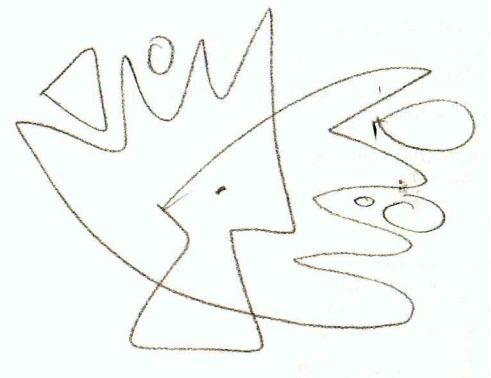


Anna Seydel, Yo soy tú;
1º ed., Barrendero Ediciones,
Buenos Aires: 2012,
128 p., 14 x 20,5 cm.

Título original:
Ich bin Du

Traductora:
Úrsula Vallendor

Ediciones Barrendero surge como una propuesta laboral autogestiva pero también como medio para la difusión de ideas y conocimientos. Basándonos en principios como el reparto igualitario de las ganancias, la antijerarquía y el libre intercambio de tareas con sus respectivos saberes, hacemos libros como éste apostando al cambio social.

Impreso en Argentina

Anna Seydel

YO SOY TÚ[1]

Re-conocer al niño
en responsabilidad pedagógica

Dedicado a todos aquellos niños
que tienen la esperanza
de ser reconocidos.

A modo de prefacio

HARTWIG SCHILLER

Cuando surge una nueva pedagogía, ésta corre el riesgo después de un tiempo de ser "conocida", es decir, de convertirse en una *práctica rutinaria*. En la Pedagogía Waldorf el peligro subyace en confundir el modelo histórico de un nuevo tipo de escuela con una pedagogía modelo. Y por ende, una iniciativa llena de vida se ve amenazada de caer en la fijación de ataduras dogmáticas.

Pero, una pedagogía que se ha impuesto como meta convertirse en "arte de educar", lleva en sí misma el potencial para descubrir aquello que fomente el desarrollo de los niños, mediante un proceso siempre instantáneo, creativo y único entre niños y educadores (incluidos los padres y las influencias mediatas e inmediatas).

Tal pedagogía *adecuada a las exigencias modernas* tiene como meta y aspiración central una relación constructiva, formativa y creativa entre niños y pedagogos. Esta relación depende de la comprensión humana, del real conocimiento del ser humano. Sus preguntas básicas suenan: ¿Quién eres? ¿De dónde vienes? ¿Hacia dónde deseas ir?

Así, por medio del desarrollo de una cultura de mutuo aprendizaje, se supera el abismo entre alumnos y pedagogos. Las mencionadas preguntas básicas se convierten entonces en tarea de formación permanente para el desarrollo de los docentes. Sobre esta evidencia los pedagogos descubren y construyen su identidad profesional. Sin embargo más allá de la formulación de esta meta ideal es de importancia decisiva el camino a tomar, su viabilidad.

El presente libro propone para ello un camino de conocimiento teórico puro y profundo, metódico y práctico, a través del cual se puede llegar a tener acceso a la esencia del ser del niño. Lo extraordinario e increíblemente gratificante es la claridad y autenticidad con la cual se describe esta tarea central de la educación.

Todo es práctico, todo es factible. Y sin embargo este libro se las arregla sin simplificaciones, fijaciones ni reducciones. Se abren caminos, no se los cierra. Es gratificante percibir la madura experiencia de una autora que no presenta como construcción teórica aquello que quiere acercar a otros, sino que muestra con delicadeza y suavidad pasos plenos de experiencia, capaces de acercar al pedagogo a sus tareas centrales. El equilibrio entre claridad mental y experiencia práctica atestigua una maestría educativo-artística impresionante.

Contenido

9 Prefacio
11 Prólogo

Introducción a la temática

13 Tres preguntas
17 Niños de primer grado, hoy
25 De la necesidad de mirar a los niños
27 De la eficacia del interés
32 Resistencias
36 ¿Hacia dónde se orienta el camino a través del ateneo sobre niños?
36 El primer paso: la percepción
37 El segundo paso: vibrar con el niño
38 El tercer paso: encuentro con la esencia del ser
40 El cuarto paso: el concepto comunicable

El camino metodológico del ateneo

42 La percepción de lo sensorialmente experimentable
42 Interés y atención: percibir al niño como enigma
43 La percepción de la apariencia externa del niño
45 La percepción de las manifestaciones vitales
46 Manifestaciones del sentir y de lo social
47 Manifestaciones de la voluntad, de la intencionalidad
48 Gestos de destino
49 Compartir percepciones
50 Posibilidades de percepción

53 Del cumplimiento de un marco temporal

55 Vibrar con el niño
55 El punto decisivo
57 Ejemplo de procedimiento (1era. Parte)

60 Encuentro con la esencia del niño - voluntad dormido intuitiva
60 La pregunta de Parzival
61 La experiencia complementaria
62 Ejemplo de procedimiento (2da. Parte)

65 La imagen del niño
69 El pasaje hacia el compromiso
76 Simplificaciones
80 Moderación
84 Modos de trabajo
88 Formación de órganos

Ejemplo de casos
92 Tanja - La confrontación con las consecuencias del destino de la primera infancia
99 Maximilian - Despertar ante el enigma de un gesto
107 Jabar - Sentir lo ajeno como propio
113 Kathrin - Saltar por sobre la propia sombra
117 Arndt - Actuar juntos en el momento preciso

121 Epílogo y agradecimiento
124 Datos de vida
125 Notas

Prefacio

En los días en que me disponía finalizar el trabajo en este libro apareció la noticia sobre el Amoklauf en Winnenden[*]. La consternación sobre este acontecimiento se reflejó en la postura asumida por los medios de comunicación. Por momentos se podía percibir en ellos el intento de desentrañar relaciones más profundas en aquello que, en principio, era inconcebible. En ese sentido apareció un artículo de Wilhelm Heitmeyer: "La doble pérdida de control" publicado en "taz"[2].

Me referiré a detalles de este artículo porque lo veo relacionado de modo directo con la intención de este libro, pues clarifica la pregunta sobre si los jóvenes son percibidos y reconocidos por su entorno, y de qué modo.

"taz" encabeza las declaraciones de Heitmeyer con las palabras: "con frecuencia los jóvenes asesinos en masa son encasillados dentro de alguna patología, o bien sus delitos son declarados como destino ineludible. Sin embargo, quien quiera conocer las causas tiene que vérselas con las condiciones bajo las cuales crecen los jóvenes y con las consecuencias de la falta de reconocimiento."

Heitmeyer se refiere al análisis sobre Littleton 1999, Erfurt 2002 y Emsdetten 2006. La búsqueda de una respuesta a la pregunta sobre las condiciones causantes, lleva al investigador de la violencia en dirección a la desintegración social de los jóvenes. "Se trata de la problemática del reconocimiento, y los casos extremos a la problemática de la pérdida del reconocimiento, cuando los jóvenes no reciben respuesta a las preguntas fundamentales tales como:

[*] *N. de la T.:* La **masacre de Winnenden** ocurrió el 11 de marzo de 2009 en una escuela secundaria en Winnenden, estado de Baden-Wurtemberg, Alemania, dando como resultado la muerte de 16 personas, incluyendo al asesino, Tim Kretschmer, de 17 años.

¿Quién me necesita? ¿Quién me escucha? ¿A dónde pertenezco? ¿Valgo lo mismo que otros? ¿Soy tratado con justicia? ¿Son aceptados mis sentimientos? Las bases del reconocimiento mismo representan el punto álgido."

El autor llega a la conclusión: "La capacidad de violencia no es provocada ni por la oferta de los medios ni por su utilización, sino por el intolerable balance negativo por falta de reconocimiento (...) El objetivo del acto violento es restablecer el reconocimiento[2]".

El presente libro describe un camino, por medio del cual el adulto puede conquistar su posibilidad de brindar reconocimiento al joven y comprensión a su ser, hasta arribar a sus preguntas latentes y sus intenciones. La premisa que permitirá que esta meta sea accesible será ciertamente, que el adulto mismo se involucre en el proceso y se convierta –él, a sí mismo- en parte de todo el acontecer; que no se mantenga como observador, sino que más bien, haga realidad la frase que Christian Morgenstern expresa en relación a Friedrich Nietzsche: "Yo soy para mí mismo territorio desconocido"[3]. Recién entonces percibirá que el niño que le ha sido confiado, que el joven que es cercano a él, es un enigma lleno de misterio y que, en definitiva, él está para resolver este enigma.

Ésta es una meta, que bien vale todo esfuerzo.

Munich, Pentecostés 2009
Anna Seydel

Prólogo

…Mucho depende del hecho de que las ideas del ser humano no sólo queden 'pensadas', sino que en el pensar se vuelvan 'videntes'.[4]

RUDOLF STEINER

La *observación de niños* constituye un ámbito especial de conocimiento de seres, objetos y procesos del mundo. Es el arte de aprender a aprehender interiormente la esencia del ser de un niño o joven, en principio vedada a la mirada. El *ateneo sobre niños*[*] es su medio artístico. Durante este proceso se logra –paso a paso- el conocimiento del niño o joven, quien aparece con rasgos cada vez más nítidos.

La ayuda decisiva para este proceso está dada por las ideas y exposiciones que Rudolf Steiner presentó en su *Estudio Antroposófico del ser humano (Allgemeine Menschenkunde)*[**]. Si uno lo toma en serio, lo estudia, si lo trata de comprender de modo siempre renovado y si le tiene paciencia, entonces se agudiza la mirada: se vuelve perceptivo; despierta para la esencia anímico-espiritual del

---

[*] *N. de la T.:* El término alemán "***Kinderbesprechung"*** (central en este libro) ha sido traducido como ***"ateneo"***, por ser el concepto que según mi mejor saber y entender se acerca más a la expresión original; abarca: todo el proceso que realizan en reunión conjunta docentes y profesionales de la educación, compartiendo la observación de niños y jóvenes; el posterior intercambio y diálogo profesional con la consecuente búsqueda de respuestas adecuadas a las necesidades profundas de niños y jóvenes.

[**] *N. de la T.:* Rudolf Steiner, Ciclo de conferencias para maestros: ***Estudio del Hombre como base del arte de educar***, Ed. Rudolf Steiner y Ed. Antroposófica, Madrid y Buenos Aires – GA 293.

otro ser humano y posibilita poco a poco comprenderlo progresivamente mejor.

Los pasos metodológicos descriptos en estas páginas proponen un camino capaz de orientar este proceso. Durante el transcurso de tal esfuerzo por conocer, es posible llegar finalmente a la experiencia de que las ideas no permanecen meramente 'pensadas', sino que, en el proceso de pensar, se vuelven 'videntes'.

Aquellos pasos que han dado buenos resultados en este esfuerzo por conocer, representan la base de este libro y son presentados progresivamente. Siguen las leyes de la conciencia humana en la medida en que ésta se dirige al mundo con afán de conocer. Protegen de la arbitrariedad y ponen a disposición la técnica para desarrollar el arte del conocimiento de niños, del conocimiento humano en general, de manera cada vez más vivaz, objetiva y con perspectivas de futuro. A través de ello puede transformarse radicalmente la relación con el ser en devenir y, en general, con todo ser humano.

A continuación voy a referirme a todos los niños y jóvenes como "niños". El concepto de ateneo sobre niños se refiere también al intercambio sobre jóvenes. He modificado el nombre de los niños tratados.

Introducción a la temática

Tres preguntas

Lo exterior es una interioridad elevada al estado de misterio.[5]

NOVALIS

El sentimiento de que el ser humano es más de lo que la vista permite percibir de él, se manifiesta fuertemente en muchos seres humanos de nuestro tiempo hasta sentir el anhelo concreto de poder comprender al ser humano de modo más profundo y amplio, y de lograr encuentros de manera renovada y diferente. Este desarrollo se inició en la transición de los siglos XIX a XX. En ese entonces se transformó profundamente la relación del ser humano con lo sobrenatural: ya que por un lado, se volvió más concreta, presentándose como necesidad de encuentro con lo sobrenatural -que siempre se acerca en un estado de misterio-; manifestándose como experiencia interna propia y no más como experiencia circunscripta a la fe y representación mental. Por otro lado, puede observarse que todo aquello que aún era seguro y obvio en la convivencia social, amenazaba con disolverse, y que a su vez la relación del ser humano consigo mismo también comenzaba a resquebrajarse.

Quien hoy en día está relacionado con niños y jóvenes se encuentra sumergido en la realidad de esta evolución. Se confronta con capacidades y talentos totalmente inusuales que ostentan los seres en devenir. Sin embargo, por otro lado, el crecimiento natural y sano parece correr riesgos. La niñez está amenazada.

La sensibilidad para la verdad y la necesidad expresa de percibir autenticidad en el adulto, están incrementadas en la niñez; y a su vez se incrementa la relación consciente consigo mismo, la intuición de la propia valía, la propia autonomía y el deseo de ser percibido adecuadamente y respetado. Cierta vez me encontré con un niño de 1er. grado que después de disentir con su maestra, había abandonado llorando el aula, y a mi pregunta sobre lo ocurrido, sollozó: "¡pero si ella ni siquiera me ve!"

Una de las facetas de la transformación de la relación consigo mismo es la necesidad clara de distanciarse de todo, también de sí mismo. (Ser "cool" es ser "inn"; ser "no-cool" es ser despreciable.) Se agrega una alerta interior por la igualdad de derechos de todos los seres humanos, por el respeto de la dignidad humana en el encuentro y por la igualdad en cuanto al valor del propio yo en relación con el yo de otros.

Esto lo demuestran dos pequeñas situaciones que salieron a relucir en reuniones de padres: un niño de 7 años se enfrentó durante una pelea a su hermano y le dijo: "No necesitas decirme 'tonto', yo tampoco te lo digo".

Una niña de 11 años se encontró en el recreo con su maestra de francés, quien se había contactado con sus padres con una queja; "¡Sra. Sch. has llamado a mi madre! ¿Qué dirías si por cada error que cometes llamáramos a tu madre?"

No todos los niños esperan que uno siempre esté de acuerdo con ellos y seguramente tampoco, que en todos los casos se tomen en cuenta sus deseos, aunque los expresen con vehemencia. Pero todos quieren ser percibidos y, en verdad, lo quieren de un modo más profundo, sincero y abarcante de lo que normalmente sucede. En verdad exigen que el adulto les pregunte: **¿quién eres?** La respuesta quieren dársela en definitiva ellos mismos; esperan que el adulto, sin expresarlo, se plantee conscientemente esta pregunta y que comprenda la respuesta dada por el niño.

Actualmente hay otra pregunta que en especial los niños muy pequeños le exigen al adulto. Se trata de la pregunta: **¿de dónde vienes?** No es posible contestarla de modo general, pero hoy en

día cada cual puede prestarle atención y encontrará múltiples indicios de que los niños la albergan, que los niños parecen saber de manera creciente que ellos son de naturaleza espiritual y que interiormente recurren a experiencias y vivencias del período prenatal. De esto dan cuenta muchas expresiones espontáneas y auténticas, especialmente de los niños pequeños que aún se encuentran más cerca de lo prenatal. A modo de ejemplo sea relatada una experiencia de este tipo. Se trata de la poesía que un niño de 9 años le entregó a su prima para el bautismo. La familia justo se disponía a subir al auto para dirigirse al bautismo. Entonces el niño exclamó: "¡Oh, esperen, todavía tengo algo que hacer!" Regresó inmediatamente, había escrito en un papelito la siguiente poesía:

Niñita, niñita,
viajaste largo sobre nubes
bebiste la dulce leche celestial
y nada te quedó vedado
tan sólo las profundidades de la Tierra.

Si las dos preguntas ¿quién eres? y ¿de dónde vienes? acercan al adulto a lo enigmático de un niño, entonces la tercera pregunta puede confrontarlo en profundidad con su propia inseguridad. Se trata de la pregunta **¿hacia dónde te diriges?**, pues su respuesta se encuentra totalmente en lo imponderable, en la oscuridad del futuro de un niño, y el adulto –si es sincero- debe percibirse como parte de ese futuro, ya que mucho dependerá de cómo él se comporte frente al niño. La pregunta que repentinamente aparece como crucial, se refiere a la seriedad con la que se asume la responsabilidad pedagógica.

En estas tres preguntas se pone de manifiesto el hecho, de que un ser humano es más que lo que se percibe de él, que no se lo conoce por recordar su apariencia exterior y que en principio no se lo puede identificar con aquello que aparece. Hoy en día con cada interpretación el ser humano corre, en principio, el peligro superlativo de quedar ciego con respecto a la verdadera esencia del otro

ser humano, porque la imagen que uno se hace de él, no es congruente con su realidad.

En definitiva estas preguntas conducen al maestro o educador a percibir al niño como un enigma. En esto radica la oportunidad, pues cada enigma posee carácter de exhortación. A quien disponga de un poco de entusiasmo activo se le movilizará la necesidad de resolverlo. Sin embargo, esto puede llevar a una situación delicada: en el esfuerzo por comprender más profundamente a un niño, uno se vuelve, claramente, más consciente de sí mismo, vivencia sus límites, se ve confrontado inesperadamente con debilidades propias y se resquebraja o se pierde la seguridad de ser, en una situación educativa, básicamente el que ostenta la superioridad. Aparecen dudas con respecto al propio ser, provocando inseguridad. Repentinamente ya no se es más el observador soberano, que desde una posición segura contempla la situación, sino que se es parte del acontecer.

Cada esfuerzo por resolver el enigma del niño, convoca al propio yo para entrar en acción. Y este hecho es, pedagógicamente, lo realmente efectivo.

Sólo esto es lo que niños y jóvenes desean de sus padres, maestros y educadores: que un otro* se encuentre con ellos con idéntico interés y compromiso con el que ellos mismos en el contacto con el mundo y que les otorgue el correspondiente reconocimiento.

---

* *N. de la T.:* La autora expresa: ***"ein ebenbürtiges Gegenüber"*** cuya traducción literal es "un enfrente de igual valía".

Niños de primer grado, hoy

El cuerpo ya no es hábil. Hay que contar con la capacidad del alma, es decir, contar con el desarrollo anímico.[6]

RUDOLF STEINER

Padres y pedagogos observan hoy día de igual modo, que el desarrollo de los niños ya no transcurre sin complicaciones. *Los niños se vuelven autónomos, cada vez con mayor rapidez y cada vez más temprano, interiormente independientes; sólo con dificultad se dejan guiar y ya en edad preescolar expresan inequívocamente sus exigencias*; estas expresiones de padres y maestros son las que se escuchan en las reuniones de padres.

La tendencia en el desarrollo del niño que surgió a principios del siglo pasado, prosigue: por lo general los niños de hoy en día ya no están naturalmente en armonía consigo mismos. El sano temple, el equilibrio de sus talentos y la unidad del ser que han traído al mundo son cada vez menos naturales para los niños. Y si un niño tiene apariencia armónica, pertenece a las excepciones. Muchos niños dan la impresión de que una lastimadura les atraviesa el alma. Esta vivencia atañe dolorosamente tanto a los jóvenes, como a los adultos.

Al amor hacia un niño, a la alegría de su desenvolvimiento y a la esperanza de un crecimiento saludable, se le agrega inesperadamente la inquietud sobre lo que le estará sucediendo cuando aparecen dificultades educativas, molestias alimenticias y de desarrollo, dificultades de aprendizaje y conductas llamativas.

Y si el niño llega hasta el punto de enclaustrarse, recluirse, sustraerse y a construir una vida paralela, entonces muy pronto ya no se podrá llegar a él. Se volverá escurridizo, y comenzará un proceso de distancia y alejamiento difícil de detener.

Poco tiempo después de la fundación de la escuela Waldorf, Rudolf Steiner anotó en su diario: “el cuerpo ya no es hábil“. E inmediatamente se refirió a los talentos del alma. A esa capacidad del alma se le puede atribuir lo que los niños son capaces de expresar mediante el dibujo.

Una pequeña selección de dibujos infantiles –en todos los casos autorretratos de principiantes escolares- permite una visión sobre el modo como estos niños se perciben a sí mismos.



Imagen 1. Un principiante que por medio de un dibujo sobre sí mismo expresa que se ha desarrollado armónicamente, que interrelaciona de modo adecuado y alegre con su me-

dio, que se acerca como bailando hacia todo lo nuevo que promete su futuro ingreso a la escuela, es una excepción.



Imagen 2. A menudo se presentan severas dificultades ya a la edad de 6 ó 7 años: aquí un niño de 6 años relata por medio del dibujo sobre sí mismo, que aún está totalmente atrapado por los procesos que se desenvuelven en su corporalidad, que aún no está libre para dedicarse de modo abierto y con suficiente curiosidad al aprendizaje, tal como lo requiere un principiante.

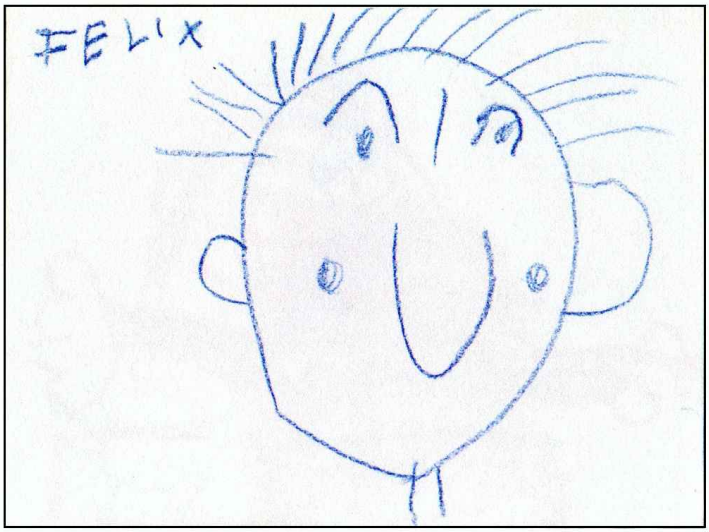


Imagen 3. Otro niño se percibe a sí mismo como alegre observador de la escena. El tronco como organización mediadora con el entorno y los miembros como órganos de desenvolvimiento de su voluntad no encuentran lugar en su dibujo. Al comienzo sólo dibujó la cabeza y frente a la pregunta: "¿también tienes pies?" agregó las dos pequeñas líneas que parecen ser el cuello, pero que él vivenció como sus piernas. Este niño, en cambio, percibe todo lo que ocurre a su alrededor sin sentirse motivado a involucrarse en los sucesos.



Imagen 4. Por medio de su dibujo, un niño hace notar su extrema sensibilidad. La tierra abajo, redonda y hermosamente verde está para él en declive. No tiene pies, en cambio se muestra equipado con innumerables antenas y cada vibración del aire en su entorno puede convertirse en motivo de "vibración conjunta". Si bien su casa cuenta con una ventana, parece ser, sin embargo, de paja y sin un techo verdadero.

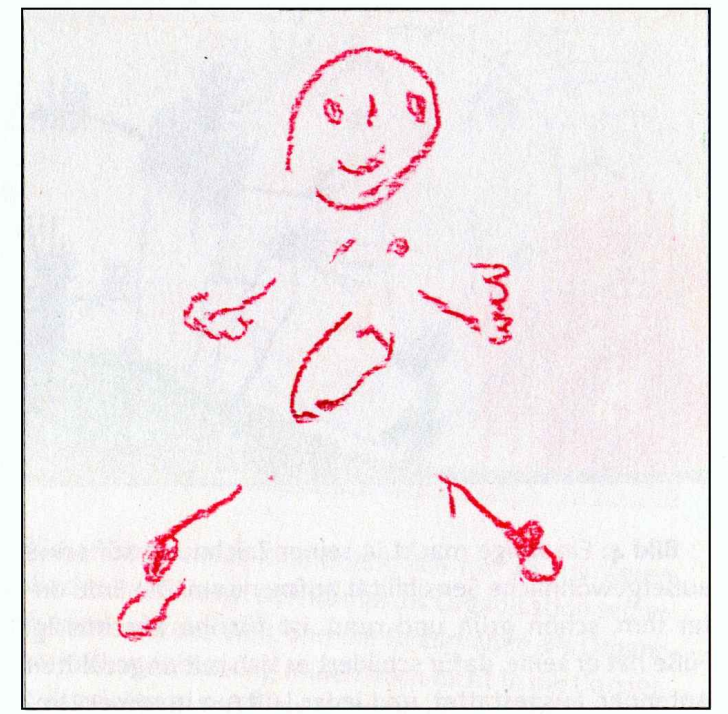


Imagen 5. Un principiante se dibuja totalmente separado en partes. Esta imagen de sí mismo por lo general sólo se conoce en adultos en situación de crisis profunda.

