siete mil robles – Joseph Beuys –no disponible en español], editores Groener / Kaendler, Colonia 1987, y *Gespräche über Bäume* [conversaciones sobre árboles –no disponible en español], editor Rainer Rappmann, Wangen 1993. Uno puede interpretar junto con Beuys una "iniciativa de plantar árboles" como cualquier hecho que los seres humanos realicen en el espíritu de "El que está en movimiento" (Cristo) y en beneficio del Ser Humano, que es la configuración de la libertad del organismo social. Es decir, cualquier hecho creativo. Por supuesto, el término también significa de forma bastante concreta que la escultura social será también una acción de forestación mundial ("forestación, no administración"). Sobre el concepto de creatividad, ver el capítulo 5.

43. En la teoría de la escultura de Beuys, la **energía** encuentra su camino hacia la **forma** por vía del **movimiento**, y la energía transformada en el movimiento en busca de la forma es el evento escultural. Yo agregaría que el movimiento en busca de la forma no es sólo "energía", sino que se sujeta a ella como (de hecho) el cuarto elemento proveniente del futuro. A esto lo llamo el niño (invisible).

44. Estos requisitos básicos no son idénticos a la "ley de la educación" de Rudolf Steiner, pero están entrelazados con ella en una especie de lógica espiritual. En el *Curso de educación especial: pedagogía curativa*,

Steiner dice que el "yo" del educador trabaja en la constitución del alma del niño; la configuración del alma del educador, en el organismo de fuerzas formativas del niño; el organismo de fuerzas formativas del adulto, en el cuerpo físico del niño. Y en lo que respecta al cuerpo físico del adulto, eso Steiner lo deja abierto. Parece muy a la mano derivar la conclusión de que el cuerpo físico del adulto afecta el "yo" del niño. Es aquí donde la ley de la educación de Steiner se voltea de dentro afuera, y en donde radica su reto. ¿Qué significaría para el cuerpo físico del adulto afectar el "yo" del niño? ¿Qué es el cuerpo físico sin el cuerpo de fuerzas formativas? Sustancia. ¿Cómo puede la sustancia "tener un efecto", o estar sujeta a los efectos de los organismos de las fuerzas formativas de los **otros**? Steiner nos ha dado un acertijo de una importancia quizás inconmensurable.

45. J. Beuys / Friedhelm Mennekes, *Joseph Beuys Christus denken*, [Joseph Beuys pensamientos sobre Cristo –no disponible en español], Düsseldorf 1989.

46. En *Ensayos sobre historia de la cultura y de la época 1887–1901,* GA 31. La ley social fundamental dice así:

"En los estados tempranos de la cultura, la humanidad se esfuerza por procurar el surgimiento de asociaciones; de inicio, el interés del individuo se sacrifica por el interés de estas asociaciones. El desarrollo posterior conduce al individuo a liberarse del interés por estas asociaciones y a desarrollar en libertad las necesidades y fuerzas del individuo.

"Esto significa que si uno no quiere trabajar en contra del curso legítimo del desarrollo de la cultura, la sociedad debe ceder cada vez más a las condiciones de la persona individual, y por lo tanto, acentuar cada vez más la libertad individual por sobre el bienestar colectivo. El hecho de que el organismo social se impregne de las fuerzas de la individualidad conduce hacia el SER HUMANO, la escultura social. La actualización de este principio es hoy idéntica al asunto de la educación y crianza. Por consecuencia, debe esforzarse más que nunca por que 'el individuo se libere de los intereses de las asociaciones (es decir, de la sociedad)'. La evolución se consuma

desde el centro de la esencia del niño. El impulso direccional de la esperanza juvenil es el impulso direccional de la historia de la cultura. Punto. Cualquier otra cosa conduce al anquilosamiento."

47. Cf. Sobre este tema, Henning Köhler, *Jugend im Zwiespalt* [juventud en conflicto –no disponible en español] Stuttgart 1994, capítulo "Von der dreifachen Entäuschung der Jugendseele" [sobre la triple decepción del alma juvenil].

