El primer Septenio

La educación preescolar según Rudolf Steiner



ANTROPOSÓFICA

OTRAS OBRAS DE
EDUCACIÓN WALDORF



Segundo septenio
RUDOLF STEINER

De cero a uno
P. BOM / M.HUBER

De uno a cuatro
P. BOM / M.HUBER

Nacimiento e infancia
WILHELM ZUR LINDEN

La educación del niño
RUDOLF STEINER

Los tres primeros años
del niño
KARL KÖNIG

Educar hoy al niño temeroso,
triste o inquieto
HENNING KÖHLER

Educar hoy - desafíos para
padres y maestros
C. CLOUDER / M.RAWSON

Interpretando el dibujo de
los niños
AUDREY MC ALLEN

La clase extra
AUDREY MCALLEN

EL PRIMER SEPTENIO

La educación preescolar según Rudolf Steiner

ANTROPOSOFICA

Título en castellano: El primer septenio

Recopilador: Juan Berlín

Traductor: Juan Berlín

Primera edición en castellano: Editorial Antroposófica 2005

ISBN: 987-9066-72-3

CDD: 370.15

© Reservados todos los derechos a favor de
Editorial Antroposófica

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Editorial Antroposófica

(1607) Villa Adelina
Buenos Aires, Argentina
Tel/Fax 4509-6538
E-mail: info@editorialantroposofica.com
www.editorialantroposofica.com

TABLA DE CONTENIDOS

L. Francis Edmunds
El problema del hombre en nuestra época tecnológica
1. Años preescolares 9

Dr. Rudolf Steiner
Dos conferencias del ciclo "La educación y la vida espiritual de nuestra época", pronunciadas en Ilkley, Inglaterra, en agosto de 1923.
Andar - Hablar - Pensar 19
Sistema rítmico - Sueño y vigilia - La imitación 33

Dr. Karl König
Dos capítulos del libro "Los primeros tres años"
Cómo se adquiere el andar erguido 47
El aprendizaje de la lengua materna 62

Prof. B.C.J. Lievegoed
3er capítulo del libro "Etapas Evolutivas del Niño
El niño hasta la segunda dentición 81

Dr. Ernst Michael Kranich
Educación preescolar según las necesidades del niño 107
Necesidad y problemática de la didáctica preescolar 124

Dr. Helmut von Kügelgen
Tres conferencias pronunciadas en México, en diciembre de 1960
1. Edad de la imitación 132
2. La madurez para la escuela y el aprendizaje (1ª parte) 139
3. La madurez para la escuela y el aprendizaje (2ª parte) 147

Gisela T. O'Neil
Más vale tarde que temprano 155

Dos resúmenes
El Jardín de Infantes Waldorf 157
El Jardín de Niños Waldorf 161

Elisabeth von Grunelius
La naturaleza del niño en edad preescolar 163
Cómo impulsar la acción en el niño 167

Armin Scholter, Johanna Veronika Picht
Plan de trabajo para el Jardín de Niños Waldorf 171

Elke María Rischke
La construcción y el acondicionamiento de un jardín de niños .. 175

Ingrid Asschenfeld
Euritmia con los pequeñuelos 181

Margrit Jünemann
Pintura y dibujo 184

Dra. Caroline von Heydebrand
El niño cuando pinta 194

Ewald Becker-Carus
El niño y el color 198

Freya Jaffke
La pintura y la educación artística 205

Willi Aeppli
Cómo pueden los padres estimular el aprendizaje de sus hijos .. 212

Marta Heimeran
La autoeducación del educador 217

Dr. Erich Gabert
Del libro "El castigo en la autoeducación del niño"
Los primeros siete años 221

Jakob Streit
Sobre la mentira y el castigo 225

Según Edwin Diestel
Rimas para niños 229

Dr. Helmut von Kügelgen
Leyes de la infancia 232

Jakob Streit
El calor hogareño 237

Dra. Elizabeth Klein
La peligrosa precocidad 240

Freya Yaffke
Cómo educar en grupos de distintas edades 246

Ingeborg Schöttner
Un día en el jardín de niños 253

Johanna Veronika Picht
Las estaciones del año 256

Gerbert Grohmann
Aforismo 259

Dr. Rudolf Steiner
La formación de la voluntad y el elemento artístico 260

Dora Dolder
Labores manuales 262

Dr. Heinz Wolf
Pensamientos de un médico 268

Dr. Heinz Herbert Schöfler
Educación preescolar y etapa posterior 273

Dr. Walter Holzapfel
Primer capítulo del libro "Las enfermedades características de la infancia, niñez y adolescencia
El primer septenio: la edad de las fuerzas esféricas 286

Dr. Otto Wolf
No son temibles las enfermedades infantiles 306

Dr. Wilhelm zur Linden
El sarampión: un ejemplo del significado de las enfermedades .. 309

Dra. Cornelia Hahn
La vacuna antivariólica: pros y contras 313

Dr. Helmut von Kügelgen
Hambre de cuentos de hadas 317

James Daniel
Invitación al encanto 319

Gisela O'Neil
Los usos del encantamiento 323

Stefan Leber
Socialización y participación paterna 329

Freya Jaffke
Aprender a jugar - Aprender jugando 338

Rudolf Kischnick
El juego y su significado para el saludable desarrollo del niño .. 343

L. Francis Edmunds

EL PROBLEMA DEL HOMBRE EN NUESTRA ÉPOCA TECNOLÓGICA

Primera de cuatro conferencias pronunciadas en la Secretaría de Educación Pública de México, el 16 de febrero de 1971

I. Años Preescolares

El poeta inglés Wordsworth dijo en cierta ocasión: "El niño es el padre del hombre". Este dicho se presta a muchas interpretaciones diferentes, pero la primera que se me viene a la mente es ésta: las condiciones que nosotros, los adultos, le ofrecemos al niño son, a su vez, las condiciones que determinan su evolución ascendente para llegar a adulto. Cada niño tiene sus propias capacidades para su vida futura, y nuestra responsabilidad de adultos es crear las oportunidades para que esas capacidades puedan alcanzar su máximo despliegue, su máxima expresión. Para eso, es necesario que nosotros comprendamos al niño, que sepamos cuáles son sus necesidades y tendencias inmanentes.

En otra ocasión dijo Wordsworth: "Todos los niños vienen al mundo arrastrando una nube de gloria".

Parece que, al decir esto, Wordsworth quiso expresar que el niño no está únicamente determinado por factores hereditarios, sino que, al entrar al mundo, trae algo consigo. No importa en ese momento la actitud que tomemos en relación con la afirmación del poeta, ni cuál sea la interpretación que le demos. Pero, de todas maneras, el aceptar un dicho como éste puede llegar a constituir un factor determinante en la actitud del maestro ante los niños. El maestro, haciendo suyo el pensamiento de Wordsworth, dice: "Tengo delante de mí un niño o unos niños, y depende de mí si estos niños pueden entrar o no correc-

tamente en el mundo". El niño no es solamente el resultado de la biología de la herencia, de los factores ambientales, aunque todos esos factores innegablemente existen, sino que lleva, además, dentro de sí, su genio latente, y nosotros, los maestros, hemos de estar imbuidos de la convicción de que nuestra misión consiste en llevarle al despliegue de ese genio. Si el maestro -digo- hace suya esta convicción, cambiará radicalmente su actitud ante los educandos, y esto es lo que importa.

Otra consideración general que quiero tomar, al mismo tiempo, como introducción a todas mis cuatro conferencias, es la siguiente: muy importante es el **medio ambiente**, y el medio circundante en que se desarrolla nuestro quehacer educativo; esto es importantísimo. Tengamos presente que el medio ambiente, en la forma en que lo conocemos, no es obra de la naturaleza, sino creación del hombre, reaccionando, de rebote, sobre el hombre. Y hoy día, como todos sabemos, existe en este medio ambiente mucho que es dañino para el hombre, particularmente para el niño, y mucho que es francamente destructor. Y una de las tareas principales del maestro es crear en torno al niño una atmósfera acogedora y protectora, crear un ambiente que sea saludable, salutífero, para neutralizar los efectos destructores, que, de todas maneras, acechan al niño.

Entre los factores ambientales hay unos obvios y otros menos obvios. El más obvio es el famoso smog. Ayer por la tarde llegué en avión procedente de Los Angeles, y desde el avión pude observar esa venenosa alfombra que está cubriendo toda la ciudad de México de gases, de polución, que luego nos produce ardor en los ojos, etc. Estos son factores ambientales que nosotros mismos, los hombres, hemos creado. Sin embargo, mucho más importante que esos factores exteriores es el hecho que hemos creado, en lo que va corrido de este siglo, un ambiente que propicia la "premaduración", eso es, la maduración prematura, precoz. Por ejemplo, se está adelantando más y más la edad del cambio de dientes, y más alarmante todavía, se está adelantando más y más la pubertad. Pero mientras que antiguamente había cierto paralelismo sicofísico, entre el desarrollo somático que conduce a la pubertad y el correspondiente desarrollo mental, ahora se ha adelantado únicamente el fenómeno fisiológico, mas no el psicológico, con el resultado de que hay pubertades a la edad de once años, sin que los niños, los adolescentes, estén mentalmente maduros para vivir con esta nueva situación. Según varias investigaciones y estadísticas, se está produciendo un hueco entre la madurez fisiológica y la sicológica, que unos dicen que es de dos años, otros de tres, y hasta de cinco años de diferencia. En este hueco de inmadurez sicológica, de no saber qué hacer con su recién nacida pubertad; en este hueco indefenso puede volcarse toda clase de información y estímulos malsanos, que los niños no están en condiciones de dirigir correctamente. Y una de las grandes tareas del maestro actual es proteger al niño contra esas influencias, contra las cuales todavía no puede protegerse a sí mismo.

Esto nos lleva a una cuestión importante. Rudolf Steiner, el fundador del método Waldorf, presentó un enfoque completamente nuevo del desarrollo del niño. Es mi deseo compartir este punto de vista con ustedes, porque lo considero muy importante. La semana pasada estuve en Vancouver, Canadá, en una asamblea muy animada, y allí conversé con el director de un High School, de una preparatoria. Poco antes, ellos habían recibido un memorando acerca de los métodos Waldorf, y en torno a dicho memorando se había desarrollado una discusión muy constructiva, hasta llegar a un punto donde los ponentes se declararon en huelga y ya no quisieron saber más sobre el asunto. ¿Cuál fue el punto que originó esta inconformidad? Sorprendentemente, no quisieron aceptar que el cambio de dientes tuviese alguna relación con el desarrollo síquico.

Ahora bien, la aseveración de Steiner, ya corroboradísima, es que hay un complejo engranaje entre el desarrollo fisiológico y el desarrollo mental. Conforme se va desarrollando y madurando nuestro organismo físico, así se van liberando, o se van poniendo en disponibilidad ciertas energías síquico-mentales que, antes del momento oportuno, no están disponibles; no deben tocarse todavía.

Por lo tanto, aquí está el punto donde la mayoría de los sicólogos contemporáneos se asustan, porque prefieren estudiar la sicología separadamente, al margen de los factores somáticos. He aquí el punto donde el célebre educador Piaget, cuyo nombre todos ustedes conocen, ha logrado sus maravillosos resultados, pero únicamente a nivel mental-psicológico. Piaget conoce, como ningún otro, el proceso de aprendizaje y de maduración mental del niño, pero Steiner ha dado un paso más adelante, logrando correlacionar los resultados sicológicos con los correspondientes fisiológicos. Según él, es necesario conocer exactamente cómo se desarrolla nuestro cuerpo a lo largo de los años de la niñez, puesto que nuestro cuerpo es el vehículo que sirve para todos nuestros pensamientos, emociones y actuaciones, y si algo

falla en este vehículo, tampoco entonces nuestras funciones sicológicas proceden en forma correcta.

Si seguimos este razonamiento, empezamos a comprender por qué nuestra época ha contribuido tanto a la maduración precoz. Todos ustedes saben lo que se entiende por "los deliciosos sueños de la infancia". Si al niño se le permite tener esta época de sueños durante el tiempo fisiológicamente indicado para ello, entonces, a su debido momento, despertará, y en adelante será un ser humano despierto en el sentido pleno de la palabra. En cambio, nuestro medio ambiente mecanizado le produce continuamente choques que dan origen a un despertar prematuro, es decir, despertar a una edad en la que el niño todavía debería estar soñando. Estas impresiones son las producidas por todos nuestros aparatos mecánicos, desde el tren eléctrico hasta la televisión, etc. Ellos "hunden" al niño prematuramente en su propio cuerpo, lo obligan a posesionarse de la conciencia de vigilia a una edad demasiado temprana, lo que produce un desequilibrio entre el desarrollo psicológico y el fisiológico: el psicológico se adelanta artificialmente al fisiológico, y a ese extemporáneo despertar contribuyen no solamente los aparatos exteriores, sino que si, en nuestra enseñanza en los primeros años, intelectualizamos prematuramente a los niños, el efecto es similar. Podemos -casi diría yo "desafortunadamente"- obtener resultados con este tipo de enseñanza intelectual, pero a un precio muy elevado; y este precio consiste en que a los niños a quienes se despierta prematuramente se les exige también prematuramente un alto rendimiento escolar; les truncamos sus facultades creadoras, facultades que todavía deberían seguir empeñadas en la modelación de un cuerpo sano, por algunos años más.

Rudolf Steiner, y con él la educación Waldorf, da mucha importancia a los cambios visibles en el cuerpo humano. Si estudiamos el desarrollo embrionario de un embrión de determinado número de meses, observamos que la cabeza tiene aproximadamente el mismo tamaño del tórax, y que las futuras extremidades existen tan sólo como inconspicuos rudimentos. La cabeza está, pues, muy adelantada en su desarrollo en comparación con el resto del cuerpo. Lo que estoy diciendo es pura observación; son hechos que nos ofrece la naturaleza y no especulación. Todavía el recién nacido tiene la cabeza desproporcionadamente grande en relación con el resto del cuerpo. Y sólo a lo largo de los veintiún años de nuestra niñez y juventud, se establecen las proporciones definitivas de nuestro cuerpo humano, tal

como lo tenemos de adulto. Tenemos, por lo tanto, en el desarrollo somático del niño, una progresión que **toma como punto de partida la cabeza**, y, de ahí, pasa al tórax y al abdomen, para finalmente apoderarse de las extremidades. De esta gran imagen: cabeza, tórax y extremidades, tenemos todavía una réplica en miniatura dentro de nuestra cabeza misma, dentro de nuestra cara, donde lo primero que alcanza su pleno desarrollo es la frente, bellamente abombada, posteriormente se desarrolla la región de la nariz, siendo lo último en desarrollarse plenamente la parte que corresponde a la mandíbula. Con esta descripción del desarrollo somático del niño, de la cabeza a las extremidades, les he dado ahora la mitad de la historia. Ahora viene la segunda mitad.

La forma humana, como acabo de dejar sentado, se construye a través de tres grandes ritmos: el perfeccionamiento de la cabeza es el más rápido, la modelación de la parte media del cuerpo ocupa más tiempo, y el desarrollo de las extremidades es el que toma más tiempo de todos. De este desarrollo desigual resulta que el hombre, al nacer, no es un ser completamente terminado, sino que las diferentes partes de su cuerpo se encuentran en diferentes etapas de su respectiva evolución. Pero -y entramos con esto en la segunda mitad- existe en el hombre otro proceso que transcurre en la dirección contraria; un proceso que parte de las extremidades y, de allí, se apodera de la región media para desembocar, finalmente, en el cabeza. ¿Cuál es este segundo proceso? En los párvulos, vivir es hacer. Sabemos que en todos los niños, los recién nacidos, en el primer año de vida, lo que más nos llama la atención es lo que están haciendo, el movimiento y la actividad de sus extremidades llega al punto de permitirle que se levante sobre sus pies, en contraposición a las fuerzas de gravedad. Este levantarse, este erguirse a la posición vertical, y luego el andar, es la primera fase, la segunda consiste en el desarrollo del habla, del lenguaje y, como tercera fase, el niño comienza, aunque sea de forma rudimentaria, por primera vez, a relacionar entre sí ciertos pensamientos.

Sólo después de haber logrado estas tres capacidades, que sumariamente podemos llamar: andar, hablar y pensar, llega el momento en que el niño adquiere la memoria; no recuerda nada de todos aquellos tres pasos de sus primeros aprendizajes.

Insistimos una vez más: ¿cuáles son las tres grandes capacidades que el niño debe realizar antes de llegar a la memoria? En primer

lugar, vencer la gravedad; segundo, conquistar el lenguaje articulado y, por último, tener las primeras nociones de destello de su pensamiento propio, de sus funciones mentales. Son capacidades cuya importancia fácilmente desestimamos.

Los ingleses tienen una hermosa palabra que no existe en español, aunque a veces se la usa como anglicismo; es la palabra "deceleration", lo contrario de aceleración. Normalmente en español se utiliza el término retardación, pero esa peculiar disminución de velocidad a que me voy a referir ahora, queda mejor descrita con las palabra "deceleration".

Lo característico en el desarrollo del niño es justamente esta desaceleración: si comparamos todas las cosas que pasan durante todo el primer mes de la vida embrionaria con lo que sucede durante el primer mes después del nacimiento, notamos que los cambios en el primer mes embrionario son mucho más espectaculares, dramáticos, rápidos y acelerados en relación con lo que podemos observar al mes de nacida la criatura. Y esta disminución de la velocidad que va desde el primer embrionario al primer mes de vida del recién nacido, continúa más allá del nacimiento y vale para todos los demás procesos corpóreos del niño; continúa la desaceleración general a lo largo de toda la niñez. Por tanto, justamente porque en las primeras etapas todo va tan de prisa, todavía no hay nada de reposo, todo se halla en fluencia, por eso son tan decisivos estos primeros años de la infancia: la mínima intervención del adulto tiene los mismos efectos. Nuestros errores o aciertos con los párvulos en esta primera etapa se proyectan o repercuten sobre la vida posterior en mucha mayor proporción que lo que hagamos bien o mal con un joven de -digamos- dieciséis años.

Ya hemos afirmado, en conexión con la escolaridad (edad apropiada para la entrada a la escuela), que esta edad coincide con el cambio de dientes. Esta afirmación es chocante en un principio; tanto es así que -como dije hace un momento- el Superintedente de Educación en Vancouver no quiso aceptarlo. Aún así, es la verdad. Y es que, durante los primeros siete años de la vida, la individualidad del niño está profundamente empeñada en reorganizar todo el organismo heredado de los padres, para convertirlo en un organismo suyo propio. Los dientes de leche suelen tener una forma tan general y atípica, que por la forma de la dentadura de un infante de dos años, no podemos distinguir un niño de otro; todos son más o menos iguales. En cambio,

los segundos dientes ya llevan impreso el fuerte sello de la futura personalidad. Y, por estos segundos dientes, sí podemos distinguir a los niños. Esto es un indicio de que la individualidad del niño ha estado trabajando profundamente en el cuerpo, modelándolo, para que sea el instrumento adecuado para la vida posterior. Cuando se expulsan los dientes, es indicio de que dichas fuerzas modeladoras ya han terminado su labor; que el niño ya tiene un cuerpo que no es pura herencia, sino que es suyo propio. Terminada esta primera etapa, el niño está listo para la segunda, que es el aprendizaje. ¡Antes no!

Sé perfectamente bien que algunas de las ideas que les he estado presentando son poco usuales hoy en día, e incluso, que invitan a la contradicción, pero, en apoyo a lo que acabo de decir, quiero relatarles una experiencia personal. Se trata, desde luego, de un caso anormal, porque muchas veces lo anormal nos ayuda a comprender mejor lo que es normal. En cierta ocasión tuve que suplir en una escuela, entre un grupo de jóvenes de quince años, y me llamó la atención una muchacha aparentemente similar a los demás, pero mucho más joven e infantil en todo su comportamiento. Ya saben ustedes que entre los niños de primaria es muy usual cierto tipo de confianza, como por ejemplo llevarle dulces al maestro, cosa que los niños mayores ya no hacen. Así pues, aquella jovencita se comportó de una manera que no era realmente el comportamiento acostumbrado para esa edad.

Pregunté a los maestros titulares de ese grupo, ya que yo era suplente: ¿qué sucede con esta niña? ¿por qué se porta así? Y entonces, cuál no sería mi sorpresa cuando me dijeron: "esta chica no tuvo segundos dientes; ella conserva su primera dentadura". Así pues, en esa niña no se había operado el cambio, la progresión normal desde la primera etapa de la niñez a la segunda, y ella todavía arrastraba consigo, al mismo tiempo, con sus primeros dientes, cierto siquismo infantil -pudiéramos decir. Así, la anomalía fisiológica dio origen a una anomalía sicológica.

Mientras más estudiamos estos fenómenos, más se nos confirma lo que acabamos de decir. Por lo tanto, la naturaleza misma ha de ser la que nos indique cómo hemos de educar a nuestros niños, y no algunas doctas teorías que nosotros super-impongamos a los niños para educarlos.

Podrían citarse muchos ejemplos más, pero voy a limitarme a uno solo, para mostrarles cómo, a partir de lo anormal, se comprende

mejor lo que es normal. Todos conocemos niños que tienen dificultades para controlar el movimiento de sus extremidades. Y muchas veces vemos que el movimiento zangoloteante va acoplado a dificultades en la correcta articulación del lenguaje. Yo mismo trabajé una temporada con niños de lento aprendizaje y, al darme cuenta de las dificultades mentales que esos niños tenían, no traté de "sacudirlos" o "golpearles la cabeza" para despertarles su pensamiento, sino que hice con ellos ejercicios para lograr un buen movimiento coordinado de sus extremidades. Desde allí, por ese camino indirecto, pero que es el camino que la misma naturaleza nos dicta, partiendo de las extremidades, logré finalmente llegar a su cabeza, a su mente. Y quiero tomar este concepto de camino indirecto como punto de partida para mi conferencia de mañana, en que trataré de la educación primaria.