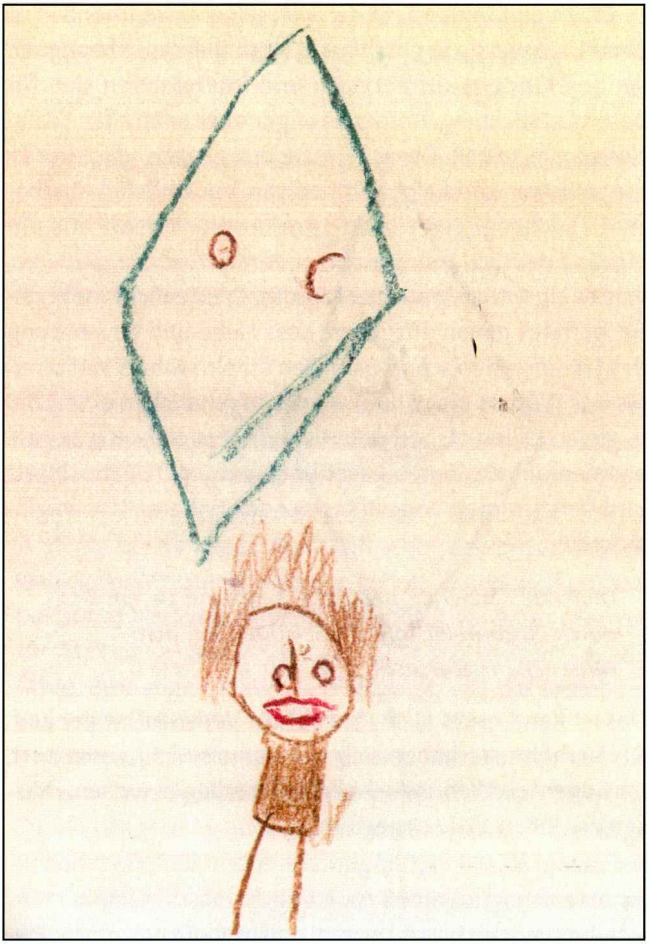


Imagen 6. Este niño desea hacer volar su barrilete. Pero no cuenta ni con brazos, ni con manos para sostenerlo, tampoco con pies y al barrilete le faltan sus atributos característicos para poder volar: el hilo y la cola. El niño abre la boca como indefenso. Tiene los "pelos parados" porque no es capaz de enfrentarse con lo que se le presenta, pues carece de la necesaria organización. El cuerpo ya no es hábil.

Cada vez con mayor frecuencia, tanto padres como maestros se encuentran a sí mismos en situaciones como la comentada. Por lo general, se relacionan con el niño atentos e interesados en su desarrollo. Sin embargo, con frecuencia creciente, surgen situaciones que muestran: que ya no alcanza el interés natural, la atención sobreentendida y el instinto pedagógico innato para percibir al niño con la suficiente claridad y comprender lo que necesita verdaderamente. En la actualidad, ya no se puede partir del hecho de que el mero amor y dedicación de los adultos sean garantía suficiente para una verdadera comprensión del niño y del joven. En muchos casos a la comprensión de un niño se le contraponen las propias reacciones torpes, la perplejidad y el enmudecer frente a una aparente falta de salida.

"Almas torturadas, desgarradas,
que sufren y buscan, por el choque
de lo espiritual con lo material..."[7]

Esta es la mirada de Kandinsky sobre los acontecimientos de la época en 1910. Desde entonces, las condiciones no mejoraron Por el contrario. Si no queremos sucumbir ante ellos, tenemos que enfrentarlos activamente.

De la necesidad de mirar a los niños

Los niños aún no han sido "reconocidos" profundamente, y por eso aún no han sido "redimidos". En ello se me revela nuevamente a mí mismo nuestra especial tarea en pedagogía curativa: redimir por medio del conocimiento la verdadera esencia del ser humano.[8]

KARL KÖNIG

Lo peor que puede suceder a padres y maestros confrontados con la necesidad de sus propios niños o bien de los que les fueran confiados es que no cuenten con nadie para hablar sobre esa necesidad. Cuando es posible pedir consejo a otros, el más sencillo intercambio representa una liberación de la propia confusión. La mirada retorna hacia el niño, y de modo inesperado aspectos de su ser, y repentinamente se renueva la capacidad de mirarlo de manera adecuada y la relación se aclara. Conversaciones de este tipo pueden desarrollarse en un marco reducido, bajo condiciones sencillas, en un pasillo o también por teléfono. Por lo general, transcurren de modo variado y no convencional.

Pero en vistas a las nuevas condiciones de desarrollo de los niños y del cambio radical de disposición de ánimo, se hace indispensable cada vez más observar al niño y dedicarse conscientemente a él, no dejarlo al azar.

Cuando en 1919 la primera escuela Waldorf abrió sus puertas y R. Steiner se hizo cargo de su dirección, en las reuniones docentes se hablaba con regularidad acerca de algunos niños en particular. R. Steiner mismo observó una y otra vez a niños. Sus comentarios al respecto pueden servir de orientación para cada pedagogo. A partir de entonces, en todas las escuelas e instituciones cercanas a la Pedagogía Waldorf, se realizan ateneos sobre niños. Durante decenios, esto fue parte constituyente de las reuniones docentes.

Pero de esto ya hace 100 años y, a pesar de las experiencias positivas de estos intercambios de observaciones de niños tal como fueron realizadas durante los primeros años en la Pedagogía Waldorf, fueron desapareciendo progresivamente de las reuniones colegiadas. Durante cierto período, esto fue aceptado, simplemente. Pero pronto crecieron los problemas con ciertos alumnos y con ello se incrementó el desconcierto de los educadores. Lentamente comenzaron a realizarse de nuevo y con cuidado los intercambios sobre las observaciones de niños.

Entre tanto, las preguntas en relación a este espacio, se vuelven urgentes y crece la necesidad de organizarlo metódicamente. En la actualidad, muchas instituciones intentan volver a realizar observaciones, pero de modo renovado.

Las conversaciones de pasillo no requieren de mayor estructuración. El diálogo, la consulta mutua ayudan a encaminar la situación. En cambio, el intercambio en la reunión de docentes, es algo diferente. Pues requiere de planificación, de un proceso artístico y social que se desarrolla en un tiempo predeterminado y dentro de un marco propuesto, que requiere de un moderador y que, en lo posible, permitirá considerar muchos aspectos. Requiere atenerse durante el proceso de la deliberación a leyes objetivas.

De la eficacia del interés

Incrementar el interés de ser humano a ser humano debe ser un impulso fundamental en el desarrollo de la humanidad en la época del alma consciente.[9]

RUDOLF STEINER

Por lo general se organiza un ateneo sobre un niño cuando éste presenta ciertas peculiaridades con las que choca el adulto o que resultan molestas para el entorno social. A veces puede ser útil cuando el adulto simplemente dirige su atención al niño, cuando permite que el niño se convierta para él en enigma.

Esta dedicación tan plena de interés puede tener por sí misma profundos e inesperados efectos, pues los niños sólo pueden lograr la armonía consigo mismos como eco de nuestro interés y a la luz de nuestra mirada atenta. Cuando dirigimos nuestra atención a un niño esforzándonos por comprenderlo, le damos la oportunidad de asirse a sí mismo. Se relaciona consigo mismo y se siente percibido y reconocido.

A veces las manifestaciones de este proceso son delicadas y no perceptibles inmediatamente. Pero en ocasiones, ocurre un cambio radical y decisivo de modo instantáneo, y provoca sorpresa y asombro. Sin embargo, rara vez se relaciona esto con los esfuerzos previos realizados en relación al niño, sino que se los suele atribuir a la casualidad.

Allí donde los ateneos sobre niños se realizan con regularidad, crece la sensibilidad para percibir y ordenar los cambios en un niño. Es posible que aparezcan en lo anímico o en lo social, pero también pueden estar relacionados con el desarrollo corporal o hacerse notar en una reorientación de intenciones.

Para ello tres breves ejemplos:

Reijo y sus hermosos cabellos

Reijo era un alumno de 2do. grado en una escuela Waldorf del norte de Europa: un niño pálido y ensoñado, ensimismado, con movimientos ágiles y cabellos largos, sedosos, de color castaño. Sus maestros sufrían por el hecho de que no se interesaba por nada, que no se relacionaba ni con los contenidos de enseñanza, ni con los demás a su alrededor; actuaba y se comportaba como un adolescente.

Se solicitó realizar un ateneo sobre él. De a dos nos sentamos en clase y lo observamos. Nos llamó la atención que Reijo se ocupara sin cesar de sus cabellos, mientras se hundía silenciosamente en su propio mundo. Casi no podíamos resistir la tentación de retirarle los cabellos del rostro para que no le siguieran dando oportunidad de esconderse tras ellos. Sin embargo no hablamos con nadie sobre ello.

Al día siguiente los alumnos debían presentarse en el ateneo. Pero Reijo no aparecía por ningún lado. Nos asustamos, porque queríamos que todos los docentes lo percibieran. Y ahora, ¡él no estaba presente! Pero, nos habíamos equivocado. Él estaba ahí, pero con el cabello corto. Ahora estaba radicalmente cambiado, tanto. que no pudimos reconocerlo en un primer momento. Se lo veía como un niño con frescura y seguro de sí mismo. De repente apareció su frente prominente. Daba la impresión de ser más pequeño, más joven, más claro y con más forma que el día anterior. Simplemente no lo habíamos reconocido.

Gracias a la atención que le dispensaron dos adultos extraños para él, Reijo pudo dejar caer los velos y despertar para el mundo en derredor tan velozmente como cayeron sus cabellos.

Jacob y el descubrimiento de los otros

Jacob, un principiante de primaria, cálido, movedizo, muy dinámico y espontáneo, llamaba la atención por manifestar importantes problemas sociales.

Tenía tendencia a reaccionar con vehemencia. Mantenía constantes peleas que llegaban al acto y que desembocaban en intensas acusaciones mutuas y llanto. Los docentes estaban molestos, los padres de los compañeros más y más alarmados. Nadie sabía cómo conducirlo adecuadamente. Las amonestaciones no servían para nada. Sus maestros comenzaron a preguntarse, si en verdad era posible seguir llevándolo dentro del grado.

Entonces intentamos en un pequeñísimo círculo hacernos una imagen de él, e intercambiamos las impresiones. A la mañana siguiente se hicieron visibles los primeros efectos de nuestros esfuerzos. Esa mañana cuando saludaba en la puerta de entrada de la escuela a los alumnos que ingresaban, llegó Jacob, entró a la escuela con el brazo extendido hacia delante portando en el puño un pequeño ramo de flores. Sonriente me lo entregó. Apenas pude darme cuenta de lo que pasaba. Entonces llegó la madre. Jacob entretanto había proseguido su camino. La madre estaba un poco turbada pues a la mañana temprano Jacob le había dicho: “Las flores son para la Sra. Seydel, porque ella es mi amiga”. Y así es hasta hoy en día. Jacob se convirtió para los demás en un compañero tratable, especialmente comprometido en lo social, cálido y considerado, con sensibilidad para con las necesidades de los otros y con posibilidades para brindar ayuda.

Gert y su crecimiento repentino

Gert llegó de otra escuela Waldorf al ya constituido 5to. grado: un niño muy bajo, con la apariencia de uno de 3ero. Su cabeza daba la impresión de ser desproporcionadamente grande, parecía comprimida entre ambos hombros. Desde el comienzo causó la

impresión de ser un niño circunspecto y con inteligencia superior a la normal; pero parecía infeliz, desconforme consigo mismo, un poco gruñón, y se mantenía siempre más bien como espectador, poco interesado en la vida de la comunidad del grado. Había algo que le producía malestar.

Al preguntar, nos enteramos de que su grupo anterior no lo había aceptado. No se habían burlado de él, pero sí lo dejaban de lado. En la nueva situación encontró un lugar, no lo molestaban pero siguió siendo "outsider", abierto al trabajo en clase pero interiormente extraño en relación con sus compañeros.

También aquí intentamos lograr claridad sobre el niño, porque era evidente que la situación reflejaba una necesidad.

Poco tiempo después se hizo notar una peculiar transformación en Gert: sus rasgos faciales perdieron la expresión de disconformidad; su cabeza comenzó a liberarse de la aparente compresión entre los hombros. Imperceptiblemente su interés se dirigió hacia el entorno, también hacia los procesos del grado. Al tiempo comenzó a establecer contactos y a integrarse en la trama de relaciones de su grupo. También se lo vio más alegre. Después de un año alcanzó la altura corporal de sus compañeros. Comprometido socialmente desarrolló un humor muy personal, y en las excursiones, eventos comunitarios y fiestas asumía con cuidado la organización. Llegó a ser médico.

Una de las experiencias del ateneo es el hecho de que gracias a ello un niño vuelve a encaminarse sobre los pasos de su desarrollo. Aquello que libera no es pasible de ser pensado ni propuesto, acontece, y es entonces cuando puede ser observado. Y siempre sorprende, porque lo que ocurre es inesperado.

- Inesperadamente ocurrió en el caso de Reijo, que de un instante a otro tomó por sí mismo la decisión de abrirse al mundo, de trasladar su presencia de yo al mundo.
- Jacob redireccionó su amor humano, apegado en un principio de modo primitivo solo a sí mismo, hacia el entorno y

descubrió arquetípicamente al otro ser humano hacia quien dirigió a partir de entonces su compasión, calidez, disposición de asumir responsabilidad y amor.

- En la historia de Gert se liberó su propio ser, su humor, su resplandeciente inteligencia y con ello su fuerza de crecimiento.

En los tres casos la atención consciente dispensada a los niños permitió que se hiciera notar un impacto del yo que se manifestó en un cambio de relación con el entorno, en un re-direccionamiento del interés. Encontraron su camino para salir de sí mismos sin tener que comportarse según consejos, indicaciones o amonestaciones del entorno.

Resistencias

Más arriba expresamos que en las escuelas Waldorf o instituciones cercanas a la antroposofía se realizan con regularidad reuniones docentes y también, que en ese ámbito se llevan a cabo los ateneos sobre niños. Sin embargo en la actualidad se advierte que ya no es posible proseguir simplemente con las tradiciones. Por eso crece la necesidad de renovar la forma de encarar esos ateneos y de adecuarlos a las nuevas exigencias. En muchos lugares se busca ayuda para vivificar los ateneos a partir de un conocimiento más profundo y de arraigarlos de modo renovado. Pero habrá que tener en cuenta la aparición de resistencias.

En principio se deberá considerar que ya la mera decisión de observar en grupo a un niño requiere esfuerzo. Existen exigencias externas que presionan sobre la escuela y que con frecuencia llevan a un cuerpo docente hasta los límites de lo soportable: la presión ejercida por la exigencia de incrementar constantemente el rendimiento; severas restricciones económicas; problemas culturales con los que deben lidiar los colegas; conflictos inmanentes al sistema y a dificultades personales; como así también diversas pretensiones en relación al derecho de intervención. Todos estos aspectos pueden atormentar el marco organizativo de una institución, exigiendo mucho tiempo para su resolución. Sin embargo, no deben subestimarse, pues permiten comprender que con frecuencia resta poco tiempo para dedicar a los ateneos sobre niños.

A todo ello se agregan resistencias internas. A menudo se las reprime, pero influencian el ambiente anímico de un cuerpo docente. Así por ejemplo surgen preguntas:

- ¿No será que se viola la intimidad de un niño mediante las observaciones que se intercambian sobre él en un ateneo?
- ¿Es posible que un ateneo sobre un niño tenga consecuencias negativas para él?

- ¿Es correcto hablar en un ateneo abiertamente sobre un niño? ¿No se trasgrede de este modo su derecho al resguardo de su intimidad?
- ¿Es posible que en un ateneo participen personas que no tengan relación pedagógica directa con el niño?
- ¿No se pierden de vista todos los demás niños al dedicarse a uno solo?
- La preparación de este modo de ateneo ¿no exige demasiado trabajo?

Estas objeciones y preguntas no deberían ser desestimadas, pues ocupan nuestra conciencia, percibimos su razón de ser, nos apremian y además obstaculizan la dedicación desprejuiciada para con un niño.

A esto se agregan miedos. Así por ej. aparece el miedo a las miradas críticas de los colegas, pues los demás podrían detectar mi fracaso y suponer que no sé manejar una determinada situación pedagógica con un niño. Generalmente un ateneo se realiza cuando han surgido dificultades, ¿y a quién le agrada mostrar abiertamente en semejante situación sus cartas y ponerlas sobre la mesa? Tal vez también aparezca el miedo en relación a los padres. No se puede presuponer que los padres acepten felices que los docentes se reúnan para intercambiar observaciones realizadas sobre su niño. Uno de los motivos por el cual no se los consulta, es para evitar el riesgo de que rechacen el pedido.

Resumiendo: es posible vivenciar diversas facetas de objeciones, resistencias y temores que están anclados profundamente en cada uno sin que, empero, ellos se manifiesten con claridad. Ésa es la razón por la que resulta difícil enfrentarlos. Todo esto pone en peligro la imparcialidad para con esta grandiosa herramienta pedagógica.

Finalmente existe otro campo de resistencias aún más íntimo: el ateneo sobre niños confronta a cada uno consigo mismo, lo lleva a dudar de sí y a ponerse a prueba en cada intercambio en el

que participa. Eso produce temor. También cabe consignar que un ateneo siempre contiene cierto grado de exigencia; y no es fácil confrontarse con tal desafío.

Sin embargo existe un solo medio para lidiar con las resistencias: se trata del sincero intercambio sobre los pro y contra del ateneo, y del esfuerzo genuino por conocer las propias dudas y resistencias. Resulta útil cuando un cuerpo colegiado desde un comienzo se acostumbra a basar esa búsqueda de pro y contra en experiencias concretas y de no evadirse por medio de meras interpretaciones o suposiciones.

Para volver a implementar los ateneos sobre niños es recomendable encontrar nuevos caminos para lidiar con las resistencias mencionadas, en lugar de basarse solo en la decisión unánime de un cuerpo docente, por ej.: lograr una forma que no hiera susceptibilidades, que considere seriamente las convicciones de todos y que no limite a nadie en su libertad. Esto se puede lograr por medio de acuerdos simples, tales como:

- Cada colega goza de libertad absoluta para participar o no del ateneo;
- Sólo participan aquellos que sinceramente respaldan el ateneo;
- Un ateneo también puede tener sentido en un círculo pequeño, por ejemplo si participan el docente responsable del grado, el médico escolar, el euritmista curativo y ocasionalmente también los padres;
- Un cuerpo docente también puede declararse dispuesto a aceptar un moderador externo;
- Decidir que algunos colegas participen del coloquio sobre el arte del ateneo sobre niños que se realiza en Dornach[10].

Para cada cuerpo colegiado puede ser una tarea interesante encontrar su propio camino para observar a un niño. Hoy en día es más importante que nunca no dejar pasar la posibilidad de reco-

nocer y comprender a un niño. El ateneo sobre niños es la herramienta pedagógica más eficaz y bella para enfrentar problemas y para transformar en positiva la relación con un niño. Desde el principio se trata de dar ánimo para comenzar con pequeños pasos. Se puede tratar de intentos simples que capaciten a los docentes o educadores a acercarse interiormente a un niño. No se trata de la exigencia de pasar siempre por todos los niveles del ateneo. El mero hecho de que varios adultos miren al niño ya puede ser de ayuda.

> *"Si uno se acostumbra a esforzarse debidamente en conocer a los niños psicológicamente, entonces paulatinamente se establece otro tipo de relación con ellos, totalmente puro, por mero efecto del hecho en sí. Este aprender a conocer no permanece como mero 'conocer al niño'. Se transforma en un vínculo diferente con los niños".*[11]

Esta es la fundamentación del ateneo.

Ese tipo de expresiones que no requieren de mayores exigencias, dan ánimo para comenzar a transitar juntos el camino para conocer a un niño dando pequeños pasos. Lo interesante es: que a través de este procedimiento cada uno aprende a conocer mejor a los demás, no solamente el educador a sus niños, sino también un educador a otro. De este modo el ateneo se convierte en posibilidad de comprenderse mutuamente, y como medio para la conformación de la comunidad. Es un acto social y artístico:

> *"Cada actividad debe ser tratada artísticamente si ha de tener éxito duradero, seguro y apropiado".*[12]

¿Hacia dónde se orienta el camino a través del ateneo sobre niños?

El arte sólo puede ser grande cuando está relacionado de modo directo con las leyes cósmicas y se subordina a ellas.[13]

WASSILIJ KANDINSKY

El primer paso: la percepción

El intercambio sobre niños o alumnos es una forma de arte social. Por eso tiene validez lo que Kandinsky expresó frente a Nierendorf. Pues también en este sentido tan sólo puede desplegarse grandeza, si se lo reconoce relacionado con leyes cósmicas y si se lo practica. Por eso habrá que preguntarse en principio, qué es lo debe entenderse bajo "leyes cósmicas", y luego, de qué tipo es esa relación con dichas leyes en el marco del ateneo sobre niños. Cada encuentro con el mundo a través del cual queremos conocer o comprender algo, nos convoca como alma, como *seres humanos capaces de pensar, sentir, actuar*. Transcurre sobre leyes; pues anímicamente en cada caso nos encontramos en una situación diferente, según con cuánta conciencia vivenciamos el encuentro. Si nos enfrentamos al mundo exterior lo percibimos, caso contrario esas manifestaciones permanecen inconscientes para nosotros. Tratamos de vincular aquella percepción que captamos con conciencia, con algo conocido. De este modo unimos lo exterior con algo que nos es familiar o sea que hemos conocido en algún momento, estableciendo así una relación interiormente abarcable, y que nos permita comprender la percepción. Se trata de una actividad del pensar. De este modo plasmamos una imagen, que a su vez será evocable en nuestra alma como recuerdo. Allí forma parte de nuestra conciencia. Inmersos en esta actividad nos percibimos atentos a

este nivel del conocer; podemos confiar en esta tarea; adquirimos seguridad de vida. Y nos auto-percibimos en este proceso como objetivos. El mundo y en especial el niño se convierten para nosotros en objeto, al que observamos, y del cual, sin embargo, estamos separados al mirar.

Rudolf Steiner denomina "*conocimiento despierto imaginativo*"[14] a este proceso elemental de nuestra conciencia en el encuentro con el mundo. También el ateneo sobre niños considera estas leyes de la conciencia. El modo en que conformemos este paso dependerá del objeto que queremos conocer, en este caso 'el niño'. Es el niño quien determina el método.

La percepción, **el conocimiento imaginativo despierto**, es el primer escalón del ateneo sobre niños.

El segundo paso: vibrar con el niño

El observador atento percibirá que a toda impresión exterior inmediatamente se le agrega el sentir. A menudo esto sucede con tal rapidez que una impresión suele impulsarnos directamente hacia una reacción anímica. Reaccionamos íntimamente a todas las impresiones del mundo exterior y sentimos o bien pertenencia o bien extrañeza frente a ellos. Si nos tocan como conocidos sentimos aceptación interior, simpatía, calidez y familiaridad. Si los percibimos como extraños, nos distanciamos interiormente. Por medio del sentir percibimos el grado de nuestra unión con el mundo. Ya no somos meros espectadores, sino que nos convertimos en parte de lo que se nos acerca: 'partícipes' es lo que nos refiere el idioma. El pensar vela por sobre el sentir, lo interpreta y lo clarifica.

Nuestros estados de ánimo oscilan entre ambos polos de simpatía y antipatía, ida y vuelta. Las impresiones del mundo exterior se compenetran en nuestro sentir con nuestra interioridad. En el sentir estamos ensoñados, menos despiertos que al percibir. Si en ese sentido nos observamos anímicamente, detectamos que, si bien nos percibimos a nosotros mismos interiormente presentes,

empero no somos capaces de influenciar conscientemente el sentir. Aparentemente aparece sin nuestra participación, como una 'con-vivencia' con el mundo, como algo dado, que actúa en nosotros, lo cual en principio no manejamos y en cuyo surgimiento no tenemos mayor participación.

Empero si nos confrontamos perceptivamente con nuestro sentir y comenzamos a observarlo, podemos establecer un acceso objetivo con él. Y de este modo podemos aprender a transformarlo mediante la intervención de nuestro yo. Por ejemplo, podemos reprimir un sentimiento que surge espontáneamente. O bien podemos confrontar una impresión exterior con un sentir transformado y producido especialmente por nosotros mismos: si por ejemplo reproducimos interiormente una forma hallada en el exterior y la sentimos interiormente; o cuando percibimos la preocupación de otro como si fuera propia. Entonces la relación naturalmente dada y ensoñada para con el mundo se convierte en un 'sentir hacia', en un sentir ensoñado-inspirado, un sentir emparentado con la captación artística. Entonces nuestro sentir comenzará a develarnos aspectos más profundos e íntimos del mundo. Esto incrementa nuestro sentir hacia una forma nueva y diferente de percepción. Se convierte en un *sentir ensoñado inspirado*[14] en un consonar ensoñado, un vibrar a tono con un niño y un sentirse unido a él.

En ese sentido es posible aplicar y conformar conscientemente este nivel de nuestra unión con el mundo al ateneo sobre niños.

Re-direccionar hacia esta ampliada posibilidad de conocimiento, hacia el ***sentir ensoñado inspirado,*** representa el segundo escalón metodológico del ateneo sobre niños.

El tercer paso: encuentro con la esencia del ser

Como seres 'actuantes' nos ponemos en una relación con el mundo que viene a nuestro encuentro, nueva y diferente a las an-

teriores. En ello no reina vigilia. Aquí experimentamos nuestra pertenencia existencial al mundo. *Aquí vivenciamos con conciencia fuertemente amortiguada, justamente con conciencia dormida*[14].