48. Puede desilusionar a algunos lectores el que yo le asigne el **principio de la bondad** nada menos que al mundo del trabajo. Pero por favor, consideren que **el amor activo por los propios vecinos** –si uno lo piensa clara y cuidadosamente– significa **hacer trabajo para el otro**. Que la bondad pueda o no convertirse en una extraordinaria fuerza formativa en el organismo social, depende en gran medida de lo que se entienda por trabajo en el futuro. ¿Será considerado como el uso de la fuerza y/o las habilidades propias con el propósito de ganar dinero, o como el uso de la fuerza y/o las habilidades propias como un regalo (¡!) para nuestro prójimo a partir de la responsabilidad que uno mismo ha llegado a comprender que tenemos por toda la gente? La creciente frialdad social es en particular el resultado del malaventurado **concepto del empleo remunerado**. Esta noción le impone al trabajo un motivo central y una motivación que le es completamente ajena, y lo vincula unilateralmente con el egoísmo que, a su vez, provoca que pierda su dignidad. En la consciencia general no está presente el hecho de que en su trabajo el ser humano **en verdad** –es decir, visto desde el fenómeno primigenio– sigue los principios de **ayuda mutua, compartir y dar**, ni el hecho de que en el mundo del trabajo sólo habrán de aflorar circunstancias saludables cuando el ser humano ordene sus principios inherentes de acuerdo a éstos **principios**. Pero esto tendrá que cambiar. Cf. Sobre este tema, Christof Lindenau, *Soziale Dreigliederung, der Weg zu einer lernenden Gesellschaft* [la tripartición social, el camino hacia una sociedad cognitiva –no disponible en español], Stuttgart 1983.

49. Probablemente no era la intención de Beuys enfatizar **esta** conexión en particular. Consideraba mucho más el evento de la muerte que el

del nacimiento, la concepción o la encarnación; consideraba la cruz más que la cuna, el Gólgota más que Belén. Pero por otro lado, tengo la impresión de que él **era** EL NIÑO en toda su extensión. Tal vez tanto así, que no tenía mucho que decir sobre el tema. En todo caso, la idea de la niñez es tan **tangible** en el concepto expandido de arte que seguramente Beuys no hubiera contradicho la afirmación de que "la pedagogía es un aspecto central de la escultura social".

50. El propio Steiner estuvo a la altura de este reto. Su pedagogía es la consecuencia científica y educativa que extrajo de *La filosofía de la libertad*. O viceversa, comprender en pensamiento vivo el que la encarnación ocurra ("la idea de niñez") es la confirmación del individualismo ético. Para ser precisos, el individualismo ético **es** la idea de la niñez, es decir, es la manera en que se formula en términos filosóficos. Leer *La filosofía de la libertad* teniendo esto en mente a modo de pregunta, ofrece revelaciones insondables: Steiner describe LA ESENCIA DE LA NIÑEZ sin designarla como tal. Él describe la **individualidad**.

51. Johannes Stüttgen habla de "el punto de partida original, encubierto, de la 'escultura' como el desarrollo de una naturaleza superior, que apunta hacia la sociedad como una *Gesamtkunstwerk* (obra de arte total)" (en *Denker, Künstler, Revolutionäre*, [pensadores, artistas, revolucionarios –no disponible en español], editor Rainer Rappmann, Wangen 1995).

52. Cf. Capítulo 12, "El niño en el contexto del mundo"

53. Viktor E. Frankl citado por Elisabeth Lukas, *Psychologische seelsorge*, Freiburg, 1996, (*Psicología Espiritual. Manantiales de vida plena de sentido*, Ed. San Pablo).