Finalmente, ocupémonos ahora del niño en edad preescolar, del pequeñuelo. ¿Cómo aprende? Aprende por imitación, que es la más fuerte de sus energías, y no puede menos que imitar, aunque no quiera. Si nosotros miramos, el niño también mira; si nosotros sonreímos, el niño también; si nosotros hacemos algo, el niño también lo hace; si hacemos una mueca, el niño imita la mueca. No es una copia consciente, sino que su imitación equivale realmente a una identificación.

El niño se identifica plenamente con los adultos, se identifica con el medio ambiente y participa de todo lo que se desenvuelve en torno a él.

Si nosotros, los adultos, fuésemos capaces de semejante identificación con nuestros congéneres, con nuestro medio ambiente, seríamos unos genios en lo social y en lo moral. Considerando que en el niño existe ese irresistible afán de imitar, se nos impone la ineludible tarea de hacernos dignos de su imitación. Tengamos presente que el ideal inconsciente de todo niño sano es llegar a ser adulto, llegar a ser hombre, llegar a ser mujer, y que en ese afán impulsivo, dirigido por imitación, sólo se encuentra la guía correcta si nosotros, los adultos, con la mayor responsabilidad, sabiendo que él nos va a imitar de todas maneras, procuramos que encuentre en nosotros algo que sea digno de ser imitado. El niño se está entregando a nosotros con una confianza ilimitada, con una confianza sin reserva, y a ella hemos de responder.

Dos ejemplos de cómo el temperamento del maestro puede influir sobre el desarrollo del niño; si el maestro fácilmente se entrega a arranques de cólera, ese espectáculo es realmente una tormenta para el niño, que puede influir desfavorablemente incluso sobre su metabolismo, y puede causarle una predisposición para una constitución débil de adulto. Del mismo modo, un maestro demasiado flemático, apático, puede crear en sus educandos la precondición para una nerviosidad en la edad adulta. De ahí que el maestro, en vez de dejarse llevar por su temperamento quizá demasiado unilateral, debe ser capaz de dominarlo, jugar con su propio temperamento, ser rígido en un momento, ligero en otro, ser paciente, ser impetuoso, según lo exijan las circunstancias y según lo exijan las siempre cambiantes necesidades de los niños.

Quizá se les ocurra a ustedes preguntarme: Sr. Edmunds, si usted no quiere enseñarles a los niños en los años preescolares los elementos a los que en México se llama Area IV, los elementos de cultura, escritura, lectura, aritmética, ¿qué es lo que queda? Mi respuesta sería: ¡quedan muchas cosas! ¿qué hacemos? Primero, en el Kinder se deben presentar solamente actividades dignas de imitación. Podemos empezar con amasar el pan, y el niño gozoso, amasará con nosotros; podemos hacer costura y el niño también, con nosotros, se dedicará a la costura; podemos hacer el teatro de títeres y el niño, lleno de gozo, participará. Otra cosa que también se puede aprender muy bien por imitación en esos primeros años es alguna lengua extranjera; recordemos que la lengua materna se aprende por pura imitación de los mayores.

Análogamente, en los años preescolares ya se puede iniciar el estudio de una lengua extranjera únicamente por imitación.

Considerando que hoy en día las comunicaciones en nuestro globo terráqueo son tan excelentes que, en cualquier momento, podemos encontrarnos aquí con un australiano, con un japonés o con el paisano que sea, sería muy útil por doquiera que existiera la posibilidad de que se inicie a los niños lo antes posible en algún idioma extranjero, para que así, desde chico, aprenda a adentrarse suavemente en la sicología de otros pueblos, en lugar de quedar aferrado únicamente al suyo propio. Así pues, el primer estudio de lenguas extranjeras sí es un tema que encaja perfectamente en los años preescolares, por lo tanto, aun sin aprender nada del Area IV, hay mucho de provechoso que se puede hacer en esos primeros años preescolares.

Para terminar, repito lo que dije al principio: una tarea muy importante para nosotros, maestros y educadores, es crear un ambiente acogedor para los niños, donde ellos puedan sentirse cobijados, puedan sentirse abrigados como en casa. Recuerdo el episodio de un ins-

pector escolar del Estado de Nueva York, que visitó un jardín de niños, que se parecía más a una crujía que a otra cosa: todo gris, incoloro y lúgubre.

Dijo a la maestra: ¿por qué no pintan el aula por lo menos? Entonces con un gasto muy pequeño, y posiblemente también con la ayuda de los padres de familia, se dio al aula un agradable color de rosa y toda la atmósfera del aula cambió. Al volver el inspector la próxima vez y preguntar a una de las niñas: ¿te gusta el salón?, ella respondió: ¡sí! ¿Y por qué te gusta? "Porque este salón me dice sí a mí". Así, esta creación de un ambiente exterior es fácil y cuesta poco.

Si con consideraciones como las que les he dado nos ocupamos amorosamente de modelar los niños en esta primera etapa antes de la escuela, ellos llegarán a la próxima etapa, la entrada a la escuela propiamente dicha, con salud, vigor y entusiasmo. Habremos depositado en ellos elementos de una fuerza de carácter, de confianza en los demás y de confianza en ellos mismos. Y lo que en nosotros, los adultos, es perseverancia, veracidad y otras virtudes dignas de admiración, las habremos depositado oportunamente en ellos para que las lleven a mayor madurez en los años escolares.

Dr. Rudolf Steiner

ANDAR, HABLAR Y PENSAR

Conferencia pronunciada en Ilkley, Inglaterra, el 10 de agosto de 1923

Las conferencias anteriores no tuvieron por objeto formular meramente una teoría sobre una nueva estructuración de la educación, si no fundamentar la verdadera actitud del educador. Mi objetivo ha sido hablar al corazón más que al intelecto. Esto es sumamente importante, sumamente esencial para el maestro, porque, como hemos visto, el arte de la educación debe partir del profundo e integral conocimiento del hombre.

Durante largo tiempo, ha sido costumbre oír en los círculos educativos que hay que hacer esto o aquello en la enseñanza, y muy frecuentemente la preparación de los maestros consiste simplemente en pura asimilación de ciertas reglas sobre el tratamiento del niño.

La máxima entrega del maestro a su misión nunca podrá lograrla de esta forma: solamente puede conseguirse si realmente es capaz de penetrar en la plena naturaleza del hombre, según cuerpo, alma y espíritu.

Para quien posee ideas vitales en este sentido, y luego se ve colocado ante su cometido profesional, las ideas se le convierten inmediatamente en voluntad: aprende de hora en hora, a hallar respuesta práctica a una pregunta fundamental: ¿quién la plantea? El niño mismo. Lo de mayor trascendencia, pues, es aprender a leer en el niño, lo que es efectivamente posible si existe un conocimiento real y práctico del hombre como cuerpo, alma y espíritu.

Por esta razón es difícil describir la llamada Educación Waldorf. No es algo que pueda aprenderse o discutirse: es pura práctica, y sólo se pueden dar ejemplos de cómo se la aplica en tal o cual situación

concreta, para satisfacer tal o cual necesidad particular. La práctica misma resulta de la experiencia inmediata, porque el conocimiento de la naturaleza humana es un sine qua non en esta forma de trabajo. Así concebida, la educación es asunto que concierne a la sociedad en el más alto sentido, porque comienza inmediatamente después del nacimiento: concierne a toda la familia, a toda la comunidad, a toda la humanidad en su conjunto. Esto nos lo enseña, de manera intensa y elocuente, el conocimiento de la naturaleza del niño antes que tenga lugar el cambio de dientes, aproximadamente a los siete años. Un autor alemán, Jean Paul, contemporáneo de Goethe, hizo una acertada afirmación al decir que en los tres primeros años de vida, el ser humano aprende más que en los tres de estudiante (en el siglo XIX sólo eran tres).

Los primeros tres años, y luego hasta el séptimo, son, con mucho, los más importantes en el total desarrollo del hombre, porque la condición humana del niño es radicalmente distinta de la de la vida posterior. En esos primeros años, el niño es, todo él, órgano sensorio, idea cuyo alcance no se concibe con suficiente intensidad: hay que recurrir a formulaciones drásticas para expresar la verdad plena.

En los años posteriores, por ejemplo, el hombre saborea el alimento con la boca, paladar y lengua; el sabor se halla localizado, por así decirlo, en la cabeza. No es así en el niño, sobre todo durante esos primeros años en que el sabor actúa a través de todo el organismo: el niño gusta de la leche de su madre, su primer alimento, de arriba abajo, con sus miembros mismos. Los procesos que en la vida posterior tienen lugar en la lengua, en el pequeñuelo se extienden por todo el organismo que vive, por así decirlo, saboreando todo lo que ingiere. Hay en esto un fuerte elemento de animalidad, si bien nunca hemos de imaginarla análoga a la que se halla en el animal: en el niño, la naturaleza animal se eleva -podríamos decir- a un nivel superior. El ser humano nunca es animal ¡nunca!, ni aun en estado embrionario; de hecho, en ese estado menos que en ningún otro. No obstante, se pueden aclarar las ideas, exponiéndolas mediante comparación.

Los que tienen una verdadera visión de los procesos naturales, pueden captar la siguiente impresión de lo que tiene lugar en el animal si observan una manada de vacas pastando en el prado: cuando la vaca se acuesta para digerir su alimento, se entrega al cosmos en la forma más portentosa: todo un mundo, una síntesis entera del proceso cósmico actúa en esa digestión del animal, que experimenta las visiones más maravillosas. Este proceso digestivo es el acto más poderoso de conocimiento del animal; mientras digiere, se entrega al cosmos de modo imaginativo, como en ensueño. Esto puede parecer una afirmación extravagante, mas, por extravagante que parezca, es absolutamente verdadera.

Si ahora elevamos este proceso a un nivel superior, comprendemos de qué manera experimenta el niño las funciones de su organismo corporal: todas sus funciones físicas van acompañadas de una sensación de saboreo. Asimismo, se extienden a todo su organismo los procesos que posteriormente se localizan en el ojo y en el oído.

Fíjense en la maravilla del ojo: cómo la vista capta el color del exterior y forma un cuadro interno, localizado el proceso aparte de nuestra experiencia global. El intelecto se apodera de lo que crea el ojo de modo tan admirable, formando así una silueta mental.

Igualmente maravillosos son los procesos que, en el adulto, se localizan en el oído. Eso que, en el adulto, se localiza en los sentidos, se extiende, en el niño, no hay separación entre espíritu, alma y cuerpo; todo lo que actúa desde el exterior, se reproduce en su ser interno: el niño reproduce imitando lo que le rodea.

Teniendo esto presente, observemos cómo adquiere, en sus primeros años, tres facultades, que condicionan su vida entera: el andar, el hablar y el pensar.

"Andar" es, por decirlo así, únicamente una abreviación de algo mucho, mucho más trascendente. Decimos que el niño aprende a andar porque ese es el rasgo más visible del proceso, pero este aprendizaje implica que el niño conquista su justo equilibrio en el mundo espacial. Cuando niños, nos esforzamos en conseguir la postura erguida, en adaptar nuestras piernas a las leyes de la gravedad, de suerte que nos mantengan en equilibrio, y lo mismo hacemos con los brazos y con las manos: todo el organismo se orienta. Aprender a andar significa, pues, encontrar las direcciones del espacio para situar en ellas el organismo.

Consideremos debidamente ahora el hecho que el niño es un ser sensorio, imitativo; que todo, durante los primeros años, se aprende por imitación, que todo tiene que conquistarse por medio de imitación del ambiente.

Sin duda, es evidente que el organismo hace brotar de sí mismo los poderes de orientación, y que está dispuesto, desde el principio, a conseguir la posición vertical, para no andar a gatas, horizontalmente; a usar los brazos para mantener el equilibrio en el espacio, todo esto inherente a la propia naturaleza del niño, y se lleva a cabo por los propios impulsos del organismo.

De ahí que, si comenzamos, como educadores, a ejercer violencia para acelerar lo que la naturaleza humana pretende; si no comprendemos que hay que dejarla en libertad, actuando nosotros como simples auxiliares, dañamos el organismo del niño para toda su vida terrenal ulterior. Si erróneamente, por métodos externos, obligamos al niño a que ande; si no lo limitamos a la mera ayuda, sino que le presionamos, le causamos un perjuicio que dura hasta la muerte, y que es especialmente dañino en edad avanzada. Para la verdadera educación, nunca debe considerarse al niño como él es en un momento dado, sino siempre en relación con el total de su jornada, desde el nacimiento hasta la muerte, porque la vida terrenal entera está presente en la edad infantil, como germen.

Ahora bien, como el niño es el más delicadamente estructurado organismo sensorio, no solamente es sensible a las influencias físicas que lo rodean, sino asimismo a las influencias morales, especialmente a las del pensamiento. Así, por muy rebuscado que pueda parecer a la mentalidad materialista moderna, él siente todo lo que piensan quienes a su alrededor se hallan. Como padres o como maestros debemos no solamente evitar las acciones exteriormente impropias, sino ser internamente veraces, internamente morales en pensar y sentir, puesto que el niño percibe todo esto y lo absorbe, y así va formando su naturaleza, no solamente de acuerdo a nuestras palabras y acciones, sino en supeditación a nuestra total actitud mental y afectiva. La calidad del ambiente es, por consiguiente, lo más importante de todo en el primer período de la educación del niño hasta los siete años.

De aquí surge la pregunta: ¿cómo contribuir al aprendizaje del andar y de la orientación? Recordemos que la ciencia espiritual puede **observar** las conexiones vitales, lo que no es factible para la ciencia materialista y muerta.

Tomemos un niño que haya sido obligado a andar y a adaptarse al espacio a través de todo género de medidas coercitivas, y veámoslo después, a los cincuenta años, o entre los cincuenta y los sesenta. Si

ningún otro factor ha intervenido, le encontramos padeciendo toda clase de enfermedades metabólicas: reumatismo, gota, etc. Todo cuanto le hagamos al niño, de naturaleza síquica o espiritual (y manejamos energías síquicas y espirituales si le obligamos a adoptar la posición vertical o a andar, aunque lo ignoremos), actúa directamente en lo físico. Las energías generadas a lo largo de toda la vida terrena, y, si no fueron las correctas, se manifestarán más tarde en forma de enfermedades corporales.

Precisamente con el niño, toda educación es, al mismo tiempo, educación física. No podemos organizar la educación física como disciplina separada, puesto que la educación del alma y del espíritu, labora, al mismo tiempo, sobre lo físico; es en verdad, educación física. Cuando observamos cómo se adapta el organismo del pequeñuelo para conseguir la posición vertical y andar, cuando seguimos atenta y amorosamente el prodigioso misterio que realiza el cuerpecito al pasar de la posición horizontal a la vertical; cuando ajenos a todo sentimiento religioso nos acercamos a él en actitud de veneración hacia los poderes creadores, divinos, que debidamente le sitúan en el espacio; cuando, en otros términos, estamos ahí como sus auxiliares en el aprendizaje de su andar y de su equilibrio, auxiliares que internamente aman la naturaleza humana y siguen con amor todo proceso de manifestación de esta naturaleza, entonces generamos energías que aportan salud, y pueden reaparecer después como actividades metabólicas saludables, entre los cincuenta y los sesenta años, época de la vida en que especialmente necesitamos dominar el metabolismo.

He ahí el misterio de la evolución humana: todo lo que es síquico y espiritual en una etapa de la vida, se transforma en físico, es decir, se manifiesta físicamente en una etapa posterior: años más tarde se hace evidente en el cuerpo.

He ahí, pues, lo que ocurre cuando se aprende a andar. El niño al que, amorosamente, se guía para andar, va a desenvolverse como hombre sano. El aplicar el amor al proceso de aprendizaje ayuda mucho a la sana educación del cuerpo.

Pero sigamos: de todo ese proceso de orientación en el espacio surge, como segunda etapa, el hablar. Poco sabe de esto la fisiología moderna. No ignora que los movimientos de la mano derecha corresponden a cierta circunvolución del lado izquierdo del cerebro, relacionado con la facultad de hablar; admite, pues, la correspondencia

entre los movimientos de esa mano derecha y la llamada circunvolución de Broca, en el lado izquierdo del cerebro. La mano se mueve, gesticula; las energías se vierten en él: todo eso pasa al cerebro, donde se convierte en el impulso del habla. La ciencia solamente conoce un fragmento del proceso, porque la verdad es la siguiente: el habla no surge meramente porque un movimiento de la mano derecha coincide con una circunvolución del lado izquierdo del cerebro, sino que nace de todo el organismo motor del ser humano. Por un misterioso proceso del organismo llega a la cabeza la manera como aprende el niño a andar, a orientarse en el espacio, a transmutar en gestos funcionales los movimientos de los brazos, al principio erráticos e ingobernables, relacionados con el mundo exterior; **y todo esto culmina en el lenguaje**, en el habla.

Quien sea capaz de comprenderlo, se dará cuenta que los niños que dan traspiés al andar pronuncian todos los sonidos, especialmente los palatales, de un modo del todo distinto a aquellos cuyo andar es firme. Todo matiz del habla deriva de la organización del movimiento; todo en la vida comienza con gestos, y el gesto se transforma interiormente en lenguaje. El hablar, por lo tanto, es producto del andar, es decir, de la organización en el espacio, y el grado de capacidad que tenga el niño para dominar el habla dependerá en gran parte de haberle dado amorosa motivación cuando estaba aprendiendo a andar.

He aquí algunas de las conexiones más delicadas, resultantes del verdadero conocimiento del hombre. No sin razón, en días pasados, describí en detalle el proceso de introducción del espíritu en el organismo humano. Sólo así se consigue: **el cuerpo sigue al espíritu en cada uno de sus pasos si uno, en forma debida, lo acerca al niño**.

El niño aprende a hablar, en sus primeras etapas, por medio de su organismo entero; lo primero son los movimientos exteriores, los de las piernas, que producen los contornos fuertes del lenguaje, en tanto que los gestos de los brazos y manos determinan la modulación y la forma plástica de las palabras. Sintetizando: los movimientos externos se transforman en los movimientos internos del lenguaje.

De igual manera que el elemento **amoroso** debe impregnar toda ayuda que demos al niño cuando aprende a andar, asimismo, la mayor **veracidad** interna ha de saturarnos cuando le auxiliamos en el aprendizaje del hablar. **La mayor mendacidad en la vida se engendra cuando el niño aprende a hablar, porque en esos años, el total orga-**

nismo corporal absorbe el elemento verídico que late en el habla. El niño cuyos maestros están henchidos de interna veracidad, al imitar cuanto le rodea, aprende a hablar de modo que se re fuerza en él la sutil actividad concomitante, que constantemente ha de acompañar los procesos de inhalación y exhalación.

Naturalmente esto es sutilísimo; no ha de tomarse en forma tosca. Se trata ciertamente de procesos delicados, que, sin embargo, se revelan en toda manifestación de vida. Al respirar inhalamos oxígeno y exhalamos ácido carbónico; en el cuerpo, el oxígeno se transforma en ácido carbónico por el proceso respiratorio: recibimos del mundo externo el oxígeno y le devolvemos el ácido carbónico. La verdad o la mentira en quienes nos rodean cuando estamos aprendiendo a hablar determina si, en más sutiles funciones vitales, somos capaces de transformar correctamente el oxígeno, dentro de nosotros, en ácido carbónico. He aquí el proceso de objetivación completa de lo espiritual en lo físico.

Una de esas fallas de veracidad consiste en creer que a la criatura le hacemos un bien si al hablarle nos rebajamos a su nivel. En su inconsciente, el niño no desea un lenguaje artificiosamente amañado; quiere escuchar el genuino lenguaje propio de los adultos. De ahí que hablémosle tal como estamos acostumbrados a hacerlo en la vida ordinaria, y no utilicemos algún especial **lenguaje parvulario**. Sin duda, al principio, el infante, por su impotencia, sólo imitará balbuceando lo que escuche de nosotros, pero nosotros no hemos de balbucear, máxima imperfección; al hacernos eco de su balbuceo, de su lenguaje imperfecto, le estropeamos sus órganos digestivos. Insisto: todo lo espiritual se vierte en lo físico y actúa directamente, configurando la organización somática. Y así, todo lo que hacemos espiritualmente en presencia del niño es, a la vez, condicionamiento físico al que él no puede oponer resistencia alguna. Muchos efectos tardíos del sistema digestivo son causados por un desacertado aprendizaje del hablar en la infancia.

Y llegamos a la tercera etapa: del mismo modo que el habla surge del andar y del asir, es decir, del movimiento, así el **pensar** se desenvuelve a partir del habla. Cuando le ayudamos al párvulo a andar, hemos de saturarlo todo de amor, cuando le ayudamos a conseguir el poder de hablar, debemos ser absolutamente verídicos. Y para que el niño, que es, todo él, órgano sensorio, y que, en sus funciones físicas

internas, copia también lo espiritual, desenvuelva el recto pensar a partir de las energías del habla, nuestro propio pensamiento ha de ser claro en su presencia.

El mayor daño que se le puede causar al niño es darle órdenes, y confundirlo revocándolas después. **La confusión que se origina a su alrededor como resultado del pensar inconsecuente es la raíz de las llamadas enfermedades nerviosas, tan predominantes en nuestra moderna civilización.**

¿Por qué hay, actualmente, tanta gente"nerviosa"? Porque en la infancia no hubo claridad y precisión de pensamiento entre los adultos que rodeaban al niño cuando aprendía a pensar, después de haber aprendido a hablar.

La condición física de la generación que sigue es copia fiel de la generación que precede, y muestra, si existen, sus graves defectos. Así, cuando observamos los **vicios** que desarrollan nuestros hijos en su vida posterior, deberíamos disponernos a estudiarnos un poco más a nosotros mismos. Todo cuanto sucede en el ambiente del niño se expresa en el organismo físico, aunque sutil y delicadamente. El **trato** amoroso cuando aprende a andar, la **veracidad** cuando aprende a hablar, la **claridad y precisión** cuando aprende a pensar: todas estas cualidades llegan a integrar la constitución corporal; los órganos y los vasos se desarrollan según modelos de amor, verdad y claridad.

Las enfermedades del sistema metabólico son el resultado de un despiadado trato durante los primeros esfuerzos del niño por caminar; los trastornos digestivos pueden provenir de acciones engañosas durante el período en que aprendía a hablar, y los trastornos nerviosos son el producto del pensar confuso en el ambiente que lo circundó.