No podemos seguir con conciencia los procesos que transcurren durante la digestión de las sustancias ingeridas. Tal como tampoco podemos seguir el camino que recorren las impresiones exteriores con las que nos enfrentamos hasta que se conviertan en nuestra posesión. Así por ejemplo internalizamos lo que leemos o lo que sucede en un encuentro. Nos constituye sin que podamos seguir de cerca el recorrido que acontece.

Empero si nos enfrentamos al mundo, a nuevos encuentros, adquirimos nuevas impresiones, entonces esa posesión interior, eso que se nos volvió familiar, asume un rol; determina nuestras reacciones. Generalmente estos procesos se mantienen profundamente inconscientes. Lo vivenciamos de modo 'sordo' sin ser capaces de discernir de dónde proviene un impulso para realizar algo. Desde las profundidades de la conciencia dormida emergen las ideas, la decisión de qué hacer en una situación determinada, el modo cómo enfrentar adecuadamente un determinado hecho. Son intenciones inconscientes totalmente individuales, ideas pedagógicas y terapéuticas. Sabemos entonces qué es lo que requiere una cosa, qué es lo que a partir de ella se debe hacer, pero por lo general no podemos fundamentarlo con claridad. Las fundamentaciones más bien corren tras las ideas y las justifican a posteriori. R. Steiner denomina este proceso como '*voluntad dormido-intuitiva'*. Lo intuitivo con lo cual llevamos a cabo una idea, otorga una seguridad como de sonámbulo. Nos permite seguir nuestro instinto pedagógico o terapéutico. Y recién despertamos a la conciencia cuando nos vemos confrontados con las consecuencias de nuestros actos.

Pero también es posible integrar los cambios en las profundas regiones de nuestra conciencia dormida. Así por ejemplo, cuando en la educación de un niño nos hacemos claras representaciones sobre su situación, su estado evolutivo, sus necesidades. Y luego – sin que estemos especialmente despiertos en el momento en el

que estamos llamados a actuar – cambiamos la dirección de nuestra intervención. Tenemos una idea de cómo tenemos que abordar un hecho. Aquí la voluntad normalmente dormida se convierte en una voluntad dormido-intuitiva; en la que la regularidad de las leyes del objeto o del ser humano con el que nos ocupamos, nos ilumina interiormente como desde afuera. A partir de esto se pueden comprender las palabras de Rudolf Steiner: "si, pues, se ocupan con la antropología antroposófica... entonces se compenetrarán de talento pedagógico[15]."

En el ateneo sobre niños habrá que crear espacio para este paso; y existen caminos para darle forma. Ellos nos llevan a las profundidades inconscientes del propio ser, cual ámbito nocturno de nuestra existencia; ámbito donde desde la conciencia dormida emergen empero los impulsos a partir de los cuales actuamos luego.

Tratar con la voluntad dormido-intuitiva es el 3er. paso de un ateneo metódico.

El cuarto paso: el concepto comunicable

Se agrega un cuarto escalón del ateneo sobre niños, al cual por lo general no se le otorga la suficiente contundencia. Se trata de concentrar en una imagen comunicable el resultado de todo el proceso –tripartito- de percepción y conocimiento relacionado con la esencia de un niño y de expresar lo vivenciado y conquistado en conceptos lógicos.

Todo lo que hemos movido interiormente en nuestro esfuerzo por conocer, hasta el punto de lo profundamente inconsciente, ahora deberá ser transformado. Tiene que despertar hacia el ***claro conocimiento imaginativo*** y desembocar en un concepto, en una imagen que se pueda formular, en un conocimiento diáfano, comunicable. Se debe poder comunicar.

Este paso que cada uno sólo lo puede dar por sí mismo; pues la comprensión de un niño sólo puede ser creada desde el propio interior.

Sin embargo cada uno puede trabajarlo durante el diálogo de tal modo, que en él se libere la imagen y se convierta en se pueda formular. La imagen se va clarificando según lo que se va expresando en la ronda y adquiere de este modo contorno. Así se vuelve reproducible para otros. Si en un ateneo sobre niños no aparece el concepto comunicable, ni la imagen del niño con su idea pedagógico-terapéutica, entonces, o bien no es posible expresarlo con claridad en el idioma de los pensamientos, o bien el niño sigue siendo un enigma y la situación queda sin liberar. En cambio si aparece la imagen del niño y esa aparición convence, entonces orienta toda la conversación y se cumple nuestro deseo de habernos acercado a la esencia del ser de un niño, de comprenderlo y de saber qué es lo que necesita.

La imagen del niño conforma el cuarto paso del ateneo sobre niños. Surge como consecuencia del nivel de la intuición

Estos cuatro pasos conforman las leyes elementales a las que se subordina el ateneo, dentro de las cuales puede desplegarse como arte el conocimiento de niños. Se trata de una ley cósmica. Cada ser humano individual tiene participación en ella por el mero hecho de poseer conciencia. No ha sido pensada por un ser humano individual, sino que está inscripta en cada uno y puede ser leída en él. A quien se subordine a estas leyes y a su procedimiento con el empeño por conocer, lo conduce a la comprensión del niño, a descubrir su necesidad y lo impulsa a brindarle ayuda.

Es posible percibir este impulso emergiendo de las profundidades del inconsciente, para ser concentrado luego como imagen en un proceso de conciencia diurna (ver ilustración pág....).

A este conocimiento se agrega lo que se relaciona con el uso concreto de ideas pedagógicas con carácter más bien pragmático. El modo en el que se lo utiliza depende de la responsabilidad individual.

El camino metodológico del ateneo

La percepción de lo sensorialmente experimentable

Al escuchar un verso de una poesía, un compás de una pieza musical es posible percibir la totalidad. Del mismo modo una palabra, una mirada, un gesto, la manera de andar e incluso el color del cabello alcanza para reconocer la esencia de un ser humano.[16]

ARNOLD SCHÖNBERG

Interés y atención: percibir al niño como enigma

Para poder percibir las expresiones de vida de un niño o un joven en toda su plenitud, no es necesaria en principio ninguna otra condición que el interés por él. Ya nos hemos referido a esto. El interés nos conduce a la percepción del niño como un enigma, y predispone básicamente para poder descubrir fenómenos. Es ésta la razón por la que lo enfocaremos nuevamente.

Durante el encuentro con un niño por lo general nos llama inmediatamente la atención algo que le es característico. Unimos entonces a esta percepción nuestra conciencia, y tal como muestra la experiencia, aparecen con frecuencia rápidamente también los juicios o interpretaciones sobre lo percibido.

Por eso resulta útil centrarse exclusivamente en aquello que se ha percibido y en ningún otro aspecto más. Bajo ciertas circunstancias es posible tomar en cuenta lo que puedan informar sobre su experiencia por ejemplo una madre o un maestro. En ese caso hay que diferenciar con la mayor claridad posible, quién es el que ha percibido: uno mismo u otro.

Quien moviliza su interés, pronto percibirá con creciente claridad al niño y se volverá más consciente de su enigma. El interés y la atención conducen hacia un proceso de percepción más profundo del otro ser humano. Y en principio el ateneo sobre niños sólo tiene ésta y ninguna otra meta.

En ese sentido se puede avanzar articuladamente en reuniones en ronda de docentes en las que cada uno dirige su mirada atenta hacia algún aspecto específico.

La percepción de la apariencia externa del niño

En una primera ronda se puede enfocar todo lo que se percibe como apariencia externa y a lo espacialmente dado.

Cuando nos enfrentamos a un niño éste nos muestra su Gestalt, su altura, la forma de su cabeza, su tórax y sus miembros, su rostro, sus ojos con su color particular, su frente, sus cabellos y el nacimiento de la cabellera, las cejas, orejas, boca y mentón. Al observar podemos preguntarnos:

- ¿Cómo es su piel, su tonalidad y "encarnado"*?
- ¿Cómo está insertada la cabellera; cuán tupida es; cómo se presenta su estructura y su color? El cabello, ¿es liso o crespo, fino o grueso, sedoso o desgreñado? ¿Tiene remolinos?

* *N. de la T.:* "encarnado" (***inkarnat)*** denominación específica para el color de la piel.

- ¿Cuán plástica es la conformación de la frente? ¿Es amplia y libre o angosta por la cabellera a los costados?
- ¿Cuál es la forma del rostro: ancho o angosto, alargado o achatado, redondeado o anguloso?
- ¿Cómo se insertan las cejas, la cavidad de los ojos; cuál es la posición de los ojos; de la nariz? ¿Cómo están dispuestos la boca y los dientes?
- ¿Los miembros son largos o cortos; más bien secos y duros o "acolchados"?
- ¿Cómo sostiene el niño la espalda, hombros y rodillas?
- ¿Y cómo están conformadas sus manos, pies y los dedos?

Cuando uno se imagina con suficiente claridad a un niño entonces se hace perceptible la relación completa del ser humano con el espacio. No es necesario tener presente todos los detalles aquí enumerados; sin embargo puede ser de utilidad para un principiante. Con el tiempo se agudizará la mirada para lo esencial.

Existen terapeutas y pedagogos quienes a partir de la observación de dientes y orejas pueden deducir de inmediato aspectos importantísimos de un niño, porque han aprendido a leer el lenguaje de las formas y ya no necesitan deletrear. Pero en un comienzo habrá que conquistarse el "alfabeto" para adquirir comprensión.

Sin embargo no es necesario deletrear a todo el ser humano completo. Quien tome conciencia de que cada letra cumple un rol en la totalidad de la apariencia externa, siendo parte integrante de lo que representa todo ese ser humano, sentirá progresivamente de modo casi natural cómo cada detalle evoca un sentimiento de asombro, admiración, veneración y conduce progresivamente a prestar mayor atención.

La percepción de las manifestaciones vitales

Es posible percibir exteriormente mucho de lo que en principio se nos presenta un tanto vedado, por ej. la situación de salud de un ser humano y sus manifestaciones vitales. Si un niño sufre de asma, se lo percibirá rápidamente. Pero si tiene predisposición al dolor de cabeza o a un malestar en general, si vacila frente a ciertos alimentos, si es hipersensible a la luz, a los ruidos o a olores, etc., eso exige mayor atención de nuestra parte.

Tal vez percibamos que sus manifestaciones vitales están reducidas. En ese caso deberíamos averiguar, qué es lo que acontece con el niño. Podría tratarse de dificultades de visión o audición, problemas respiratorios, digestivos o de movimiento. Ante estos interrogantes ha de tenerse en cuenta todo el espectro de la salud constitucional.

Corresponden a este ámbito aquellas manifestaciones vitales no tan evidentes como el estado de salud, pero que pueden ir apareciendo con mayor claridad durante el proceso de observación, por ej.: ¿Cómo se manifiestan los intereses, inclinaciones o también las aversiones de un niño?

En la escuela había un niño de 1er. grado, que no mostraba interés más que por teléfonos celulares y computadoras. Era capaz de explicarle al maestro perfectamente todo lo relacionado con ambas temáticas. Empero en los juegos de dedos se mostraba torpe, y apenas fue capaz de aprender a tejer.

Al final del 1er. grado otro niño conocía toda la red vial de su ciudad natal con sus calles, subterráneos y micros, con todas sus estaciones y paradas. Mientras que otro niño, de 4to. grado, era capaz de tocar una sonata en el piano, pero incapaz de imaginarse la topografía de su barrio, por lo que siempre se perdía.

Surge entonces la pregunta sobre la percepción del campo que abarca la totalidad de las manifestaciones vitales, por ej. las necesidades corporales, de descanso o de movimiento.

En la observación habrá que considerar incluso aquellas conductas y reacciones habituales que aparecen como anímicas: toda la gama de manifestaciones de talentos, intereses, inclinaciones y características personales de carácter, memoria y temperamento de un niño incluso hasta los sutiles movimientos de la conciencia moral, apenas perceptibles.[17]

Poco a poco esas impresiones exteriores nos acercarán progresivamente más hacia el niño. Podremos percibir cómo nuestra propia atención comienza a adherirse y rodear delicadamente esas observaciones. Y, aunque tal vez haya transcurrido tiempo desde el último encuentro, repentinamente es posible recordarlo con una imagen clara, visualizando detalles que en principio no eran conscientes. La imagen del otro ser humano aparece mágicamente ante la mirada recordatoria. Se comienza a presentir que lo percibido da cuenta de gestos enigmáticos relacionados con la encarnación del ser humano, de su modo individual de encontrar su camino hacia la vida.

Manifestaciones del sentir y de lo social

Podemos dedicarnos a otro gran ámbito de percepciones si prestamos especial atención a las expresiones anímicas y sociales de un niño, observar cómo vive anímicamente con su entorno, cómo se relaciona con él y cómo reacciona ante él.

De este modo nos volveremos atentos a las expresiones del sentir, pero también de la voluntad y del pensar en la medida en que ambos se relacionan con el sentir. ¿Cómo y de qué modo está atento un niño a las impresiones sensoriales que se le acercan desde el exterior, y cuán consciente es de ellas? ¿Cómo reacciona? ¿Se abre en simpatía a las impresiones, se muestra anímicamente interesado y cómo se manifiesta esto? ¿O bien se retira del entorno, se queda más ensimismado, interiormente apartado o hasta

cerrado? ¿Hacia dónde se dirigen sus intereses y anhelos? ¿Esos deseos lo dominan o es libre frente a ellos?

Es muy variado el interjuego cambiante de relaciones entre el individuo y su entorno en lo concerniente a toda la gama de matices de comunicación tanto verbal como no verbal, al contacto espontáneo e impensado y a todo lo que vibra en un ir y venir entre el ser humano individual y el mundo en el sentido más amplio, respirando entre simpatía y antipatía, transformándose constantemente.

En este proceso por momentos resplandece la luz de la conciencia, por otros, se oscurece: un acontecimiento musical y colorido de humor y aliento en constante cambio.

Manifestaciones de la voluntad, de la intencionalidad

Podemos continuar concentrando la atención en las manifestaciones de la voluntad, en la intencionalidad de un niño, en cómo se apropia de su yo y cómo se entrega al mundo y sus fenómenos. En principio éste es el ámbito en el que él mismo se revela como un individuo con voluntad. Podemos concentrar la atención sobre cómo se yergue el niño, cómo porta su cabeza, dirige la mirada, le ofrece a otros la mano para el saludo, cómo agarra algo, lo sostiene o suelta, cómo apoya el pie al andar o al darse vuelta.

También es posible observar cómo un niño comienza una tarea, por ejemplo, el modo en que toma en sus manos un instrumento musical, una herramienta, anota algo, organiza un texto, un dibujo o su trabajo en general, y cómo está presente en todas estas actividades.

Cabe agregar a esto el campo del lenguaje. ¿Habla articuladamente, de modo consonántico o vocálico, coherente o incoherente; está presente interiormente en lo que dice? ¿Cómo comienza a hablar y cómo respira? ¿Cómo está presente como ser humano volitivo en el proceso del lenguaje?

Aún cabe considerar aquí el modo en que un ser humano vive activamente en sus pensamientos, cómo los relaciona, los desarrolla, los une, conforma, retiene, olvida, cómo expresa y trata de hacer comprensible sus ideas e intenciones a otros, y si la conducción de sus pensamientos es consecuente o inconstante.

Gestos de destino

Es mucho lo que pueden revelar ciertos gestos característicos de un destino como así también detalles de una biografía, por ej.: el modo peculiar del nacimiento de un niño, las enfermedades que padeció; las características de su situación familiar, de su entorno hogareño, de su vida escolar; las experiencias vividas ante la pérdida de un ser cercano. Todo ello es parte constituyente de un ser humano, de su biografía, de su yo. En el niño estas experiencias no solamente dejarán una impronta en toda su corporalidad y se impregnarán hasta en la conformación íntima de sus órganos, sino que los órganos mismos se convierten en expresión de todo su ser.

Con frecuencia es revelador, si una madre o un padre relatan sus experiencias con su niño: una madre describió cómo su hijo desde muy pequeño se trepaba a cuanta cerca, pared o árbol encontraba en la cercanía y cómo luego bajaba lleno de júbilo con un salto: este niño se convirtió en artista circense.

El varoncito de otra familia desde muy pequeño solía reptar nervioso a través de la habitación cuando en algún lugar había quedado abierta la puerta de un armario o doblada la esquina de una alfombra, y se dirigía a restablecer el orden: él se convirtió en matemático.

Al ocuparse interiormente con estos niños se percibe a través de ciertas peculiaridades biográficas, que en el ser en devenir existe un ser humano que parece organizar las condiciones externas de tal modo que le sea posible ejercitarse activamente en su peculiaridad individual, hacer sus experiencias y desarrollar sus capacidades específicas, a fin de poder manifestarse a través de ellas.

Compartir percepciones

En el momento en el que compartimos con otros nuestras percepciones nos introducimos en un nuevo nivel de responsabilidad, por un lado en relación al niño y por otro también en relación a los participantes de la ronda de conversación. En relación al niño es importante que expresemos todas nuestras percepciones como si él estuviera presente. Las palabras claves serán: *tacto y desprejuicio*. El tacto y el desprejuicio son condiciones básicas cuando se desea intercambiar percepciones. Quien no esté seguro si algo puede ser expresado, será mejor que lo calle.

En la ronda de conversación nuestras percepciones se unen con las de otros, y se transforman en compromiso. En el curso de la conversación aprendo a mirar al niño con los ojos de otro, de ver lo que sin esa contribución no hubiera visto, de diferenciar allí donde tal vez fui impreciso: de este modo no solo se transforman mis percepciones sino que desarrollo gracias al otro mi capacidad de percepción, me transformo y me completo. Me constituyo a partir de la capacidad de observación y percepción del otro. Por otro lado también el otro es influenciado por medio de mis percepciones; puede confirmarlas y a su vez sentirse confirmado. Si las percepciones son exactas y bien diferenciadas permitirán una comprensión exacta y diferenciada del alumno. Si son imprecisas e indiferenciadas, será la comunidad la que brinde la posibilidad de completarlas, de corregir y precisarlas con mayor claridad. Durante la conversación las percepciones ganan en claridad, color, sonido y diferenciación, y gracias al intercambio se convierten en un medio favorable para conocer más de cerca a un niño.

Durante el proceso de intercambio de percepciones es necesario mantenerse totalmente centrado en el relato y descripción de lo percibido y de abstenerse de toda interpretación, de toda presunción sobre causas, de todo intento de explicación. Es poco probable que esto se logre desde un comienzo, pero resulta muy atractivo para ejercitar. Paulatinamente se conseguirá ser cada

vez más objetivo y expresar exclusivamente hechos reales, aquello accesible a la percepción.

Sin embargo es posible que el compartir experiencias pueda volverse difícil cuando existan conflictos con un niño o con sus padres. Si en el seno de un ateneo aparecen síntomas en ese sentido, la situación se volverá delicada para los participantes. Con frecuencia se hará audible en lo que se manifieste la desilusión personal de no haber podido dominar una situación con un niño, y en las presentaciones sonará como tono de fondo el reproche. Esto puede crear un ambiente angustioso para los participantes. Entonces todo dependerá de la presencia de ánimo de todos los integrantes y especialmente del moderador. Sin embargo puede suceder que alguien introduzca un punto de vista totalmente nuevo que antes no fue expresado, por ejemplo, si sucedieron hechos graves en la biografía, enfermedades, golpes del destino. Se vivenciará entonces cómo de inmediato se restablece el interés desprejuiciado sin que lo doloroso o la problemática objetiva sean minimizados.

En principio se trata de conducirse como espectador frente a lo que se revela sobre un niño. Se podrá percibir que recién a partir de estas condiciones aparecen aquellos detalles que ayudan luego a la comprensión de la esencia de un ser humano.

A veces a partir de esta primera ronda de ateneo sobre niños puede surgir un profundo respeto de mutua comprensión colegiada, pues algunos despiertan individualmente sobre lo que y cómo observan los demás. Esto no sólo puede develar lo que la propia observación pasó por alto, sino que tal vez muestre aspectos insospechados de colegas, que hasta el momento no habían sido percibidos.

Posibilidades de percepción

Podemos percibir a los niños más allá de la actividad en nuestra aula, por ejemplo al llegar a la escuela, en el trato con otros o en el patio, donde se brindan muchas posibilidades. En esos casos el in-

conveniente radica en que tan sólo uno mismo es el que vivencia estas situaciones y que luego durante el intercambio el otro depende de un relato idóneo para poder hacerse una imagen adecuada. De todos modos en este proceso de relato o informe se trata de tres participantes: el niño; aquel que lo ha percibido y quien recibe el relato. La objetividad pero también lo atractivo y estimulante de la propia percepción directa quedan relegados con facilidad.

Quien vivencia a un niño en el marco de una fiesta mensual recibe por momentos una imagen más clara que a través de un relato descriptivo. Sin embargo puede suceder que ante el cúmulo de vivencias de una fiesta mensual uno se encuentre demasiado comprometido para poder estar suficientemente atento y prestarle atención a un solo niño.

Finalmente también se cuenta con los dibujos infantiles. Justamente el dibujo de los niños más pequeños suele poseer con frecuencia una especial fuerza comunicativa. Esto ya lo observamos en las ilustraciones de los niños de 1er. grado. Quien cuente con cierta experiencia en confrontarse con este tipo de expresiones puede descubrir mucho de ellas.

La más hermosa posibilidad de percibir a un alumno en el seno de todo el cuerpo colegiado es la representación, la aparición en escena de un alumno o de un grupo frente a la comunidad de educadores. Allí se presenta un alumno solo o en grupo, y le demuestra o relata algo a aquellos seres humanos que están deseosos de acercársele. Cierta vez por ejemplo cuatro alumnos de una escuela secundaria se presentaron en la reunión de docentes y relataron sus experiencias durante la práctica industrial. Es casi imposible relatar la riqueza de todo lo que fue posible percibir y cómo después se modificaron las impresiones personales que algunos tenían en relación a los alumnos.

En otra escuela un grupo del 10mo. año había finalizado de ensayar en euritmia una pieza musical y la representó para los docentes. Esta presentación no sólo fue recibida con atención y comprensión fuera de lo común, sino que a su vez los alumnos tuvie-

ron la oportunidad de dejarse percibir, hacerse valer y mostrarse dentro del marco de su presentación artística.

A veces un alumno prefiere presentarse solo delante del cuerpo colegiado. Cierta vez tuvimos un niño de 4to. grado quien junto a su maestra demostró la preparación de una comida en pantomima. El padre del niño era cocinero y el niño mismo eligió esta escena, la pensó y preparó todo el desarrollo.

También hubo "artistas" y grupos de saltos con soga, presentaciones de clases de deporte, de euritmia o de la parte rítmica de la clase principal, relatos cautivadores y a veces también interacciones entre alumnos y docentes. Todo esto puede ser muy alegre.

Es comprensible que algún maestro de grado se sienta inseguro en mostrar durante una presentación su modo de acompañar a un alumno o a un grupo. Sin embargo, si es capaz de vivenciar con cuanto entusiasmo es producida la exhibición por los niños y a su vez recibida por el cuerpo colegiado, entonces se disiparán sus dudas.

En muchos cuerpos colegiados estas demostraciones realizadas por alumnos como campo previo al ateneo son fuertemente discutidas, pero tan solo hasta tanto el intercambio de suposiciones y representaciones se realiza antes y no después sobre la base de lo que ha resultado de la presentación. Puede ser de gran ayuda si se decide realizar la demostración al comienzo mismo de un ateneo, y a veces resulta ser la llave para percibir adecuadamente a un niño según las facetas que mostró durante la presentación. Si muchos vivencian a un alumno dentro de un proceso que todos los involucrados pueden seguir de cerca, entonces durante el intercambio posterior sobre lo percibido los aportes se corrigen mutuamente, se hacen valer veracidad e imparcialidad y todos pueden comprender de qué está hablando cada uno. Así surgen las más fructíferas situaciones de diálogo y un vivaz interés por el niño o joven.

Sin embargo para que una demostración se logre es necesario respetar ciertas condiciones; especialmente que:

- El niño pueda ser percibido muy bien por todos;

- Pueda mostrarse adecuadamente actuando y presentándose delante de sus maestros con algo en lo que esté seguro y no necesite temer que podría pasar papelones;
- La luz en la sala sea lo suficientemente fuerte y el alumno no pueda ser tapado por algo existente en el espacio;
- La demostración sea variada para permitir diversidad;
- Lo propuesto pueda desarrollarse en un marco temporal de alrededor de diez minutos (lapso apropiado para una demostración).

Por lo general se parte del hecho de que durante la conversación el niño no puede estar presente y que los padres sean informados sobre el propósito. Tampoco un joven puede participar de la conversación sobre él, porque sus condiciones de desarrollo aún no lo permiten. Si se lo involucra e informa sobre el hecho de que el cuerpo docente se está ocupando de él, esto debe ser percibido individualmente y decidido por el docente tutor según su contacto con el alumno; sin embargo sería la forma más bella y una gran generadora de confianza en el trato con el joven.