54. ¿Una misión pedagógica para ayudar a alguien a negarse a adaptarse? ¡Absolutamente! Debemos alentar a los niños a ser desobedientes para que podamos recibir de ellos los impulsos apropiados para la práctica pedagógica y para el futuro social. Todo educador debe sentir que los niños obedientes son la expresión de una falla educativa de su parte. **El maestro que está frente a un grupo**

de niños diligentes y bien portados está cometiendo errores pedagógicos graves. De otro modo, no estaría frente a un grupo de niños diligentes y bien portados. La "Autoridad" se escribe en un tipo de papel completamente distinto. Los niños se atreven a oponerse de formas creativas a una autoridad a la que aman. Y a partir de ella crecen siendo esa resistencia creativa. Un "no" se convierte en una posibilidad tierna y respetuosa de importancia mundial.

55. Antes de una sesión de este tipo, el terapeuta se ha familiarizado a fondo con las circunstancias domésticas y la historia de vida del niño en cuestión, y también ha jugado varias horas con él. Aunque los resúmenes de las sesiones reales se han alterado, es inevitable encontrar similitudes entre estas conversaciones ficticias y las reales.

56. Sobre este tema (creatividad, dar, amor y demás) está mi libro *Eros als Qualität des Verstehens. Über die gemeinsame Quelle von Kreativität und Zärtlichkeit* [Eros como una cualidad de la comprensión. Sobre el origen común de la creatividad y el cariño –no disponible en español], 1997 FIU Publishing Company.

57. Los padres de Miriam descubrieron, por ejemplo, que es de gran ayuda para la paz familiar el que ciertos rituales, como el momento del cuento de hadas, o jugar y pintar juntos, se acompañen con conversaciones sobre asuntos cotidianos. Muchos temas delicados pudieron resolverse pacíficamente por este medio. Además, también ayudó a evitar el tono de mando y a presentar aquello que iba a requerirse o a prohibirse de forma narrativa o comunicativa, en calma, en un tono amable y con contacto físico siempre que fuera posible, de modo que así se establecía conscientemente un espacio de cercanía. Para evitar malentendidos, debe señalarse que sólo se han presentado aquí fragmentos de conversaciones. Por supuesto, los padres también reciben otras recomendaciones e indicaciones prácticas a lo largo del un proceso de acompañamiento de este tipo.

58. Rudolf Steiner, *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, 1922 (Las fuerzas fundamentales anímico-espirituales del arte de educar, Ed. Antroposófica).

59. El "campo de fuerza del frío" descrito en el capítulo 6, y la "máquina fría" descrita en el capítulo 13 se oponen de tal forma a la cercanía etérica y a la segunda venida de Cristo, enfatizadas repetidamente por Rudolf Steiner, que son principalmente los **niños** quienes se convierten en el blanco. Esto no es ningún accidente; en el presente, la intención es que el amor humano sea destruido desde su núcleo. Por esta razón, debemos sostenerlo en su núcleo como la idea y la ética de la niñez.

60. Cf. Capítulo 4

61. Tendrán que hacerse presentes dos cosas si queremos prevenir catástrofes incluso mayores en la vida del cuerpo social: 1) El saber que toda decisión política y económica respecto al futuro debe tener una justificación basada en la ética de la niñez y; 2) La formación de comités adecuados que lo garanticen. La educación debe supervisar a la política, a pesar de que semejante noción suene todavía totalmente utópica.

62. Cf. Capítulo 5

63. Cf. Capítulo 6

64. Por ejemplo, a nuestro centro de acompañamiento educativo, nos traen una y otra vez niños que se rehúsan estrictamente a entrar en contacto con el **agua** más que para lo absolutamente indispensable. Recuerdo a un pequeño que siempre estaba preocupado por los libros, a pesar de que no podía leer, y se sentía profundamente perturbado si un libro sufría daños. He conocido varios niños que, hasta los 7 u 8 años de edad, tuvieron una relación "histérica" completamente inexplicable con el cabello de otras personas, una relación que oscilaba entre la desesperación y la fascinación. Otros estuvieron enfocados durante años en erizos o conejos o manos o narices o árboles o en ciertos olores. ¿De dónde vienen estas afinidades / antipatías? Desde luego, estos niños no fueron criados de modo que las desarrollaran.