Cuando vemos cómo prevalecen las enfermedades nerviosas en esta tercera década del siglo XX, no podemos sino deducir que ha de haber habido mucha confusión mental en los educadores de principios de siglo A su vez, los trastornos nerviosos que padecía entonces la gente, no son sino imagen de la falta de claridad mental alrededor de 1870.

Actualmente todo esto puede enfocarse de tal manera que la fisiología y la higiene, por un lado, y la pedagogía sicológica, por el otro, no permanezcan separadas entre sí, como ramas especializadas del conocimiento, con el resultado de que el maestro tenga que llamar al médico en el momento en que aparece cualquier problema relacionado con la salud. La pedagogía fisiológica, la higiene escolar y similares deben estar tan vinculadas que el maestro llegue a incluir en su cometido el entender los efectos de lo espiritual en el organismo físico.

Pero considerando que todos, en cierto sentido, somos educadores para los niños desde el nacimiento hasta los siete años, nos enfrentamos con que el verdadero conocimiento del hombre constituye una necesidad social si la humanidad ha de ascender, no descender.

Acertadamente, nuestra época humanitaria se ha apartado de una medida educativa frecuentemente usada antaño: el castigo corporal. Lo que menos deseo es hablar a favor de tal castigo, pero el hecho que precisamente esa medida se haya suprimido, es testimonio de que nuestra época se inclina por lo externo, pues obvio es el daño físico y moral que de él se deriva.

Sin embargo, en esta misma época tan concentrada en lo físico y sensible y con tan leve atención a lo anímico y espiritual, ha podido deslizarse otra terrible forma de castigo, otra manera de pegarle a un niño, aunque así no se reconozca, precisamente por la escasa o nula atención que se presta al espíritu.

Piensan las madres, con frecuencia, que es necesario darle a su hijita, como juguete, una linda muñeca, "linda muñeca" que es, en realidad, un producto espantoso, totalmente antiartístico, a pesar de su legítimo cabello, de sus sonrosadas mejillas, y de sus ojos que se cierra y abren al acostarla o levantarla. A menudo, nuestros hijos se divierten con este tipo de juguetes que se les dan, porque, se supone, son una réplica de la vida y, en realidad, profundamente antiartísticos; la muñeca es simple ejemplo. Todos los juguetes de la civilización moderna tienden hacia ese mismo tipo y son, para el niño, el más cruel azote interno. Y así como los niños a quienes se castiga aceptan el castigo sin resistencia, porque así lo exige el convencionalismo, asimismo, su buena crianza les impide patentizar su aversión hacia juguetes como la "linda muñeca", aunque el desagrado esté profundamente arraigado en su alma. Por mucho que tratemos de sugerirles a los niños el gusto hacia esos juguetes, son más poderosas las energías de su vida inconsciente y subconsciente, y sienten intensa antipatía hacia todo lo que se parezca a la "linda muñeca", ya que, como voy a demostrarles, tales juguetes equivalen a una bofetada interna.

Supongamos que al hacer nuestros juguetes nos apoyáramos en las sencillas experiencias síquicas que, hasta los cuatro o cinco años, y de

hecho hasta los seis o siete, ha vivido el niño al erguirse, al verticalizarse, al darse cuenta de su andar. En este caso haríamos una muñeca formada de un pañuelo, con una cabeza en una punta y, si acaso, dos manchas de tinta como ojos. El pequeñuelo puede comprender, además de gustar de una muñeca así; de manera primitiva, muestra los atributos de la figura humana, hasta donde el pequeño es capaz de abarcarla en esa primera edad.

Lo único que él sabe del ser humano es que está erguido, que hay un "arriba" y un "abajo", que en el "arriba" hay una cabeza y un par de ojos. En cuanto a la boca, a menudo se halla en los dibujos infantiles situada en la frente, porque no tiene todavía clara conciencia de dónde está. Todo lo que el niño es capaz de experimentar realmente se halla contenido en la muñeca de trapo, dotada de dos manchas de tinta por ojos. Como sea que en el pequeñuelo actúa una interior energía plástica, todo lo que hasta él llega desde el ambiente penetra en su ser, convirtiéndose allí en interno poder formativo orgánico.

Si el niño -digamos- vive con un padre de perenne mal genio e irascible y, como resultado, en un ambiente de constantes choques y arbitrariedades, expresará su trastorno en la respiración y circulación sanguínea, y esto afecta la conformación de los pulmones, del corazón y de todo el sistema vascular. A lo largo de toda su vida arrastrará, plásticamente formados dentro de sí, los efectos internos del mal genio paterno.

Con esto, quiero simplemente insinuar que el hijo posee un maravilloso poder plástico en acción constante, a semejanza de un escultor que cincelara su propio ser. Si le damos a la niña ese tipo de muñeca de trapo, las plásticas energías creadoras que brotan del organismo humano, especialmente las que proceden del sistema rítmico de la respiración y la circulación sanguínea, ascienden suavemente hacia el cerebro y lo modelan como un escultor que labra su material con mano ágil y flexible, mano impregnada de energías síquicas y espirituales; todo se halla aquí en ductilidad, en desarrollo orgánico. Mira la niña su trapo convertido en muñeca, y aparece su energía formatriz, real energía que se forma en el seno del sistema rítmico y, de allí, asciende al cefálico.

Si, por el contrario, esa muñeca se sustituye por una de las llamadas "bellas", con articulaciones, ojos móviles, mejillas sonrosadas, cabello legítimo, etc. (odioso y fantasmal esperpento, desde el punto de vista artístico), las energías plásticas procedentes del sistema rítmico, que

configuran el encéfalo, actúan como constantes latigazos; todo lo que la niña no puede todavía comprender azota el cerebro, lo flagela.

He ahí la verdad intrínseca de la "linda muñeca", la misma verdad en muchos aspectos de la vida lúdica infantil.

Si queremos prestarle al niño amorosa ayuda en el juego no podemos pasar por alto todas las internas energías que actúan en la formación de su ser; y, al respecto, toda nuestra civilización sigue errados caminos. Por ejemplo, la civilización moderna ha inventado el llamado "animismo": choca el niño contra la esquina de la mesa y la golpea. Se afirma, entonces, que él atribuye vida a la mesa, se la imagina viva, sueña una vida dentro de ella y, por eso, la golpea.

Pero no es así. El niño no inyecta vida en el objeto inanimado -la mesa en nuestro caso- sino que, con su capacidad creadora, la extrae de los seres vivos que la contienen. Y así, cuando se lastima, un a modo de movimiento reflejo lo lleva a golpear y, puesto que para él todo carece de vida, trata lo vivo y lo sin vida exactamente de la misma manera.

Las absurdas ideas de los adultos ponen en evidencia que nuestra civilización simplemente no sabe cómo acercarse al niño. Lo esencial es ese acercarse a él con auténtico cariño y, a través del cariño, simplemente inducir lo que su propio ser pide. Y así llegamos a que no debemos infligir azotes internos, dándoles juguetes del tipo de la linda muñeca, sino capaces de vivir con él y de crear la muñeca que corresponde a su propia vivencia interna. Otro tanto podríamos decir de toda actividad lúdica.

De hecho, para comprender el significado del juego se nos exige una verdadera visión de la naturaleza infantil. Si balbuceamos como pequeñines y degradamos nuestro modo de hablar a su nivel; si no nos expresamos del modo genuino en que ha de oírnos el infante, ejercemos sobre él una influencia engañosa. Sin embargo, sí debemos descender a su nivel de desarrollo en cuanto al elemento volitivo, que palpita en la actividad lúdica. Así, nos daremos cuenta de que en la naturaleza orgánica infantil simplemente no existe la intelectualidad tan admirada en nuestra época, por lo que no hay que introducirla en sus juegos.

El niño, al jugar, naturalmente imitará lo que sucede a su alrededor, si bien rara vez un niño de cuatro años, por ejemplo, expresará el

deseo de ser -digamos- un filólogo; en cambio, sí un chofer. ¿Por qué? Porque todo lo que es manifestación de éste, es visible: produce una impresión pictórica directa; no así lo que hace al filólogo, que no causa impacto alguno en el niño, que no despierta su imaginación. **En el juego, pues, hemos de introducir solamente aquello que no le pase inadvertido**: todo lo intelectual lo deja impasible. ¿Qué hacer, pues, para encauzar como se debe el juego infantil?

Cuando aramos la tierra, hacemos sombreros o cosemos vestidos, perseguimos determinada finalidad, y en dicha persecución late el elemento intelectual. Cuando discernimos el objetivo de algo en la vida, lo penetramos intelectualmente, pero todos los quehaceres cotidianos, ya sea arar, construir carruajes, herrar caballos o lo que sea, contienen, aparte de su definido propósito, otro elemento que se objetiva en su manifestación exterior. A la vista de un campesino que conduce su arado en el campo, se puede sentir, haciendo abstracción de su finalidad de cavar el surco, lo que se podría llamar la virtud plática de lo que palpita en el cuadro, de lo que llega a ser cuadro. Si hacemos lo posible por captar ese elemento pictórico, que es formativo, al margen de todo objetivo (el **sentido estético** es lo que para esto nos capacita), nos relaciona con el elemento lúdico que realmente interesa a los pequeños. No debemos apegarnos a la belleza meramente intelectualista, como la que existe en la moderna muñeca linda, sino a lo que se expresa en la actitud y en el sentimiento global del ser humano. Entonces, en lugar de esa "linda muñeca", produciremos para las niñas algo mayores, una tan encantadora y sencilla como la que ustedes ven (el Dr. Steiner presentó en ese momento una muñeca tallada por los alumnos de la Escuela Waldorf).

Por consiguiente, en la verdadera educación, lo esencial es captar en el trabajo el elemento estético que en él late, aplicarlo al diseño de juguetes, y así acercarnos a lo que pide la propia naturaleza infantil.

Nuestra civilización nos ha convertido, con poquísimas excepciones, en utilitarios intelectualistas, ofreciéndole incluso a nuestros hijos el resultado de nuestra especulación. Pero no hemos de presentarle al niño los aspectos de la vida posterior, que sean fruto del pensamiento, sino los que puedan sentirse: he aquí la cualidad que ha de tener el juguete. Si le damos al muchacho un arado, lo esencial es que se exprese la cualidad plática y estética inherente a la acción de arar, porque eso le ayudará a desplegar la plenitud de su ser como humano.

Al respecto, ciertos jardines de niños, dignos de todo encomio desde otros puntos de vista, han cometido graves errores. El sistema Froebel, igual que otros, ha surgido de un entrañable amor hacia el niño, si bien sin darse cuenta que el párvulo, aunque sea imitativo, **sólo puede imitar lo que todavía no está impregnado de cualidad intelectual. Por lo tanto, no hay que introducir en el jardín de niños toda clase de trabajos manuales artificiosamente amañados**. La combinación de palitos, la hechura de cestas trenzando tiras de papel, etc., tan en boga en las modernas escuelas parvularias, son puras ingeniosas veleidades. La actividad en el jardín de niños sólo debe ofrecer en imágenes lo que hace la gente madura, no meras invenciones hechas a propósito. Al verdadero conocedor del hombre le invade a menudo un sentimiento de tragedia cuando observa esas modernas escuelas para pequeñuelos, tan henchidas de buenas intenciones y con actividades tan sagazmente sutilizadas. Todas han surgido de una infinita buena voluntad y de un sincero amor a la niñez, pero sin haber comprendido que debe eliminarse todo intelectualismo, todo lo elucubrado. **La obra de los jardines de niños ha de consistir, llana y únicamente, en la imitación de la estampa externa de las actividades del adulto.**

Adiestrar las facultades intelectuales antes del cuarto o quinto año de la vida implica que el niño arrastrará una terrible herencia a lo largo de su vida: su predisposición materialista: la acción extemporánea de lo espiritual-intelectual da por resultado que el espíritu empieza a objetivarse prematuramente en las formas materiales del cerebro, sugiriéndole al hombre la intuición de que todo el mundo es material.

Si queremos conducir al niño de manera que, al llegar a su hombría, pueda comprender el espíritu, hemos de demorar al máximo la introducción de lo espiritual externo en su forma intelectual. Aunque, de acuerdo con la naturaleza de nuestra civilización, sea sumamente necesario que, más tarde en la vida, el hombre esté plenamente despierto, hay que mantener en el niño la condición apacible, soñadora, de imaginación pictórica que corresponde a sus primeros años. Así, si fortalecemos su organismo primero con lo no intelectual, se desenvolverá correctamente después la intelectualidad que necesita la civilización moderna.

Flagelar el cerebro del niño -como he descrito- es dañar su alma en forma permanente. Del mismo modo se perjudica su digestión el que

nosotros recurramos al lenguaje infantil, y que afecta el sistema metabólico, produciendo en él desfavorable efectos más tarde, la falta de cariño y el desacierto en el aprendizaje del andar, así se deteriora el alma al flagelarlo desde dentro como hemos mencionado. Debe ser objetivo de la educación evitarle al alma ese castigo, el que, por ser el niño cuerpo, alma y espíritu, implica, a la vez, azote corpóreo; abolir la muñeca linda y perseguir, ante todo, el que el juego de los niños se ajuste a su propio nivel.

He tratado con estas reflexiones de indicar cómo evitar las falsas formas de espiritualidad, a fin de que la verdadera, es decir, el hombre integral, alcance plena manifestación en la madurez de la vida.

Quinta conferencia del ciclo "La Educación y la Vida Espiritual de Nuestra Época".

Dr. Rudolf Steiner

SISTEMA RÍTMICO, SUEÑO Y VIGILIA, LA IMITACIÓN

La transición de la primera niñez a la edad escolar está señalada por el cambio de dientes, hacia los siete años, y debe sobre todo recordarse al estudiar ese período, que hasta el séptimo año de su vida, el niño trabaja -podríamos decir- como un interno escultor. Las energías formativas parten de la cabeza, organizando y modelando todo su ser. Lo que el niño observa en su ambiente, incluso las cualidades morales de lo observado, actúa sobre el sistema vascular, en la circulación sanguínea y en los procesos de la respiración, de manera que, como ser físico, puede el hombre llevar consigo, a lo largo de toda su vida terrenal, los resultados del período imitativo de su niñez, desde el nacimiento hasta el tiempo de la segunda dentición.

Naturalmente que no puede decirse que sólo esté condicionado por esto, pues, desde luego, mucho puede enderezarse más adelante en el organismo por el ejercicio de la energía moral y de la interna actividad del alma. Pero debemos comprender con qué maravillosa herencia dotamos al niño en su sendero por la vida si procuramos que su organismo sea vehículo de cualidades morales y espirituales; si, en otras palabras, ayudamos al escultor que hay en él hasta los siete años, ofreciéndole únicamente lo que es moral, lo que conduce a una actividad fructífera en la vida.

Hablé ayer más detalladamente de esto: muchas otras cosas surgirán a medida que avance en estas conferencias.

El maestro debe comprender que cuando el niño ha cumplido sus siete años, aquellas energías plásticas se transforman en actividad síquica, y es por eso que anhela que, al entrar a la escuela, se le ocupe con imágenes gráficas. Esto debe indicarnos cuál debe ser el primerísimo principio fundamental para el comienzo de la edad escolar.

A partir de la época de la segunda dentición hasta la adolescencia, retrocede el sistema cefálico y se desarrolla el sistema rítmico, esto es, particularmente la respiración y la circulación sanguínea, conjuntamente con todo lo que pertenece al ritmo regular de las funciones digestivas. En tanto que la necesidad de imágenes pictóricas se manifiesta en el niño a nivel del alma, su sistema rítmico se le manifiesta al maestro en inmediata evidencia orgánico-corpórea. Por esta razón, ha de prevalecer un elemento pictórico en todo lo que emprendamos con el niño; una cualidad musical deberá impregnar todas las relaciones entre el maestro y el alumno; ritmo, compás, e incluso, melodía deben constituir el principio básico de la enseñanza, y esto requiere que el maestro tenga en sí mismo, en toda su vida, esta cualidad musical.

El sistema rítmico es el que predomina en la naturaleza orgánica del niño durante este primer período de su vida escolar, y toda enseñanza ha de seguir un cierto ritmo y compás. El maestro debe poseer este elemento musical tan profunda y, en cierto modo, instintivamente, de modo que el ritmo y el compás prevalezcan efectivamente en el aula.

De esta suerte se hace evidente que, durante los primeros años de la vida escolar, es decir, después de los siete, toda verdadera educación debe fundamentarse en el arte. La razón por la cual deja tanto que desear la educación en nuestros días, es que nuestra moderna civilización no desarrolla el sentido artístico.

Una educación sana no puede proceder de las diferentes disciplinas artísticas tomadas aisladamente; ha de arrancar de una global concepción artística de la civilización. Esto tiene un enorme significado.

Si infundimos calidad artística a nuestra enseñanza, influimos sobre el sistema rítmico del niño; su respiración y circulación sanguínea serán más saludables. Asimismo, tenemos que ver claramente que, por una parte, nuestra misión es introducir al niño en la realidad de la vida y desarrollar en él una firme facultad de juicio para su vida posterior. Esto se logra conduciéndolo en la edad escolar al uso de su inteligencia, aunque jamás sea mediante la coacción: hemos de ser simples guías hacia el intelecto. Por otra parte, debemos velar por la futura salud del niño hasta donde su destino lo permita y, con este objeto, conceder la atención debida al cuidado y ejercicio del cuerpo. Mas, para realizar esto cumplidamente, necesitamos una visión más profunda de la íntegra naturaleza del niño.

En nuestra civilización contemporánea se concentran todas las miradas en las cosas externas, en lo material, y no se concede atención alguna al estado de sueño, aunque el hombre le dedica la tercera parte de su vida terrenal. Este ritmo alternado de vigilia y sueño tiene el más alto significado. Nunca se piense que el hombre se halla inactivo mientras duerme: su inactividad se limita al mundo exterior, siendo el sueño de suma importancia para la salud de su cuerpo y, más especialmente, para la de su alma y de su espíritu. La acertada educación puede lograr una saludable vida de sueño, puesto que en él se proyecta cualquiera de las actividades que pertenecen a las horas de vigilia, siendo esto especialmente cierto en el caso del niño.

Basta que comprendamos que el sistema rítmico que subyace a toda actividad artística nunca llega a fatigarse: la respiración y la acción del corazón actúan desde el nacimiento hasta la muerte. Lo único que produce cansancio son los procesos del **pensamiento** y de la **voluntad**. El pensamiento y el movimiento corporal originan fatiga, y como sea que en todo entran en juego, podemos decir que todas las actividades vitales ocasionan fatiga. Pero en el caso del niño, hemos de procurar que este cansancio no se produzca más que en un mínimo grado, y lo conseguimos si a lo largo de los primeros años escolares, de tanta importancia, nuestra enseñanza tiene, básicamente, una orientación artística, porque entonces apelamos al sistema rítmico, que no está sujeto a fatiga.

¿Qué sucede, pues, si recurrimos en demasía al intelecto, si obligamos al niño a pensar, si actuamos sobre el pensamiento como tal? Hacemos entrar en juego ciertas energías que intervienen en los depósitos salinos del organismo y en la formación de hueso, cartílago y tendón, es decir, en todas aquellas partes que tienen tendencia a la rigidez. Esta rigidez normal se hipertrofia si se fuerza el trabajo intelectual. Durante la vigilia, el ser humano obra internamente en el endurecimiento de su organismo, y esta actividad se extralimita si apelamos indebidamente al intelecto. Cuando obligamos a un niño a pensar demasiado, estamos sembrando la simiente de una futura arterioesclerosis.

También en este aspecto es esencial desarrollar, por medio de una verdadera observación de la naturaleza infantil, un delicado tino en cuanto a lo que podemos exigirle.

Ahora bien, a este respecto existe un importante principio regulador: si hacemos pensar al niño, si, por ejemplo, le enseñamos a escri-

bir de manera intelectual, diciéndole: "he aquí las letras que tienes que aprender" estamos sometiendo a sobretensión los poderes mentales del niño y depositando en él los gérmenes de la esclerosis, o cuando menos, la disposición a ella. El ser humano como tal carece de interna relación con las letras de la escritura moderna: son pequeños "demonios" en lo que se refiere a la naturaleza humana, y hemos de encontrar, por tanto, el acertado puente para acercarnos a ellas. Encontramos este camino, esta transición, si empezamos por estimular el sentimiento artístico del niño, permitiéndole que a través de la pintura o dibujo, las líneas y colores se viertan, como si fuera espontáneamente, sobre el papel, desde lo más íntimo de su ser. Luego, cuando el niño se halla así, artísticamente activo, el maestro intuye siempre (y este sentimiento es, en este caso, esencialísimo) que la actividad artística da origen a un enriquecimiento excesivo. La intelectualidad empobrece el alma, esteriliza internamente al hombre, lo contrario de la actividad artística, que acrecienta sus valores a tal grado que esa riqueza clama por que se la atenúe. Entonces lo pictórico y artístico que se vive tiende por sí mismo hacia las formas más atenuadas de conceptos e ideas: surge la necesidad de empobrecer lo artístico, de intelectualizarlo. Pero, en este caso, por haber estimulado al niño artísticamente, y dejado luego que la intelectualidad se desarrollara partiendo del sentimiento artístico, el elemento de arte poseerá la intensidad debida y actuará sobre el cuerpo de tal modo que tendrá lugar un endurecimiento equilibrado en lo justo, no excesivo.

Si forzamos los poderes intelectuales del niño, detenemos el desarrollo corporal; en cambio, si liberamos las energías de éste si nos acercamos al intelecto pasando por el arte. Por esta razón, en la Escuela Waldorf, la preparación artística tiene preferencia sobre la intelectual al comienzo de la vida escolar. La enseñanza es, al principio, pictórica, no intelectualista; la relación del maestro con el niño está impregnada de una cualidad musical, rítmica y acompasada, y con tales métodos alcanzamos el justo grado de desarrollo intelectual que corresponde a las necesidades del niño. La formación mental, de esta manera, llega a constituir, al mismo tiempo, el mejor entrenamiento del cuerpo físico.