Del cumplimiento de un marco temporal

La fase en la que uno se dedica al intercambio de percepciones no debería durar más que 20 ó 30 minutos. En el transcurso de los ateneos en los que he participado me he dado cuenta que en el fondo alcanza con unos pocos detalles observados siempre y cuando éstos sean los característicos y centrales del niño. Pues en cada detalle exterior de un ser humano, en cada una de sus expresiones anímicas o en las particularidades de su biografía siempre está presente el ser humano completo; y en general cada detalle puede abrir la mirada para aquello de lo que es expresión y de este modo

liberarla inesperadamente para la esencia del ser del niño. A esto se refiere Schönberg en la cita arriba mencionada.

Es importante especialmente en aquellos cuerpos colegiados menos ejercitados que el nivel de percepción pueda desarrollar plena y satisfactoriamente todo el potencial de sus posibilidades inherentes. Tal vez en este nivel un cuerpo de docentes primero deba aprender a dedicarse con la necesaria exactitud y conciencia. Así se puede enfrentar el peligro de superficialidad en la mirada, descuido en la observación y tal vez también liviandad en la emisión de juicios sobre lo percibido. Todo esto requiere de ejercitación. Por esta razón no debería acotarse antes de tiempo el intercambio sobre las percepciones.

Generalmente cuando se comienza intercambiando experiencias sobre un niño todos están involucrados y alegres. Es posible referirse a hechos. Y esto es inequívoco; pues no es necesario discutir sobre los hechos. En estas reuniones reina la alegría y el mutuo interés durante el intercambio.

Una vez que el intercambio ha durado suficiente tiempo es posible que repentinamente cambie el clima. Comienza a establecerse cierto grado de saturación y ya nadie quiere escuchar más detalles. Instantes después el primer reclamo pide dedicarse a algo más conducente, por ejemplo a la toma de medidas. Esto no sólo es saludable desde el punto de vista de la higiene de trabajo grupal sino que es bienvenido que exista una percepción para la medida justa en este nivel.

La pregunta tan sólo es: ¿cuál es verdaderamente el próximo paso?

Vibrar con el niño

La forma es un misterio para nosotros, porque es expresión de fuerzas misteriosas. Sólo por medio de ella sospechamos las fuerzas misteriosas, el "Dios invisible"…
Comprender el lenguaje de las formas significa: estar más cerca del misterio, vivir[18].

AUGUST MACKE

El punto decisivo

Entrar en esta ronda nos lleva a un ámbito delicado. El niño ha sido percibido y los colegas intercambiaron sus observaciones. Durante un tiempo esto da alegría y une a todos los participantes entre sí. Pero de pronto se hace necesario algo nuevo, y esto requiere presencia de ánimo del moderador, pues caso contrario aparecerán los primeros intentos de explicación e interpretación y seguidamente las primeras propuestas de lo que se debe hacer. Cuando esto ocurre, el ateneo finaliza dejando la impresión de que se ha encontrado el diagnóstico y la terapia, y que ya es posible comunicar el resultado a los padres. Actualmente se percibe con mucha claridad la molestia que producen semejantes situaciones y esto puede tentar rápidamente a un cuerpo docente a poner en duda los ateneos en general. Sin embargo semejante situación también puede ser utilizada como oportunidad para dirigir el esfuerzo hacia algo nuevo, para animarse a encarar algo diferente. Se trata de decidirse a continuar con el proceso en dirección de las leyes descritas al comienzo y de entrar en consonancia con el niño, de sentir junto a él, de desarrollar en relación a él un sentir ensoñadamente inspirado.

Se trata de un paso que requiere de una sensibilidad mayor, de una percepción activa, artística, impulsada desde uno mismo y que sólo podrá lograrse si a su vez cada uno individualmente también lo desea. Cada uno debe dar este paso en libertad.

Si no fuera posible dar un paso semejante de modo colegiado, será mejor y más sincero quedarse en el nivel de las percepciones puras. En ese caso tampoco deberían expresarse juicios determinantes ni acordar medidas específicas, pues eso distorsionaría la situación.

Hasta tanto nos mantengamos en la descripción de nuestras percepciones, nos sentimos contenidos por hechos inequívocos y sobre una base confiable. En cambio cuando nos introducimos en el nivel del *sentir ensoñadamente inspirado* abandonamos toda seguridad. Esto deberá tenerse en cuenta. Ahora se trata de retomar de entre todas las observaciones aquella que parezca especialmente característica y de intentar identificarse sensitivamente: ¿Cómo se siente la posición de la mano? ¿Cómo la base de la nariz y la posición de los ojos o de las orejas y cómo el modo de andar? Puede elegirse cada una de ellas como punto de partida, y si es típica para el niño, podrá considerarse como punto decisivo. Goethe describe este proceso:

> *No descanso hasta encontrar un punto decisivo, a partir del cual sea posible deducir mucho, o mejor dicho, que sea capaz de crear voluntariamente desde sí mucho y que nos lo entregue.*[19]

Goethe transforma la actividad perceptiva -que por lo general es más bien imaginativa y con frecuente dominio de la memoria- en un tanteo, en un movimiento de búsqueda.

Es posible que un cuerpo docente se ponga a tono con dicha actividad. Para ello sólo tiene que concentrarse en aquellas observaciones y percepciones que se destacaron como especialmente típicas, especialmente características y elegir de entre ellas una que resulte contundente. Entonces los maestros iniciarán la percepción externa, una reproducción, una imitación del gesto. Esta vivencia del gesto nos lleva directamente al interior del niño. Así la

aparición percibida y reproducida comienza a revelarnos algo de su surgimiento: gracias a ese palpar sutil, por medio de nuestro delicado empirismo, como lo denomina Goethe, establecemos una relación profunda con el niño, con confianza interior y nos identificamos íntimamente con él.

Existe un delicado empirismo, que se identifica íntimamente con el objeto.[20]

Percibimos entonces repentinamente al niño dentro de nosotros mismos, en nuestros miembros, en nuestra respiración, en todo nuestro cuerpo; vivenciamos lo que el niño nos manifiesta.

Lo que ganamos en ese proceso delicado sólo puede ser relatado de modo individual pues se trata de observaciones interiores sutiles, que surgen gracias a procesos perceptivos condensados voluntariamente. De este modo descubrimos la esencia del niño. El punto decisivo se convierte entonces en EL ojo de la aguja a través del cual nos deslizamos dentro del niño y accedemos a su ser.

En el siguiente ejemplo se relatará el proceso por medio del cual un cuerpo docente alcanzó este punto.

Ejemplo de procedimiento (1era. Parte)

La comunidad educativa de una escuela Waldorf con grados pequeños se había convocado para un ateneo sobre un niño. Los maestros y educadores relataron lo que les había llamado la atención en el niño y aquello con lo que no podían lidiar. Entonces el niño se presentó demostrando algunos ejercicios de euritmia curativa y recitando su lema personal.

Una vez que el niño se retiró, se organizó una pequeña pausa de reflexión, para que cada uno pudiera ordenar y sopesar sus percepciones. De este modo se evitó que se expresara todo de modo indiscriminado. Luego se intercambiaron todas las percepciones y observaciones. Como punto decisivo se eligió la peculiar

posición de la boca, el maxilar y la lengua. Cada uno trató entonces –retirado de los demás- de colocar en la misma posición que había percibido en el niño su propia boca y su maxilar, es decir de imitar al niño en ese gesto característico.

El intercambio mostró algo inesperado: en primer lugar todos vivenciaron en sí mismos un sutil disiparse de la conciencia, percibiendo cómo la lengua perdía el control, el labio inferior se volvía informe y algo húmedo, los ojos parecían deslizarse hacia afuera, la mirada se volvía borrosa y ensoñada, la cabeza ya no quería elevarse, sino que iba inclinándose hacia delante y la postura se desvanecía en sí misma. Esto aclaró repentinamente la relación con la capacidad debilitada para expresar consonantes, con la timidez e inseguridad para atajar una pelota y con las dificultades de movilizar activamente la memoria. Como resultado se formuló: el niño se encuentra entregado completamente con simpatía al entorno, del cual no puede separarse interiormente, ni enfrentársele. Sueña y duerme entregado a su entorno.

Los participantes vivenciaron para su gran sorpresa que el niño completo se manifestaba en el punto decisivo en cada detalle de su apariencia y también en su disposición anímica y su intencionalidad; desarrollaba en cada detalle su gesto de encarnación completo.

Hasta aquí fue posible ampliar el sentir ensoñado, el delicado empirismo y envolver la esencia de la aparición del niño. En el instante en el cual el niño se manifiesta a través de ellos, se puede hacer una experiencia profunda: YO SOY TÚ. Aquí me abandono a mí mismo, me convierto en el niño y me compenetro con su esencia.

> *Nos enfrentamos al niño con íntima participación, con verdadero interés para con su vida anímica y su modo de vida.*[21]

La consecuencia es que entonces se nos presenta de un modo diferente al anterior: aportó mucho *por su propia voluntad* y nos lo entregó. A través de nuestra identificación con el niño pudimos experimentar y percibir interiormente al organismo en su totali-

dad y la consonancia de todas las formas físicas del niño con su estado anímico. Este nos enseñó a comprender de modo diferente y más abarcante al niño. A través del lenguaje de las formas se nos manifestaron aspectos relacionados con la ley según la cual el niño encaró esta vida.

En este proceso le compete a la comunidad una tarea de envergadura. Sobre ello Christof Wiechert escribe lo siguiente en un pequeño artículo:

> *Este procedimiento requiere de gran sensibilidad, pues la dirección elegida puede manifestarse como correcta o equivocada. ¿Cómo es posible percibir lo que es 'correcto'? Se trata de una percepción sutil, de un sentir: estoy en el camino correcto. Si no es así, entonces se percibe que de este modo se pierde al niño.*[22]

Esa sutil percepción no vive exclusivamente en uno mismo, sino que revive a su vez en la comunidad ante la cual uno se expresa; y las contribuciones individuales encuentran un delicado pero inconfundible eco en la comunidad. Entonces cada uno se dará cuenta por si mismo si puede estar seguro de su juicio, pues el entorno le reflejará la certeza sobre las percepciones anímicas expresadas; de este modo ya no dependerá exclusivamente de sí mismo. Junto a la propia percepción de la verdad también el entorno transmite seguridad, tal como en el nivel de percepción lo transmiten los hechos exteriores.

En este punto no se trata de otra cosa que de la posibilidad de realizar una experiencia interior pura de *identificación íntima y profunda*, aún no es el momento de un juicio concluido, de un diagnóstico. Ese deseo aún debe ser retenido fuertemente; se transforma en un momento de desorientación, que puede manifestarse como momento de desamparo, de impotencia, que no es agradable.

Sin embargo si nos detenemos y resistimos esa falta de orientación podemos ir más allá del sentir ensoñadamente inspirado y acercarnos a la tercera ronda del camino a través del ateneo: el de la voluntad dormido intuitiva.

Encuentro con la esencia del niño - voluntad dormido intuitiva

Transformar lo ajeno en propio,
es la incesante tarea del espíritu.[23]

NOVALIS

La pregunta de Parzival

La cuestión de la voluntad intuitivo-dormida abarca varios niveles que deben ser considerados separadamente. En primer lugar nos dedicaremos al devenir del proceso de ateneo tal como lo hemos comentado.

La consonancia de sentir con el niño permitió a los participantes de la ronda arribar a la experiencia del YO SOY TÚ. Una experiencia de este tipo es una vivencia puramente interior y cuando surge, el alma se siente elevada y satisfecha. Ese instante dura muy poco. Casi simultáneamente a esa experiencia surge la certeza: *Ahora has llegado al fin de tu sapiencia; no puedes ir más allá; pues ahora te has identificado totalmente con el niño.* Y lo que se siente en ese instante es impotencia.

Atravesando los diferentes niveles del camino del ateneo arribamos así nuevamente a un nivel muy sensible, tal como ya lo hemos conocido al comienzo del proceso de identificación y consonancia. Lo que en ese caso nos permitió seguir avanzando fue el hallazgo del "punto decisivo".

En este momento también la reunión necesita de un nuevo impulso. En nuestro ejemplo se trató del impulso de llegar a formular la pregunta de Parzival; Cuando Parzival se encontró por segunda vez con el sufriente Anfortas preguntó: "Tío, ¿qué te adolece?" Se trata de una pregunta que surge por la compasión con el

otro, del co-vivenciar su dolor, después de que se convirtiera en propio aquello que anteriormente era extraño y nos dejaba atónitos. No es posible que uno mismo se conteste la pregunta, pues la respuesta llega desde el otro, desde afuera. Habiéndola formulado, uno mismo tan sólo puede prepararse para escucharla. Para ello Parzival necesitó de experiencias personales muy dolorosas y recorrer un camino indirecto que duró años. En el marco del ateneo de niños que hemos comentado la pregunta sonó más o menos así: ¿qué necesitas querido niño? ¿Qué es lo que te puede aliviar y qué te hace idéntico a tí mismo?

La experiencia complementaria

Aquí aún no se plantea la pregunta relacionada con las medidas a tomar. Será formulada más tarde. Por el momento se trata de soportar la impotencia. Entonces puede suceder que algo se abra, como un extraño espacio suspendido en el que aparezca algo frente a la mirada interna. Es el niño mismo que manifiesta desde sí su ser anímico-espiritual, la parte intacta de su yo. A eso podemos despertar: a la realidad del niño, a su aspecto anímico-espiritual que parece salir de él y acercarse-nos, introducírsenos, haciéndose notar a través de una delicada percepción interior. Se trata de algo sorprendente, algo totalmente nuevo que era imposible imaginar de antemano, y que tampoco era factible de ser imaginada de antemano; una percepción de la cual -cuando surge- sabemos: ahora nos encontramos con la verdad de este niño: el TÚ SE CONVIERTE EN YO.

Es ésta una experiencia complementaria de aquella que fue realizada dentro del nivel de la consonancia con el niño. No surge en todos los ateneos. Tampoco es necesario. Aún cuando no la percibamos está presente en las profundidades del alma y actúa profundamente como hecho existencial.

Cuando después de la experiencia de YO SOY TÚ nos retiramos interiormente, nos silenciamos y sólo nos mantenemos atentos, cuando ya no dirigimos nuestra propia voluntad en una determi-

nada dirección; cuando ya no queremos nada, sino que por un momento nos entregamos totalmente a la situación, allí llegamos a un estado de entrega de la propia voluntad que podríamos llamar resignación atenta, devoción: la conciencia no contiene nada más que la atención.

Este estado puede compararse con la experiencia que cada uno puede realizar mirando durante un tiempo una superficie de color, desviando luego la vista y dirigiéndola hacia una superficie neutral, por ejemplo blanca. En principio no habrá nada externo para observar. Ya no veremos más colores. Pero inesperadamente aparecerán sobre la superficie blanca que estamos observando una imagen complementaria, delicada y flotante; tal vez en un comienzo sea un poco irreal, pero luego irá ganando en intensidad, compactándose hasta el brillo, revelándose poco a poco en cada pequeñísimo detalle como impresión complementaria.

Así también sucede cuando retiramos nuestra mirada de las experiencias realizadas hasta el momento con el niño y no hacemos otra cosa que escuchar y esperar en silencio.

Ejemplo de procedimiento (2da. Parte)

En el caso del ateneo que hemos presentado el proceso se realizó de la siguiente manera: en varios participantes surgió simultáneamente la experiencia de que volvieron a percibir su mentón, pero ahora en una posición dominada por el yo. Automáticamente la lengua se ubicó detrás de los dientes. Algunos percibieron luego, desconcertados, que la boca, que durante la consonancia con el niño se había percibido húmeda, ahora se secaba. Como consecuencia, el labio inferior se notaba más delimitado; y todo esto fue descrito como percepción. Paralelamente se desarrolló un intenso despertar en el ámbito sensorial. Algunos describieron, que repentinamente los ojos permitían fijar la vista los oídos podían escuchar más delicadamente, y al final un participante dijo sorpren-

dido: "percibo gran claridad en la parte superior de la cabeza, hay luz en el cerebro."

Para la mirada interior de los presentes aparecían ahora como con rápidas pinceladas, todas las condiciones corporales tendientes a la verticalidad que antes no habían estado totalmente compenetradas por el yo del niño: la columna lumbar se erguía, la cabeza se sustraía del alcance de la gravedad, las piernas y los pies se ubicaban en paralelo, y las manos aparecían compenetradas radialmente desde el centro. El niño todo brillaba como restablecido y se mostraba totalmente sano.

¿Quién lo sanó? Con seguridad no lo hicieron nuestras representaciones; ni siquiera las tuvimos. Fue el niño, quien en el espacio anímico preparado por los presentes, se irguió a sí mismo como un ser de voluntad y de futuro, partiendo de la soberanía de su propio yo, y nosotros fuimos los espectadores de ese proceso. Despertamos interiormente para él, gracias a que no nos quedamos dormidos; de este modo pudimos ser testigos.

Se trató de un delicado proceso intuitivo, que normalmente queda en el inconsciente. Pero esta vez sucedió en la comunidad como raro golpe de suerte y los presentes pudieron describirlo.

Después de la consonancia anímica con el niño se había vivenciado impotencia, desconcierto, desamparo y hasta algo del proceso de muerte, en el cual se percibió una detención, una inmovilidad. Recién más allá de ese vacío apareció la imagen arquetípica del niño compenetrando su cuerpo con salud, fuerza y calor.

Es posible comprender al grupo docente que evade este pasaje por la nada y que, inmediatamente después de la consonancia, se precipita a la pregunta: ¿qué medidas queremos tomar ahora? – con la convicción de que la toma de medidas es idéntica a la intuición, a la voluntad dormido intuitiva.

Es posible encaminarse directamente hacia las medidas a tomar, pero la realidad demuestra que cuando el proceso atraviesa ese segundo ojo de la aguja, esa resignación ante la nada, el proceso da siempre en el blanco. Pues antes, somos nosotros los que decimos qué es lo que hay que hacer y nos imaginamos de todo. Pero

ahora nos lo dice el niño mismo. Nos habla desde afuera, desde el pleno poder de su esencia, y nosotros lo recibimos en nuestra conciencia como ocurrencias, como ideas pedagógicas tal como las velas del barco reciben al viento.

En un ensayo Kandisnky le dedicó un párrafo a este hecho:

> *El artista "escucha" como "alguien" le dice: "Alto, ¿hacia dónde? ¡La línea es demasiado larga! ¡Disminuir algo! ¡Pero tan sólo un poco, un poco! ¡'Algo' te digo!" O:"¿Quieres que el rojo suene más fuerte? ¡Lindo! Así pues introducir un poco de verde. Así pues quebrar algo, disminuir. Pero sólo un poco, te digo." Lo que Rousseau consideró "el mandato de su mujer fallecida". La "mujer fallecida" es la fuente inagotable de los milagros del arte. El camino que se pierde en el infinito. Tan sólo hay que saber "escuchar", esto significa, cuando la voz resuena. Caso contrario, el arte se acabó.*[24]

Dado que la pedagogía es arte, también es válido para el docente. Sólo deberá reemplazarse "alguien" y "mujer fallecida" por "el niño". El niño mismo es la fuente inagotable de los milagros de nuestro arte.

A menudo los procesos como el descrito nos quedan vedados. Pero a veces, tal como en el caso comentado, se manifiestan y nuestra conciencia se vuelve testigo del proceso sin poder provocarlo por sí misma. Lo vivenciamos como un proceso de gracia. Carl Unger denominó como "gracia adquirida a través de la acción" a este tipo de procesos.[25]

La imagen del niño

"Sobre esta investigación del corazón tan sólo se puede comunicar aquello que verdaderamente es pasible de ser expresado en pensamientos claramente formulables. Y aquello que no es posible expresar en pensamientos, aún no está maduro para ser comunicado. La prueba que atañe a todos es: que pueda ser expresado en palabras claras, en pensamientos formulados con nitidez, en pensamientos delimitados con agudeza."[26]

RUDOLF STEINER

Por lo general en este momento se llega rápidamente al acuerdo de condensar el ateneo hasta la imagen del niño; pues en definitiva es para ello que todos se han reunido. Sin embargo la experiencia demuestra que se trata de un proceso fatigoso y de lucha, hasta lograr que aparezca una imagen lo suficientemente nítida; pero sobre todo, hasta que todos se sientan copartícipes de ella. En este nivel la dificultad radica en el hecho de que deben ser cumplidas ciertas condiciones para lograr esta imagen.

Quien se confronta con una impresión sensorial y desea conocerla y definirla requiere de un órgano de percepción sano, caso contrario los sentidos lo engañarán.

Algo parecido sucede cuando conocemos a un niño y comunicamos estos conocimientos, tal vez frente a la necesidad de redactar un informe. No queremos que lo reconocido quede confuso, ni en el aire, ni como mero movimiento o tanteo de búsqueda. Más bien surge la clara necesidad de conceptos nítidos y objetivos. Recién entonces sentimos como certeza la verdad: ¡lo hemos logrado y está bien!

Para que nosotros mismos podamos adquirir conceptos claros, aquello que nos moviliza debe toparse en nuestra conciencia con algo conocido. Necesitamos conceptos para integrar todo lo nuevo que nos depara un ateneo dentro un contexto de representaciones. En la introducción ya nos hemos referido a este aspecto. Repentinamente: se ve lo que acontece con un niño; y su comportamiento aparentemente molesto se vuelve comprensible. **Si se sabe, se ve.** Ésta es una frase cuyo sentido aparece reiteradamente en conferencias pedagógicas de R. Steiner. En cuanto uno se clarifica una circunstancia humana (desde el punto de vista de la antropología antroposófica/Estudio del Hombre) se aprende a comprender y entonces cuando aparece en un niño, se vuelve perceptible. Allí nuestro pensar ya no es mero pensar, sino que ese pensar se volvió vidente.[4]

El estudio de realidades, leyes y relaciones humanas y el esfuerzo por compenetrar lo relatado, desarrollan en nosotros un órgano que permite disponer del concepto adecuado para lo percibido en el momento en el que nos encontramos con determinadas manifestaciones y fenómenos.

Estudiar antropología antroposófica (El Estudio del Hombre) en el fondo no significa otra cosa que adquirir conocimientos antropológicos fundamentales y aprender a ver, gracias a ellos, aquello que nos viene al encuentro con los alumnos. De este modo se conforman órganos para comprender manifestaciones humanas. Se desarrolla un órgano sensorial, una especie de retina capaz de ver circunstancias humanas. A través de ello podemos encontrar los conceptos que se corresponden con las percepciones.

Cada comunidad educativa que se dedica en conjunto al estudio de la antropología antroposófica trabaja en la conformación de tales órganos. Entonces, al mirar a un niño surge en algunos colegas individualmente una comprensión repentina, interna e íntima para lo que sucede con ese niño. Eso puede condensarse hasta un concepto comunicable. Entonces, los demás pueden acoplarse interiormente, aún cuando ellos no hubieran logrado ese conocimiento por sí mismos; pues el lenguaje de los conceptos es más o

menos comprensible para todos. El estudio de la antropología antroposófica es uno de los caminos que debe ser transitado.

El otro camino es el del intercambio entre colegas, el diálogo. El primero relata cómo evalúa lo percibido; el siguiente asiente o contradice, afina lo escuchado, lo modifica o lo enfatiza. Y por medio de la lucha para clarificar aquello de lo que se trata se nivelan las unilateralidades, las vaguedades e incluso los juicios equivocados y lo que resulta como pulida piedra preciosa es el concepto.

El ateneo se amplía cuando participa un médico, -en el caso de las escuelas Waldorf el médico escolar-, pues su mirada es diferente a la de los pedagogos. El médico se dirige más a lo manifiesto. Él parte de la apariencia física de un niño y la considera como indicio para su diagnóstico en relación a los miembros constitutivos. De este modo descubre relaciones médico-terapéuticas relevantes sobre dificultades de desarrollo.

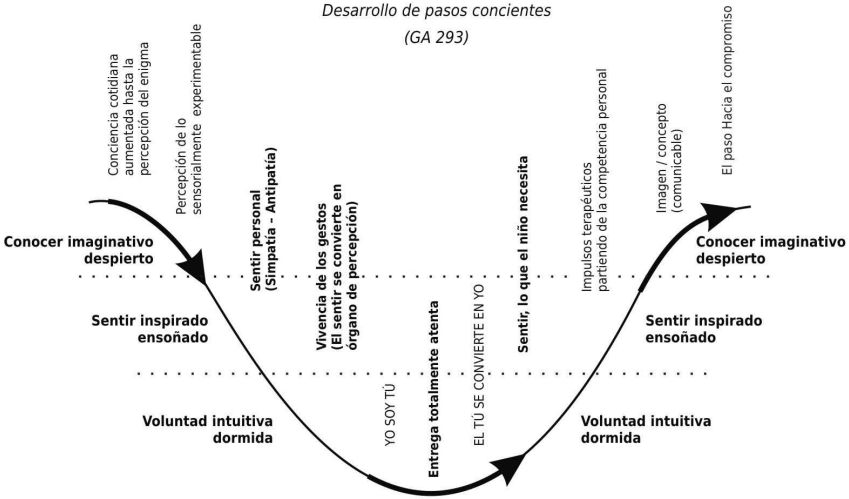
Ambos, pedagogo y médico, centran su mirada en aspectos del desarrollo y por eso ambos se pueden encontrar y enriquecer, tanto en el procedimiento como en los resultados. Casi siempre he hecho la experiencia, de que la mirada del médico le ayuda a los educadores a arribar a una imagen más nítida y que el educador le puede ayudar al médico a percibir con mayor claridad lo específicamente individual de un niño.