65. Cf. Nota a las minutas de las conversaciones en torno a Miriam M.

66. No debe interpretarse este comentario como algo dicho en contra de las instituciones de psicoterapia o curativas. El autor ha trabajado

durante años en internados para la educación curativa y también durante años ha estado activo en clínicas que dan asistencia ambulatoria a niños con necesidades especiales. Debe su concepción fundamental del impulso de la educación curativa a las indicaciones de Hans Müller-Wiedemann.

67. *Siebentausend Eichen – Joseph Beuys* [siete mil robles – Joseph Beuys – no disponible en español], editores Groener / Kaendler, Colonia 1987; ahí: Johannes Stüttgen.

68. Cf. Capítulo 4

69. Cf. Capítulo 7

70. Como introducción: Toshimitsu Hasumi, *Zen in der Kunst des Dichtens* [zen en el arte de la composición poética –no disponible al español], Berna / Munich / Viena: 1986.

71. En referencia al aspecto cósmico creativo de la percepción: Henning Köhler, *Der Mensch im Spannungsfeld zwischen Selbstgestaltung und Anpassung* [el ser humano en conflicto entre la auto-configuración y la adaptación –no disponible en español], Esslingen 1995.

72. Las indicaciones prácticas en este libro se han ofrecido a modo de **ejemplos**. Quienquiera que haya comprendido la esencia de esta cuestión podrá desarrollar sus propios ejercicios.

73. Cf. Capítulo 11

74. En sus estudios antroposóficos básicos y en muchas de sus conferencias, Rudolf Steiner describe la "configuración de los aspectos constitutivos del ser humano" como una configuración cuatripartita (cuerpo físico, cuerpo etérico, cuerpo astral, yo) que se despliega desde la triada pensamiento, sentimiento y voluntad. En el "ser humano superior", que todos tenemos, las facultades del alma y los aspectos constitutivos se transforman en la habilidad de amar. ¿QUIÉN lleva a cabo la transformación? ¡EL NIÑO! Es necesario un estado elevado de atención para no querer esquematizar al trabajar con este mundo conceptual de Steiner al que no se ajustan los esquemas para nada. La mejor forma de protegerse contra el impulso de esquematizar es siempre desarrollar los **propios** conceptos, que

han de derivar directamente de los fenómenos (en el sentido de la formación creativa de hipótesis antes descrita) y no permitirnos sentirnos intimidados por los filisteos inevitables que entonces preguntan: ¿dónde está eso por escrito en los trabajos de Steiner? Por fortuna, si de forma **natural** uno se siente estimulado por la mente de Steiner, uno puede llegar a muchas cosas que el propio Steiner no **dijo**. En mis primeros dos libros *Die stille Sehnsucht nach Heimkehr. Zum Verständnis der Pubertätsmagersucht* [el anhelo latente de volver a casa. Para comprender la angustia y aflicción nerviosa de la pubertad –no disponible en español] y *Jugend im Zwiespalt* [juventud en conflicto –no disponible en español] se han explicado una serie de cosas respecto al estudio de la configuración de los aspectos constitutivos del ser humano. Los "cuatro niveles" (existencia, convención, transformación, rebelión) descritos en mis libros *Der Mensch im Spannungsfeld zwischen Selbstgestaltung und Anpassung* [el ser humano en conflicto entre la auto-configuración y la adaptación –no disponible en español], Esslingen 1995; *Das biographische Urphänomen. Vom Geheimnis des menschlichen Lebenslaufes.* [el fenómeno primigenio de la biografía. Del misterio del transcurso de la vida humana –no disponible en español], Esslingen 1997; *Der menschliche Lebenslauf als Kunstwerk* [la biografía humana como obra de arte –no disponible al español], Wangen 1997/98 **no** son idénticos a los aspectos constitutivos del ser humano ni tampoco derivan de ellos, sin embargo, entre ellos existen correspondencias.

75. Ocurre de por sí en la alternancia entre sueño y vigilia. Pero también ocurre en cualquier proceso **creativo**. Y en el amor. Sólo el NIÑO puede amar y aceptar el amor. Sólo el NIÑO es capaz de hacer creaciones propias. Sólo el NIÑO puede **hacer** preguntas.