Para el observador sensible, hay evidencia que en nuestra actual civilización mucha gente adulta es demasiado rígida internamente: parece arrastrar su cuerpo como máquina de madera. Realmente es característico de nuestros días que hombres y mujeres lleven su organismo como una carga, y a pesar que un sistema educativo más apropiado y artísticamente concebido podría desenvolver al ser humano de suerte que cada paso, cada gesto de la mano, que más tarde ha de dedicarse al servicio del mundo, le transmita un íntimo sentido de goce y bienestar. Si educamos intelectualmente, desligamos el alma del cuerpo, de tal manera que el ser humano, a lo largo de la vida, tendrá la sensación de que su cuerpo es "puro barro", sin valor alguno, y que debe trascenderse. Surge entonces la creencia de que uno debe entregarse a una vida puramente mística del alma y del espíritu, sintiendo que sólo el espíritu tiene valor.

La acertada educación, sin embargo, también nos conduce acertadamente al espíritu, es decir, al espíritu creador del cuerpo. Dios no creó el mundo diciendo: *la materia es maligna y debe evitarse*. Ningún mundo habría llegado a ser si los dioses hubiesen pensado así. El mundo solamente pudo emanar de lo divino, porque los dioses ordenaron que el espíritu debía ser activo en la materia, directa e indirectamente. Si el hombre comprende que lo mejor de su vida, en todas las esferas, se encauza de acuerdo con una intención divina, ha de escoger una forma de educación que no lo aleje del mundo, sino que lo haga un ser cuya alma y espíritu se ocupen del cuerpo durante toda la vida. Quien tenga que estar continuamente descartando su cuerpo cuando trata de concentrar su pensamiento, no es verdadero pensador.

De esta manera, lo que podemos hacer en forma saludable por medio de lo artístico, del desarrollo del intelecto, partiendo de fundamentos artísticos, está relacionado con la **vida de vigilia**, en tanto que toda cultura física tiene una definida relación con el **sueño** del niño. Si queremos realmente comprender qué camino ha de tomar el cultivo y el ejercicio saludables del cuerpo, hemos de plantearnos en primer lugar esta pregunta: ¿cómo afecta la vida del sueño el ejercicio corporal?

Toda actividad corporal tiene su origen síquico-espiritual en la voluntad: es verdaderamente un derrame de los impulsos volitivos hacia el organismo motor. Incluso en la actividad meramente mental la voluntad hállase activa y fluye hacia los miembros. Si estamos sentados frente a un escritorio, pensando en las decisiones que luego otros han de llevar a cabo, lo impulsos volitivos están, no obstante, circulando hacia nuestros miembros. En este caso simplemente los hacemos retroceder, los restringimos. Podemos continuar sentados toda-

vía, pero las órdenes que damos constituyen realmente una corriente interna de la voluntad hacia nuestros propios miembros.

Por consiguiente, debemos, en primer lugar, descubrir lo que es de importancia en el despliegue de los impulsos volitivos mediante la actividad física, para que ese despliegue produzca el debido efecto sobre el estado de sueño.

Ahora bien, todo lo que se transforma en acción por la voluntad humana, determina un cierto proceso orgánico de combustión. Cuando pienso, cuando quiero algo, quemo algo en mi organismo, aunque este proceso interno de quemar no deba identificarse con la combustión externa, con ninguna combustión química o física. Cuando una vela está encendida, existe un proceso externo de combustión; pero sólo el pensamiento materialista puede comparar aquel proceso interno con el de la vela. En la organización humana, los procesos de naturaleza externa son captados por las energías del alma y del espíritu, de suerte que dentro del cuerpo humano, e incluso dentro de la planta, las sustancias externas de la naturaleza son activas muy diferentemente. En forma análoga, el proceso de combustión dentro del ser humano es del todo diferente del que vemos en la vela encendida. No obstante, siempre se produce una cierta clase de combustión en el cuerpo cuando ejercemos nuestra voluntad, inclusive cuando el impulso no se expresa en movimiento corporal.

Ahora bien, cuando generamos este proceso de combustión interna, se origina en nuestro organismo algo que solamente el sueño puede rectificar. En cierto sentido, y literalmente, se quemaría completamente nuestro cuerpo si el sueño no redujera constantemente la combustión a su debido grado de intensidad; reducción delicada e íntima, no en el burdo aspecto de la ciencia natural. El sueño regula la combustión interna, extendiéndola por todo el organismo, pues de no ser así, se confinaría a los órganos del movimiento.

Mas hay dos maneras de llevar a cabo los movimientos corporales. Pensad en el género de ejercicios que con frecuencia se ordenan a los niños. Hoy día la gente imagina (en realidad, en nuestra época materialista todo es pura imaginación, pese a creer que se están manejando hechos) que todo niño debe hacer éste o aquél género de movimientos en sus juegos o en su gimnasia, para que con este desarrollo se convierta en ser humano civilizado. Como regla general, se consideran como los mejores movimientos aquellos a que está acos-

tumbrada la gente adulta, y como sea que el ideal es que el niño llegue a ser copia exacta de sus mayores, se le obliga a hacer el mismo tipo de gimnasia. Es decir, circula cierta opinión acerca de lo que es propio para el adulto decente, y esto es también lo que debe suscitarse en el niño.

Así pues, aunque la gimnasia es una actividad de índole corporal-material, la gente la organiza según consideraciones intelectuales, o -diría- según una idea abstracta. A base de esta abstracción, se le impone al niño lo corporal-material en forma coercitiva, diciéndole: tienes que hacer tal o cual movimiento. Se concibe el aparato gimnástico para obligarle a hacer determinados movimientos, pero esto origina procesos de combustión, que el organismo humano ya no es capaz de regular, y el sueño inquieto es el resultado de tales métodos simplemente externos de introducir los ejercicios físicos.

Repetimos que todo esto no es tan tangible que pueda confirmarlo la medicina ortodoxa, pero sin embargo, tiene lugar en las transformaciones más finas y delicadas del organismo humano. Si obligamos a los niños a que hagan estos convencionales ejercicios gimnásticos, no pueden sumirse en el sueño, profundo y reparador que necesitan, y la constitución corporal no puede quedar suficientemente vitalizada ni restaurada durante el sueño.

Si educamos al niño artísticamente, si todo en la escuela se lo presentamos en forma bella, entonces, del mismo modo que la excesiva riqueza de la vida artística suscita el anhelo por su propio empobrecimiento, desbordándose hacia la actividad intelectual (lo intelectual arranca entonces elementalmente de lo artístico), así también brota del niño artísticamente encaminado, una cierta ansia de actividad corporal, debido a que el trabajo artístico reclama la acción del hombre integral. Nada da origen tan fácilmente al vivo deseo de ejercicio corporal como la actividad artística. Si el niño ha estado ocupado en actividades artísticas durante dos horas (la longitud de cada período debe organizarse cuidadosamente), comienza a agitarse en su organismo algo que necesita expresión en movimientos enteramente corporales.

Como resultado, lo que se ha hecho con las manos, pintando y dibujando, o con la voz cantando, o con un instrumento musical (debe introducirse tan pronto como sea posible), es decir, la actividad llevada a cabo directamente a través del cuerpo o con él, la conducimos

gradualmente, la dejamos fluir en los deportes, hacia el movimiento espacial del juego. Esos juegos han de ser continuación de lo que entró en actividad en el organismo en el trabajo artístico de los niños. Entonces la cultura física arranca del estudio de las asignaturas, habiendo entre ambas una íntima conexión.

Si el niño emprende solamente los ejercicios físicos que el trabajo artístico le lleva a desear, dormirá el género de sueño que necesita. De la misma manera que podemos ayudar al logro de una correcta vida de vigilia, procurando que lo intelectual derive de lo artístico, asimismo podemos conseguir un sueño reparador en el que todos los procesos de la combustión se hallen armonizados en el organismo, desenvolviendo la educación física del elemento artístico. Por lo que a la educación del cuerpo se refiere, nada hay tan esencial como que el maestro mismo arraigue firmemente en el elemento artístico. Cuanto mayor sea el goce que el maestro experimente ante las formas bellas, ante la música; cuanto más anhele transformar las palabras abstractas y prosaicas en ritmos de poesía; cuanto mayor sea el elemento plástico musical que en él está latiendo, tanto más será capaz de organizar los juego y ejercicios corpóreos en forma tal que ofrezcan al niño una oportunidad de despliegue artístico. Pero ¡ay!, nuestra civilización querría que todo lo relacionado con el espíritu fuera cómodo: la gente no se siente inclinada a hacer mayores esfuerzos cuando se trata de ideales espirituales.

Como dije en una conferencia anterior, la mayor parte de las personas, si bien admite lo inadecuado de su propia educación, declara, al mismo tiempo, que sabe lo que ella ha de ser y está dispuesta a dictar inmediatamente la ley que debe regirla. De esta suerte no hay gran disposición a considerar estos sutiles procesos del organismo humano, ni a preguntar en qué forma la gimnasia puede proceder artísticamente de la actividad artística, ni lo que pide el organismo humano como movimiento externo en el espacio. Se recurre a la solución de estos problemas con poco sentimiento de veras artístico. La lectura de libros es la principal ocupación del intelectual moderno: la gente estudia los ideales griegos, y el revivir los Juegos Olímpicos se ha convertido en una frase estereotipada, aunque dicho renacimiento sea de naturaleza puramente externa. Nunca se estudian esos juegos desde el punto de vista de las necesidades del organismo humano, como se hacía en Grecia, debido a que el estudio moderno es todo libresco, basado en documentos o en transmitidas tradiciones externas.

Pero los hombres modernos no son griegos antiguos y no comprenden la parte que correspondía a los verdaderos Juegos Olímpicos en la cultura griega. En aquellos tiempos, los gimnastas enseñaban a los niños a danzar y a luchar, y a actividades similares, tal como lo he descrito. Pero, ¿dónde aprendieron esto los griegos? Precisamente en los Juegos Olímpicos, cuya naturaleza no era precisamente artística, sino religiosa: un auténtico legado de la cultura griega. En sus Juegos Olímpicos vivían los griegos plenamente entregados a una atmósfera de arte y religión y, por ende, con un verdadero instinto educativo podían introducir estos elementos en los ejercicios gimnásticos que daban a los niños.

Las abstractas, prosaicas y antiartísticas formas de cultura física son contrarias a toda verdadera educación, porque se oponen al verdadero desarrollo del ser humano. Mucho mejor sería que, en lugar de esforzarnos hoy en sacar de los libros cómo volver a la vida los Juegos Olímpicos, tratáramos de comprender la naturaleza interna del hombre, porque entonces nos daríamos cuenta que toda educación física que no se basa en las necesidades internas del organismo, origina un proceso de excesiva combustión, cuyo resultado, más adelante, es flojedad del sistema muscular. Los músculos serán incapaces de seguir al alma y al espíritu.

A la equivocada educación intelectual para nuestra vida de vigilia, que endurece internamente el cuerpo y nos obliga a llevar nuestros huesos como una carga en vez de moverlos flexiblemente con el alma, vienen a añadirse miembros fláccidos, sometidos demasiado fuertemente a combustión. Como consecuencia, el hombre se ha convertido gradualmente en una especie de globo atado a un tronco de madera, criatura dominada por el peso de las sales en su interior que, no obstante, a causa de los procesos de mala combustión, quieren escapar, huir de él.

Hace falta un conocimiento íntimo del hombre para poder establecer una verdadera relación entre estos dos procesos: el de combustión y el de formación de sales. Entonces, el endurecimiento que se produce cuando transformamos el elemento artístico en el intelectual, lo equilibramos por una correcta combustión, que fluye en la vida del sueño, gozada profunda y apaciblemente por el niño. Desaparece entonces el sueño inquieto y agitado que causan los actuales sistemas de educación física. Si se obliga a los niños a practicar una errónea clase de ejercicios físicos, se sienten síquicamente inquietos durante el sueño y, por la mañana, cuando el alma retorna

al cuerpo, se han fijado en el organismo la inquietud y los defectuosos procesos de combustión.

Por consiguiente, hemos de ampliar nuestros conceptos por medio del conocimiento, lo que pondrá en evidencia que es esencial una profunda comprensión de la naturaleza humana. Si afirmamos que, en esta existencia terrenal, el hombre es la más preciosa creación de los dioses, la gran pregunta debe ser: ¿qué han puesto los dioses ante nosotros en el hombre? ¿cómo podemos desarrollar mejor lo que del hombre nos ha sido confiado aquí en la Tierra?

En tanto que, hasta los siete años el niño es, sobre todo, un ser **imitativo**, desde el cambio de dientes en adelante, su naturaleza interna empieza a buscar, por encima de todo, estructurarse a sí misma de acuerdo con lo que, en el más amplio sentido, le revele alguna **autoridad** que él acepte espontánea y naturalmente como tal.

Hace mucho tiempo que escribí la Filosofía de la Libertad y, considerando lo que allí dije, no creo que me acuséis de abogar, en forma indebida, por cualquier exclusivo y absoluto principio de autoridad en la vida social. Sin embargo, lo que se revela en la vida humana, aunque espiritualmente se halla bajo el impulso de la libertad, no por eso deja de desenvolverse con sujeción a ciertas leyes, lo mismo que la vida de la naturaleza. Por lo tanto, no nos corresponde a nosotros decidir, de acuerdo con nuestras simpatías o antipatías, qué género de educación debe dárseles a nuestros hijos en el período comprendido entre el cambio de dientes y la adolescencia: más bien hemos de atenernos a las necesidades de la misma naturaleza humana. Según éstas, hasta la segunda dentición, alrededor de los siete años, el niño imita todo lo que ocurre a su alrededor; lo imita con todo gesto, con toda actitud, e incluso con las pulsaciones de la sangre y con los ritmos del aliento y de los diferentes vasos. Desde el nacimiento hasta los siete años, el ambiente es modelo que copiar. Análogamente, desde los siete hasta los catorce o quince, es decir, hasta la pubertad, el niño debe desarrollar su propia libertad bajo la guía de una autoridad natural y espontánea; así su desarrollo será saludable y sin trabas, y el joven aprenderá a hacer buen uso de su libertad en la vida posterior.

Hasta los catorce o quince años, no está madura la facultad de juicio personal; no es hasta entonces que se desarrolla en el niño en forma tal que el maestro pueda apelar a su razonamiento. A partir de esa edad

puede juzgar racionalmente lo que le afecta. Antes de eso le dañamos, retardamos su desenvolvimiento si de continuo ahondamos en razones y causas. El niño se beneficia infinitamente para toda su vida posterior si entre los siete y los catorce años, desde luego aproximadamente, ha sido capaz de aceptar una **verdad**, no por haber captado su razón básica, para lo cual el intelecto no se halla aún maduro, sino porque siente que el maestro, a quien ama y reverencia, le dice que es cierto. La sensibilidad por la **belleza** se desenvuelve como es debido si el niño acepta el patrón de belleza del maestro, cuya autoridad venera en forma espontánea y no forzada. Asimismo el niño tendrá la correcta experiencia del **bien** y hollará su senda en la vida posterior si no se le ha dado a seguir un código de conducta, sino que ha comprendido, por las propias y cordiales palabras del maestro, cuánto ama él la buena acción y cuánto odia la mala. Las palabras del maestro pueden hacernos tan cálidamente responsables hacia el bien y tan fríamente renuentes hacia el mal, que naturalmente nos inclinemos hacia el bien porque el maestro lo ama.

Así, los niños crecen no maniatados por dogmas, sino henchidos de **espontáneo** amor por lo que el venerado maestro tiene por verdadero, bueno y bello. Si durante el período de la escuela primaria hemos **aprendido** a adoptar su modelo de verdad, **bondad** y belleza, patrón que él ha sido capaz de expresar en imágenes artísticas, el impulso hacia esas **virtudes** llega a convertirse en segunda naturaleza; en efecto, ¡el bien se desenvuelve en función del intelecto! El individuo a quien se ha dicho dogmáticamente, una y otra vez, que haga esto y no aquello, tienen hacia el bien sentimientos fríos y formularios, en tanto que el que haya aprendido en la niñez a simpatizar con lo bueno y a rechazar lo malo, es decir, quien, por su propio sentir, mantiene su entusiasmo por lo primero y su poder de alejarse de lo segundo, ha cultivado debidamente en todo su organismo rítmico la atracción hacia la bondad y el rechazo de la maldad. Más adelante en la vida, siente como si le afectara adversamente la respiración y el sistema rítmico. Todo esto lo logramos si, después de cumplidos los siete años, dejamos que el principio de autoridad natural sustituya al de imitación que, como hemos visto, predomina en los años preescolares. Esta autoridad no debe, por supuesto, imponerse en forma coercitiva, error en que precisamente cayeron los métodos educativos que intentaban vigorizarla por medio del castigo corporal.

He sabido que lo que dije ayer sobre el particular pareció sugerir que esta forma de castigo ya había quedado enteramente abolida. De

hecho, lo que afirmé es que los sentimientos humanitarios de hoy tienden a evitarla. Se me ha informado que en este país (Inglaterra) es todavía muy generalizada la costumbre de pegar, y que mis palabras produjeron errónea impresión. Siento que haya sido así, pero lo que necesito poner en claro es que en la verdadera educación nunca la autoridad debe implantarse por la fuerza, y que, de ningún modo, a palos; debe surgir naturalmente de lo que nosotros somos. En cuerpo, alma y espíritu podemos considerarnos verdaderos maestros si nuestra observación de la naturaleza humana nos lleva a una auténtica comprensión del hombre.

El verdadero observador percibe en el ser humano en crecimiento una obra de creación divina. No hay espectáculo más maravilloso en todo el mundo que ver en el niño, desde el nacimiento en adelante, cómo lo definido emerge gradualmente de lo indefinido del organismo: de qué manera los vagos, inconexos y arbitrarios movimientos se transforman e los que son determinados por el alma, cómo el ser interno se expresa exteriorizándose y cómo el elemento espiritual que vive en el cuerpo, poco a poco surge a la superficie. Este ser que el mundo divino hizo descender a la Tierra, y que percibimos, se está revelando en el cuerpo, convirtiéndose en una manifestación de lo divino. **La más espléndida manifestación de lo divino es el ser humano en desarrollo.** Si aprendemos a conocerlo, no desde el punto de vista de la anatomía y fisiología ordinarias, sino captando cómo el alma y el espíritu fluyen en el cuerpo, entonces, todo nuestro conocimiento del hombre se transforma en religión, en veneración verdaderamente devota y humilde de lo que aflora a la superficie de las cosas desde las profundidades divinas. Con esta actitud como maestros, poseemos cierta cualidad que nos sostiene y que llega a ser para el niño una autoridad natural, en la que él deposita espontáneamente su confianza. En vez de armarnos con el palo o de utilizar cualquiera forma de castigo interno, tal como mencioné ayer, hemos de armarnos de un verdadero conocimiento del hombre, con la facultad de la verdadera observación, que se transformará en un interno sentido ético-religioso, en una reverencia ético-religiosa hacia la creación de Dios.

Así ocupamos nuestro debido lugar en la escuela, y nos damos cuenta de cuán absolutamente esencial es, en toda educación, estar al acecho de aquellos momentos en que toda la naturaleza del niño sufre un poderoso cambio, una metamorfosis. Una de tales metamorfosis tiene lugar entre los nueve y los diez años, en unos niños

más pronto, en otros más tarde. Como regla general, oscila entre los nueve y los diez años.

Muchas cosas pasan inadvertidas para el materialista. La verdadera observación del ser humano nos dice que algo peculiar sucede en el mencionado período. Exteriormente el niño se torna inquieto, no puede ponerse de acuerdo con el mundo exterior y parece apartarse de él con cierta timidez. En forma íntima y sutil, pasa esto a casi todo niño: de no ser así, se trataría de un anormal. Hemos de prestar atención a este cambio, porque en la vida emotiva del pequeño se presenta una gran interrogante entre los nueve y los diez años; no puede formularla en conceptos ni expresarla en palabras: es todo sentimiento y, por tanto, es lo que en él se halla presente más intensamente y lo que con mayor vigor reclama ser reconocido. ¿Qué es lo que busca el niño a esa edad?

Hasta entonces, la veneración hacia el maestro ha sido impulso natural para él, pero en ese momento quiere que el maestro muestre ser digno de esa veneración de alguna manera especial. La incertidumbre surge y, al observarle, hemos de actuar en respuesta. No es absolutamente necesario que inventemos algo especial: basta con que seamos peculiarmente amables en nuestro trato con él, que lo tengamos muy especialmente en cuenta y que lo estimulemos con lo que le digamos. Cualquier cosa que hagamos, si es con nuestra singular actitud, dándose cuenta el niño que el maestro le tiene hondamente en su corazón e intuye su estado, le salva en esa época de caer en un abismo. Esto tiene un significado de largo alcance, pues si persiste aquella sensación de inseguridad, perdurará, introduciéndose a lo largo de toda la vida, inadvertido por el mismo interesado, pero expreso, sin embargo, en su carácter, temperamento y salud corporal.

Por doquiera hemos de comprender cómo el espíritu influye en la materia y, por tanto, en la salud del cuerpo, y cómo debemos nutrir a aquél para que pueda debidamente afectar la salud de éste. El verdadero arte educativo nos muestra enfáticamente que el espíritu y la materia han de comprenderse en su armonía, jamás en oposición. Hemos de reconocer nuestro deber en educación frente a la civilización moderna, que lo ha separado todo: existe, por un lado, el materialismo en que se vive al pensar en la naturaleza; luego, cuando la gente queda insatisfecha de los resultados del estudio de la naturaleza, inventa el espiritismo, tratando de alcanzar los espíritus a través de medios que realmente contradicen la ciencia.

He aquí una de las tragedias de nuestros días: el materialismo que lo intelectualiza todo, sólo es capaz de comprender los conceptos que él mismo se ha formado acerca de la materia, pero no puede penetrarla. ¿Y el espiritismo moderno? Sus adeptos quieren que los espíritus sean palpables, que se revelen materialmente por medio de mesas flotantes, de fenómenos físicos o algo por el estilo. No se les permite que permanezcan en su condición espiritual, es decir, invisibles e intangibles, debido a que los hombres son demasiado perezosos para penetrar hacia donde están.