Cuando tratamos estos temas y los intercambiamos hemos ascendido de las profundidades de nuestra conciencia dormida en la cual ocurrió el encuentro esencial; encuentro, que sólo en escasas ocasiones como con golpe de suerte habrá sido acompañado interiormente con la claridad consciente. Regresamos así al ámbito del conocimiento imaginativo despierto, y nos reencontramos en una comunidad en la cual es posible el diálogo. En tal intercambio profundizamos y aclaramos nuestros propios conceptos y nuestro punto de vista, y obtenemos impulsos para aclarar y dar forma a nuestra propia relación con el niño. El camino a través del ateneo, a través de las regularidades de sus momentos, es un camino de investigación que conduce –tal como hemos visto- a las profundidades del propio corazón. Es allí donde en definitiva encontramos

al niño. Después de haber transitado este camino podemos intercambiar ideas sobre posibles medidas con las cuales esperamos favorecer el desarrollo del niño, y acordar cómo llevarlas a la práctica.



Desarrollo de pasos concientes
(GA 293)



El pasaje hacia el compromiso

Compenétrate de capacidad imaginativa
Ten valentía para la verdad
Agudiza tu sentimiento de responsabilidad anímica.[27]

RUDOLF STEINER

El motivo por el cual se presenta a un alumno en la reunión de docentes radica frecuentemente en el hecho de que su conducta es percibida como llamativa y que no se logra el contacto deseado y adecuado con él. Cuando la vivencia de la situación general se torna insatisfactoria e ineficaz rápidamente se siente la imperiosa necesidad de tener que cambiar algo en la situación.

De ahí que sea comprensible el deseo de buscar una salida a través de un ateneo, que entonces suele organizarse precipitadamente. Por lo general la expectativa es alta pero con frecuencia no se relaciona siempre con un conocimiento más adecuado del alumno, con una comprensión más profunda para llegar a una imagen de su ser esencial, sino con la propuesta de medidas y su inmediata puesta en práctica. Cuanto más apremio uno sienta tanto más fuertemente se estará atado al interrogante sobre la implementación de posibles medidas, con la esperanza de que entonces la situación se alivie rápidamente. En muchas ocasiones es en este momento en el que se toma la decisión sobre la permanencia de un alumno en la institución. En cambio, si en el ateneo no se trata de decidir si se mantiene o no a un alumno sino, si es posible ayudarle, entonces las medidas que se propongan serán analizadas según su calidad pedagógica y terapéutica. Por ejemplo ¿por qué el trazado de formas en espejo y en simetría es un medio pedagógico especialmente adecuado para determinados casos? Esto da pie para un intercambio pedagógico profesional. En otro caso puede resultar valioso el intercambio sobre el fundamento de que a un

determinado alumno de 6to. grado se le proponga focalizar su atención sobre las grandes relaciones históricas, mientras que a otro se lo intenta interesar justamente por los detalles históricos concretos.[28]

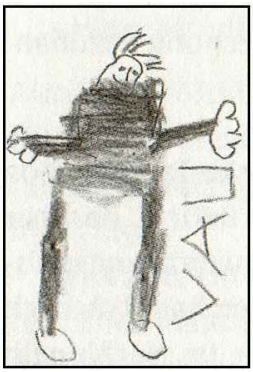
Frecuentemente surge durante el diálogo en esos momentos una profundización de la comprensión del niño, del nivel de su edad, del plan de estudios y también del docente que acerca la propuesta. Si gracias a la manera en que el maestro presenta el contenido de aprendizaje éste se puede transformar en medio educativo para los alumnos, entonces la enseñanza se convertirá en medida pedagógica efectiva. De este modo será posible ayudarle a un alumno. Y más allá, se le otorga un bien a todo el grupo de niños.

Existen a su vez medidas que debieran ser delegadas a terapeutas o pedagogos profesionales. Esto tal vez corresponda al médico o al euritmista curativo, al formador del habla o al terapeuta artístico, pero también puede incumbir a la escuela de cálculo, el club deportivo, la escuela de teatro o al grupo de jóvenes de la iglesia, para nombrar sólo algunas de las posibilidades recomendadas y comprobadas por algunas escuelas. En esos casos frecuentemente se hace evidente de modo inesperado por cuantos ayudantes puede estar rodeado un niño y cómo en ese caso recibe exactamente la ayuda que necesita para su desarrollo. A veces para poder concretar una decisión se hace necesario una visita informativa a otra institución; a veces es necesario solicitar un informe. De todos modos habrá que considerar las consecuencias económicas.

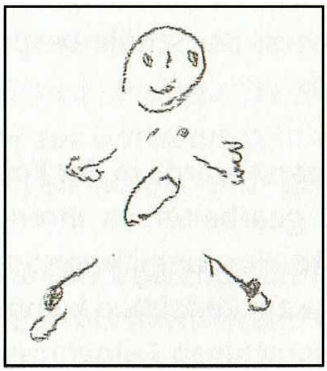
Sin embargo existen medidas que no son delegables; para las cuales un maestro o un educador individual debe hacerse cargo para concretarlas y llevarlas a la práctica con el niño o el joven; medidas que requieren de la atención cotidiana del adulto acompañante. Mientras una medida de esta índole es integrable al devenir de la enseñanza, será relativamente fácil de manejar. Así por ejemplo en una escuela Waldorf es posible adecuar durante un tiempo la parte rítmica de la clase principal a las necesidades de un alumno.

Más difícil resulta implementar y sostener una medida, cuando el adulto acompañante está implicado de modo personal; por ejemplo, cuando es necesario lograr un cambio de hábito en un alumno, logro casi imposible sin la total entrega personal de un adulto. Cuando el acompañamiento pedagógico de un alumno requiere de una entrega de tiempo y auto-superación, de un cotidiano estar-disponible del adulto, entonces puede ser que esto se logre tal vez por un tiempo, pero que luego sin que se lo advierta se vaya diluyendo paulatinamente. Si un niño debe regar diariamente una planta, o debe anotar cotidianamente una oración en su cuaderno sobre su observación meteorológica, esto debe ser tenido en cuenta a diario por el adulto, caso contrario caerá rápidamente en olvido. Esto confronta con los propios límites, y a veces lleva a constatar con susto que en cierto sentido se es tan inconsciente y se siente tan atrapado en sí mismo como Valentín en su dibujo, o que se siente tan fragmentado como Cem.

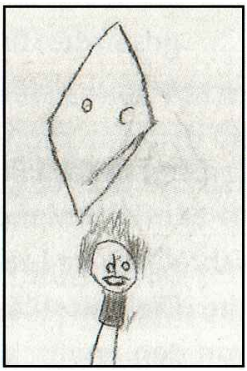
Cuando uno se ve confrontado con la tarea de inventar un cuento sugerente que trate de describir con la mayor precisión posible la situación de un niño, pero sin que contenga nada de moralina, tal vez uno se sienta tan desamparado como el "remontador de barriletes".



Vali



Cem



"remontador de barriletes"

Pero si es posible sostener junto con un alumno las acciones planificadas, entonces pronto se notarán cambios. Entonces se establecerá una nueva relación de compañerismo con el alumno, la cual le permitirá percibir que él puede tomar las riendas en sus propias manos. Por medio de un trabajo así puede transformarse imperceptiblemente la relación para con todo un grupo escolar y en cierto sentido también la del adulto para consigo mismo. Algo aparece en las relaciones como alborear de un futuro pleno.

No se es dueño de tal desarrollo pero por medio de frecuentes convenios se lo puede fomentar.

Uno de los aspectos más importantes es encontrar en el comienzo mismo de un ateneo un responsable para escribir el acta; y además un responsable para la tarea de acompañar el devenir del proceso. Corresponde a sus tareas:

- Estar atento a las medidas y a su implementación; encauzar su viabilidad; posibilitar los intercambios relacionados con ello y tal vez también participar para concretarlos;
- No perder de vista el devenir de tal o cual medida;
- Ocuparse para que en un lapso no mayor de seis semanas se informe nuevamente en la reunión de docentes sobre el alumno;
- Encaminar después de cuatro a seis meses la mirada retrospectiva sobre la totalidad del proceso del ateneo.

Sobre este proceso se trabajó en la conferencia Kolisko 2002 en Latí/Finlandia. Erika Leiste -euritmista curativa de larga data- relata en su informe: “Las propuesta de reflexión provienen especialmente de los participantes de habla inglesa. A posteriori me pregunto sobre la razón por la cual cuidamos tan poco la retrospectiva, por lo menos en nuestra escuela. A este paso se le oponen obstáculos internos y externos:

- El niño que anteriormente llamaba la atención, tal vez a raíz de la terapia o de las clases complementarias, se volvió menos llamativo. Se escabulló de nuestra conciencia.
- Penoso: el terapeuta tal vez tenga miedo de tener que escuchar que la terapia no sirvió para nada. Eventualmente no quiera admitirlo, y tampoco quiera que el cuerpo docente tome conciencia de este hecho, pues con ello pondría en duda su propia existencia en la escuela.
- El cuerpo docente está atareado con nuevos problemas y no tiene disponibilidad para volver a tratar temas del pasado.
- Con frecuencia el terapeuta, que es un ser de acción, se interesa por lo que urge en el momento, por aquello donde él mismo pueda ser activo y olvida la necesidad de una retrospectiva.

Los obstáculos con los que el cuerpo docente se encuentra en relación a estas retrospectivas y reflexiones reflejan curiosamente con sutileza muchos de los síntomas que encontramos en los niños y de los cuales nos quejamos:

- Déficit de atención.
- Estados de miedo.
- Influencias de la civilización.
- Hiperactividad.

Entonces una retrospectiva de este tipo es una acción libre que no se logra por sí misma ni se instala por necesidad, sino que debe ser manejada con conciencia, también superando obstáculos".[29]

Si en cambio se realiza la retrospectiva, los docentes y terapeutas pueden adquirir conciencia sobre la riqueza y efectividad de las diversas posibilidades pedagógicas y terapéuticas. La reflexión ayuda a concientizar experiencias. De ese modo puede surgir con-

ciencia escolar para la eficacia de las diversas posibilidades de ayuda. Esto otorga una base sustentable para próximos ateneos.

El responsable para la totalidad del ateneo debe preguntar entonces:

- ¿Qué se transformó realmente?
- ¿Qué medidas acordadas fueron implementadas?
- ¿Qué es lo que pueden informar aquellos que lo llevaron a la práctica?
- ¿Cómo fue percibido por otros?
- ¿Dónde surgieron dificultades especiales y cómo se las enfrentó?
- ¿Cómo se desarrolló la comunicación con los padres y co-educadores?
- ¿Qué percibieron **ellos**?
- ¿Se hicieron visibles los efectos en el ambiente social – familiar, en el grupo escolar y en las relaciones del alumno con otros o de otros hacia él?
- ¿Dónde se percibe la necesidad de proseguir accionando?

De este modo se enfocan todas las experiencias: las observaciones aisladas y los cambios, las acciones menos positivas tal vez; también algunos intentos que se perdieron de vista o las acciones propuestas que no pudieron ser sostenidas en el tiempo.

No resulta fácil ni esta mirada retrospectiva sincera, ni el rendir cuentas frente a sí mismo. Si alguien proclama a viva voz sus éxitos, eso no resulta muy agradable para la comunidad de docentes. En cambio si uno confiesa abiertamente sus fracasos se vuelve vulnerable y comienza a tambalear la confianza en si mismo; todo depende de la medida, de la sinceridad radical y de la valentía para la verdad.

La mirada retrospectiva es parte de la responsabilidad de un cuerpo docente. Cuando se implementa atentamente se convierte en parte irrenunciable del ateneo y representa su conclusión. Tan sólo hay que llevarlo en conciencia desde el comienzo mismo. El diálogo gana en claridad y las consecuencias se pueden leer en los niños que fueron tratados, pues redundará en su provecho.

Simplificaciones

"Se trata de que ustedes gracias a una amorosa entrega hacia lo que está en devenir, desarrollen en sí mismos la capacidad de mirar sencillamente aquello que es lo esencial. En ese momento se dicen a sí mismos lo que es correcto."[30]

RUDOLF STEINER

El paso metodológico a través del ateneo es extenso y multifacético. Cuando uno se encuentra con esto por primera vez puede producirle miedo y hacer surgir el sentimiento: de todos modos, no lo lograré jamás; es complicado, mejor ni comienzo. Pero aquí la apariencia engaña. En verdad con un poco de práctica y con un moderador medianamente seguro es posible llevar a cabo un buen ateneo entre setenta y cinco a noventa minutos de reunión. Y hasta tanto una comunidad de educadores o un cuerpo docente no haya adquirido cierta práctica, es posible simplificar algunos aspectos.

Una primera posibilidad para dicha simplificación consiste en contentarse para el intercambio con el nivel de las percepciones, es decir, no concentrarse en ninguna otra cosa más que exclusivamente en las percepciones y dedicarse -por ejemplo- a un solo ámbito de percepción.

Por ejemplo, es posible permanecer ya sea, en la exacta percepción de aspecto exterior del alumno o bien en su conducta. En ese caso es posible concentrarse con suficiente tranquilidad en las percepciones parciales; y entonces se descubrirá, cuántas cosas saltan a la vista durante esta limitación a un solo ámbito; a cuántos aspectos se puede estar atento y cuánto uno mismo se vuelve atento. Tan sólo esto, ya produce satisfacción.

Un campo especialmente apropiado para ser observado una vez sin mediación de todo lo demás, es el modo en que se manifiesta

hasta la fecha el destino de un niño. Se puede intentar abarcar todo su entorno interiormente, y se ganará así un profundo interés para con los gestos del destino.

Cuando se realiza un intercambio que se limita exclusivamente a la recolección de datos biográficos, también pueden ser invitados los padres del niño. Son ellos los que están más profundamente unidos con el niño y pueden aportar detalles valiosos.

En la medida en que existan, también debe incorporarse necesariamente el informe del médico o el de una consultoría.

Es importante que en este caso el ateneo se mantenga conscientemente limitado a este ámbito. Por lo tanto también debería concluir después del intercambio de lo percibido. De ningún modo se debe caer en la tentación de llegar en este momento con rapidez a un juicio o de permitir que surjan suposiciones sobre causas; como tampoco es adecuado el intercambio sobre posibles medidas. Para ambos procesos faltan fundamentos.

Se podrá experimentar que al profundizar el interés por el niño respectivo, eso también ocurre para con los demás niños; y si se presta sutil atención se podrá comprobar asimismo que algo está cambiando en el niño. Con Reijo se hizo visible un efecto semejante, a pesar de que ni siquiera existió un intercambio sobre las percepciones. En definitiva se intensifica en cada participante la capacidad perceptiva. Cuando ya se transitó algunas veces ese nivel de las percepciones y tan sólo ese nivel, es posible observar en los participantes el incremento en su capacidad de observación.

Otra posibilidad para simplificar un ateneo es la de finalizar después de sentir en consonancia con el niño, de vivenciar los gestos y su posterior intercambio. Si un ateneo llegó hasta este nivel, a cada uno de los participantes les queda perceptible una resonancia. Esto lleva a poder percibir al niño de modo nuevo y desprejuiciado independientemente de lo que hasta el momento se vivenció con él. A partir aquí puede resultar una relación totalmente nueva. Aparece un espacio interior que le posibilita al niño expresarse imponderablemente en aquellos que se esfuerzan por él y hacerse valer como individualidad.

Con frecuencia me planteé la pregunta, de qué depende que un ateneo que finaliza en el nivel de la consonancia con el niño pueda ser efectivo a pesar de que se ha salteado la voluntad intuitiva dormida y que no se ha llegado a conformar una imagen clara.

Encontré la respuesta en el instante en el que adquirí claridad sobre el nivel de la intuición: pues aquí me retiro interiormente de mi esfuerzo por percibir al niño en mí y doy lugar a la aparición de la impresión complementaria. Para ello es necesaria la renuncia de "estar queriendo algo". La impresión complementaria no es el resultado de mi esfuerzo o bien de mi fantasía. Es algo en mí que llega como desde el exterior, una ocurrencia. Me entrego a la realidad de esa impresión, de esa resonancia mientras concentro toda mi atención en percibirla. Así advierto cómo se expresa en mí el niño.

El esfuerzo por lograr consonancia con el niño me llenó de actividad, condensó mi voluntad. En el momento en el que interrumpo el ateneo en este paso y me retiro interiormente de mi actividad, queda en mí un espacio vacío que se formó con anterioridad gracias a la intensidad de mi esfuerzo, y que surgió gracias a él.

Este espacio vacío parece conformar ahora una especie de fuerza de atracción para la presencia imponderable del niño en mí, sin que yo necesite percibir conscientemente esa presencia. El niño se expresa dentro de ese espacio. Quien suele gozar de experiencias artísticas, con un enfermo de gravedad o con un fallecido, como Rousseau, abre su oído para la percepción de ese expresarse de un niño.

> *La "mujer fallecida" es una fuente inagotable de milagro en el arte. El camino que se pierde en la eternidad. Tan sólo se debe entender "escuchar", es decir, cuando suena la voz.*[24]

La presencia del niño en mi es real y con ello también efectivo. Y esto cambia mi relación con el niño. Mi postura frente a él es diferente que antes.

Cuando se finaliza el ateneo después del segundo nivel, es importante limitarse con sinceridad a los esfuerzos realizados y no

encarar intentos para lograr una evaluación global o tomar algún tipo de medidas o medir consecuencias. El logro objetivo del proceso consiste en el efecto que brinda el intercambio hasta allí realizado. Ésta puede desarrollarse entonces como punto de partida para una posterior comprensión más profunda del niño, como un germen cuyo desarrollo hay que esperar.

La última posibilidad para finalizar anticipadamente un ateneo es el momento cuando se logró la imagen, es decir, después del cuarto paso. Para algunos esto resulta difícil, porque entonces quedan sin definir las medidas. Pero lograr claridad sobre un niño, comprender su ser esencial, arribar hasta una imagen, permite que cada uno se coloque de modo completamente nuevo frente al niño, de poder tratarlo diferente que antes; podrá entonces encontrar luego las medidas a partir de sí mismo.

Si pues se realizan todos los pasos metodológicos:

- La percepción del niño,
- Entrar en consonancia con él,
- La experiencia complementaria con la aparición de ocurrencias,
- Haber logrado la imagen del niño y
- Considerar las medidas

Si todos estos pasos se llevan a cabo en más o menos una hora y media de reunión, entonces este procedimiento disciplina a la comunidad de participantes de un ateneo. Se limitarán a lo esencial. Pero para el cuarto y el quinto paso, los que llevan a la imagen del niño y a las medidas a tomar, se le debería otorgar un espacio importante, la posibilidad de explayarse.

Tiene poco sentido el intercambio sobre medidas antes de haber ganado la imagen de un alumno, o querer lograr una imagen antes de que se haya transitado la experiencia complementaria. Hacia la experiencia complementaria lleva el entrar en consonancia con el niño. Y sólo puede entrar en consonancia con el niño quien antes ha percibido con claridad e imparcialmente.

Moderación

El recorrido por el proceso del ateneo requiere de moderación. Por lo general asume esta tarea quien está más relacionado con el niño en cuestión. En las escuelas se trata normalmente del maestro de grado; en los hogares o centros de día lo asume el responsable del grupo. Sin embargo es necesario preguntarse si eso tiene sentido: pues una moderación no necesita que el moderador sea el que conozca más y mejor al niño, sino más bien quien desarrolle una inclinación para acompañar el proceso y velar para que todos se integren a la conversación. Para él darle forma al proceso debe ser más importante que brindar su aporte en relación al contenido.

Para otorgarse a sí mismo la dirección en el marco del proceso de un ateneo y no perder de vista la meta, el moderador debe tener claridad sobre cada uno de los pasos y manejarlos creativamente, y percibir cómo en lo particular es factible que adquieran vida en el seno de la reunión. Cada paso requiere de un procedimiento diferente y el moderador necesita desarrollar la sensibilidad para poder percibirlo.

Si él se toma el trabajo de conocer al alumno antes de la reunión, le será más fácil mantener la mirada global durante la conversación y de no ser arrollado por alguna situación.

En primer lugar deberá velar para que alguien reciba el mandato de redactar el informe durante la totalidad del proceso: pues lo conversado, pleno de vida, es efímero.

Si la conversación se iniciara con una demostración, el moderador debe preguntarse si es apropiada para hacer visible verdaderamente al niño, si es lo suficientemente variada para garantizar múltiples impresiones y si el marco temporal convenido es adecuado. También debería estar orientado sobre el desarrollo de la demostración para evitar momentos sorpresivos – en fin: debería ser capaz de cumplir con las condiciones arriba mencionadas.

Durante la recolección de percepciones habrá de velar para que la mirada de toda la ronda de participantes se mantenga despierta

en relación a los hechos concretos, a fin de lograr acercarse cada vez con mayor claridad a lo esencial. A menudo la situación exigirá presencia de ánimo para: conservar el tacto, de vez en cuando frenar la alegría comunicativa, tal vez reencauzar el irse por las ramas, suavizar emociones y frenar juicios demasiado prematuros. Finalmente y en relación a todo el primer paso, el moderador debe tener sensibilidad para la estructuración del tiempo. Pues si se estira demasiado, se pierde el aliento para los demás pasos. Con seguridad será favorable si está lúcido para percibir si aún falta algo o si alguien todavía se reserva alguna percepción que tal vez sea esencial.

En el próximo paso la comunidad se dirige hacia el ´punto decisivo´, el ojo de la aguja que habrá que atravesar para transformar un fenómeno en síntoma. Es posible encararlo como proceso comunitario; pero también es pensable que lo elija el moderador o que cada uno escoja su propio punto decisivo. Sin embargo esto puede diluir el proceso – por eso es preferible que la ronda acuerde uno de entre los muchos puntos decisivos.

El modo en que se conforme durante el siguiente proceso la íntima ´identificación con el objeto´ queda totalmente a criterio del moderador. Lo importante es que efectivamente se realice este paso y no tanto cómo se lo realiza. Lleva, por lo menos en algunos participantes, a la experiencia YO SOY TÚ, a un entrar-en-conexión interior con el niño

Si esta experiencia surge de una fase de reflexión tranquila, entonces la ronda de docentes encontrará luego con mayor facilidad la imagen, que si los resultados de la consonancia tienen que ser deducidos por medio de una conversación de plenario. La conformación de este paso requiere del moderador cierta movilidad interior y atención para con lo social.

Después de la experiencia de consonancia es posible que o bien el moderador o bien la ronda de docentes puedan decidir si el intercambio ha de concluir en ese punto, si es mejor continuar directamente o si se pospone hasta una próxima reunión.

Si se continúa, entonces los participantes se dirigen hacia la pregunta de lo que le falta al niño, de lo que necesita. Es de lo más hermoso si la ronda entera logra dejarse guiar en este aspecto por el niño mismo, cuando cada uno puede enfocar cómo se le presenta ahora el niño en su *gestalt* complementaria.

Aquí nuevamente el desarrollo del procedimiento queda totalmente a criterio de las intenciones del moderador. Si acompaña con frecuencia los ateneos se volverá cada vez más creativo y podrá acercar sus propias ideas más y más al niño en cuestión. En definitiva ahora es el niño mismo quien indica cómo ha de desarrollarse la reunión en este paso.

En la conversación que se desenvuelve acto seguido, el moderador habrá de velar para que la dirección que tome la reunión conduzca *a hacerse una imagen lo suficientemente clara del niño para poder ser transmitida a otros.* No es él quien debe dar la imagen. Es de ayuda si él se ha conquistado y dispone de un amplio fundamento antropológico-antroposófico. Pues entonces podrá atajar lo que en algunos quiere salir a la luz con deseo de ser formulado y podrá recoger y dar sentido a la multiplicidad de manifestaciones. Además esto le posibilita un modo de visión tal que permita encuadrar apropiadamente, por ejemplo, la mirada diagnóstica del médico escolar.

Lo que ahora se ha elaborado como imagen de un alumno es un proceso vivo y sus resultados son tan efímeros como los sueños. Muy rápidamente caen en el olvido. Por eso es tan importante que alguien redacte el acta.

Luego se discute en reunión sobre posibles medidas, se eligen aquellas que parezcan pedagógicamente las más acertadas y se acuerdan los pasos a seguir. El moderador es el que guía a través de las conversaciones. Su tarea final es la de velar para que se delegue en un colega la tarea de mantener en su conciencia el devenir del proceso, de asumir la responsabilidad para que las decisiones acordadas sean anotadas y llevadas a cabo y, una vez transcurrido el tiempo acordado, volver a traer una vez más todo el proceso a la reunión.

Es tarea del moderador decidir si la conversación se llevará a cabo en grupos pequeños o en plenario. También le compete adecuar el espacio de escucha: de impulsar la conversación o de encauzarla, de darle este o aquel viraje, de guiar hacia la concentración o hacia la liviandad sin perder jamás de vista la meta. Tal como fue expresado más arriba, hay que respetar un marco de tiempo; pues una conversación es una creación viva que conlleva su propia limitación.