76. Cf. Henning Köhler, *Jugend im Zwiespalt* [juventud en conflicto –no disponible en español], Stuttgart 1994.

77. Tomado de *Wege* (edición de abril de 1994): "Principio pedagógico: si una persona viene a ti con una pregunta, no la hagas irse con una respuesta, sino con diez nuevas preguntas" (Lena Forsberg). ¿Qué sabemos nosotros?

Bibliografía

Aigner, C.W. *Das Verneinen der Pendeluhr*, Stuttgart: 1996.

Bärtschi, Christian. Aus einem unveröffendichten Manuskript eines Vortrags vor dem Schweizerischen Heimverband über Pestalozzi, July 1996.

Bettelheim, Bruno. *Ein Leben für Kinder*, München: 1990.

Beuys, Joseph/Mennekes, Friedhelm. *Beuys on Christ*, Düsseldorf: 1989.

Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft und Waldorf Pädagogik*, Weinheim/ Basel: 1990.

Buber, Martin. *Ich und Du*, Heidelberg: 1983.

Dobertin, Winfried. *Bildungsnotstand. Warum Eltern, Lehrer und Schuler geflrdert sind*, Frankfurt/Berlin: 1996.

Dürckheim, Karlfried Graf in Franziska Stalman (Hrsg.). *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, München: 1989.

Fels, Gerhard. *Der verwaltete Schüler*, München: 1994.

Feyerabend, Paul. *Erkenntnis für freie Menschen*, Frankfurt: 1980.

Flitner, Andreas/Scheuerl, H. (Hrsg.). *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*, München: 1984.

Frankl, Viktor E., zitiert nach Elisabeth Lukas. *Psychologische Seelsorge*, Freiburg: 1996.

Freud, Sigmund. *Studienausgabe*, Band 1–10 und Erganzungsband. Hrsg. von Uexkiill und GrubrichSimitich, Frankfurt am Main: 1989.

Fromm, Erich. *Psychoanalyse und Ethik*, Frankfurt/Berlin / Vienna: 1978.

Grasse/Leber in Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft und WaldorfPädagogik*, Weinheim/Basel: 1990.

Groener, Kandler (Hrsg.). *Siebentausend Eichen*. Joseph Beuys, Koln: 1987.

Gronemeyer, Marianne. *Lernen mit beschränkter Haftung, Über das Scheitern der Schule*, Berlin: 1996.

Hasumi, Toshimitsu. *Zen in der Kunst des Dichtens*, Bern/ München/ Vienna: 1986.

Havel, Vaclav, zitiert nach Neil Postman. *Keine Gotter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin: 1995.

Heisterkamp, Jens. *Der biotechnische Mensch*, Frankfurt: 1983.

Hentig, Hartmut von. "Welche Schule brauchen wir?" in Zeit-Punkte 2/ 1996.

_____. *Die Schule neu denken*, München/Vienna: 1993.

_____. *Bildung*, München/Vienna: 1996.

Hillmann, James/Ventura, Michael. *Hundert Jahre Psychotherapie, und der Welt geht's immer schlechter*, Solothurn/Dusseldorf: 1993.

Köhler, Henning. *Der Mensch im Spannungsfeld zwischen Selbstgestaltung und Anpassung*, Esslingen: 1995.

_____. *Die stille Sehnsucht nach Heimkehr. Zum menschenkundlichen Verständnis der Pubertätsmagersucht*, Stuttgart: 1995.

_____. Jugend im Zwiespalt. *Eine Psychologie der Pubertät für Eltern und Erzieher*, Stuttgart: 1994.

_____. *Working with Anxious, Nervous, and Depressed Children*, Fair Oaks, CA: AWSNA Publications, 2001.

_____. *Das biographische Urphänomen. Geheimnisse des menschlichen Lebenslaufes*, Esslingen: 1997 (in Vorbereitung).

_____. *Eros als Qualität des Verstehens. Ober den gemeinsamen Ursprung von Kreativitit und Zärtlichkeit*, Wangen: 1997.

_____. *Der menschliche Lebenslauf im Lichte des erweiterten Kunstbegriffes*, Wangen: 1997/98 (in Vorbereitung).

Korczak, Janusz. *Wie man ein Kind lieben soll*, Gottingen: 1983

Lindenau, Christof. *Soziale Dreigliederung. Der Weg zu einer lernenden Gesellschaft*, Stuttgart: 1983.