Con todo esto, el hombre ha caído en una situación extrañamente trágica. El materialismo habla solamente de la materia, nunca del espíritu. En realidad, el materialismo no llega ni a comprender la materia: habla de ella únicamente en abstracciones sumamente destiladas, en tanto que el espiritualismo, imaginando que está hablando del espíritu, se ocupa solamente de la materia.

Nuestra civilización está así dividida entre materialismo y espiritualismo: ¡extraño fenómeno ciertamente! Porque el materialismo no entiende nada de aquello de lo que pretende ocuparse, ni tampoco el espiritualismo.

Y de esta suerte llegamos al notable hecho que el hombre integral se ha desdoblado en cuerpo y espíritu. Sin embargo, la verdadera educación ha de restablecer la armonía perdida entre los dos. Nunca insistiremos bastante en que la meta de la educación debe ser lograr que el hombre comprenda algo del **espíritu en la materia** y capte el mundo **material** con la comprensión adquirida del **espiritual**. Encontramos el espíritu si comprendemos cómo manejar correctamente el mundo material, y encontramos, no una espiritualidad materializada, sino un mundo espiritual real y efectivo, si comprendemos algo del espíritu.

Para educar bien a la humanidad, para su ascenso y no para su descenso, necesitamos la realidad del mundo espiritual y una comprensión inteligente del medio de la materia.

Dr. Karl König

CÓMO SE ADQUIERE EL ANDAR ERGUIDO

1. Características generales de las funciones del movimiento

La capacidad de andar erguido es un fenómeno parcial de la motricidad total del organismo humano. Sería unilateral, sin embargo, suponer que para caminar, lo fundamental son las piernas y los pies: es todo nuestro aparato motor el que se halla involucrado, no sólo los brazos y las piernas; también intervienen los músculos de la espalda y del pecho, así como los oculares.

Es necesario reconocer, de una vez por todas, que el ser humano, todo él, participa de cada uno de sus movimientos, ya que el movimiento de alguna parte implica que otras han de ponerse en reposo. Durante la vigilia, ese reposo de algunas partes del cuerpo nunca es función pasiva, sino activa, lo que apunta hacia un fenómeno arquetípico de todo movimiento: al entrar en actividad una parte del aparato motor, el resto participa de tal manera que, por medio del activo estado de reposo, se facilita aquella movilidad.

Para doblar mi brazo, sólo tengo que aflojar activamente los extensores del brazo; también todos los demás músculos han de formar un contrafuerte para compensar la flexión. Así, siempre es todo el aparato motor el que toma parte en cada movimiento, ayudando a su ejecución.

Esa participación de todo el aparato motor se pone en evidencia, por ejemplo, cuando a causa de una lesión, un solo dedo del pie se halla impedido en su libre movimiento; inmediatamente se detiene la función de todo el pie, y eso desvía el movimiento de la pierna, e indirectamente, el uso del resto del sistema motor. ¡Con cuánta frecuencia duelen los músculos del cuello y de la espina dorsal cuando un pie no puede utilizarse correctamente para andar, y cuán común es observar un cambio en el ritmo de la respiración cuando es necesario poner en

reposo una pierna por un largo período de tiempo! Estos ejemplos, aunque sencillos, muestran claramente algo que aparece como fenómeno básico en el área motriz, y que puede formularse así:

- El aparato motor en su totalidad integra una unidad funcional; sus elementos nunca se mueven con independencia, sino que cada movimiento transcurre dentro del área global del sistema motor.

- Por ello, las partes en movimiento muestran solamente independencia aparente, en contraste con las que están en reposo. En realidad, estas últimas participan tan activamente del movimiento como las primeras, aunque no se manifieste a simple vista.

La preponderancia del fatídico concepto de que todo se localiza en el sistema nervioso central ha impedido, una y otra vez, el que se reconozca la organización motriz como unidad funcional. Este concepto, resultado del método analítico de pensamiento científico del siglo XIX ha de ser trascendido en todos los campos. Así como las letras individuales no confieren sentido a la palabra, ni las palabras sencillas a la oración, así tampoco una serie de músculos individuales mueve una extremidad. La gestalt del movimiento recurre a los músculos individuales o a grupos de ellos, para manifestar el movimiento. Así como una opinión cristaliza en proposición y ésta, a su vez, se vale de la oración que toma su forma de palabras habladas, justamente así, la gestalt global del gesto se articula en elementos individuales de movimiento, que convocan a grupos de músculos para realizar lo que el gesto exige.

Cuando sentimos rechazo, disponemos de varios patrones de movimiento para expresar esta sensación; escogerán del entero aparato motor grupos específicos de músculos y ejecutarán con ellos un movimiento en el que participe todo el aparato motor. Deseo y rechazo, simpatía y antipatía, cólera y ansiedad, temor y valentía: todos tienen sus correspondientes formas de movimiento. También los sentidos más refinados, como son el escuchar y la devoción, el regocijo y el dolor, el llanto y la risa, tienen semejantes patrones de acción. Cuando el individuo aprende a escribir o a tejer, labrar, pintar, martillar o forjar, adquiere patrones de movimiento que son de su propia creación, no parte de su herencia como ser creado, sino patrimonio adquirido.

La más fundamental de todas estas formas de movimiento adquiridas es el gesto que imprime su sello en el todo de la vida humana: la capacidad de andar erguido. Al conseguir la verticalidad, el hombre se eleva a la postura que continuamente le exige vencer la gravedad

terrestre. En tanto que el cuadrúpedo encuentra su estado de equilibrio con esta gravedad, el hombre ha de aprender a mantenerse incesantemente enhiesto; no sólo encontrarse en reposo en su verticalidad, sino además, movilizarse con desembarazo.

¿Cómo adquirir esa capacidad, que exige plena y constante participación personal?

2. Desarrollo general del andar humano

La habilidad motriz del lactante no principia después del nacimiento, sino que ya existe durante el desarrollo embrionario; se pueden detectar los movimientos desde el fin del segundo mes de embarazo, y en el quinto mes son tan marcados que ya los percibe la madre.

Después del nacimiento, el infante empieza por poseer movilidad general, en la que sobresalen ciertas formas específicas: por ejemplo después del nacimiento, le es posible realizar movimientos perfectos de succión cuando se le ofrece el pecho; también domina su respiración desde el primer momento de nacido. Existen, listas para entrar en acción, las formas de movimiento que corresponden a rechazo por temor, y el pataleo sin objeto ni coordinación se manifiesta en todo el cuerpo como expresión de bienestar. Stern describe estos movimientos como espontáneos, señalando que ocurren todavía de manera disociada. Escribe: "Muchos niños recién nacidos mueven los ojos independientemente uno del otro: el uno se vuelve hacia arriba, el otro hacia fuera; uno permanece estacionario mientras el otro va hacia abajo".

Es acertado que Stern llame la atención especialmente hacia el movimiento de los ojos, ya que su coordinación aparece con tan extraordinaria rapidez. Y sigue: "Es verdad que ese período, el de movimientos oculares disociados es de breve duración, y a veces, incluso ya se halla superado en el momento de nacer, con la impresión de que esos infantes nacieron con movimientos oculares coordinados".

De ese modo, los movimientos coordinados del ojo se destacan del caos general del patalear, ya durante los primeros días de vida. Sin embargo, ese es el comienzo del proceso motor que llegará a su culminación al final del primer año de vida, cuando el infante haya aprendido a andar, logrando así el primer dominio del espacio. La adquisición de esa capacidad se supedita a determinada secuencia ordenada, que empieza en la cabeza y el cuello, y paulatinamente se

extiende hacia abajo, pasando por el pecho, los brazos, el dorso, finalizando en piernas y pies.

En general, el infante aprende a dominar el movimiento de la cabeza y del cuello en los tres primeros meses; en el segundo trimestre, las manos y brazos se emancipan del confuso pataleo general: puede dársele al niño el nombre de "pequeño asidor". Al término de este período, ha aprendido a estar sentado libremente.

En el tercer trimestre, el infante "descubre" sus piernas y empieza a practicar el estar erguido y, durante los últimos tres meses del primer año, utiliza esta habilidad para sus primeros pasos sin sostén. Experimenta entonces sus pies como órganos que tocan el suelo, con lo que se consuma la primera conquista del espacio. Por consiguiente, el proceso de movilización se traslada de la cabeza, pasando por el pecho y las piernas a los pies, o sea, sigue su curso descendente a lo largo del cuerpo. Si preguntamos por el significado de este proceso, se pone en evidencia que condiciona la posición vertical del cuerpo. La cabeza es la primera en sustraerse al movimiento caótico; tras ella, el pecho y los brazos y, finalmente, las piernas y los pies. Parece este proceso una réplica del nacimiento: así como la cabeza es la primera parte en aparecer, siguiendo paulatinamente el resto, también aquí, "el útero de movimientos incoherentes" da nacimiento al movimiento coordinado y, paso a paso, se dirige hacia la postura erguida y el andar. Al finalizar el primer año de vida, termina ese proceso: el niño sabe andar.

Aquí se logra que la cabeza apunte hacia arriba y que los pies toquen la tierra. La cabeza consigue la posición de reposo, hecho sobre el cual Rudolf Steiner llama la atención repetidas veces, como flotando livianamente sobre los hombros, y convirtiéndose así en el eje alrededor del cual se mueven las extremidades.

Las investigaciones fundamentales de Magnus y Klein sobre los reflejos de soporte y posición, destacan el papel central de los músculos del cuello y de la cabeza, pues es la cabeza la que ha de ser capaz de adoptar, independientemente, postura de reposo, para así posibilitar la libre y armoniosa movilidad de las extremidades. Esto concierne fundamentalmente a la posibilidad del andar: el ser humano que puede sostener la cabeza erguida y firme, ha aprendido a andar, pues mientras la cabeza participe del bamboleo y tambaleo generales, no se logra el andar normal.

Sólo después del primer año de vida, el infante va emancipando del andar sus brazos, y los utiliza independientemente. Esto se realiza paulatinamente: se fija la cabeza y se consolida su posición de reposo, y le es posible mantenerse al margen del libre juego de las extremidades. Esto implica que la función de la cabeza en el reino de la movilidad es servir de polo fijo.

Sintetizando: el infante aprende a hablar gracias a que, poco a poco, y en descenso desde la cabeza, se sustrae a la caótica movilidad característica del primer año; como resultado, la cabeza consigue la posición de reposo en contraposición a la libre movilidad de las extremidades. Una vez que ha logrado el cuerpo la posición erguida, las extremidades se enfrentan constantemente con las fuerzas de gravedad espaciales, ya que el hombre, como ser vertical, debe asumir la posición de equilibrio inestable, no fija.

3. Separación entre individualidad y mundo

Ya hemos indicado que la coordinación de los movimientos oculares se logra inmediatamente después del nacimiento, cuando el infante adquiere los primeros rudimentos de lo que después se convertirá en su habilidad de mirar y dirigir la mirada; los ojos aprenden a dirigirse a un punto determinado del mundo exterior.

Considerando que al coordinar los movimientos oculares se establece el primer punto fijo en la relación entre el alma y sus alrededores, se pone en evidencia la importancia fundamental del ver, como acción humana. Por medio de nuestros ojos establecemos una consciente correlación con lo que nos rodea, ya durante los primeros días de nuestra vida terrenal. Esto no quiere decir que el infante ya "perciba", pero sí que empieza a explorar el mundo en torno, que se le revela paulatinamente al "palparlo" con la mirada. De esta manera, tiene lugar la primera confusa sensación del "allá" como opuesto al "acá" del individuo, confusa sensación que, lentamente, se aclara en el curso del primer año de vida, y que gradualmente conduce al contraste entre la sensación del propio cuerpo y la del mundo circundante. En el lactante, el exterior y el interior, el allá y el acá están aún totalmente entretejidos. Adalbert Stifter ha expresado ese período en un fragmento autobiográfico como sigue: "Muy atrás, en la vacía Nada, había algo así como éxtasis y deleite, que penetró en mi ser, asiéndolo poderosamente como para aniquilarlo; no puedo compararlo a cosa alguna de mi

vida posterior. Lo que recuerdo es gloria, tumulto allá en lo hondo. Esto debió haber ocurrido muy pronto en mi infancia, porque me parece como si una nada oscura, alta y amplia se extendía a mi alrededor. Después algo pasó, suave y mitigante, que saturó mi ser interno, y que ahora, de adulto, me es posible identificar como sonido. Flotaba en algo que me rodeaba, de aquí para allá; algo que se volvía cada vez más suave dentro de mí, hasta sentirme como en ebriedad. Luego, nada siguió. Las semi-islas yacen en el velado piélago del pasado, fantástico y legendario, como los recuerdos primordiales de un pueblo".

Al diferenciarse mundo y cuerpo, paulatinamente se ilumina la brumosa conciencia infantil integrada de percepciones y sentimientos que se entrefluyen. Sin embargo, el proceso de diferenciación comienza cuando el infante posa su mirada sobre su alrededor y a medida que, poco a poco, la fija, empiezan a serle perceptibles, como si fuera a tientas, algunas formas individuales del medio ambiente. Alrededor del foco de la mirada, se configura la cabeza como la estructura que pertenece al individuo; el infante aprende a levantarla y a utilizarla como órgano de orientación: la voltea hacia donde le salen al encuentro la luz, el calor, el sonido o el olor.

A medida que pasa el tiempo, los ojos del infante, con más frecuencia, divisan sus manitos y deditos, que juegan y se mueven delante de ellos, cuando no sólo sus ojos, sino también sus manos, empiezan a coger objetos, sosteniéndolos y dejándolos caer otra vez; he ahí cuando el tronco, incluyendo brazos y manos, se destaca como un todo frente al mundo. Para entonces, ya el infante puede estar sentado sin respaldo, y esto es un gran logro: su cabeza hállase suspendida sobre su cuerpo, y libremente la voltea, sus ojos comienzan a mirar el espacio con mayor extensión, sus manos cogen los objetos que se hallan más próximos y los llevan a la boca, etc. Asimismo, las manos asen el borde de la cuna; el infante se ase de ese borde y jala su cuerpo.

Luego llega el gran momento, hacia fines del noveno mes de vida, cuando el infante, por primera vez, se levanta solito a la posición erguida; ha dado un paso decisivo en la separación entre mundo y cuerpo; el mundo circundante se ha separado del niño y lo confronta como algo ajeno a la individualidad, que ahora llega a captarse a sí misma. La nueva individualidad, a su vez, comienza a moverse dentro de ese mundo ya separado de ella, ya sea desplazándose a gatas, resbalando, empujando. Todo el día y a toda hora, aparecen nuevas

impresiones, rápidamente olvidadas y reconquistadas de nuevo. Las nuevas experiencias exigen ser prendidas, cogidas, miradas y tentadas. Así entra en acción, por primera vez, el incipiente círculo de formas. Los sentidos claman por movilidad y, por turno, el movimiento conquista otras experiencias sensorias. Manifiesto es el comportamiento en este período.

Finalmente el infante, en postura erguida, da sus primeros e inseguros pasos. El orgullo de los padres, con frecuencia, no se compara a la alegría del niño por su propio triunfo: ya el mundo no le es extraño, sino que se convierte en algo que puede ser conquistado al moverse en él libremente. Al realizar este primer paso como ser erguido, ha dado, asimismo, el primer paso hacia convertirse en creador en vez de criatura.

Stern lo expresa así: "Hacia fines del primer año de vida, la conquista del espacio real queda consumada en su mayor parte; el infante puede captar, a grosso modo, las características espaciales de los objetos: su posición, distancia, forma y tamaño, y acomodarse a ellas. Distingue entre lejos y cerca, grande y pequeño, redondo y angular, arriba y abajo, delante y detrás, es decir, ha logrado una visión general del espacio, todavía sujeta a múltiples equivocaciones, y que necesita refinarse, esclarecerse y estructurarse en los siguientes años, pero ya no enriquecerse con ningún rasgo intrínsecamente nuevo". Esa percepción espacial, aproximadamente al cabo del primer año de vida, sólo es posible porque el infante ha podido experimentar el arriba y el abajo gracias al desarrollo de su poder de erguirse. A través de sus movimientos, ha experimentado, por medio del tacto, lo redondo y lo angular; por medio de la propia mirada, el aquí y el allá; mas todo esto acontece gracias a que se ha efectuado el proceso de separación entre el individuo y el mundo. El infante no aprende a andar adquiriendo el control de ciertos movimientos musculares: principia a controlar esos movimientos en virtud del despertar de la conciencia, que paulatinamente lleva al cuerpo a diferenciarse de su medio ambiente, como ente separado. Esta emancipación del ambiente, como ente separado, esta emancipación del cuerpo de su entrañable identificación con la matriz ambiental que lo rodeaba, lo encauza hacia el andar erguido. Ese andar no es simple proceso motor que hace posible la locomoción, sino que el aprendizaje del andar corresponde a un proceso de conciencia que culmina en la percepción del medio ambiente como algo que se halla "afuera". Comienza el proceso con "mirar",

continúa con "asir" y culmina con "andar". La iluminación de la conciencia que capacita al infante a darse cuenta de sí mismo al cabo del primer año, avanza de la mirada del ojo al asir de las manos, y luego al paso de los pies.

Es indispensable captar esta secuencia como totalidad, para que sea comprensible el significado interno del andar. El hombre anda erguido porque, en sus primeros años pudo desarrollarse, de criatura firmemente entretejida y confundida con su medio ambiente, hacia la individualidad que se enfrenta al mundo.

4. Motricidad heredada y motricidad adquirida

Como resultado de importantes investigaciones, Portmann ha destacado que el primer año de la vida humana es de particular significado, debido a que su desarrollo durante ese período corresponde a procesos que, en otros mamíferos, ocurre todavía dentro del útero. Portmann separa el primer año de vida de los períodos posteriores del desarrollo infantil, llamándolo el "año primaveral extra-uterino". Dice: "Al recién nacido se le puede llamar "nidófilo" (Nethocker) secundario, porque considerando el grado de su desarrollo, realmente pertenece a los volantones "nidófobos" (Nestfluechter), sin haber adquirido todavía, sin embargo, la libre movilidad de éstos". Con ello se alude a la posición especial del hombre en el dominio de lo vivo, vislumbrando Portmann los misterios de la evolución humana.

El mismo autor también cita las investigaciones de Stirnimann, que han de considerarse en relación con los ya mencionados hallazgos tocante a los reflejos infantiles de soporte y posición, actividades espontáneas del recién nacido, que ocurren en respuesta a ciertas situaciones forzadas. Así el infante manifiesta, durante los primeros meses, su latente potencia de erguimiento, gateo y caminar; sin embargo, dichas capacidades incipientes se pierden a los cinco meses, y hasta los nueve meses en adelante, no se alcanza el verdadero gatear, erguirse y andar.

"La madurez de erguirse es la potencia de colocar las extremidades en la posición requerida. Esta posibilidad se desarrolla en función de estímulos que descansan en las diferentes partes de la superficie corpórea o de los ojos. Por ejemplo, si al recién nacido lo paramos, y si la planta de sus pies hacen contacto con una superficie firme, éste tiende a estirar sus piernas, no obstante aún no muestra ninguna madurez clara de erguimiento, pues tan sólo es capaz de reacciones de sostén cuando se le ponen las piernas en la posición correspondiente. No es hasta el segundo trimestre cuando, al tocarle el empeine, se produce en el niño la madurez de erguirse. Por ejemplo, cuando lo sostenemos en posición vertical, de modo que su empeine toque la orilla inferior del canto de la mesa, dobla primero una pierna, después la otra; luego, poniendo la planta del pie en la mesa, endereza la pierna y, finalmente, sube los dos pies a la mesa

"En todos los recién nacidos sanos y maduros es posible inducir, como reflejos, movimientos de andar. Para demostrarlo, sostengamos al infante de la cintura con ambas manos y parémoslo sobre una base firme: se producen ciertas reacciones de sostén en las piernas. Si luego inclinamos su cuerpo ligeramente hacia delante, el niño lleva a cabo auténticos movimientos de andar, siempre que le acompañemos en el avance. En ese período, muestra cierta tendencia a cruzar las piernas, pero camina con pasos de alrededor de diez centímetros cada uno. En el curso del desarrollo posterior, aproximadamente tras los seis meses, estos movimientos de andar retroceden temporalmente, por lo que no representan un paso preparatorio inmediato al andar real".

"J. Bauer ha descrito algo similar, como "fenómeno de gateo". Si colocamos a un lactante en decúbito ventral sobre una mesa, y sostenemos la planta de sus pies con nuestras manos, comienza a gatear, alejándose a empujones de las manos que lo sostienen: levanta los brazos uno tras otro y los adelanta. Es posible que el infante recorra toda la mesa, fenómeno de gateo que, según Bauer, únicamente ocurre durante los primeros cuatro meses y sólo cuando el pequeño descansa sobre el vientre".

Estas citas caracterizan los tres mayores logros del lactante en el área del movimiento espontáneo, antes de la posición vertical y el andar. Para el curso adecuado del desarrollo posterior, es de sumo significado el que estos movimientos aparezcan durante los primeros meses de nacido, que luego desaparezcan, reapareciendo, a la postre, en una metamorfosis completamente nueva, como gatear, pararse y andar.

Sin tener en cuenta las específicas investigaciones mencionadas, O. Storch se refiere a dos formas de movimiento, que nombra acertadamente "motricidad heredada y motricidad adquirida". Aunque las manifestaciones motrices del lactante difícilmente puedan calificarse de "motricidad heredada", esos movimientos congénitos han de dife-

renciarse, no obstante, de los adquiridos por aprendizaje, entre los que el andar es el más importante.

También son pertinentes los hallazgos de Foerster y de C. y O. Vogt, quienes exponen que los prematuros y, en ocasiones, también los lactantes maduros, exhiben movimientos típicamente atetóticos. "Los movimientos ofrecen el siguiente aspecto: los brazos se doblan en ángulos rectos, los antebrazos se tuercen pronunciadamente hacia fuera, mientras que la muñeca se extiende o hasta se estira. Simultáneamente, estos infantes emprenden un extraño juego que consiste en estirar, doblar y extender los dedos de pies y manos, todos a la vez, o uno después del otro".

En el curso del primer mes, estos movimientos coreático-atetóticos se convierten en el patalear general del lactante, esto se trasciende paulatinamente, y al cabo del primer año, se logra el andar.