Resulta conveniente que la comunidad delegue la tarea de moderador en aquel colega que considere apropiado. Pero también es posible que un docente por impulso propio y por amor a la tarea desee asumir la responsabilidad. Se despilfarra tiempo y esfuerzo si el moderador cambia en cada ateneo. Debería ser un cargo que se ejerza durante un lapso acordado. Entonces, quien lo asuma, puede prepararse a largo plazo. Puede adquirir claridad sobre cada uno de los pasos y volverse cada vez más capaz en la ejecución. De este modo el ateneo recibe la oportunidad de convertirse en parte integrante estable de la reunión docente pues cuenta con un guardián y un intercesor, cuyo deseo es que los ateneos no sólo se consideren deseables sino que efectivamente se los lleve a cabo. Sin embargo, en aquellos cuerpos docentes donde el ateneo recién debe arraigarse también es posible invitar a un moderador experimentado de afuera.

Modos de trabajo

A través del pasaje metodológico por el ateneo las formas de trabajo son modificables. Lo que comúnmente se estila es que toda conversación se realice en el plenario. Pero no todas las preguntas son apropiadas para ser tratadas en ronda general, y más de una requerirá de un tratamiento diferente; con frecuencia son necesarias condiciones más íntimas. Paralelamente al diálogo en el plenario se desarrolla el trabajo individual, donde cada uno puede relacionarse con determinadas circunstancias, y donde a su vez es posible implementar formas de trabajo por parejas y grupales.

Todas estas formas de trabajo tienen en común que cada participante se vuelve activo individualmente de modo diferente, y además, que su aplicación requiere del cumplimiento de ciertas condiciones. Cuanto mayor sea el esmero por respetar las condiciones y leyes de un determinado modo de trabajo, tanto mayor es la oportunidad de arribar a metas y tanto más completos, ricos y estimulantes serán los próximos intercambios.

Durante el transcurso de un ateneo existen pasajes en los cuales la atención de cada uno está dirigida totalmente a la percepción de algo externo, de algo que se acerca desde fuera como impresión externa. Se puede tratar por ejemplo de la percepción de un alumno, pero también puede relacionarse con la aceptación de vivencias de otros, de informes, relatos, conocimientos o con la retrospectiva.

Las preguntas relacionadas con la comprensión vivifican el proceso, en cambio posturas individuales, explicaciones, interpretaciones o juicios dificultan la fase del trabajo conjunto. Las condiciones que deben ser respetadas en esta fase del trabajo en común son: apertura interior y desprejuicio. Si no se logra la imparcialidad es de ayuda *"aplicar un punto de vista, que no se ha asumido anteriormente"*[31], y entonces la imparcialidad aparece.

Experiencias con alumnos o padres que lastimaron a un maestro o a un educador, o por los cuales se sienten atacados, son ine-

vitables. Con toda tranquilidad se los puede mencionar en la reunión. Sin embargo esta mención recién se transforma en dificultad cuando las ofensas tiñen de amargura o introducen acusaciones en el informe. En ese instante se abandona el piso de los hechos reales. Es posible enfrentar esta situación de modo sencillo, repreguntando un determinado punto cualquiera de modo objetivo y sin segundas intenciones. Una pregunta planteada de este modo desvía inmediatamente la atención de las quejas expresadas y abre la mirada para nuevos puntos de vista: de esta manera se restituye, por lo general, rápidamente la imparcialidad.

Muy pronto cada participante se percatará de qué modo decisivo el otro enriquece la propia percepción: justamente por una acción como la de repreguntar imparcialmente se complementa y diferencia. Y más allá enfrenta discretamente con aquello en lo que fuimos inexactos, desatentos o estuvimos dormidos. Nos educa a estar despiertos, a ser precisos y a tomar distancia de nosotros mismos. También nos educa a entregarnos cada vez con mayor confianza a las leyes de este proceso. Finalmente aprendemos con el tiempo a expresarnos verbalmente de manera más adecuada. Con frecuencia se trata de procesos de largo alcance, pero en ellos se diferencian las posibilidades de una comunidad de ateneo.

Al moderador le compete la tarea de adquirir la mayor claridad posible sobre las leyes de estas formas de trabajo, de aplicarlas luego en los momentos apropiados del proceso y de velar para que se cumplan sus condiciones.

Un modo de trabajo totalmente opuesto al recién descrito es la percepción de una experiencia puramente interior. Nada exterior se acerca desde fuera. Sino que se trata más bien de palpar interiormente lo experimentado exteriormente según la impresión que ha causado, según su efecto, su cualidad; al seguirlo interiormente, reconstruirlo interiormente y tratar de ser fieles para percibir el gesto que contiene, se arriba a un proceso de observación anímica.

Por medio de la observación anímica uno se entera de algo netamente interior que se expresa en algo exterior. Se trata de per-

cepciones delicadas, con frecuencia insospechadas y sorpresivas, que aparecen en el campo visual y que no son pasibles de ser expresadas verbalmente con facilidad. Se hace necesario este esfuerzo, por ejemplo, en el trato con el punto decisivo. Más adelante cuando se trate de la experiencia complementaria se dependerá totalmente de esta forma de accionar y no se podrá avanzar sin ella.

El trabajo individual es la condición para que una observación anímica no se deslice rápidamente sin ser percibida. Para ello cada uno debe armarse un espacio interior donde poder recluirse y palpar cuidadosamente lo que resulta de la percepción. Para ello se tiene que alejar de todo contacto externo.

En una reunión numerosa también se puede acordar de hacer silencio durante cuatro o cinco minutos, tiempo suficiente como para entregarse a la actividad descrita y a la vez arribar a observaciones propias. También es posible interrumpir el proceso del ateneo una vez que se haya encontrado el punto decisivo del proceso, y cederlo a cada uno de los participantes a fin de que lo continúen individualmente. Entonces cada uno tendrá la posibilidad de dedicarle su atención plena y de llevar luego sus conclusiones a la próxima reunión. En este caso puede ser útil y clarificador el hecho de incluir la noche. Adquiere sentido entonces comenzar la próxima reunión despejando directamente la experiencia complementaria que conducirá a encontrar la imagen del niño.

Proseguir con la reunión inmediatamente después de los minutos de silencio tendrá como ventaja la inmediatez y la frescura con las cuales comenzará el intercambio. En ese caso es conveniente no proseguir de inmediato en plenario sino dejar que el diálogo ocurra en pequeños grupos y guiarlo desde allí hasta el intercambio sobre la experiencia complementaria.

Con el intercambio sobre las experiencias realizadas en soledad interior y el posterior trabajo en la imagen del niño, los participantes del ateneo se vuelven activos de una tercera manera, que según Goethe es más preciosa que el oro: a través del diálogo.[32]

Normalmente y durante conversaciones a las cuales uno se entrega sin reflexionar, el modo común de intercambio es el siguiente: uno se junta, intercambia en plenario las experiencias realizadas con un niño, se intenta lograr un juicio y entonces se acuerdan las medidas.

En un procedimiento estructurado el intercambio, la conversación clarificante pueden ser considerados y empleados como una forma de trabajo en sí misma, y así desplegar posibilidades insospechadas.

La conversación en ronda plenaria lleva a los participantes a un proceso en el cual las propias imágenes se pulen, corrigen, aclaran, se objetivan y finalmente se condensan y concentran permitiendo mayor comprensión gracias a las imágenes de los demás. Este proceso lleva a representaciones diferenciadas, a conceptos claros y finalmente a resultados en los cuales se puede percibir que el enigma del niño ha sido resuelto.

Una característica de la conversación es que extrae las imágenes de los participantes, y éstas posibilitan entonces que cada uno establezca interiormente relaciones coherentes que puede abarcar con la visión, a las que puede aceptar y en las cuales se puede sentir albergado. Esta cohesión lo une interiormente con todos los demás que se esfuerzan por lograr lo mismo mediante un trabajo en común, de modo que se llega a la meta tan ansiada y esperada en todo trabajo en común: la comunidad.

Formación de órganos

Cada nuevo objeto, mirado adecuadamente,
abre un nuevo órgano en nosotros.[33]

J. W. v. GOETHE

En el capítulo introductorio se enunciaron tres preguntas con las cuales el educador se acerca interiormente al niño. La respuesta la da el niño. Cuando nos detenemos a escuchar, podemos intuir la respuesta y por momentos percibirla con claridad. ¿Cuál es el sentido que nos transmite la percepción de estas respuestas?

Parece desarrollarse mediante la escucha. Eso recuerda cómo a lo largo de la evolución se formó el ojo como órgano sensorial: en la luz, para la percepción de la luz. La luz es la creadora del órgano de nuestra visión.

De modo parecido acontece para aquel sentido que permite el conocimiento del ser humano. Lo desarrollamos cuando nos encontramos con seres humanos, los sentimos como enigma y luego intentamos de resolver ese enigma.

Evolutivamente la formación del ojo está concluida. El ser humano encuentra la predisposición para cada órgano como un diseño concluido, al cual se atiene en la evolución individual durante su período embrionario. Cuando el niño nace, cuenta normalmente con sus ojos.

En el caso del órgano sensorial para el conocimiento de la esencia de otro ser humano el diseño es algo más difuso, orgánicamente menos desarrollado, sin concluir aún. Es la predisposición para percibir en lo material el relucir de algo suprasensible, espiritual, que se nos acerca en estado de misterio a partir de algo exteriormente dado.

Por ahora los seres humanos de la actualidad sólo tenemos desarrollado un sentido semejante en casos excepcionales. Pero

nuestro corazón lo anhela. Es el anhelo hacia el *Dios invisible* que se oculta en lo visible, al que se refiere Macke. Pues percibimos la fuerza y vivificación que parte de él y deseamos estar cerca de él. Él nos lleva más allá de nosotros mismos, y nos anima a encontrarnos con Él.

Este sentido se desarrolla cuando el ser humano comienza a activarlo al dedicarse a otro. Es por medio de la dedicación que se desarrolla. Lo anímico-espiritual del otro ser humano, que está oculto y no aparece, es lo que forma el órgano para la percepción. A eso se refiere Goethe mediante las palabras antes citadas. Y del mismo modo es válido lo que expresa Michael Bauer en relación a este proceso: "El yo mismo forma sus órganos para percibir y para actuar."[34] Con ello no se contradice con Goethe sino que subraya con mayor claridad el aspecto de nuestra propia actividad, para percibir a través de la dedicación al otro el enigma de su existencia. Pues sin nuestro interés activo no se forma ningún órgano.

Este sentido enigmático también se desarrolla en el encuentro con una obra de arte. En cada obra de arte es posible descubrir el resplandor de algo viviente. Al percibirlo nos convertimos en cocreadores, nos transformamos en parte de su ser, de su misterio. Muchos artistas de la actualidad construyen sobre esta correspondencia íntima que puede acontecer entre la obra de arte y quien lo contempla. Incluyen esta nueva dimensión de comprensión del arte en su creación artística.

De modo similar sucede cuando nos acercamos a la naturaleza y a sus manifestaciones. Pero tenemos que evitar mirarla meramente desde afuera, como algo extraño. En el instante en el que comenzamos a sentir calidez en relación a las manifestaciones de la naturaleza, cuando despertamos para la diversidad de sus expresiones y comenzamos a sentirla, entonces vivenciamos nuestro parentesco íntimo con ella y sus manifestaciones. Es el momento en que ella se nos acerca. Se vuelve hacia nosotros y comienza a expresarse frente a nosotros. Poco a poco comprendemos de qué nos habla. Así aprendemos a conocer a la naturaleza de un modo nuevo; logramos un diálogo íntimo con ella.

Finalmente para quien lo halle en su destino, existe la antroposofía que promueve el desarrollo de este sentido. Hasta que uno no llega a conocer la vitalidad de sus pensamientos, el contenido se mantiene en doctrina. Pero, si se intenta ir más allá de los meros contenidos, se aprenderá a percibir de que se trata de un arte. Lo que tiene para transmitir está tan concretamente presente en la forma de su lenguaje como en los contenidos de sus pensamientos. El sonido, la palabra, la oración, la sucesión de oraciones contienen un gesto; y en su forma contiene una fuerza interior con la cual podemos relacionarnos. A raíz de ello aprendemos a comprender de otra manera lo expresado y establecemos una nueva relación más profunda hacia lo que comunica. En la medida en que percibimos de que en las formas de su lenguaje se vuelven accesibles otros aspectos del contenido, más allá de aquellos que se refieren a nuestro pensar, desarrolla en nosotros su fuerza formadora de órganos.

Todos estos procesos descritos tratan de delicados sucesos de vida que nos llegan desde la periferia y que forman en nosotros. La vida, la fuerza formativa están ocultas en aquello que se nos acerca como algo exterior. Desde nosotros mismos no podemos crear aquel sentido capaz de percibir lo suprasensible. Pero cada instante en el que nos entregamos con atención y sentido artístico al mundo, crea las condiciones para que la fuerza creadora del mundo desarrolle en nosotros ese órgano capaz de percibir sus manifestaciones.

Tal vez en el futuro de la humanidad este órgano esté predispuesto con tal certeza como actualmente lo está el ojo capaz de percibir el mundo exterior.

Ejemplo de casos

Advertencia preliminar: a continuación se presentarán alumnos de diferentes edades. Todos ellos fueron propuestos por sus educadores para un ateneo, porque en la relación con ellos surgieron dificultades que requerían de una observación más aguda. Situaciones como ésta son las que por lo general motivan la decisión de llevar a cabo conversaciones sobre un alumno. Nos detenemos mucho menos a percibir la necesidad de aquellos niños que no presentan dificultades, que no nos plantean un enigma, cuya evolución no exige nuestra mirada preocupada o con los cuales se establece de antemano de modo natural confianza plena, por ende, no les ofrecemos especial dedicación. He aquí uno de los problemas del ateneo. Pues cada niño debería ser mirado con atención especial a fin de lograr una imagen de él, al menos una vez en su devenir escolar. A continuación se describe cómo se desarrollaron estos intercambios.

Tanja - La confrontación con las consecuencias del destino de la primera infancia

"Sobre todo, Scout" le dijo, "tienes que aprender un truco muy sencillo, y entonces te llevarás mucho mejor con todo tipo de seres humanos. Tan sólo se puede comprender correctamente a otro, si se observan las cosas desde su punto de vista… Pienso, si uno se mete en su piel y camina con ella".[35]

HARPER LEE

En el relato sobre las relaciones que atañen a esta niña reconocimos de modo especial cómo su destino se hallaba impregnado en su organización corporal. A partir de allí surgió inesperadamente la comprensión para su estado anímico y los estímulos para la manera en que debía tratársela educativamente. El ateneo nos dio una lección sobre la profunda comprensión a la que lleva la empatía, cuando una comunidad educativa logra con-sonar con un niño, aún contra las resistencias de sentimientos personales, sobre todo cuando existen desilusiones.

Cuando conocí a Tanja, justo había cumplido sus 9 años. Alrededor de esa edad un niño toma más claramente conciencia de sí mismo, y a su vez también de su entorno humano. Comienza a enfrentarse más conscientemente con el mundo y a desarrollar una noción más nítida en cuanto a su diferenciación con el entorno. Se aísla; y se vuelve distante. Una ráfaga fría atraviesa el alma del niño en esa época de su vida.

Mientras yo hablaba con la educadora, Tanja entró a la habitación dando saltitos; pequeña, delicada y movediza. Se trata de una niña muy pálida, con cabellos finos, lisos, con tendencia a castaños, ojos marrón oscuro y una frente llamativamente ancha y alta que parece ser de marfil y sobre la cual los cabellos forman un

remolino. Finas y delicadas son sus cejas, los rasgos sus ojos, la nariz y todo el ámbito de la boca. La boca misma empero parece grande y domina en el rostro. Los dientes son parejos. El mentón como cincelado con delicadeza desaparece llamativamente en el semblante. Tanja conversaba a borbotones, se reía, su respiración era agitada y nerviosa. Durante este primer encuentro se mantuvo en constante movimiento saltarín, bailarín, sin descanso y atrayendo hacia sí la atención con múltiples delicadas maniobritas.

Se me acercó abierta y confiada aunque nunca antes nos habíamos encontrado. Daba la impresión de un encuentro entre dos viejos conocidos después de un largo tiempo de separación. Comunicaba excitada, con impetuosidad; espiraba con fuerza, proporcionando la impresión de cierta falta de distancia. A su lenguaje le dio rienda suelta.

Cuando después durante la hora de euritmia curativa debió conquistar una secuencia de movimientos rítmicos, se le escapaban una y otra vez pequeños saltitos involuntarios por los cuales perdía la secuencia total del movimiento. Al final se dejó atrapar por el ritmo propuesto; los saltitos involuntarios desaparecieron y la secuencia de movimiento se armonizó.

La familia de Tanja es supervisada por la oficina de protección al menor. Cuando la niña contaba con 9 meses de edad su madre biológica abandonó la familia con la meta de auto-realizarse y construir una vida determinada por ella misma. Junto a su hermano un poco mayor, Tanja fue entregada a una familia en un hogar de tránsito, donde ambos crecieron durante los años siguientes. Pero evidentemente no se estableció un buen contacto entre Tanja y la madre sustituta. Un informe de la oficina del menor da cuenta de que la madre sustituta percibía a la niña con falta de veracidad y hasta mentirosa, y que “robaba como un cuervo”. Por eso informó a dicha oficina que ya no estaba dispuesta a asumir la responsabilidad por los niños. Cuando Tanja tenía 7 u 8 años finalmente la madre sustituta abandonó la familia y los niños fueron derivados a un instituto, en el cual los visité: un hogar de niños administrado antroposóficamente.



La educadora relató que Tanja se esforzaba intensamente en lograr establecer vínculos con sus pares. El más duradero lo había logrado con su hermano, con el cual, compartía su destino familiar. En principio le resultaba más fácil un contacto espontáneo con los varones que con las niñas. Pero esto se modificó en los últimos tiempos pues encontró amigas. Sin embargo pronto aparecieron problemas, pues ella no logra ni mantener ni sostener rela-

ciones por un lapso más largo, sino que se desanima después de poco tiempo, se aleja interiormente y comienza a hablar mal de sus recientes amigas. Esto repercute socialmente; y se lo recriminan de mala manera, por lo que muy pronto se encuentra nuevamente sola, sin amigos. En el hogar la perciben como infiel, lunática y lábil, como alguien sobre el cual no se puede construir.

La imagen (izquierda) que Tanja dibujó de sí misma muestra cómo se auto-percibe. Lo llamativo en el dibujo infantil son los ojos, la gran cabeza, que por su escasa cabellera y el cuello tan largo parece algo desnuda. Los muy pequeños y delicados pies subrayan un andar a pasitos cortos, a saltitos y los zapatos con tacos, parecen pies a los que les falta todo arraigo.

En un principio la consonancia trajo aparejadas simpatías y antipatías puramente personales. Los educadores se mostraban espontáneamente conmovidos por su modo tan desinhibido de ir al encuentro de otros seres humanos. Relataban sorprendidos que en el encuentro con ella se sentían de inmediato tocados anímicamente y que para su asombro no hacían valer ningún recaudo, ninguna reserva sino que reaccionaban de modo similar a la niña: de manera espontánea y sin delimitación.

Sin embargo acto seguido muchos sintieron desilusión. Percibieron que después de corto tiempo tanteaban en el vacío, que no aparecía ninguna resistencia, nadie con quien entablar un intercambio; que resultaba difícil entrar en una relación sostenida con ella.

A los educadores les resultó penoso, tener que reconocer frente a sí mismos el deseo de distanciarse interiormente de la niña e incluso de querer apartarse de ella. Sin embargo con delicadeza fue surgiendo de uno a otro la idea de que tal vez esto estuviera relacionado con Tanja y el destino que ella vivió hasta el momento. Claramente aparecían paralelas para con la percepción de la madre sustituta.

El esfuerzo por distanciarse conscientemente de las reacciones y susceptibilidades personales y por transformar el sentir en compasión, llevó a algunos participantes a la situación de querer sal-

tar por sobre su propia sombra y gracias a ello, enterarse de aspectos totalmente nuevos de la niña.

Al principio se informó que Tanja era despierta y rápida; capaz de percibir casi febrilmente impresiones sensoriales y de combinarlas con conexiones representativas, pero a las cuales frecuentemente les faltaba la relación con la realidad. A su vez, que reaccionaba con espontaneidad, desenfrenada, a menudo vehemente y de manera inadecuada. Se advirtió especialmente cuánto le costaba a Tanja lograr contactos estables o relaciones duraderas.

Nadie se sintió cómodo al revivir estas peculiaridades; todos vivenciaron conmovidos la falta de fuerzas de ligazón, sostén y sujeción, la inconstancia y labilidad -también en sentido moral- y la débilmente desarrollada capacidad de compasión.

- Me siento como en constante inflamación, como impulsado hacia la periferia;
- No puedo mantenerme en mí; tengo que participar en todo; no encuentro paz dentro mío; no me puedo anidar en mí mismo; no me siento contenido en mis contactos.
- Me siento amenazado, vaciado, quemado; no sigo siendo yo mismo; estoy entregado a todas las impresiones sensoriales; no me puedo sostener, tampoco en ninguno de los contactos, no encuentro nada que me sostenga.

Los educadores intentaron entonces de dilucidar cómo se siente un ser humano si es abandonado por el referente que el destino le colocó a su lado. – Frente a esto los participantes tuvieron percepciones debilitantes y de vacío, sentimientos tales como si las fuerzas estructurantes los abandonaran. Sentían ceder su esqueleto, con la percepción como si se licuara la sangre en sus venas, como si la capacidad para erguirse y todo el sistema circulatorio desapareciera. El proceso de co-vibrar se transformó casi imperceptiblemente en una especia de morirse en el niño, en un profundo proceso de muerte vivenciado en el propio cuerpo. Cuando

Tanja fue abandonada por su madre natural debe haber vivenciado tal agravio que invadió todo su sistema orgánico.

Un agravio tal tiene consecuencias que fueron vivenciadas en Tanja y ahora se volvían conscientes: durante el primer año de vida un niño tiene que encontrarse con las propias fuerzas de equilibrio en el campo de gravedad de la Tierra. Aprende a erguirse. Después durante el proceso de los siguientes cuatro primeros años la postura erguida y la marcha se estabilizan y así logra finalmente la adecuada posición de la cadera, la doble curvatura de la columna vertebral, la estabilización de los ligamentos y la posición paralela de las piernas, es decir, la organización básica, decisiva para toda su vida futura. En principio este proceso se refiere a un desarrollo sano del esqueleto, lo cual también incluye la alineación de la cintura escapular y la liberación de la postura de la cabeza de las fuerzas de gravedad.

Pero a su vez existe una relación interna e íntima relacionada con la disposición anímica y moral de un ser humano. Los giros idiomáticos lo caracterizan, así por ejemplo se dice que alguien puede mantener la compostura o mantenerse incólume, que es equilibrado, recto, correcto, derecho, que nada lo saca de su eje.

Estas afirmaciones no deben ser interpretadas como una causalidad ineludible, sobre todo teniendo en cuenta cuánto es capaz de lograr un ser humano individual en relación a su fortaleza moral, incluso con una organización debilitada o dañada. Pues las fuerzas morales son a su vez las mismas fuerzas con las cuales un ser humano logra erguirse, por medio de las cuales puede elevarse y crecer más allá de sí mismo; son fuerzas de esperanza, gracias a las que podrá desempeñarse favorablemente en la vida y tal vez lograr algo grande. La fuerza del yo es capaz de revertir daños, sin embargo en principio la carencia de relación humana debilita al niño, pues le quita la base orgánica para el desarrollo de sus capacidades individuales.

En el caso de Tanja el desarrollo orgánico está perjudicado. Esto le dificulta ahora anclarse en su cuerpo. Un niño necesita ser atraído hacia su interior por medio de la atención, el interés y el

cuidado amoroso con que es acompañado por un referente seguro, caso contrario le resultará difícil auto-fortalecerse en sí y asirse a si mismo como individualidad independiente.

Cuando los educadores lograron concientizar sus gestos de rechazo y pudieron ponerse en el lugar de la niña, les fue posible revivir en su propia organización volitiva y metabólica cuán poco aprovechadas estaban estas fuerzas hasta el momento. El cuerpo de la niña era incapaz de admitir de modo adecuado lo anímico--espiritual. Tanja permanecía como una extraña con respecto a su cuerpo; y sus verdaderos impulsos, los que en cada ser humano son en realidad impulsos morales de esperanza, no fueron lo suficientemente saludables para su construcción corporal. Es por eso que se la percibe como con falta de energía, cambiante, lunática, como lábil, tambaleante, como una luz fugaz, como veleta y sin fuerzas de fidelidad.

La comunidad de educadores vivenció compasivamente este destino como si le hubiera tocado individualmente a cada uno, experimentando toda la tragedia de Tanja, no sólo por haber sido abandonada una segunda vez, sino por haber sido malentendida y rechazada reiteradamente ya con anterioridad. Pero este con-sentir y esta compasión aguzó la mirada para lo que necesita -ahora mismo- esta niña.