Lukas, Elisabeth. *Psychologische Seelsorge*, Freiburg: 1996.

Meijs, Jeanne. *Problemkindern helfen durch Spielen, Malen und Erzählen. Ein Ratgeber für Eltern und Erzieher*, Stuttgart: 1996.

Montessori, Maria. *Kinder sind anders*, München: 1996.

_____. *Frieden und Erziehung*, Freiburg: 1989.

Müller-Wiedemann, Hans. *Mitte der Kindheit*, Stuttgart: 1989.

Neill, A.S. *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, Reinbek: 1969; zahlreiche weitere Auflagen.

Nuber, Ursula: *Der Mythos vom frühen Trauma. Über Macht und Einfluss der Kindheit*, Frankfurt: 1995.

Postman, Neil. *Keine Gatter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin: 1995.

Prekop, Jirina / Schweizer, Christel. *Kinder sind Gäste, die nach dem weg fagen*, München: 1990.

_____. Unruhige Kinder, München: 1993.

Rappmann, Rainer (Hrsg.). *Denker, Künstler, Revolutionäre*, Wangen: 1996.

_____. *Gespräche über Bäume*, Wangen: 1993.

Richter, Horst-Eberhard. *Umgang mit Angst*, Hamburg: 1992.

Roth, Heinrich, in Flitner Andreas 1 Scheuerl, H. (Hrsg.). *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*, München: 1984.

Saltzwedel, Johannes. "Erziehung in der Krise," in *SpiegalSpezial* 9/1995.

Schnibben, Cordt. *Spiegal-Essay*, 18/1996.

Sellin, Birger. *Ich will kein Inmich mehr sein. Botschaften aus einem autistischen Kerker*, Köln: 1993.

Singer, Peter. *Praktische Ethik*, Stuttgart: 1984.

Stalman, Franziska (Hrsg.). *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, München: 1989.

Steiner, Rudolf. *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen weltanschauung Seelische Beobachtungsresultate nach naturwissenschaftlicher Methode*, 1894. Gesamtausgabe (= GA) 4. Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz: 1995.

_____. Gesammelte Aufsätze zur Kulturund Zeitgeschichte 1887–1901. GA 31. Dornach: 1989.

_____. *Anthroposophie Psychosophie Pneumatosophie*. 1910/1911. GA 115, Dornach: 1980. "Über das Ereignis des Todes und Tatsachen der nachtodlichen Zeit," in Die Verbindung zwischen Lebenden und Toten. 1916. GA 168. Dornach: 1995.

_____. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, 1919. GA 293. Dornach: 1992.

_____. *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge.* 1919. GA 295. Dornach: 1984.

_____. *Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik*. 1919. GA 296. Dornach: 1991.

_____. *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben*, 1922. GA 305, Dornach: 1991.

_____. *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jungeren Menschen*, 1923. GA 306. Dornach: 1989.

_____. *Heilpädagogischer Kurs*, 1924. GA 317. Dornach: 1995.

_____. *Zur Sinneslehre*, 8 Vortrage, ausgewahlt und herausgegeben yon Christoph Lindenberg. Themen aus dem Gesamtwerk 3, Stuttgart: 1994.

Stüttgen, Johannes. Zeitstau. *Im Kraftfeld des erweiterten Kunstbegriffi von Joseph Beuys,* Stuttgart: 1988. Vannahme, Fritz J. in Zeit-Punkte 2/1996.

Zimmer, Dieter E. *Tiefemchwindel*, Reinbek: 1990.





Waldorf
PUBLICATIONS