Los auténticos niños atetóticos que, por ciertas lesiones cerebrales no aprenden a andar, o lo aprenden con dificultad, muestran síntomas que señalan clara e inequívocamente las formas de movimiento arriba descritas. El niño con los síntomas característicos de la enfermedad de Little, exhibe la misma posición de los pies equinos, así como la tendencia a cruzar las piernas cuando intenta andar. Así lo descrito se continúa hacia la vida posterior, presentando sintomatología de graves alteraciones motrices; no pueden superarse, porque el andar como motricidad adquirida no ha podido relevar la existente motricidad heredada.

Los niños incapaces de desarrollar los reflejos de posición y sostén, muestran el mencionado fenómeno de gateo. Este grupo, cuyos trastornos pertenecen a las formas de ataxia cerebral, continuará arrastrándose toda su vida, pues no habrá adquirido el andar erguido debido a la falla de su sentido de equilibrio.

Los llamados atetóticos conservan las formas de movimiento asociadas al nacimiento prematuro, formas que conducen a graves perturbaciones de postura y movilidad, y aquí sobre todo, hállanse trastornados los movimientos dirigidos y ordenados, aún cuando algunos niños de este grupo sí consiguen paulatinamente el andar erguido.

En los niños atetóticos, esa gama de trastornos motores no es condición patológica que surja sin antecedentes; son residuos fisiológicos del comportamiento en la primera infancia; a todos ellos les es común el no haber aprendido a andar erguidos, conservando los

patrones de movimiento del lactante, con dimensiones desproporcionadas más adelante. No logran lo que hemos descrito a principios de este capítulo como el "nacimiento del andar" a partir del caos del movimiento general.

Este malogro se evidencia también en la conducta general de estos pacientes infantiles: no tiene lugar ese alumbramiento de la conciencia que sigue de la diferenciación entre individuo y mundo, o entre cuerpo y medio ambiente durante el aprendizaje del andar. Así, el atetótico apenas si domina sus sentimientos: sufre erráticos e indómitos ataques de risa y llanto, sustraídos a su control.

El niño espástico, que padece de la enfermedad de Little, hállase tan entregado a sus impresiones sensorias, que no es capaz de resistirlas o, cuando mucho, sólo con dificultad. Cualquier pequeño ruido motiva una leve convulsión, y una luz intensa exacerba sus espasmos musculares. Así, cualquier despliegue en el espacio, basado en la experiencia del allá y aquí es casi imposible para él.

Los niños que no logran los reflejos de postura no son capaces de retener impresiones sensorias; el desarrollo de su memoria acontece sólo involuntariamente, y apenas si tienen la capacidad de evocar recuerdos conscientemente y en el momento oportuno.

Partiendo de estas breves indicaciones, es posible percatarse de la fundamental importancia que el andar tiene para el desarrollo anímico del hombre; si falla en su desenvolvimiento, faltará asimismo el control de la vida sentimental y emotiva, faltará el uso consciente de la memoria y no se producirá la separación entre el individuo y el mundo.

Esto implica que si no aprendiéramos a andar no sería posible el desarrollo ulterior del desenvolvimiento consciente de las facultades específicamente humanas en el curso de la niñez. El camino a la escuela existe realmente sólo para los niños capaces de hollarlo erguidos. Para los demás, las medidas de educación curativa pueden compensar aquello de que se han visto privados en su primer año de vida. Con todo, el aprendizaje del andar, como acto de gracia, no ha podido para ellos realizarse.

Si las observaciones señaladas no se aprovechan para intentar una "teoría de la verticalidad del hombre", se comprende por qué Portmann se ve obligado a afirmar lo siguiente: "Todavía no se ha captado el auténtico significado del lento desarrollo de la posición plenamente vertical

del cuerpo y de su estructura básica". Sin embargo, sólo no lo comprende quien trate de considerar el andar erguido como pura locomoción, y quien no admita la radical diferencia que existe entre la posición vertical humana y la de los mamíferos superiores. Los humanos, que están dotados de un espinazo de orientación horizontal, como los animales, siguen formando una unidad con el mundo; las impresiones sensorias les abruman; no se ha producido el cisma entre el individuo y el mundo; no llevan la cabeza sobre el espinazo como si fuera flotando, sino que permanece como estructura deficientemente diferenciada en la parte delantera del cuerpo, como si fuera simple continuación, no creación original. Como consecuencia, sólo pueden conservar, no evocar las imágenes recordativas: invaden sus vivencias internas, en constante alternancia, el placer y el desagrado, la voracidad y la repugnancia. Únicamente la postura erguida produce la separación entre individuo y mundo, conduciendo así a la subsiguiente adquisición del habla y del pensamiento.

La capacidad de pararse, los movimientos reflejos del andar, el gatear y los atetóticos de los prematuros difieren fundamentalmente de la adquisición del andar; han de desaparecer en el curso del primer año de vida, para ceder su lugar a todas las nuevas capacidades que acompañan el andar. No es de tanta importancia el que a esos movimientos se les llame heredados o congénitos, o el que se los atribuya a funciones de ciertos centros neurológicos del cerebro o cerebelo; lo importante es reconocer que la adquisición del andar corresponde a un impulso radicalmente nuevo.

Sobre todas las funciones vitales, desde el mirar y el asir, hasta la adquisición del andar, se extiende una nueva potencia, opuesta a los procesos biológicos. Esta función se apodera primero de los ojos y produce el cruce de los ejes visuales, posibilitando así la fijación de la mirada; es también esa función la que dirige los brazos y manos del lactante hacia el movimiento dirigido, y las manos aprenden a asir, a doblarse y a cogerse una de la otra. Finalmente, las plantas de los pies tocan el suelo; desde el talón hasta los dedos, entran en el campo de gravedad, fenómeno que no sucede en ningún animal, y la cabeza se alza hacia la luz. En esta imagen de la posición vertical se alcanza la polaridad de luz y gravedad.

¿Cuál es el elemento novedoso que se introduce? El elemento nuevo que ha de considerarse en conexión con el miembro constitutivo del ser humano que únicamente a él se atribuye, y que no comparte con ninguna otra criatura de la Tierra: el "YO". Por su medio, todo individuo recibe el don de gracia del andar. Cuando el yo se manifiesta en la verticalidad, retroceden y desaparecen todas las demás formas de movimiento; es como si el pastor se introdujera en la manada y ésta se aquietara y sosegara, reuniéndose a su alrededor.

De este modo, todas las demás formas motoras se acomodan alrededor de la gran figura que se manifiesta como verticalidad y que en el momento de aparecer trae consigo orden y dirección.

5. Curso del año y etapas del aprendizaje del andar erguido

Ya que hemos intentado acercarnos, por un novedoso enfoque, a los fenómenos vinculados con la adquisición del andar erguido, llamamos la atención sobre un extraño ordenamiento que acompaña a esa adquisición. Difícilmente puede ser mera coincidencia el que se tarde aproximadamente un año para ese aprendizaje, y el que todo desarrollo prematuro o retardado se convierta en expresión y síntoma de una alteración en el desenvolvimiento de la individualidad infantil. Para aprender a andar, se requiere el mismo lapso de tiempo que el que necesita la Tierra para su ciclo anual alrededor del Sol, lo que sugiere que este ritmo solar terrestre se halla grabado en esa facultad humana.

Rudolf Steiner ha insistido en que el hombre consigue su posición erguida como don enteramente nuevo, precisamente aquí en la Tierra. Y afirma: "Es significativo que el hombre haya de trabajar sobre sí mismo para convertir a un ser incapaz de andar, en una criatura que puede andar erguida: es el hombre mismo quien se da su posición vertical y de equilibrio en el espacio; es él mismo quien establece su relación con la gravedad". Esta adquisición estrictamente terrestre de la capacidad para andar queda supeditada a la relación cósmica entre Sol y Tierra.

El estudio del progreso gradual del "año de aprendizaje del andar" conduce a una especie de calendario, ratificado por un número de observadores, y que muestra aproximadamente las siguientes etapas:

Primer mes:	los ojos comienzan a fijar la mirada.
Segundo mes:	incluso en decúbito ventral, el infante empieza a sostener la cabeza erguida.
Tercer mes:	boca abajo, el infante es capaz de levantar los hombros junto con la cabeza y mantenerlos elevados por cierto tiempo.

Cuarto mes:	colocado boca abajo, es capaz de sostenerse con las palmas de las manos y, con la mirada activa, captar nuevas situaciones: empieza a asir los objetos que toca. En el acto de asir, puede juntar las dos manos sin utilizar los dedos.
Quinto mes:	en decúbito supino, es capaz de levantar la cabeza y espaldas; ha aprendido a voltearse de la posición supina a la lateral, y también es capaz de asir con las manos los objetos que ve.
Sexto mes:	el infante puede sentarse con sostén; aplicar activamente un objeto móvil a otro en descanso, por ejemplo, marcara el tiempo rítmicamente sobre una mesa con una cuchara.
Séptimo mes:	el infante empieza a alejarse de la posición de reposo; va en pos de los objetos deseados y los coge, cambiando su propia posición.
Octavo mes:	puede estar sentado sin respaldo y comienza a gatear.
Noveno mes:	aprende a levantarse solito para sentarse y, asimismo, para ponerse de rodillas; comienza a estar parado sin sostén.
Décimo mes:	puede lanzar objetos.
Undécimo mes:	es capaz de levantarse, y así pararse apoyado en algún sostén.
Duodécimo mes:	es capaz de estar parado sin apoyo alguno y, con un poco de ayuda, dar los primeros pasos.

Si intentamos leer este calendario del primer año de vida, no únicamente como esquema que muestra "la inteligencia del niño en desarrollo", sino tratando de interpretar en lo que acontece, estos doce meses se convierten en un verdadero ciclo anual, en el que cada nueva facultad adquirida se destaca como festival.

Rudolf Steiner afirma que, en épocas antiguas de la evolución humana, los nacimientos siempre tenían lugar en la época navideña (véase Navidad, Pascua, San Juan, Micael, Cuatro Imaginaciones Cósmicas, Editorial Antroposófica), particularmente entre las tribus germánicas del norte; y así fue hasta el tercer milenio a.C., extendiéndose, poco a poco, a todas las estaciones del año. De este modo, antiguamente, todos los niños veían la luz del mundo en determinada época anual. Gradualmente, en el curso del desarrollo posterior de la

humanidad, desapareció esa vinculación con la naturaleza. Por lo tanto, en tiempos pasados, el aprender a andar se lograba entre una Navidad y la siguiente, y en los hitos de ese proceso se hallaban grabado los distintos festivales, celebrados primero como precristianos y después como cristianos. Las siguientes correspondencias no pueden "explicarse" en sentido ordinario; se le deja al amable lector tratar de intuir las conexiones que aquí se insinúan.

Sin duda, es significativo que el infante sonría por primera vez y levante la cabeza de la posición horizontal precisamente cuando se celebra la fiesta de la Presentación en el Templo, la Candelaria.

En la Pascua Florida, el infante aprende a levantar la cabeza y los hombros de decúbito ventral; por así decirlo, se levanta sobre la superficie del agua, tiende la mano hacia los objetos, los toca; responde a la mirada con una sonrisa. Se emancipan sus brazos.

Por Pentecostés, agarra los objetos que ve, coordinando así manos y ojos. Pasa de decúbito supino al lateral, emancipándose así de su base de sostén.

En la época de San Juan, ya puede estar sentado. Así como el Sol ocupa la posición más alta en el cielo, el infante sostiene su cabeza sin sostén, como si flotara sobre sus hombros horizontales.

En la época de San Miguel, se sienta solito, y aprende a ponerse de rodillas, así como a estar parado con apoyo.

A principios del Adviento, el infante se adapta libremente al espacio que le rodea, y hacia la Navidad, da sus primeros pasos a tientas: ¡la criatura se halla en camino a ser creador!.

Se han presentado estas sugerencias a fin de ayudar a quienes busquen un nuevo entendimiento del hombre: no pretenden abrir la puerta a la especulación mística. Hemos de aplicar estos pensamientos y cultivar los sentimientos que de ellos deriven, sobre todo cuando observemos a niños a quienes el destino les negó la capacidad de andar. De ahí surgirá en nosotros un nuevo poder auxiliador, que estimulará nuestra voluntad, y llevará socorro adonde, contrariamente, no parecía posible

En todo niño que, hoy en día, aprende a andar, obran las palabras ¡Levántate! ¡toma tu lecho y anda! Es el poder del Sol el que levanta el cuerpo terrenal humano, para que, erguido, camine por la Tierra.

Dr. Karl König

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA

1. El lenguaje en su triple aspecto: decir, nombrar y hablar

Conseguida la postura erguida, y adquirida la libre movilidad en el espacio, sigue para el niño el segundo paso hacia la hombría: aprende a hablar y a utilizar su lengua materna. Esta adquisición es particularmente espectacular, y sólo hasta recientes décadas, los sicólogos de la infancia le han prestado la debida atención; el dominio de la lengua materna a través de la conquista de palabras y de sus conexiones, indica que el infante ha dado un paso de suma importancia. Esta conquista también pone en evidencia el enorme abismo que separa al hombre del animal. Con sobrada razón, Portmann escribe: "Hemos de señalar enfáticamente el hecho que, tanto el lenguaje humano por medio de la palabra como por medio de gestos, descansando uno y otro sobre el principio de comunicación por medio de símbolos, es algo totalmente distinto de cualquier sonido animal". Los sonidos animales, cuando los emite el hombre, tampoco pasan de simple sonido: son lamentos, gritos, gemidos, que expresan los placeres y sufrimientos de la existencia, mas no corresponden al habla que, cual símbolo sonoro, no es simple expresión sino designación. Una de las raíces del habla es que, por su medio, se otorgan nombres al mundo y a sus manifestaciones.

Leemos en el Génesis: "Formado, pues, que hubo de la tierra el Señor Dios todos los animales terrestres y todas las aves del cielo, los trajo al hombre para que viese cómo los había de llamar y, en efecto, todos los nombres puestos por el hombre a los animales vivientes, ésos son sus nombres propios. Llamó, pues, Adán por sus propios nombres a todos los animales, a todas las aves del cielo y a todas las bestias de la Tierra; mas no se hallaba para Adán ayuda que le fuese semejante".

Vemos aquí, pues, una misteriosa relación inmediata entre el nombrar y la creación y generación de la compañera, Eva. Después de

todo, ¿con quién hablaría el hombre si no fuera con su propio género? Puede Adán otorgarles nombres a los animales, nombrar objetos y seres, pero ¿quién le respondería cuando empezase a preguntar? La palabra emitida hacia el espacio, sin respuesta, se estrella y se dispersa, fenece y le sigue el silencio.

Estas breves observaciones aluden ya a las cualidades anímicas que sirven de base al lenguaje y al hablar. Sólo en mínima parte es el hablar expresión de la existencia y de los sentimientos humanos y, en cuanto es tal expresión, hállase todavía íntimamente vinculado con la naturaleza animal en el hombre. Sin embargo, cuando el habla eleva los sonidos fuera de esta esfera, y los tonos se humanizan, se convierte en servidor de la palabra: lo sonoro se une con el poder del habla, y así es posible pronunciar los nombres de las cosas; el lenguaje mismo que, actuando a través del hombre, llama las cosas por sus nombres.

Sin embargo, esto no es todo: nombrar es nada más constatar, y el habla aspira a algo más; busca encontrar una conexión consigo misma; quiere confrontarse con la palabra escuchada para comprender lo oído y responder a la pregunta escuchada, así como para pedir respuestas que satisfagan sus propias interrogantes. Por eso, Dios le da a Adán su compañera, y el hombre se percata de sí mismo cuando, por medio del lenguaje, él se siente reflejado en otro ser humano.

Esto nos permite afirmar que el habla se desenvuelve en el hombre de triple manera:

- Como expresión de lo que se agita en su alma como animalidad.

- Como expresión de la facultad de nombrar las cosas de este mundo, y así resuenan los nombres de los objetos y de los seres.

- Como expresión del poder que busca encontrarse a sí mismo en el hablar. Así el lenguaje se confronta consigo mismo.

El hombre se halla entrañablemente vinculado con esa triple expresión del alma. Sin embargo, al principio él no es el que habla, sino instrumento por cuyo medio suena y se expresa el lenguaje: para ello, la propia habla se los crea. Para el lenguaje, el hombre representa el instrumento natural en el que puede manifestarse. Del mismo modo que el artista crea, de las sustancias naturales, las herramientas necesarias para realizar sus obras, asimismo se apodera el hablar del hombre como sustancia natural, creando con él su propia obra de arte. Esta obra es imagen del propio ser humano, porque a través del don del

habla que le ha sido conferido, puede manifestar su individualidad, resonar (personare) como personalidad, y comunicarse con otros seres humanos.

Fue un agnosticismo un tanto pueril el imaginar y tratar de probar que el aparato del lenguaje era simplemente la laringe, con la que, al hablar, se relacionan algunas pequeñas áreas de la corteza cerebral, supuestamente consideradas elementos esenciales para que el hombre comience a balbucear. Hoy en día ya se acepta que es el hombre total el que habla; que es él quien, como ser físico, anímico y espiritual toma parte en la formación del lenguaje y que, hablando, se expresa como personalidad. Rudolf Steiner lo presentó de la siguiente manera: "Somos hombres en virtud de la forma de la laringe y de todo lo que se vincula con ella. Todo el resto de la forma humana, hasta los más menudos detalles, ha sido formado y moldeado plásticamente de tal forma que el hombre, en su etapa actual, es una elaboración ulterior del aparato del lenguaje. En verdad, los órganos del habla son lo que singulariza la forma humana".

¿Qué son esos órganos del habla humana, cuya ulterior conformación, es decir, cuya metamorfosis culmina en la imagen del hombre?

2. Anatomía del órgano lingüístico

La laringe, centro del organismo del lenguaje, es la parte media, delicadamente estructurada, del tubo por donde fluye la respiración de adentro y de afuera. Este tubo, que se ensancha y se ramifica hacia abajo, así como hacia arriba, es la tráquea: conduce el aire a los dos grandes bronquios, que se introducen en los lóbulos derecho e izquierdo de los pulmones, donde continúan bifurcándose, empequeñeciéndose y multiplicándose una y otra vez. Esta estructura, acertadamente llamada "árbol bronquial", tiene la configuración de un tronco de árbol dividido en dos ramas principales, dividido luego en dos más pequeñas y, finalmente, en ramitas cada vez más diminutas. La única diferencia entre el tronco del árbol bronquial, cuyas raíces están en la laringe, y el árbol común y corriente, es que sus ramas crecen hacia abajo. Así, en comparación con el árbol natural, el árbol bronquial está de cabeza.

Así como cada ramita del árbol natural remata en una hoja, del mismo modo cada uno de los innumerables bronquíolos finaliza en un alvéolo, pequeña célula en la que se introduce el aire inhalado,

donde topa indirectamente con la sangre que circuye las paredes de los alvéolos. El aire inhalado, que se modifica como consecuencia de este encuentro, regresa en la exhalación y, al salir, pasa otra vez por la laringe, donde se pone al servicio del habla. Los músculos de la laringe, en su movimiento, producen en actividad rítmica, comprensión y expansión de la corriente de aire, suministrando así la sustancia básica dúctil necesaria para la formación del tono y del sonido.

El tubo a cuyo derredor se haya conformada la laringe, sigue no sólo hacia abajo, sino también hacia arriba, como faringe o garganta, que se abre a las cavidades bucal y nasal. De la garganta hacia atrás se vesiculan dos tubitos, las llamadas trompas de Eustaquio, que terminan en el oído medio, donde se conectan indirectamente con las vesículas de aire del hueso temporal.

La boca, con sus dientes, labios, lengua, mejillas y paladar, es la escultora de los sonidos del habla; apresa el aire preparado por la laringe, moldeando los sonidos labiales, palatales, dentales y linguales. El aire puede ser aspirado o explosivo, vibrante o nasal. De estas varias combinaciones nacen todas las consonantes que conocemos.

La cavidad nasal actúa tan sólo como resonador: puede aumentar o disminuir el volumen y, ante todo, regula la necesaria cantidad de aire. Téngase en cuenta que las trompas de Eustaquio, que conducen hacia el oído medio, establecen la íntima conexión entre el hablar y el escuchar.

Para llegar a una imagen plástica de toda esta estructura, hemos de afirmar que el tronco de la tráquea se divide en las extremidades o "piernas" de los dos grandes bronquios, que continúan dividiéndose para convertirse en los incontables alvéolos pulmonares. Los alvéolos, cual tiernos órganos del tacto, tocan la superficie del nivel sanguíneo circundante; y en la cavidad pulmonar, el organismo respiratorio del lenguaje palpa el flujo de la sangre. Los alvéolos tocan la superficie sanguínea cual si fueran millares de piececitos, sienten su fuerza o su debilidad, su rapidez o su vacilación. Son así un órgano táctil inmensamente extendido que registra la naturaleza sanguínea y reacciona conforme a ella. Por eso nos cuesta gran esfuerzo hablar cuando, a causa de excesiva solicitación corpórea, la sangre corre a demasiada velocidad o a jalones: entonces la corriente sanguínea arrastra aquellos órganos táctiles y se pierden en ella. Cuando, por otra parte, la sangre fluye con demasiada lentitud,

como sucede en algunas enfermedades, o en individuos tardos por naturaleza, el vínculo entre los órganos táctiles y la corriente sanguínea no es suficientemente estrecho y, en este caso, por falta de fortaleza, el habla tiene dificultad en liberarse del pecho. Por ende, recordemos que hacia abajo, el curso sanguíneo es el que tiene influencia determinada sobre el habla.

Por otra parte, hacia arriba, las dos trompas de Eustaquio se extienden cual si fueran dos brazos que rematan en lo que parecen manos que se alargan hacia la vecindad del oído. Ahí buscan sostén, invadiendo el oído para que el oír y el hablar, la palabra y la réplica, tengan lugar en cooperación inmediata. En el oído medio, el organismo neumático, cual si fuera una mano, tienta la membrana del tímpano, así como la llamada ventana circular, que conduce a la misteriosa cavidad del oído interno. De esta manera, la palpante mano del organismo neumático superior hállase vinculada, tanto con el oído interno como con el externo, considerando que, en tanto que la ventana circular conduce a la cóclea de la cápsula del oído, el tímpano es la pared divisoria hacia el conducto acústico externo.