Una de las medidas más importantes es comprender correctamente al niño en su devenir evolutivo hasta la fecha, y movilizar la voluntad de curar aquello que fue omitido. Por medio del ateneo nos acercamos a esas metas; y gracias a ello es posible aceptar interiormente al niño.

Al seguir con mayor atención los pasos evolutivos de Tanja de lo que se hizo durante su primera infancia sin dejarse irritar por sus debilidades ni atrapar por su postura de rechazo entonces mucho será lo que se pueda lograr. Mantenerse constante y fiel en la aceptación de esta niña, ser especialmente sincero, pararse a su lado y junto a él, ésas son tareas del educador.

Cuando enfocamos con nuestra ciencia antroposófica la conformación del niño de tal modo que el organismo delate algo de su dispo-

sición anímica, entonces nos ocupamos de él de un manera diferente a la habitual. Y curiosamente al colocarnos de este modo junto al niño, desarrollamos en nosotros el amor hacia él.[36]

Esto es lo que experimentó la comunidad de educadores.

Maximilian - Despertar ante el enigma de un gesto

Se parece a su padre pero no tenemos idea, quién es, por quién responde, qué piensa.[37]

SHANNKAR AIYARS SOBRE RAHUL GANDHI

No hemos averiguado si Maximilian se parece a su padre, tal como se afirma más arriba sobre Rahul Gandhi. Pero sí debimos aceptar que no teníamos ninguna idea de quién es, por quién responde y qué piensa. Recién cuando hubo terminado el ateneo surgió la respuesta a este interrogante.

Maximilian es alumno de un quinto grado. Yo lo visité el día anterior al primero de dos ateneos para tener una impresión.

Su altura es la correspondiente a su edad, usa anteojos y tiene una mirada ensoñada, dirigida hacia el interior; con movimiento de párpados que parece lento; cabello rubio oscuro, liso, espeso; un rostro bello, proporcionado, con expresión mímica en la parte de la boca, que manifiesta todos los matices de su sentir que teje entre simpatía y antipatía en un ir y venir. Su frente es ancha, pero la boca y todo lo que la rodea es estrecho. Su rostro tiende hacia el mentón con forma puntiaguda. Sus dos dientes frontales son llamativamente grandes.

Cuando llegué al aula, él ya estaba presente y se encontraba con cuatro o cinco compañeros junto a la ventana. Los demás hablaban un poco excitados, anímicamente muy comprometidos con lo que conversaban, tal como lo hacen los niños de un quinto gra-

do. Maximilian no estaba involucrado. Miraba indiferente por la ventana y brindaba la impresión de cierto aburrimiento, como si estuviera por encima del intercambio infantil. Los demás lo dejaban en paz, sin integrarlo a la conversación. Cuando comenzó la clase, en un principio no me fue posible apreciar adecuadamente su participación interior. No me pareció desinteresado, pero tampoco conmovido anímicamente o comprometido.

Esto se modificó cuando fueron repartidos los libros de canto. Entonces tomó su libro y se concentró de inmediato, atento y profundamente interesado. Durante el canto se mostró interiormente partícipe. Cuando había preguntas se ofrecía para responder y era visible que el desarrollo de esas clases era algo que despertaba su interés. Hacia el final de la hora los niños ensayaron una pequeña obra en la cual él asumió el rol de regente. Recitó las oraciones del argumento con voz clara, lenta y un poco dubitativamente. No pude percibir si podía acompañar interiormente lo que expresaba. Hacia el final de cada oración elevaba la melodía de su voz; mientras que su mirada vagaba por sobre sus compañeros, apesadumbrada, como buscando lejanía. Su lenguaje estaba estructurado de modo inusual. Cuando hablaba libremente se hacía notar su inclinación a utilizar giros selectos y a conformar sus pensamientos con construcciones gramaticales diferenciadas y armadas con precisión.

La espontaneidad parecía desagradarle. Cuando la detectaba en sus compañeros, los cuales ofrecían múltiples oportunidades para ello, hacía una mueca con la boca. Su mirada adquiría entonces un aire de superioridad lo cual podía ir en aumento hasta el desprecio, razón por la que algunos maestros que lo conocían de las clases, lo describían como arrogante. Durante el ensayo no se sumergía en la acción, más bien parecía estar auto-observándose, medido y contenido, frío y extraño, en medio de los frescos y divertidos niños del quinto grado. La maestra del grado informó que él se auto-exigía mucho, que se auto-observaba en todo lo que hacía y que conscientemente preparaba todas sus expresiones.

La docente relató de su biografía que durante el parto tuvo que ser extraído mediante una campana de succión y que de tanto en tanto sufría de ausencias que estarían bajo control médico. El niño crece en un marco cuidado, recibe desde hace dos años clases de piano y ama a su hermano menor. Cuando le pregunté por él, a Maximilian le comenzaron a brillar los ojos, su color se volvió rosado y comenzó a relatar sobre él de modo alegre y desinhibido.

El día del ateneo Maximilian se presentó personalmente ante los participantes y dio un pequeño concierto de piano. Con reservas entró en la sala, muy bien vestido, los cabellos peinados y un paso que parecía flotante, no terrenal. Su mirada vagó por sobre los asistentes. Su piel era de una transparencia translúcida. Todo lo inaccesible que se había mostrado el día anterior en la clase, había desaparecido. Expectante y atento se sentó al piano y comenzó a tocar, solemne. Hacia el final cuando tocó composiciones propias, se perdió su mesura. Enérgico y feliz impulsó las teclas, ahora temperamentalmente. Recibió aplauso emocionado junto a suaves expresiones de admiración y asombro, pero a la vez se fue expandiendo espontáneamente una atmósfera de extrañeza. Luego expuso sobre su modo de ejercitar, el motivo por el que había elegido las obras y sobre su relación con la música. Aquí se mostró totalmente desinhibido y sin embargo se mantenía distante, introvertido, seleccionaba cada una de sus palabras y todo el ambiente quedó impregnado por el contacto peculiar -como vítreo- que se estableció entre él y el público. Maximilian no había sido convencido para esta demostración, sino que él mismo propuso presentarse de este modo en la ronda de docentes. Todos lo pudieron percibir.

Cuando se retiró, los presentes comenzaron por juntar sus percepciones. Y ahí se hizo evidente, cuánto ven muchos colegas, aunque tan sólo hubieran podido percibirlo relativamente poco. Amorosamente y dedicados re-armaron todo lo percibido. Y a esto se agregó lo que informaron los diferentes docentes especializados.

Así comenzó el próximo paso, el sentir ensoñado inspirado, expresando individualmente sus sentimientos:

- Sentí compasión con él. Esto fue totalmente nuevo y embargante para mí. Antes me enervaba.
- Él me resulta extraño. Percibí algo como supra-terrenal en su apariencia y hoy no estuve tan impaciente como de costumbre: siento que necesita ayuda, pero me sigue pareciendo un extraño.
- Durante un tramo me sentí desesperado. Tenía la sensación: a él nunca lo podrás comprender.
- Lo sentí tan liso como una bola de billar, me resbalo en él, no llego a él, me sentí muy intranquilo e impaciente porque no encontré acceso a él.
- Lo encuentro tan lentificado. Yo mismo me sentí lentificado.
- Sencillamente no lo puedo encontrar. ¿Quién es en realidad? Me inquietó de sobremanera. Verdaderamente sentí pánico.
- Hoy tuve compasión, normalmente me siento rechazado por él.
- Me sentí como absorbido. Contra ello me tuve que defender interiormente; y vivencio antipatía.
- Tengo en cierto sentido un sentimiento ambivalente en relación a él. No lo puedo definir. Él no percibe a los demás. Eso me irrita.
- Él mira a través de uno. Eso me anula en cierto sentido. Ni siquiera puedo recordar su rostro.

- Estuve atascado interiormente, me sentí refrenado, sin relaciones, extraño; me volví interiormente distante y frío, y en verdad fui perdiendo la simpatía.

Estas expresiones reflejan la impresión contradictoria que este niño dejó en los docentes. Maximilian provoca compasión y rechazo; al igual que admiración y extrañeza; moviliza una tendencia de querer apartarse de él del mismo modo que otorgarle ayuda espontánea. Así se desarrolló la primera parte del nivel de con-sonar: cada uno dio cuenta de sus propios sentimientos.

En el paso siguiente ya abandonamos el terreno seguro de nuestra percepción y del sentir personal, pues nos esforzamos ahora por alejarnos totalmente de nosotros mismos y de abrir por completo nuestro sentir como un órgano de percepción hacia el niño: ¿cómo eres en verdad al tacto? ¿Cómo se siente entrar de ese modo en la sala, sentarse junto al piano, de llevar la mirada de esa manera por sobre los participantes, de moverse de ese modo, de hablar así? ¿Cómo se sienten sus movimientos de las manos, su modo de andar, todo su tempo? ¿Cómo se expresa él a través de todo esto en mí? ¿Cómo lo siento a él en mí?

Así pues se percibe: aquí hace falta un cambio. Yo ya no miro desde mí hacia el niño y compruebo cómo yo misma reacciono para con el niño, sino que en parte me convierto en él mismo y leo en mí lo que observo y experimento. Esto se puede resumir en pocas expresiones fundamentales. Los presentes percibieron de modo conmovedor, cómo se siente un alma que no está en condiciones de comunicar espontáneamente, a la cual le cuesta soltarse, que se percibe a sí misma como espectador y se siente extraña, que no puede respirar, consonar con el entorno social; que queda sola, extraña y algo vítrea.

Pero a su vez también el polo opuesto fue sentido de modo conmovedor – aquello atascado por el talento; la riqueza sin liberar; la inusual conciencia que a su vez lo convierte en extraño; la profunda pretensión elitista; la genialidad que aún no encuentra su adecuada expresión; lo retenido, la negación, el auto-control:

- Siento que tiene conciencia de sus propias capacidades, pero que las compara con las de otros, percibiendo aquí la discrepancia.
- Vivencio el abismo presente entre él y el mundo que lo rodea como si fuera mi propio abismo y percibo la impotencia de no poder sortearlo.
- Siento el modo en que él percibe sus propias capacidades, sin que él aún estuviera en condiciones de formularlo, a la vez como peso y tracción al mismo tiempo.
- Yo siento cuán retenido está; y en verdad se siente muy incómodo, tener que quedar tan retraído, no poder salirse adecuadamente de sí mismo.

Y a partir de ello un sutil cambio valiente, una especie de primera intención pedagógica:

- Deberíamos construirle un puente, para que logre ir hacia fuera, hacia el mundo. Una afirmación de este tipo es expresión de que la voluntad dormido intuitiva comienza a despertar en alguno de los participantes.

R. Steiner se refiere a ese instante íntimo del proceso de conocimiento al que aquí justo se arribó, en una de sus conferencias:

> *"Así aprendemos a conocer ahora la interioridad del ser humano, la verdadera esencia anímico-espiritual. Se nos enfrenta cuando descendemos a la región del sentir no sólo sintiendo sino también conociendo." Y un poco más adelante continúa: "Hay que desarrollar el amor como fuerza de conocimiento, el altruista salirse de sí mismo e introducirse en las cosas y procesos del mundo."*[38]

En algunos participantes individuales se generó algo así como una impronta de la esencia del niño que podía ser comprendida:

- En realidad deberíamos convertirnos en campana de succión, campana pedagógica de succión, para brindarle ahora la posibilidad de nacer a su vez anímicamente.

Luego prosiguió el esfuerzo por formular en conceptos claros aquello que fue circundado y palpado con cuidado, para condensarlo en una imagen y reconocer en ello el gesto de encarnación, o sea, el cuarto nivel del ateneo.

Vemos en Maximilian a un ser humano con importante talento, muy dotado individualmente, que sin embargo hasta el momento no ha podido integrar esos dotes en una relación adecuada con su entorno social. Se mantiene distanciado en cuanto a sus compañeros, como un extraño, un espectador que no encuentra con facilidad el idioma que manejan. En la obra de teatro del grado se evidenció más allá, que tampoco logró armonizar su talento con las exigencias concretas de la escena. En todos los aspectos se hacen visibles en él obstáculos, bloqueos. Y en los docentes se hizo notar un fuerte impulso por ayudarle a superar esos obstáculos.

Necesita ayuda para lograr sintonizarse con lo que encuentra aquí en la Tierra como condiciones de desarrollo y como escenario para su futuro desempeño. Hasta ahora sólo se ha sumergido parcialmente en las circunstancias. Y ésa fue la dificultad desde el momento mismo de su nacimiento, que vuelve visible en las ausencias que le sobrevienen de vez en cuando, en los bloqueos de su yo para presentarse en el mundo. Da la sensación como si de tiempo en tiempo fuera retenido en su organización y no pudiera despertar al mundo. El yo empero está “en casa” en el mundo y tiene que encontrarse allí, para poder llegar a sí mismo.

Unos días después de este ateneo la maestra de grado se refirió a él: ahora participa más con sus compañeros; si hasta el momento sólo se había unido en contadas ocasiones, ahora inesperadamente se acercó a todos. Además se dirigió a uno de ellos en particular y comenzó a tocar música con él a pesar que tan sólo tocaba la flauta dulce. Últimamente, cuando Maximilian está sentado en su lugar no mira solo con ensoñación por la ventana, sino mucho más hacia el acontecer del grado y se informa sobre lo que ocurre a su alrededor.

Para el fin de curso se había planeado un teatrillo para presentar a los padres. Él y su amigo se habían propuesto tocar algo. In-

tentaron practicar juntos, pero no pudieron encontrar tiempos para los ensayos, por eso este aporte debió haber sido cancelado. El día de la presentación volvieron a tomar impulso para llevar de todos modos a cabo su plan. Decidieron entonces practicar una vez más y para gran sorpresa de la maestra, ella percibió que al practicar, ambos lograron un encuentro verdadero. Maximilian se adecuó con sensibilidad a los errores de su compañero, integrándolos en su parte del piano. Y para asombro de todos lograron un lindo aporte para la fiesta.

Hacia el final del año escolar la madre se acercó una vez a la escuela. Durante esa visita relató enérgicamente que Maximilian estaba mostrando reacciones desconocidas. Por ejemplo, había tenido que retarlo el día anterior para que se lavara los dientes por segunda vez. Maximilian reaccionó con terquedad, contestando que a partir del presente sólo se lavaría una vez al día los dientes, pues con eso alcanzaría.

Unas semanas más tarde la maestra del grado me escribió: "después de las vacaciones de verano Maximilian contó que había comenzado con la cría de tres especies diferentes de caracoles: la gran Weinbergschnecke, Hain- und Gartenbandschnecken. Instaló especialmente para estos animales un bancal en el que plantó lechuga biológica y algunas hierbas especiales para caracoles. Durante el recreo mientras Maximilian me lo contaba y describía su comportamiento sostenía un caracol en su mano. Se había sumergido totalmente en esa acción y habló tan rápida y entusiastamente como pocas veces, a la par que sus dedos temblorosos me mostraban los detalles del caracol. Maximilian se muestra ahora más abierto en clase y más presente. Sin embargo el cambio de conducta parece extrañar a sus compañeros. Comenzaron a burlarse, a lo que él contesta con ataques de ira. De este modo hizo notar que ya no se retiraba interiormente de tales situaciones, sino que se enfrenta valiente pero también con cierto grado de dureza".

Jabar - Sentir lo ajeno como propio

Sentir verdaderamente aquello que sucede en el otro ser tanto como lo que sucede en uno mismo. Poder salirse totalmente de uno mismo y revivir de nuevo en el otro ser.[38]

RUDOLF STEINER

Este capítulo está dedicado a un joven emigrante de Irak que vive en una pequeña organización cercana a la Comunidad de Cristianos y que desde allí visita la clase 11va. de una escuela alemana.

Jabar acaba de cumplir 17 años. En la organización en la que por el momento ha encontrado su hogar viven jóvenes, casi todos llegados a Alemania de países extra-europeos, y que intentan arraigar dentro de las condiciones de la civilización del nuevo entorno. Se esfuerzan por lograr finalizar la escuela o por emprender un estudio, pues en sus países de origen no pueden alcanzar estas metas.

En principio el motivo de mi visita estuvo dado porque surgieron dificultades en la convivencia con Jabar y los educadores se preguntaban qué podrían hacer para darle un giro favorable a la situación.

Encontré a Jabar durante la cena en la cual se habían reunido los residentes de la casa. Estaba un poco resfriado; se sentó a la mesa con campera y la capucha puesta hasta por sobre ambas orejas. Miraba algo cohibido por debajo del borde de la campera, bien consciente de lo cómico de esa vestimenta acomodada para un juego de escondidas.

Tiene ojos negros, radiantes y enseguida logró contacto. No evitó nada. El juego entretenido duró un rato, poco a poco toda la ronda comenzó a participar y finalmente se quitó de mala gana la capucha entre los aplausos de los demás.

Lo que apareció fue una hermosa cabeza de corte marcado, con cabello corto, negro azabache, crespo y duro, ojos animados, una mirada cálida y llena de humor y una nariz desproporcionadamente grande.

Pocos días más tarde intentamos recordarlo en el equipo de educadores. Jabar es muy alto, delgado, con miembros largos y grandes manos y pies. Sus movimientos son desgarbados; en relación a toda su apariencia su cabeza parece relativamente pequeña. También los dientes son pequeños, angostos y puntiagudos, con grandes espacios vacíos entre ellos y cuando ríe, brillan. Todo el juego mímico es expresivo y provoca en demás algún movimiento anímico. Es casi imposible sustraerse al encanto de Jabar.

Lleva la cabeza concierta inclinación hacia delante, de modo que siempre mira un poco como desde abajo hacia arriba, bajo pesados párpados, como desde un escondite, palpando incesantemente el contacto.

Los educadores relataron muchas historias cotidianas de Jabar. Así por ejemplo cierta vez se había comprado un celular, presentado radiante la compra como un gran golpe de suerte. La educadora sin embargo tenía una mirada más sensata y clasificó de inmediato al celular como robado y el precio, por el que lo había adquirido como demasiado caro. El celular fue devuelto y su rimbombante vivencia de éxito se redujo a una estimación realista de los hechos.

En ese sentido relataron que Jabar se deja tentar con facilidad por lo que ve y que le cuesta juzgar con suficiente objetividad los hechos, lo cual lo lleva una y otra vez a situaciones difíciles. Se deja llevar por cualquier evento y le falta medida y objetividad de juicio. Espontáneamente se encuentra siempre anímicamente involucrado.

A Jabar le gustaría ser bueno. Depende de la opinión de los demás sobre él. Por eso a veces también se compra la buena predisposición de otro, lo cual le resulta mejor con los más jóvenes y no tanto con los de su edad. Los coetáneos lo calan con mayor facilidad. Reacciona muy sensible cuando se ríen de él, o cuando –se-

gún su opinión- lo evalúan equivocadamente; tiene un muy delicado sentimiento del honor. Por momentos sus reacciones pasan al hecho. Los bastante menores a él, lo admiran y él a su vez les dedica protección y cuidado. Se entrega sinceramente a ellos, lleva en conciencia sus progresos y los toma en serio. En esas situaciones es auténticamente él mismo. Y ellos se lo agradecen con reconocimiento, aprecio y afecto, que por supuesto él disfruta de modo que sobreactúa su predisposición a la ayuda y olvida sus obligaciones.

Por sus posibilidades y sus éxitos sociales tiene una autoestima relativamente elevada. Sueña para su futuro el sueño de amplios conocimientos, de influencia y poder, pero no se percató hasta el momento que eso a nadie le cae del cielo. En ese sentido llama la atención que invierte poco para anclarse en el idioma alemán, puesto que hasta el momento no trata por sí mismo de hablar en oraciones completas y tiene dificultades en la conformación plástica de las consonantes. Eso hace que sea difícil entenderlo y él se refugia en la mímica y los gestos.

Otro inconveniente que se hace notar es que tiene muchas dificultades para desarrollar un interés objetivo en alguna actividad. Uno de los educadores expresó que Jabar no hace ninguna raya si no está relacionada con lo social. Cuando su voluntad se puede unir con sus fuerzas del sentir, entonces es fuerte: eso sucede siempre cuando lo objetivo se transmite a través de seres humanos. Para lo objetivo en sí aún no puede desarrollar un interés independiente; esto debilita su avance escolar y más bien lo aleja de la realización de sus metas, esperanzas y deseos en relación a su futuro.

Cuando Jabar se mueve, pendula de aquí para allá y sus muy largas extremidades bambolean como si no le pertenecieran. Cuando cierta vez debió tirar un carro tras de sí, el que caminaba detrás de él comenzó a marearse porque el carro serpenteaba por el camino tal como Jabar mismo.

Los educadores están preocupados, pues baja escenas de violencia del computador, imágenes en las cuales se trata de disputas

violentas y en las que seres humanos se matan mutuamente. Lo mira hasta muy entrada la noche; comenta que esas escenas le parecen tremendas, pero que igualmente le gustan. Le agrada cuando alguien muestra fortaleza y posee poder. Él mismo no siempre quiere ser el buen muchacho, sino que le parece *cool*, matar a otro de un disparo.

Sería fácil ahora después de los relatos y las percepciones que anteceden formular una conclusión comunicable, racional y concisa, que podría comenzar con las palabras: Jabar es un ser humano que..... y sobre esa base sería posible entonces enfocar las medidas pedagógicas.

Aquí en principio el nivel del co-sentir pareciera ser más bien un rodeo totalmente prescindible. Sin embargo no es un rodeo sino que abre puertas para encontrar al ser humano Jabar en su realidad, y eso lo demuestra el devenir del proceso.

También en este caso el grupo de educadores comenzó por el intercambio de las sensaciones netamente personales y aquellas que surgieron espontáneamente. Esto dejó en claro que Jabar cuenta con la simpatía total de los educadores; en relación a su evaluación rige gran calidez, sin embargo también existen preocupaciones especiales. Todos se mostraron intranquilos de que en algún momento le suceda algo impredecible, alguna desgracia, tal vez hasta catastrófico, violento. Todos percibían como inevitable que él lograra controlarse ya, pero a la vez estaban desorientados sobre cómo conseguirlo en su caso.

Entonces la ronda se esforzó para llegar a la transformación del sentir en órgano de percepción. Los educadores intentaron co--sentir con Jabar. Es decir:

> *Sentir verdaderamente aquello que sucede en el otro ser tanto como lo que sucede en uno mismo. Poder salirse totalmente de uno mismo y revivir de nuevo en el otro ser.*[38]

¿Cómo se vivenció? La primera expresión se relacionó con la co-vivencia de sus extremidades: vivencié toda la fuerza de crecimiento de sus brazos y piernas como si mis propios miembros hu-

bieran comenzado a crecer. Se volvieron cada vez más largos y pesados y bamboleaban cada vez más. Y yo no me encontraba en condiciones de dirigirlos hacia una meta de modo adecuado.

Otro participante intentó compenetrarse de él para percibirlo a través del gesto de su postura corporal. Al escribir y en general al estar sentado junto a una mesa advirtió que no se podía mantener erguido, que todo se le caía, que no podía sostener nada, que tenía que juntar fuerzas para erguirse, para vencer la gravedad y que justamente eso era lo que no lograba.

Otro quedó interiormente concentrado en la impresión del carro zigzagueante. Vivenció lo siguiente:

- Jabar, va delante de mí, el carro que tira tras de sí serpentea por el camino y repentinamente pierdo toda estabilidad, todo sostén, vivenció la falta de rumbo de los movimientos, las extremidades, carentes de voluntad, quedan expuestas a la gravedad. No fue una vivencia agradable, fue angustioso y repugnante.

Después de una pausa agregó:

- Pero luego surgió algo extraño. De repente todo lo serpenteante desapareció y lo que quedó fue como una columna de calor, una columna clara, erguida de calor. Yo mismo era esa columna.

Retrospectivamente se evidenció lo siguiente: el co-sentir llevó a algunos participantes individuales más allá de sí a una unión directa con Jabar, con su situación anímica momentánea y la relación con su propia corporalidad. En principio eso representó sentir la dominancia de lo anímico atado y sometido a lo corporal y a los sentidos exteriores; falta la conducción de un yo que se autocontrola. El alma corre tras las impresiones exteriores y se encuentra sometida al mandato de todo lo que realiza el cuerpo. Lo astral, las sensaciones, lo percibido domina sin que el yo pudiera hacerse valer con sus motivos e ideales, con su fuerza de atención e interés hacia el mundo. Esta vivencia resultó dolorosa.

Entonces surgió de improviso una pequeña pausa casi imperceptible, tal como el instante en que el viento hace un alto y el cli-

ma cambia. Conocemos estos momentos de cambio repentino gracias a la vivencia de las horas del día, cuando a veces en un tiempo mínimo el mediodía se transforma repentinamente en la tarde y aparece una cualidad inesperada, transformada. En nuestro caso algo se revirtió durante el diálogo tendiente hacia lo complementario y fue relatado con las palabras arriba descritas sobre la desaparición del serpenteo y la aparición de la columna de calor.