La celda misteriosa que oculta los nombres de los objetos y seres no tiene su sede sino hasta el oído interno. En esa celda misteriosa, las ideas eternas que otorgan configuración a todo lo que es y a todo lo que deviene, tocan el área terrestre del organismo humano y enuncian sus verdaderos nombres; hasta ahí se extiende el aire del aparato lingüístico, como una mano que intenta alcanzar la palabra plasmada en todos los objetos y en todos los seres.

Hacia arriba, ese aparato lingüístico alcanza a penetrar en la región del oído, vincula la corriente sanguínea con la percepción de los nombres, y es así como tiene lugar la acción de oír los nombres y las palabras. El organismo neumático sirve no solamente para hablar, sino también para escuchar, entrelazando íntimamente ambas facultades.

Los órganos del habla tienen su taller en las regiones nasal y bucal, donde forman activamente el lenguaje. El organismo lingüístico descansa en la sangre, escucha el oído y forcejea en las cavidades de la boca y la nariz. Sin embargo, su centro es la laringe que, a manera de corazón, equilibra lo superior y lo inferior, armoniza y une la tendencia a desplomarse uno sobre otro, sólo porque la laringe no es trompa rígida, sino complicadísima articulación, mantenida en continuo movimiento por determinado número de músculos. De arriba y de

abajo, de enfrente y de atrás, pasan los músculos a la laringe, se unen a sus partes, convirtiéndola así en órgano definido de la motricidad, cuyo acto expresivo viene siendo el lenguaje. Como insistimos en el primer capítulo*, cada movimiento muscular exige la participación de todo el sistema motor: es parte de él y no funciona sin él.

Gelen ha señalado claramente este hecho al afirmar: "Si consideramos tan sólo como una de las tres funciones del habla la "presentación", al lado de la "manifestación" y la "comunicación", ampliamos correctamente el punto de vista hacia lo sociológico, pero olvidamos el aspecto motor que, sin duda, integra también el habla. Considerados desde este punto de vista, los fenómenos del habla son, primordialmente, movimientos como todos los demás y se pueden transformar en otros tipos de movimiento, de lo que se aprovecha la educación de los sordomudos".

Con ello, el organismo motor en su totalidad, se caracteriza como el necesario fundamento de todo hablar. Este, a su vez, presupone la indirecta inclusión de los sistemas nerviosos periférico y central y, de esta manera, llega a ser evidente la sumamente complicada ramificación de todo el proceso del habla.

Los órganos lingüísticos constituyen la formación central dentro del organismo humano; éste los determina y ellos, a su vez, lo determinan. El aire que se agita en la respiración es su sustancia básica: hacia abajo roza la sangre, y hacia arriba entra en íntimo contacto con el oído. Los músculos de la laringe, de la garganta y de la boca, como partes del aparato motor integral, se convierten en los artífices, tanto de la sustancia del habla como de su forma.

La vida del organismo lingüístico principia al nacer el ser humano cuando, al inhalar la corriente de aire, logra, con el primer grito, la formación sonora. Durante el período embrionario, ese organismo está en reposo, edificándose y modelándose; al nacer comienza su actividad, haciéndole posible al infante el paulatino aprendizaje, tanto del lenguaje en sí como del hablar.

3. Los tres miembros del lenguaje: decir, nombrar y hablar

Antes de describir las etapas sucesivas de la adquisición del habla, insertemos unas breves pero fundamentales explicaciones sobre la terminología. En la primera sección del presente capítulo, señalé que la propia

habla desea establecer contacto consigo misma y hablarse a sí misma; que los nombres de las cosas emanan del habla, es decir, que ésta otorga nombres. Por consiguiente, hemos de atribuirle al habla el lenguaje en sí, una categoría óntica mayor a la que se le concede comúnmente.

Con demasiada ligereza, tendemos a decirle a nuestro prójimo, sobre todo si éste es un niño: "Piensa antes de hablar", pero realmente, ¿quién nos hace caso? ¡Cuántas veces nos damos cuenta de lo que realmente queremos decir sólo después de haberlo dicho! El filólogo Jasperson menciona el caso de la niña que dijo: "por favor, déjenme hablar para que yo sepa lo que pienso". ¡Cuánta razón tenía!, pues gran parte de nuestra habla es una conversación con nuestro pensar; mas también conversamos de esta manera con otros y, a menudo, lo que le da encanto a la conversación es, precisamente, ese factor sorpresa causado por nuestros propios pensamientos.

No quiero decir con ello que la expresión "yo hablo" no sea válida: claro está que yo hablo, pero de ninguna manera necesito primero pensar para decir lo que quiero. En el habla el ego, como individualidad, no obra únicamente en la región de la conciencia de vigilia, donde se lleva a cabo el pensar sino, ante todo, en la región de la conciencia onírica, desde la cual el yo habla.

Así como el movimiento sólo se hace perceptible después de efectuar la integridad de sus partes, es decir su totalidad, asimismo el habla sólo llega a ser plenamente consciente después de haberse pronunciado. Es verdad que, en la mayoría de los casos, "yo" estoy de acuerdo con lo dicho, pero en caso de fallar, y sobre todo en condiciones patológicas, el habla se convierte en entidad autoexistente que, a menudo, parece surgir de profundidades desconocidas, causándole horror al mismo que habla. Es en esa región donde yace una de las raíces del tartamudeo y del balbuceo.

Tanto el "se habla" como el "yo hablo" son correctos, porque el habla es una entidad independiente de mí, que sigue sus propias modalidades y leyes, que posee su propio razonamiento, que es activa por sí misma, que late en mí como el hálito que viene y se va; es entidad que se apodera de mi motricidad y la eleva al área del aparato lingüístico, donde entra en consorcio con el elemento aéreo; que descansa también en la corriente sanguínea y se extiende hasta el oído: hállase entretejida conmigo y, sin embargo, es distinta de lo que yo mismo soy.

Yo enuncio el lenguaje: he aquí el fenómeno primario. Pero luego me enuncio a mí mismo, expreso mis anhelos y sentimientos, mis inclinaciones recónditas, mis apetencias y presentimientos. Todo esto lo contiene la palabra decir. A través del habla, yo mismo digo lo que soy.

El lenguaje se enuncia a sí mismo: he aquí la segunda función del habla. Aquí el lenguaje mora en su propia área; descifra los nombres eternos y temporales de los objetos y, de esta manera, el hombre aprende a conocerlos. No soy yo quien llama las cosas por su nombre: en realidad se me ha otorgado el habla, y de este modo se me revelan los nombres; los enuncio y también los entiendo. Todo esto lo contiene la palabra nombrar. En la región del lenguaje, se les asignan nombres a objetos y seres, y me permite participar en ello.

El lenguaje me enuncia: me permite comprender a los demás que hablan, y hacia ellos me dirige. Así, el lenguaje se entiende consigo mismo y con el pensamiento. En efecto, el lenguaje es una estructura social por medio de la cual es posible perforar el muro entre ego y ego, aunque a menudo tan sólo sea en apariencia. En esa región tiene su morada la conversación, el diálogo, el intercambio de ideas; todo aquello que abarca la palabra hablar. El lenguaje construye el puente oratorio y, al cruzarlo, alcanzo al otro ego.

Así queda correctamente ubicado lo que Karl Buehler caracteriza, de manera primitiva y parcial, como manifestación, comunicación o influencia, y presentación: el **decir** contiene manifestación, el **nombrar**, la presentación y el **hablar**, la influencia. El hablar abarca los tres, pero el habla es aún más amplia y mayor que el hablar. Este último es sólo la parte activa del habla, mas esta también tiene su facción pasiva, la que integra el escuchar. Así como el lenguaje, el habla es capaz de hablar, del mismo modo le es posible escuchar la palabra enunciada, o sea la manifestación. El habla puede oírse a sí misma, lo mismo en mí como en los demás en cuanto que están; por eso su instrumento, el aparato lingüístico, se extiende hacia arriba, hacia el oído, donde participa del oír.

Así el habla es un ente de dos facciones: la motriz que se manifiesta en el hablar, y la sensoria que se revela en el oír; ambas han de trabajar al unísono para que se manifieste el propio lenguaje como tal. Comúnmente, cuando un niño nace sordo, no es que realmente sea sordo, sino que su habla no ha logrado alcanzar la región sensorial;

puede suceder algo semejante en el área motriz del habla. En todo caso, el lenguaje ha de reconocerse como entidad que es, a la vez, comprensiva y autoexistente.

Esquemáticamente, ilustramos lo que antecede en la forma siguiente:

Lenguaje (habla)	Escuchar nombres	Sensoricidad
	Escuchar el habla	
	Hablar diciendo	Motricidad
	Hablar nombrando	
	Hablar hablando	

Hecha esta introducción, proseguimos a considerar el desarrollo del habla como tal.

4. Etapas del desarrollo del habla

La manera cómo el organismo lingüístico empieza a vivir desde el momento del nacimiento ya se revisó en la segunda sección de este capítulo: con el primer resuello, entra y sale el aire, lo que hace posible el primer grito: he ahí el fundamento del hablar. Así como en el aprendizaje de la posición vertical y del andar erguido, se pusieron en evidencia determinadas reglas cual si fueran leyes naturales, asimismo la gradual adquisición del habla del lactante e infante hállase sujeta a pasos determinados, como si se siguiera un plan preconcebido.

Aunque el infante no enuncia sus primeras palabras genuinas antes de cumplir los once o doce meses, la formación del habla se inicia desde el primer grito. William Stern señala que el niño se acerca a ella de triple manera: primero por medio de los gestos expresivos del balbuceo; segundo a través de la imitación carente de sentido y tercero, mediante la reacción significativa a las primeras palabras a él dirigidas. Estos tres enfoques se manifiestan con particular claridad durante el primer año de vida. Sin embargo, a todos ellos les precede el grito. El infante expresa sus sensaciones de simpatía y de antipatía en variaciones de sonidos de grito o de gorjeo que, durante los primeros meses su madre, gradualmente, llega a comprender.

Sólo alrededor de los tres meses se manifiesta en el área de formación de sonidos lo que aquí designamos como balbuceo. Friedrich Kainz expresa lo siguiente concerniente a ello: "El balbuceo es el juego funcional del infante con sus órganos de articulación. Así como el pataleo ejercita el aparato motor, el balbuceo significa el ejercicio instintivo y uso de los músculos del aparato lingüístico; consiste en proferir entes sonoros articulados de cuño silábico y verbal, primero en forma esporádica y luego concatenados en interminables monólogos de balbuceo... En contraste con los sonidos de grito, los productos del balbuceo, sin ser genuinos sonidos del lenguaje, se acercan más al carácter del habla, lo que se evidencia en el hecho de aparecer, además de las vocales, las consonantes".

He ahí una caracterización acertada del balbuceo, con la salvedad de que hemos de enfatizar que nunca contienen formaciones de cuño verbal, sino tan sólo silábicas. Insisto: todo balbuceo se integra de sílabas, nunca de palabras, y sólo rara vez de sonidos simples. Considerando que la palabra no se divide en sonidos, la sílaba viene siendo la primera piedra angular de la naciente formación de palabras. "Los verdaderos miembros de la palabra son, más bien, las sílabas, que se generan a través de la articulación de la respiración dentro de la corriente sonora".

En el balbuceo el infante recauda, pues, las vivientes piedras angulares para sus palabras venideras; lo hace en rebosante abundancia sin seña alguna de racionalidad. En los últimos veinte años, los sicólogos del lenguaje han intentado demostrar que el balbuceo de los bebés difiere según sean de una u otra nación o raza, pero los resultados los han desilusionado: el infante francés no balbucea en francés, ni el bebé alemán en alemán ni el ruso en ruso. En todo el globo, los lactantes balbucean, como preparándose para cualquier idioma posible. "Es casi como si la naturaleza, por medio de esta emisión de sonidos, multilaterales y no especializados, anhelara crear el equipo y la disposición para cualquier idioma".

Lo que aquí expresa Kainz en forma un tanto académica puede presentarse de esta manera: todo lactante es todavía cosmopolita; en modo alguno ciudadano de un país. Con su capacidad de formar una extraordinaria multiplicidad de sílabas, también tiene la capacidad de aprender cualquier idioma. Es de importancia señalar que los niños nacidos sordos balbucean en la misma medida y extensión que los que oyen.

Ha de agregarse un segundo aspecto a la adquisición del lenguaje parvulario: la paulatina e incipiente comprensión de todo lo que se le dice al infante antes de cumplir el año. Aunque el infante parezca entender, cada vez con mayor comprensión las palabras y frases que se le dirigen, todavía no existe la comprensión verbal en sentido auténtico: percibe simultáneamente una plétora de impresiones sensorias, y entre ellas resuena una palabra o frase; cuando su madre se le acerca y le dirige una voz cariñosa, o cuando el padre se inclina sobre él y deja que su reloj se columpie ante su nariz, o cuando uno de sus hermanos mayores le muestra un nuevo juguete, no le es de importancia la palabra o frase enunciada, sino los gestos o las acciones que la acompañan, es decir, la íntima dedicación del mayor al menor.

Debiéramos intentar proyectarnos con empatía en el modo de experimentar, propio del lactante, y así notar que él no vive en experiencias o relaciones singulares, sino en la totalidad e infinita abundancia del medio ambiente, que paulatinamente se le despliega. Ante él se abren "paisajes de acontecimientos", con nubes de sensaciones, montañas y valles de movimientos y gestos, con prados y laderas que le salen al encuentro como sentimientos de afecto. De la misma manera que en un paisaje se oye el grito de un animal o la voz humana, el infante escucha la palabra hablada como uno de los muchos elementos que integran su totalidad vivencial; al principio siente como unidad esa plenitud empírica, y no experimenta como algo aparte la palabra enunciada dentro de esa unidad. El gesto de la vivencia global ofrece la primera base de entendimiento entre el lactante y el mundo; la palabra es aún parte casi inadvertida de esa totalidad.

Hacia fines del primer año de vida, cuando se impone la postura erguida y el cuerpecito supera la gravedad y se libera del mundo circundante, empieza, paso a paso, la separación entre niño y mundo. El paisaje de la experiencia comienza a desintegrarse en partes definidas y el niño aprende a sentirse separado del mundo que le circunda: entre afuera y adentro se ha abierto ya el abismo.

Para entonces, el balbuceante lenguaje parvulario ha coleccionado toda las piedras silábicas; los órganos lingüísticos han entrado en gozosa actividad y el infante empieza a notar que en su balbuceo puede expresar, de alguna manera, los gestos emotivos y sentimientos de su propio mundo; también ha logrado adquirir, del paisaje de experiencia que se desintegra, determinadas características individuales y, por ejemplo, las palabras "tic-tac" empiezan a relacionarse con el reluciente reloj; la secuencia de sílabas "ma-ma-ma" se vincula con la aparición de la madre, así como a su añoranza y a todo lo que produce consuelo, satisfacción y reposo.

De esta manera, en el curso del decimotercero o decimocuarto mes de vida, se logran las primeras auténticas expresiones lingüísticas. Primero fue el grito y el gritar; después el balbuceo; a ninguna de estas dos emisiones de sonidos se las puede designar como hablar; será a principios del segundo año de vida cuando comience a "hablar", por cierto todavía sin nombrar los objetos: una sola palabra denota todavía una gran plenitud, todo un paisaje de experiencia, dentro del cual el niño mismo, siendo el que habla, se ha convertido en el centro. Así "lee...", ya no solamente designa la leche como alimento o líquido, sino también puede significar "quiero leche" o "dame leche", o quizá "qué buena es la leche" o "el biberón" o "la madre que trae la leche", y hasta "las nubes" que, a veces, son tan blancas como la leche.

Esta etapa, que William Stern llama la etapa de la frase univerbal, dura un período considerable, y termina a fines del decimoctavo mes de vida. Durante ese período, el niño adquiere entre cuarenta y setenta palabras, que utiliza como frases univerbales.

Conforme a lo explicado en páginas anteriores de este capítulo, llamamos a ese período el de "decir". Por medio de frases univerbales, el niño utiliza el habla para expresarse a sí mismo y sus empeños. Aún no es la propia habla la que se expresa, sino el niño como persona; la utiliza para informar acerca de sí mismo y de su mundo empírico: el niño se expresa.

Así como en el aprendizaje del anda, el sexto mes, cuando el niño se sienta, es un punto crucial, decisivo, así también en el sexto mes del aprendizaje del hablar, o sea en el mes decimoctavo de su vida, ocurre un cambio de igual importancia: repentina y espontáneamente el niño capta la conexión entre los nombres y las cosas. Muchas veces, de un día para otro, comprende el infante que todo tiene su nombre. De ahí en adelante, aumenta su vocabulario rápidamente de modo que, en el curso de los siguientes seis meses, hasta alrededor de fines de los dos años de vida, habrá adquirido unos cuatrocientos o quinientos vocablos. A menudo, en esta época se tiene la impresión de que llueven las palabras sobre el niño; coge las gotas individuales y, en seguida, sabe cómo manejarlas aunque nadie se lo haya enseñado.

Existe la comprensión inmediata de la palabra misma y de su significado. Se equivocan los sicólogos que sustentan que, en ese período, los niños arbitrariamente cambian el significado de los términos. William Stern señala, como ejemplo, que su hija de diecinueve meses de edad utilizaba el nombre de "nariz" para la punta de sus zapatos: "En esa época, gustaba de jalar nuestras narices y descubrió que lo mismo podía hacer con la punta de nuestros zapatos". ¡Qué nombre más adecuado que el de "nariz" pudiera haberse utilizado! La punta de nuestros pies son realmente la nariz que asoma debajo de nuestra falda o pantalón, como husmeando su camino por el mundo.

Para asombro de su padre, la misma hija utilizaba la palabra "muñeca" no solamente para la muñeca real, sino también para algunos otros juguetes, como su perro o conejo de trapo, pero no usaba aquella palabra para la campanita de plata que, por ese entones, era su juguete favorito. Aquí tampoco existe nada de qué sorprenderse, considerando que, en su captación inmediata de nombres, "muñeca" era la imagen de hombre y animal y, asimismo, la hubiese utilizado para las estampas de hombres y animales en su libro. En cambio, la campanita de plata era algo totalmente diferente, y el error no descansaba en la niña sino en el padre sicólogo, que esperaba que su hija reconociera el concepto global de "juguete". Para ella, no eran juguetes ni la muñeca ni la campana, sino una de las varias formas fenoménicas de un mundo que ante ella iba abriéndose. De manera alguna trátase aquí de un cambio de significado en la utilización de las palabras; para el niño, su sentido es mucho más comprensivo y general de lo que será a la postre: "nariz" es simplemente todo lo que asoma al mundo, y "muñeca", todo lo que no es realidad, sino imagen de ella.

Para otro niño "uu..." puede ser la expresión de todo lo relacionado con angustia y asombro, ya sea la oscuridad o un cuarto vacío, la máscara o el velo que oculta la cara de su madre, la sensación de algo demasiado frío o demasiado caliente; todo esto puede ser "uu...". Incapaz todavía de diferenciar, pero vasta e íntimamente vinculado con el mundo de las ideas eternas, el infante aprende que cada cosa, o sea, todo lo que existe, tiene su nombre.

Durante esta etapa, del decimoctavo mes a los dos años de edad, el niño vive en la región del habla vinculada con el "nombrar". A todo le pone nombre, y el infante se llena de inmensa alegría en ese período en que se siente descubridor. Aquí está la mesa, allá la ventana, ahí la

cuna, allá las nubes; madre, padre, tía, lola, guau-guau, todo se le revela nuevo por el hecho que puede ponérsele nombre, y así recuperarlo. Ya el niño no es únicamente descubridor, sino además conquistador, porque a lo que le da nombre le pertenece, es de su propiedad. En esta etapa, el habla se despierta hacia sí misma, comenzando a desenvolverse en el alma del niño; el niño juega con ella y con sus palabras, como si fueran las más bellas pelotas doradas que se le lanzaran para que las hiciera suyas.

Durante ese período, no solamente aumenta el número de voces, sino también empieza la diferenciación. El infante adquiere gradualmente sustantivos, verbos y adjetivos y los experimenta según su valor y significado. La tabla siguiente muestra los porcentajes de esa diferenciación gradual de las tres categorías de palabras durante el segundo año de su vida.

Edad en Años	Sustantivos	Adjetivos	Verbos
1.3	100%	-	-
1.8	78%	22%	-
1.11	63%	14%	23%

Esto indica claramente que hacia el segundo año de vida, al niño ha adquirido las piedras angulares para formar sus primeras frases primitivas. La cabeza en el sustantivo, el pecho en el adjetivo y las extremidades en el verbo, forman el primer esquema de la imagen del hombre, que se revela en cada oración simple o compuesta. Aún cuando, en el principio, esa formación de oraciones es torpe y rígida, y con demasiada frecuencia, la cabeza descansa en la tierra con las extremidades alargadas en el aire, no obstante ha comenzado su formación. El niño ha logrado, en el desarrollo del habla, una etapa semejante a la que adquirió en el andar cuando consiguió su primer paso libre por el espacio. Con la formación de la frase se ha alcanzado, en la región del habla, algo que experimentó el sistema motor con la adquisición de la habilidad del andar erguido.

La formación de frases empieza siendo torpe, pues el niño vive en el período del nombrar. los nombres se enciman y se revuelven. Un pequeñuelo puede decir, por ejemplo: "caer pata silla Ana Juan", significando: Juan se cayó y se tropezó con la pata de la silla de Ana.

Gabelenz relata que una niña que, a la edad de dos años se subió a una silla, se cayó y su madre le pegó, informó del incidente, diciendo en alemán infantil: "Maedi tul ketter bum mama puch visen", lo que equivale, más o menos a: "Nena silla trepar pum mami pompa mordida". Esto claramente indica qué puede esperarse de la formación de frases durante el período del "nombrar". Todo es nombre, tanto el hacer como el objeto, tanto la experiencia como la sensación que de ella resulta.