Fue una experiencia interior penetrante, una percepción interior, a la cual nada podía agregarse, pues se expresaba por sí misma. Este lenguaje podía ser comprendido instantáneamente por todos. La experiencia complementaria tuvo como contenido la superación de la gravedad, lo cual a su vez es una experiencia interna de la organización del yo:

> *Si pues como ser humano despierto estoy parado, erguido, entonces para mi conciencia, para el self mismo, para la organización del yo, que también tiene su expresión física en el organismo calórico, está vencida la gravedad.*[39]

Entonces también estarán superados el pendular, el estar expuesto, el no poder asirse a si mismo, toda la falta de sostén, así como todas las tendencias de aspiraciones cambiantes, de anhelos y todas las dependencias sociales.

Esto otorgó algo doble, por un lado la comprensión interna ganada por medio de la identificación de la disposición momentánea de Jabar: la dominancia de lo astral. Pero en miras a jóvenes esto no es un hallazgo sensacional, pues es parte de la naturaleza del desarrollo del ser humano al menos hasta fines de su 18vo. año de vida.

Sin embargo la experiencia de la columna calórica -divisar el modo de intervención de la organización del yo- es en realidad la experiencia del ser en devenir de Jabar, de aquello que le ayudará a orientarse en el mundo. Cierta vez Albert Schmelzer tituló una conferencia: *"El yo encuentra en la Tierra su hogar"*. Lo nuevo y excepcional no fue el hallazgo de lo que podía ser captado por debajo como conocimiento formulable, sino que ese conocimiento no

hubiera surgido de reflexiones ni asociaciones. Pues surgió como resultado de un proceso de conocimiento creado de manera totalmente independiente, como una delicada experiencia intuitiva.

Este conocimiento fue hallado creativamente por la comunidad de educadores; y culminó en las palabras de una educadora:

- Ahora vivencio interiormente cómo debo encontrarme y cómo conducirme frente a Jabar. No necesito ingeniarme medidas especiales, porque en cada momento sé desde mi misma, lo que tengo que hacer.

Jabar procede de Irak; es oriental. A través de su tío encontró el camino hacia Alemania y aquí se ve confrontado con una mentalidad totalmente diferente. La situación entre Jabar y sus educadores refleja esta situación de destino y desafía a ambos a sacarle provecho, al joven a ayudarle a amalgamarse consigo mismo y a los educadores a poder seguir brindando fructífera ayuda.

Kathrin - Saltar por sobre la propia sombra

Transformación de lo ajeno en propio, dedicación, es la tarea incesante del espíritu.[40]

NOVALIS

Los docentes de las escuelas tienen la idea de que los alumnos de la secundaria son más difíciles de comprender que los de primaria o del ciclo intermedio. Pero la práctica demuestra que esta presunción es un prejuicio, pues el proceso de ateneos sobre alumnos de secundaria no lo confirma. Así sucedió en el ateneo sobre Kathrin del 10mo. grado de una escuela Waldorf. – Con Kathrin los docentes tuvieron sus dificultades. Y hacían audible su consternación cuando relataban:

- Kathrin no se interesa por las clases, se evade, se cierra y no es posible llegar a ella.
- Poco después de comenzada la clase siempre abandona el aula bajo cualquier pretexto y recién regresa cuando suena la señal de la pausa.
- Evita cumplir con tareas encomendadas, no presenta sus deberes y cuenta con un arsenal de estrategias evasivas.
- No participa interiormente de las clases, goza en el grado de un estatus de observadora y sólo se percibe a sí misma. No se liga con nada. Tan pronto como se libera un lugar a su lado se busca una compañera y comienza detrás de sus manos un intercambio de cuchicheo privado, que molesta a los docentes.
- En las percepciones es inexacta y no logra interpretar objetivamente aquello en lo que debe concentrarse.
- Tampoco se sumerge en el acontecer anímico y social de su grupo, congrega a su alrededor un muy pequeño grupo de dos o tres compañeras con las cuales luego se retira y se excluye de la vida social del grado.
- Tan sólo se mostró muy atenta e interiormente presente durante la demostración de los trabajos del 8vo. grado, donde exhibió una marioneta confeccionada por ella misma. Esto conmovió a todos.

Durante los relatos los docentes de la ronda parecían empalidecer, retirarse en si mismos, parapetarse interiormente, volverse impenetrables y sobre todo daba la impresión como si cada uno fuera prisionero solitario de una situación sin salida.

Al comienzo del intercambio hubo una demostración de euritmia donde Kathrin aparecía junto a varios alumnos y alumnas de la clase. Es una de las más pequeñas y delicadas dentro del grupo y en su aparición fue percibida como ágil, femenina, liviana.

Como antítesis fue vivenciada su fisonomía: la cabeza, conformada plástica y fuertemente, presenta al dorso en el remolino de cabellos su máxima altura y se eleva con una imponente frente saliente por sobre la parte inferior del rostro que parece desaparecer por su pequeñez y delicadeza.

La frente se arquea por sobre los ojos profundamente insertados en el rostro con lo cual quedan en las sombras, pálidos y pequeños. Los arcos de las cejas pesados casi macizos carecen de pelos, lo que le otorga a su frente una expresión de muro de contención y confiere al rostro un gesto de rechazo e inaccesibilidad. Boca y nariz dan la sensación de ser desproporcionadamente pequeños. Los labios son finos y Kathrin los mordisqueaba constantemente. El mentón es muy delicado pero enérgicamente conformado, lo cual le otorga a todo el rostro un aire auto-consciente y obstinado de alguien capaz pero también inaccesible.

Después del intercambio de las percepciones y descripciones se implementó una corta pausa de silencio, en la cual cada uno intentó permitir que lo percibido actúe en él y unirse y co-sentir con la joven. Compartido en pequeños grupos, se sintetizó luego para el plenario:

- Kathrin se cierra hacia fuera, no está abierta hacia el exterior y por eso da la impresión de soledad y aislamiento.
- También parece ser fría y sombría. Su mirada distante percibe todas las debilidades, discrepancias e imperfecciones.
- La falta de cejas y la pequeñez de la nariz conduce a la vivencia de lo que está expuesto, desprotegido.

Gracias a los rasgos descritos a algunos docentes les quedó en claro que Kathrin vivencia el entorno –tanto a sus compañeros como a los adultos- como potente ataque del que constantemente intenta protegerse. Se defiende. Esta defensa adquiere rasgos de rechazo. Por su llamativa delicadeza no está equipada con la fuerza suficiente para relacionarse con su entorno con la necesaria robustez y para afirmarse de manera adecuada. Debe sentirse impo-

tente porque no tiene con qué contraponerse. Es vulnerable allí donde los demás cuentan con mayor protección gracias a su propia naturaleza.

Durante el siguiente proceso se intentó transformar lo que fue manifestado gracias a la compasión y el co-vivenciar, para lograr percibir hacia dónde Kathrin se deseaba desarrollar y qué necesitaba verdaderamente. ¿Qué te hace falta? Ésa era la pregunta. Toda la ronda de docentes tuvo la certeza de que Kathrin no debía ser impulsada desde afuera hacia ninguna tarea, sino que más bien cualquier acción, cualquier impulso, cualquier iniciativa sólo debería partir de ella misma. Sin embargo era importante asumir la responsabilidad de estimular su calidez, de permitirle sentirse tocada anímicamente, de incluirla interiormente, de no abandonarla a su encierro.

Entonces se planteó la pregunta, de cómo lograrlo. Y esto se volvió cautivante. Pues hasta el momento del co-sentir, reinaba en la ronda de docentes un ambiente predominantemente reservado y distanciado, en el cual se hicieron notar y fueron nombradas todas las carencias y movimientos de rechazo, hasta incluso de antipatía. Repentinamente este ambiente cambió; y aparecieron entonces expresiones como:

- Tenemos que ir a su encuentro justamente con aquello que le resulta tan difícil de lograr a ella misma.
- Tenemos que ligarnos con ella, tomarla en serio, comenzar a percibirla interiormente de verdad; dejar de lado las exigencias y esperar, hasta que ella esté dispuesta a ofrecer; ir a su encuentro relajados, desprejuiciados, con confianza, calidez, esperanza y acercamiento interior.

Con estas expresiones apareció lo complementario, pero ya no como una exigencia hacia ella, sino como una especie de ofrenda pedagógica para con ella. Y si se logra que esta actitud se vuelva realidad en el círculo de los seres humanos que la rodean, entonces ella misma podrá anclarse en esos gestos. La actitud de los adultos se convierte entonces en efectiva medida pedagógica. De

ese modo ella podría viabilizar y hacer realidad en si misma, lo que ningún otro le puede implantar: calidez para con las manifestaciones del mundo; confianza y afecto para con los seres humanos que la rodean; capacidad comprensiva para lo que se acerca y finalmente apertura hacia sus docentes.

Dedicación es lo que ofrendó la ronda de docentes, transformación de lo ajeno en propio como tarea incesante del espíritu. – Tres meses más tarde se realizó la retrospectiva y las expresiones fueron:

- Se percibe un cambio, pero no logra llegar verdaderamente a la acción. El contacto se establece con mayor facilidad y Kathrin también comienza a auto-percibirse.
- Kathrin parece menos sombría. La decisión de no prescribirle tanto lo que debe suceder y en cambio permitirle aportar más desde sí misma, le ofrece la oportunidad de aparecer con mayor nitidez.
- Las dificultades menguaron y se solucionaron.
- Ahora se muestra abierta en clase.
- Durante las vacaciones me encontré con ella en patinaje sobre hielo donde jugaba entusiasmada con otros a atraparse, se reía mucho mientras ejercitaba con mi hija la marcha hacia atrás. Rara vez la percibí de este modo.

Arndt - Actuar juntos en el momento preciso

Uno solo no ayuda, sino quien en la hora precisa se une con muchos.[41]

J. W. v. GOETHE

A veces la situación con un alumno se presenta de tal modo que no se desea o que es posible un intercambio en un marco más am-

plio. En el caso de Arndt se evidenció, cuán favorable pudo ser la unión de algunos responsables, quienes en principio no tuvieron otro móvil que dirigir su atención al niño.

Arndt llegó al cuarto grado – un niño delicado y sensitivo con mirada amorosamente cálida y una apariencia tímida y cautelosa. No intentó llamar la atención en el nuevo entorno y menos de imponerse, sino que se integró a las condiciones reinantes. Sufría profundamente los ataques de asma que se repetían con frecuencia, por lo cual quedó excluido de eventos que le brindaban mucha alegría a sus compañeros; pero nunca quedó excluido de la comunidad del grado. Sino que más bien muy pronto pareció partir de él e irradiar y expandirse una delicada cultura anímica, de atención respetuosa en lo social, cuya manifestación no pude explicarme de inmediato.

Poco después de su ingreso en la escuela visité a la familia y averigüé datos sobre los primeros caminos terrenales de Arndt. La madre relató al respecto, que fue especialmente difícil para ella el tiempo en el que esperaba al niño. En ese entonces residía en una vivienda debajo del techo cuyas ventanas sólo daban hacia el cielo. Además durante la semana su marido se encontraba de viaje por trabajo. Padeció períodos de profundísimo miedo por él y hasta estados de pánico. Todo su relato fue tan franco, sincero y creíble que yo misma me sentí parte de ese tiempo angustioso.

Cuando después de la visita volví a representarme de nuevo esas condiciones, vi a Arndt delante de mí: cerca del cielo, de la luz, del entretejer de las nubes y del brillar estelar; extraño al mundo y a todo lo áspero y rudo. Los miedos de la madre: inspiración entrecortada, temeroso inhalar, representaciones atemorizantes y atormentadoras, incapaz de liberar luego la inhalación comprimida – la retención de representaciones para poder relajarse. Según sus propias palabras le hubiera sido más fácil si al mirar por la ventana hubiera podido ver casas, árboles y jardines, seres humanos y perros en la calle y también un poco de horizonte. Entonces se hubiera podido reencontrar en el consuelo de la patria terrestre. Por entonces eso le estuvo vedado, y ella se sintió

prisionera durante esos meses. En ese mismo tiempo Arndt estaba conformando su organización física y todo lo que la madre tuvo que soportar anímicamente pareciera haberse inscripto en él como gesto de encarnación.

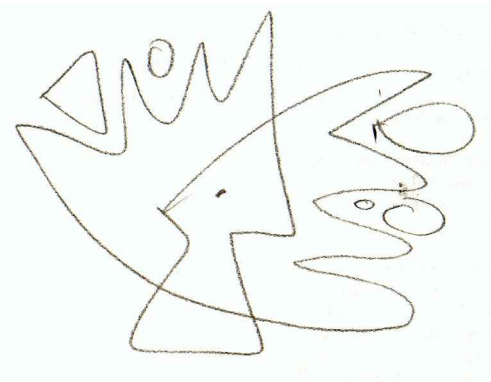
Entonces le relaté esto a su médico y a la euritmista curativa escolar. Ambos supieron inmediatamente desde su competencia profesional la necesidad terapéutica que aquí se manifestaba. Yo misma me sentía más impotente y sólo tuve la sensación de involucrar a Arndt más claramente que hasta el momento en la ejecución instrumental matutina del grado. Recuerdo que a partir de entonces elegí piezas que tuvieran algo fluido, de respiración rítmica y sostenida. Durante un tiempo se trató de composiciones de Phalése de la época del Renacimiento. Y todo el grupo pronto comenzó a respirar en esta música. Según mis recuerdos no se realizó ningún ateneo con todo el cuerpo docente.

El tiempo pasó y en algún momento, allí por el sexto o séptimo grado, a alguien le llamó la atención que Arndt ya no sufría de asma; había desaparecido silenciosamente. Mientras que ahora él participa plenamente de los emprendimientos y juegos de sus compañeros.

Más o menos 10 años más tarde Arndt concluyó sus estudios como cómico profesional. No tardó mucho en obtener las primeras contrataciones de envergadura; y entretanto es famoso en su ámbito. Cuando aparece en el escenario, la sala contiene el aliento. Se hace un silencio sepulcral; entonces realiza un movimiento mínimo y en la sala irrumpe la risa como si fuera una salva. Luego dice algo, fracciones de una oración acompañados de gestos imperceptibles y nuevamente: ese silencio que deja sin aliento y luego la erupción de risas en la sala. Entre la contención de la respiración del público, la atención condensada, la profunda conmoción interior que llega hasta la consternación: la reiteración constante de la risa pues repentinamente cada espectador se reconoce a sí mismo en aquello que él representa. Un acontecimiento que es puro respirar, proceso de contacto y muestra del amoroso interés de Arndt por todo lo anímico, por todos los seres humanos: por

casas y jardines, por seres humanos, perros, la calle y el horizonte, por todo lo que todos nosotros conocemos pero que su madre echó de menos tan profundamente – todo eso de repente está presente, palpable, actual y concretamente.

Del proceso de ateneo aquí sólo se realizó la primera parte, la percepción. Pero eso ayudó para proseguir. Los responsables pedagógicos y terapéuticos se juntaron: la madre con su confiada franqueza al relatar su situación de antaño, el médico, la euritmista curativa con sus acciones terapéuticas perseverantes y el maestro de grado al cual no se lo ocurrió otra cosa más que servirse de la música de un compositor del Renacimiento. Todos miraron desprejuiciados con amor y comprensión al niño. Sin embargo el proceso tuvo la impronta y el efecto de un ateneo global. Esto puede animar a focalizar con exactitud a un niño para poder descubrir su gesto de encarnación y apostar además al amor y a la fuerza intuitiva de la corresponsabilidad pedagógica. Otros pueden responder en una situación tan compleja, allí donde uno mismo no lo logra. Para ello sólo es necesario el encuentro.



Epílogo y agradecimiento

El ateneo puede entusiasmar; esta vivencia se renueva constantemente en las comunidades de educadores. Pero también se puede fracasar; el éxito puede ausentarse y es posible tener la experiencia de no haber llegado a la meta a pesar de todos los esfuerzos. Esto alienta la inclinación de poner en duda la valía de los ateneos. Nos tira hacia atrás, nos vuelve pusilánimes y nos lleva a plantearnos la pregunta si debemos proseguir en el camino elegido, pues éste requiere de muchos esfuerzos. Y más allá, por lo general la verdadera valoración de lo logrado en los ateneos tan sólo se puede apreciar más adelante.

Cierta vez me fue imposible proseguir con un alumno. Organizamos un ateneo en ronda de docentes, pero no resultó. Todo se diluyó en la arena. Finalmente el alumno abandonó nuestra escuela. Pensando en él jamás me pude liberar de la sensación desagradable de no haberle podido brindar lo que necesitaba.

Veinticinco años más tarde me encontré con él en una fiesta escolar. Al verlo me invadió el penoso recuerdo de su época escolar. Él en cambio se acercó abierto y me dijo: "me alegro tanto de encontrarla. Antaño, cuando estuve aquí en la escuela pensé que ningún maestro estaba de mi lado y que ninguno me comprendía. En ese entonces todo me pareció horrible y pensé que Ud. era una tonta. Muchos años más tarde leí mis últimos boletines con los informes y me di cuenta que si bien todos los maestros habían descrito con claridad cómo era yo en ese entonces y como me comportaba, sin embargo todos me avalaban y me percibieron correctamente. Hoy sé que sin esta escuela no hubiera podido llegar a ser lo que soy. Pero mi camino tuvo que llevarme por atajos."

No siempre el destino nos regala un *feed-back* tan tardío, que permita superar el propio pudor. En definitiva sólo se puede intentar hacer lo posible y dejar el resto a las estrellas que gobiernan el destino de los seres en devenir.

Quiero finalizar mis exposiciones sobre el conocimiento de niños con un cordial agradecimiento a los muchos ayudantes y acompañantes que contribuyeron en la confección del presente escrito.

Muchos seres humanos me apoyaron en esta tarea de ir en busca de caminos que acerquen al ser esencial del niño. Y me dieron ánimo para describir estos caminos.

Al comienzo del camino había dos personalidades, ambos docentes del seminario de pedagogía curativa de Eckwälden, que tuvieron una sostenida influencia sobre mí: *Franz Geraths* y *Ernst Lehrs*. Vivencié al Dr. Geraths en una reunión de colaboradores en la que se realizó el primer ateneo; ésa fue una experiencia iniciática que perdura hasta la fecha. El Dr. Lehrs era científico natural y daba clases sobre conocimiento de la naturaleza según el método goetheanístico. A él le debo la confianza para comenzar con este conocimiento al cual fui fiel durante toda mi vida y además, el impulso de conquistármelo para el campo del conocimiento de niños.

Con la euritmista curativa escolar *Erika Leiste,* el médico escolar *Wolfgang Müller* y los respectivos maestros de grado de la escuela Rudolf Steiner de München-Schwabing hemos observado semanalmente a niños por más de dos décadas. Además logramos profundizar estos conocimientos en los congresos de euritmia curativa escolar en Munich gracias a *Christoph Buschmann y Sebastian Junghans* y en Dornach gracias a los coloquios sobre el arte del ateneo brindados por *Christoph Wiechert*. A los nombrados les agradezco la vivacidad de la mirada desprejuiciada, la claridad y sinceridad de la lucha, la comprensión antropológicamente humana cada vez más profunda y la clara y vivaz conformación de conceptos.

También deseo agradecer a los muchos maestros, padres, educadores y terapeutas con los cuales nos hemos concentrado en ni-

ños y jóvenes tratando de percibir su dirigirse-hacia-el-mundo. Ningún ateneo fue igual a otro, tal como ningún ser humano se parece a otro.

Kart Lierl se ofreció para ilustrar la portada y para conformar el libro, pues en la realización de su arte transita caminos similares. A *Wolfgang Runknagel* le agradezco cordialmente su esfuerzo por corregir la ortografía y ciertas unilateralidades estilísticas. Finalmente ayudaron *Claudia Gerlach, Marie Koblin, Christiane Leiste y Christoph Buschmann* en la lectura del manuscrito y acercaron propuestas de corrección.

A todos los nombrados y también a quienes no fueron nombrados de modo explícito y que en alguna circunstancia se interesaron conmigo por algún niño y lo observaron en profundidad, vaya mi gratitud.

Y también agradezco a todos los niños que se dejaron ver, por la transmisión de la realidad de su prenatalidad.

Datos de vida

1933 en septiembre, nació en Pommern.
1945 huida y recepción en el sur de Alemania.
Secundaria y estudios pedagógicos; finalización de la carrera estatal docente y durante tres años trabajo con jóvenes y adultos especiales en Munich.
Ampliación de los estudios en el seminario antroposófico de pedagogía curativa en Eckwälden.
Maestra de grado durante 35 años en la escuela Rudolf Steiner de München-Schwabing.
Desde 1970 Docente en el seminario pedagógico para la formación de maestros Waldorf; luego cofundadora y colaboradora del Seminario de pedagogía Waldorf en el sur de Baviera; especialidad: introducción a la antroposofía, y antropología antroposófica.
Actualmente miembro de la comisión directiva de la sociedad antroposófica de Munich.
Acompañamiento en reuniones de escuelas Waldorf y otras instituciones pedagógicas y de pedagogía curativa.
Colaboradora de la sección pedagógica de la universidad libre de la ciencia espiritual, Dornach (coloquio en el arte del ateneo infantil; encuentros para la práctica meditativa de la profesión docente y de educadores); asimismo participación en encuentros antroposóficos, pedagógicos y de euritmia curativa escolar.

Anna Seydel

Notas

1 Novalis: ***Werke***, Munich, 1987.
2 ***Taz***, Berlín, 19.03.2009, pág. 96.
3 Christian Morgenstern, en Michael Bauer: ***Chr. Morgensterns Leben und Werk,*** Munich, 1933.
4 Rudolf Steiner, ***Anthroposophische Leitsätze***, Dornach, 1998, GA 26.
5 Ídem nota 1.
6 Rudolf Steiner, ***Notizbuch-Eintragungen***, en *Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik,* Dornach, 1990.
7 Wassilij Kandinsky, en ***Ausstellungskatalog: Der blaue Reiter und das neue Bild*,** Munich, 1999.
8 Karl König: ***Tagebucheintrag am 24.3.1956***, citado por Peter Selg en *K. König und die Anthroposophie,* Dornach, 2006.
9 Rudolf Steiner, ***Geschichtliche Symptomatologie***, Dornach, 1982, GA 185.
10 Coloquio sobre el arte de los niños, Sección Pedagógica de Dornach, desde el año 2001.
N. de la T.: Dornach en Suiza: allí se encuentra el **Goetheanum,** Universidad libre de la Ciencia Espiritual.
11 Rudolf Steiner, ***Konferenzen mit Lehrern der Freien Waldorfschule Stuttgart,*** Dornach, 1975, GA 300a.
12 Novalis, ***Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs.*** Teplitzer Fragmente, 1978.
13 Wassilij Kandinsky, ***Interview mit Nierendorf***, citado en *Essays über Kunst und Künstler,* Berna, 1973.
14 Rudolf Steiner, ***Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik,*** Dornach, 1980 - GA 293.
15 Rudolf Steiner ***Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis,*** Dornach, 1972 – GA 302a.
16 Arnold Schönberg, en ***Der Blaue Reiter,*** Munich, 1965.
17 Rudolf Steiner, ***La educación del niño a la luz de la Antroposofía,*** GA 34.
18 August Macke, en ***Der blaue Reiter,*** Munich, 1965.
19 J. W. v. Goethe, ***Werke***, Munich, 1981.
20 Ídem nota 19.
21 Rudolf Steiner, ***Freiheit, Unsterblichkeit, sociales Leben,*** Dornach, 1990, GA 72.
22 Christof Wiechert en ***Medizinisch-pädagogische Konferenz,*** Heft 46, Agosto 2008.
23 Ídem nota 1.

24 Wassilij Kandinsky, ***Essay über Kunst und Künstler,*** hrsg. Von Max Bill, Berna, 1973.
25 Carl Unger, ***Aus der Sprache der Bewusstseinsseele,*** Basilea, 1954.
26 Rudolf Steiner, ***Makrokosmos – Mikrokosmos,*** Dornach, 1962, GA 119.
27 Rudolf Steiner, ***El Estudio del Hombre como base de la pedagogía,*** Dornach, 1980, GA 293.
28 Rudolf Steiner, ***Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung***, Dornach, 1986, GA 302.
29 Erika Leiste, en ***Medizinisch-Pädagogische Konferenz,*** Heft 23**,** Noviembre 2002.
30 Rudolf Steiner, ***Heilpädagogischer Kurs,*** Dornach, 1985, GA 317.
31 Rudolf Steiner, ***Geheimwissenschaft im Umriss,*** Dornach, 1996, GA 13.
32 J. W. v. Goethe, ***Märchen,*** en: *Goethes Werke in 10 Bänden***,** Zürich, 1962.
33 Ídem nota 19.
34 Michael Bauer, citado por Peter Selg en: ***Michael Bauer,*** Dornach, 2006.
35 Harper Lee, ***Wer die Nachtigall stört,*** Reinbek, 1960.
36 Rudolf Steiner, ***Ergänzungskurs,*** Dornach, 1986, GA 302.
37 Shannkar Aiyars, en: ***Süddeutsche Zeitung*** Nr. 111 – 15. Mai 2009.
38 Rudolf Steiner, ***Anthroposophie – Eine Zusammenfasssung nach einundzwanzig Jahren,*** Dornach, 1959, GA 234.
39 Rudolf Steiner, ***Heilpädagogischer Kurs,*** Dornach, 1985, GA 317.
40 Ídem nota 1.
41 Ídem nota 32.