La verdadera formación de frases comienza paulatinamente cuando se ha cruzado el umbral del segundo año de vida. En tanto que, previamente, todas las palabras eran nombres, apenas ahora se convierten en sustantivos, verbos y adjetivos. William Stern exclama con asombro qué es lo que caracteriza ese período.

"¡Qué esfuerzo necesita aplicarse más adelante, en la escuela, en el aprendizaje de un segundo idioma, sin que nunca llegue a dominarse a la perfección aún después de muchos años de práctica! En cambio, el habla de su medio ambiente parece acudir con ímpetu al niño normal de dos o tres años de edad; sin aprender vocabulario o estudiar gramática, progresa en la forma más asombrosa, mes tras mes".

Esta afirmación es indudablemente correcta, sin embargo el proceso que describe Stern no puede comprenderse realmente hasta darse cuenta que no es el niño quien aprende el lenguaje, sino que éste se desenvuelve dentro del organismo lingüístico infantil.

Kainz opina lo siguiente sobre el tema: "Al principio, el niño se percata del hecho que el caudal de palabras a su disposición contiene elementos muy heterogéneos: designaciones para personas y objetos, procesos y condiciones, acciones, etc." Sin embargo, en modo alguno es el niño el que se da cuenta de esos hechos, haciendo las diferenciaciones pertinentes; quienes alguna vez hayan observado a un pequeño de dos o dos y medio de edad, reconocerán que sería absurdo suponerlo. No es el propio niño, sino el lenguaje el que empieza a desenvolverse y a autoenunciarse; surge en el infante el impulso de contar, ese deseo despierta el habla y se produce la función que más arriba hemos llamado "hablar". El habla enuncia al niño, el habla escucha lo que resuena del exterior y se entrega a lo que le exige el impulso del infante. He aquí el nacimiento del habla materna.

En el curso del tercer año de vida, la lengua materna se despliega con asombrosa rapidez; en las frases, al principio torpes y del todo

inarticuladas, poco a poco empiezan a cobrar cuerpo y a asumir forma y vida.

De la misma manera que, tras los primeros pasos, sólo gradualmente se adquieren las múltiples posibilidades de la movilidad erguida, y que el infante, a lo largo de semanas y meses de práctica, avanza del andar al correr, al saltar y brincar, al voltearse y bailar, para la plena conquista del espacio, asimismo, algo análogo sucede en el hablar.

Las palabras empiezan a desplegarse, a modularse, a cambiarse; gradualmente, el sustantivo se diferencia en singular y plural, y se enriquece con las desinencias; el verbo, cuya característica es transcurrir en el tiempo, adquiere carácter de vivencia, gracias a que se aplica para denotar el tiempo, según pasado, presente y futuro; los adjetivos comienzan a usarse en comparaciones, y empiezan a utilizarse las preposiciones tanto como los artículos. Asistimos al fenómeno de que la desamparada muñeca articulada de los primeros conatos en la formación de frases, va impregnándose de vida y alma, se estira y extiende, y luego empieza a andar y a saltar; he aquí el nacimiento del hablar.

La verdadera adquisición de la lengua materna no se logra hasta la tercera etapa, la del hablar, y sólo es posible porque el niño crece en un medio ambiente de habla. El lenguaje habla con otros que hablan, enunciando así la personalidad del niño; el lenguaje se convierte entonces en ente social, y el infante se va introduciendo en una comunidad lingüística, esto es, su comunidad étnica.

El lactante, cuando balbuceaba, era cosmopolita; a través de las etapas del decir, nombrar y hablar se ha tornado ciudadano de su país, ha adquirido su lengua materna y, a través suyo, vuelve a tomar posesión del mundo, que primero tuvo que alejar de sí. Recordemos que la adquisición de la posición erguida dio origen a la separación entre la mismidad y el mundo, mas ahora, gracias al regalo del habla, la mismidad hecha persona reconquista el mundo. Todo lo que podemos nombrar se convierte en nuestra propiedad, pues aprendemos a poseerlo gracias a la revelación de su nombre.

El infante es similar a Noé, que en el arca congregó en torno suyo el mundo que le pertenecía: sus hijos y todos los animales, que él mismo llama por sus nombres, ahora son suyos. Afuera está el diluvio, crecen las aguas, pero la seguridad del arca ofrece protección y confianza: he

ahí la situación del niño de aproximadamente dos años de edad. Noé pronto soltará la paloma, para enterarse si la marea ya ha decrecido; asimismo, el niño pronto enviará las palomas de sus primeros pensamientos, tan pronto como haya conseguido seguridad en el hablar.

5. Aprendizaje del idioma materno

Ya descritas las tres etapas de la adquisición del lenguaje: es decir, nombrar y hablar, es fácil darse cuenta de cuán íntimamente esas tres actividades se hallan insertas en lo que antes hemos descrito como organismo lingüístico. Este organismo, pese a ser unidad muestra, sin embargo, estructura ternaria: hacia abajo se extiende hacia la región de los pulmones, donde la sangre se abre el aire; hacia arriba establece contacto directo con el distrito del oído, por las trompas de Eustaquio; y en la parte media, donde funcionan la laringe y los órganos bucales, se halla entregado al aire, que en incansable fluencia entra y sale. A esa tríada anatómico-fisiológica le corresponde la triple estructura del propio hablar.

Desde abajo, donde tropiezan la sangre y el aire, y donde se eleva la motricidad, asciende el **decir**: transfiere los apetitos y deseos, las aspiraciones y emociones personales a la región del habla, para "expresarlos diciendo". Ahí yace oculta la cuenca lingüística que utiliza la frase univerbal mucho más allá de la niñez. Cuando exigimos, damos órdenes, regañamos o utilizamos términos ofensivos, así como también cuando apetecemos algo con añoranza o malhumor, la **esfera del decir** es la que lo expresa. Si le grito a uno: ¡Oiga, mesero!, éstas son frases de una sola palabra que, según el timbre de voz expresan lo que pretendo. **El decir prorrumpe de abajo hacia arriba**.

En cambio, de arriba abajo, o sea del oído a la laringe, fluye y corre el **nombrar**. Allí donde la esfera del oír se convierte en fuente del sentido especial, llamado por Rudolf Steiner **sentido del habla***, está en el recinto propio de los nombres de las cosas; allí el habla los aprende y, de allí, fluyen a la región de la laringe y se enuncian en el hablar. He ahí la región de todo lo que podemos nombrar por medio de palabras. Ya sean hombres o animales, objetos o plantas, concretos o abstractos, los abarcamos todos por medio del nombre. Desde arriba, el *nombrar* fluye al encuentro del **decir**, uniéndose y mezclándose con éste, sin menoscabo de su identidad. **El nombrar fluye del oído a la laringe**.

Finalmente, el **hablar** nace en el afluvio y efluvio del aire en la respiración; de ahí que, en el reino lingüístico, el hablar es el elemento social: teje entre hombre y hombre, entre parlante y parlante; lleva el juego de pregunta y respuesta de un alma a otra. El **nombrar** fluye hacia nosotros desde arriba, el **decir** se le mezcla desde abajo y así, el **hablar** propiamente, aparece al final como una unidad. Sin embargo, **también el hablar es un elemento autónomo y vive fluyendo hacia fuera con la exhalación**.

Las **sílabas** integran el decir, las **palabras** forman los elementos del nombrar, la **oración** se convierte en indumentaria del **hablar**. Así pues, a las sílabas, palabras y oraciones se les asignan sus respectivas esferas, poniéndose en evidencia los lazos infinitamente complejos y diversos con que el habla y el hablar se vinculan con el hombre. En su conferencia "La Ciencia Espiritual y el Habla", Rudolf Steiner describe el misterio del habla con estas palabras:

"La elaboración del lenguaje sólo puede compararse con el trabajo artístico. Así como no exigimos que la imitación del artista corresponda a la realidad, así tampoco podemos exigir que el habla reproduzca aquello que ha de representar. El habla refleja lo eterno en el mismo sentido en que lo refleja el retrato, o el artista. Antes que el hombre fuera espíritu autoconsciente en sentido moderno, hallábase activo en él un artista que trabajaba como espíritu del lenguaje...

Nuestro yo se aposentó en un lugar en que, previamente, un artista había ejercido su actividad. Hemos de concebir, con sentido artístico, lo que como espíritu del lenguaje subyace en el quehacer humano".

Estas palabras ponen en evidencia que el hablar es obra del espíritu del lenguaje que, en otros tiempos, creó el habla en el hombre. Es obra de arte, y si intentamos comprenderla con sentido artístico, reconocemos los tres miembros a que hicimos referencia.

Toda la patología de las dislalias, desde el tartamudo hasta el mudismo, de la ceguera de la palabra a las afasias sensoria y motora, sólo se enfocará correctamente si el **decir, nombrar y hablar** se reconocen en sus características específicas. Sólo se puede comprender la multiplicidad de esas anomalías si reconocemos la desintegración de esa tríada que ha de unificarse en el hablar, para que el habla pueda exteriorizarse, si reconocemos del desajuste que existe en el concierto de dichos tres miembros, y si reconocemos nuestra incapacidad de asociarlos o de mantenerlos separados. Lo menciono como simple

indicación, ya que el estudio detallado de esas situaciones patológicas rebasaría el alcance del presente opúsculo.

Cada vez que hemos de referirnos al lenguaje, su extensión, magnitud y alcance parece tan inmenso que es imposible hacer justicia a lo que realmente es un ser infinito. Por ende, cierro estas reflexiones con las palabras que Hamann, el Mago del Norte, expresó en su libro "La Postrera Voluntad del Caballero de la Rosacruz".

"Cada fenómeno de la naturaleza era una palabra, signo, símbolo y prenda de una nueva unión, comunicación y comunidad, secreta e inefable, a la vez que más íntima, de energías e ideas divinas. En el comienzo, todo lo que el hombre escuchaba, miraba con sus ojos, contemplaba y palpaba con sus manos, era palabra viviente, pues Dios era la Palabra. Con esta Palabra en la boca y en el corazón, el origen del habla era tan natural, tan cercano y tan fácil como el juego del niño...".

Prof. B.C.J. Lievegoed

III. EL NIÑO HASTA LA SEGUNDA DENTICIÓN

Por consideraciones biológicas, tuvimos que dividir en tres etapas evolutivas el primer período de la vida del niño, en que éste vive todavía enteramente dentro de la envoltura del hogar paterno: la fase de lactante, la fase de infante y la fase que corresponde a la transición escolar. Procedemos ahora describir el desarrollo síquico del niño en cada una de estas tres fases.

El recién nacido es todavía un ser desamparado, totalmente dependiente de su medio ambiente en todos los aspectos. Tendido en la cuna, con sus torpes movimientos y los leves ruidos de succión, no muestra todavía nada de vida síquica en sentido propiamente humano; sus primitivos instintos vitales lo inducen a chillar de frío o de hambre. Si se le satisfacen esos rudimentarios instintos, sus únicos dos quehaceres son mamar y dormir. Muy lentamente, en el curso de una evolución que se extiende por años, despierta la vida anímica propiamente humana, que examinaremos en sus funciones de pensar, sentir y querer.

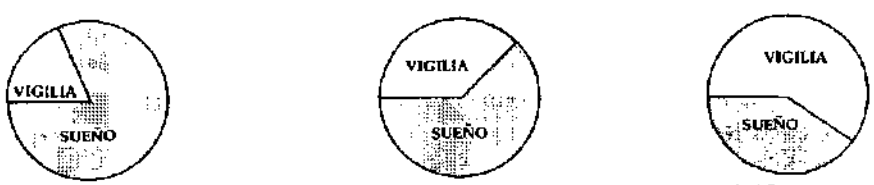
El lactante depende enteramente de su medio ambiente. En forma inversa, podríamos decir con igual derecho: el lactante se entrega sin reservas a su medio ambiente. Si la leche, caliente y dulce, se instila en su corporeidad, el lactante saborea esa bienaventuranza no solamente con la lengua y el paladar; todo, hasta los piececitos pataleantes y las manitos que, rítmicamente, se abren y cierran, hállanse involucrados en ese saboreo: el gusto se extiende por el ser entero. Así, el alma se abre totalmente al mundo exterior en una euforia omnipenetrante. Cuando el lactante ha calmado su sed y se reclina satisfecho, recae en la inconsciencia hasta que la sensación de hambre provoca otra reacción de displacer, y vuelve a expresar, con su cuerpo entero, su sentimiento: gritar, patalear, pisar, remar con los brazos, volcar el cuerpo de

un lado al otro hasta que, cubierto de sudor y hondamente emocionado, cae en un agotamiento total. Si luego, después de haberle cambiado los pañales se le ofrece el pecho, solícitamente chupa la primera leche con su gló-gló. Poco a poco se sosiega y un tranquilo resplandor se extiende sobre todo su ser. Después de un rato, incluso puede soltar el pezón, mirar beatíficamente en torno para luego, rápidamente, volver a buscar la dulce fuente y continuar mamando a gusto.

Así, las primeras semanas de la vida transcurren entre mamar y dormir. Si el bebé está despierto, la mirada de sus dos ojos yerra a menudo por el espacio, sin coordinación, dando la impresión que el niño "bizca en forma alarmante". Todavía no le es posible el movimiento orientado de los ojos, brazos y piernas. Tras algunas semanas, quizá cuando la madre se incline sobre la cuna, reciba por un instante la mirada de su bebé y una leve sonrisa se deslice sobre sus labios ¡Qué feliz momento para ella! Por primera vez "algo" de ese nuevo ser humano la ha mirado a través de los ojos; por primera vez el niño ha reído. La sonrisa es una manifestación privativa del hombre. Aún cuando la madre sepa que eso todavía dista mucho de un reconocimiento consciente, no obstante esto ha significado su primer genuino encuentro con el hijo.

La demora de esa sonrisa es siempre indicio de que el niño no se desarrolla con normalidad, de que su desarrollo transcurre con cierto retraso o, incluso, con anomalía. Pronto esos "encuentros" se harán más frecuentes y así, con alegría, nace en los padres la certidumbre que está despertando la conciencia. Ese despertar en los primeros meses corre paralelo a otro fenómeno: en un principio el niño estaba despierto únicamente para la alimentación y, terminada ésta, volvía al instante a dormirse; breves lapsos de vigilia alternaban con trechos de sueño mucho más largos. Conforme se hace más consciente, disminuyen las horas de sueño y aumenta el período de vigilia. El siguiente esquema lo ilustra:

Relación entre sueño y vigilia durante las 24 horas



0 meses 3 meses 6-12 meses

Pocas veces nos damos cuenta de la gigantesca proeza que el hombre en ciernе realiza en sus primeros meses: ¡duplica su peso corporal en el curso de escasos cinco meses! ¡¿qué es lo que nos correspondería a nosotros, los adultos, si nos señalaran la tarea de duplicar nuestro peso en cinco meses?! Habría de ser un tratamiento de cebadura en reposo absoluto, durante el cual no deberíamos dar ni un solo paso, no pensar en nada, sólo comer y dormir; poderosa concentración en una hazaña física, sólo comparable al entrenamiento para un campeonato mundial de carreras de resistencia. Y he aquí lo que el bebé lleva a cabo: todas sus virtudes no patentizadas hállanse concentradas en un solo propósito: crecer, y a esto todo lo demás se supedita.

Un sola vez en la vida realiza el hombre tan poderosa faena corpórea en tan breve tiempo. En los subsiguientes períodos, dicha duplicación requiere ya de mucho más tiempo, a saber: llegar a los dos años de edad; luego llegar a los ocho y, finalmente, a los dieciséis. Asistimos pues, después de los primeros meses de vida, a una fuerte disminución en la tasa de crecimiento.

Son muy distintas también las circunstancias en que el hombre realiza el segundo y los subsecuentes períodos de duplicación de peso: ha aumentado su vida de vigilia, sus funciones ya no se hallan polarizadas, en exclusiva, hacia lo corporal; han surgido toda clase de actividades, que se ubican en el campo de la vida consciente.

La más importante función de la conciencia del lactante es la **percepción**, que se apoya en la incondicional entrega del niño a su medio ambiente; es, todo él, órgano de percepción, órgano sensorio; toda su actividad síquica se halla enderezada a conocer su mundo circundante. En modo alguno esa percepción ha de considerarse únicamente proceso pasivo, es decir, que el mundo externo se vierta en el organismo y permanezca en determinados sitios sensibles, como a menudo lo imaginamos al compararla con una cámara fotográfica. La percepción es un proceso activo y esa actividad late en el interés por el mundo externo. Esto implica que, desde la interioridad, hay que activar algo que se abra al encuentro de la impresión externa, para que se trueque en percepción. El niño retardado, aunque reciba la misma cantidad de estímulos externos que el niño normal, no llega a convertirlos en percepciones, porque le falta, o porque es deficiente su interés activo por el mundo externo. En el párvulo, ese interés activo descansa todavía en la apetencia, no en la voluntad consciente, como será posible en edades pos-

teriores. La apetencia, sin embargo, es la precursora de la voluntad, es decir, la voluntad es la apetencia orientada por el yo".

Insistimos, pues: el párvulo es, todo él, órgano sensorio en el que se halla activa la apetencia, esto es, la voluntad. Totalmente abierto al mundo, cándido y confiado, deja que ese mundo se vierta en su propia alma ya en vías de despertar, y con interés activo sale al encuentro de esa nueva realidad que le invade. Esta entrega al mundo tiene lugar con una intensidad tal que, en la vida posterior sólo puede compararse a la entrega omnipenetrante del hombre religioso. El mismo fervor que, en la religión, se dirige hacia el ser divino, se desenvuelve en el niño a nivel corpóreo. Rudolf Steiner, en sus conferencias pedagógicas, hablaba de esa entrega religiosa al medio ambiente, definiéndola con un nuevo término: religiosidad corpórea.

Esa activa entrega al medio ambiente tiene por consecuencia el que sea el pequeñuelo un ser imitativo; todo lo que aprende en la primera fase de su vida lo asimila por imitación, imitación de mayor o menor intensidad según las diferencias de carácter, tipo y temperamento, es decir, determinada también por factores internos. No obstante, en lo fundamental, la vida anímica en ese primer período se desarrolla por imitación.

La imitación va mucho más allá del hablar imitativo o de la imitación lúdica de las actividades que se observan en torno. Aún antes que el niño llegue al punto en que esto le sea posible, ya asimila mucho de su medio ambiente. Y así llegamos a la deducción aparentemente paradójica que, mientras menos consciente sea la actitud con que el niño se enfrente con la percepción, tanto más profundamente penetra en su alma. Ahí donde el niño todavía no es capaz de enfrentarse conscientemente con su percepción y elaborarla para convertirla en propiedad personal, ahí la impresión continúa obrando con la mayor intensidad, pudiendo hundirse hasta los estratos inconscientes más profundos del alma, donde las impresiones se almacenan y forman la base sobre la cual habrán de descansar las posteriores experiencias conscientes.

Sin duda, el gran mérito del sicoanálisis, por parcial que en otros aspectos sea, es el haber abierto nuestros ojos a la conexión entre la subconciencia y las primeras experiencias infantiles.

En ese primer período evolutivo, son los padres quienes cargan con un gran responsabilidad frente al niño. Precisamente todo aquello que no aflora a la conciencia, todo aquello que no se elabora, porque el

alma conciente todavía no es capaz de enfrentársele, penetra en los más profundos estratos anímicos, donde se arrumba, para convertirse más tarde en motivo de determinados estados de ánimo, sentimientos o actitudes. El niño, cuya alma se halla tan abierta a las influencias del mundo, registra no solamente los movimientos del padre que, enojado, azota la puerta sino, asimismo, el contenido moral de dicho comportamiento, que queda descansando en el fondo de su posterior subconciencia. El ambiente hogareño en los primeros años de vida contribuye mucho a que, más adelante el hombre, pese a las adversidades, atraviese la vida con inquebrantable fe en el bien del mundo o, por el contrario a que, aunque con éxito en sus empresas, mantenga como rasgo fundamental una actitud de desconfianza y misantropía.

En los primeros años de vida, la influencia educativa de los adultos depende de lo que son, es decir, de la confianza adquirida a través de la moralidad que se manifiesta en sus acciones.

Carece totalmente de sentido frente al lactante todo amaneramiento por parte del adulto que, en tono necio y pueril, dice algunos cumplidos para luego apartarse del niño y conversar sobre asuntos "más importantes". El que se ocupa del párvulo tiene que empeñarse, con cabal interés y cálidos sentimientos, en ayudar a ese ser humano en ciernе a encaminarse en su camino terrenal, con pleno respeto y entereza moral. El niño de esa primera fase que, aparentemente "todavía nada entiende", es el que con mayor intensidad asimila los más profundos contenidos anímicos de su medio ambiente.

Transición al infante

La misma actividad interna que primero se manifestaba en el interés por el mundo externo, le permite también al niño descubrir su propia corporalidad. Si se observa con detenimiento este proceso, se nota que incluso el propio cuerpo es, en un principio, un "mundo externo" desconocido. El niño descubre las manitos que reman a través del campo visual y las utiliza como primer juguete; sigue luego el descubrimiento de las propias piernas, que pueden asirse, que de repente desaparecen y ya no se encuentran en ninguna parte. Es el mismo divertido espectáculo del gatito que acecha su propia cola.

Una vez que la propia corporalidad se ha incorporado a lo descubierto en el mundo, se la pude utilizar, paulatinamente, para explorar

otras regiones. Con esfuerzo, el niño se yergue de la horizontal, para lo cual tiene que encontrar una nueva orientación en el espacio.

Hemos de detenernos un poco en este proceso de erguimiento, pues después de la aparición de la sonrisa, es una de las primeras manifestaciones propiamente humanas.

Todos los mamíferos superiores permanecen, durante toda su existencia, en el plano horizontal; no se yerguen, y esto vale incluso para el canguro y el gorila, como lo demuestra su esqueleto. El proceso de erguimiento del hombre se relaciona con la diferenciación de la función de desplazamiento, en tanto que los brazos se emancipan de ella; en lo sucesivo, estos se hallan al servicio de la vida anímica humana: se convierten en órganos expresivos y ejecutivos de tareas superiores. En el animal, incluso en el mono cuadrumano, todas las cuatro extremidades permanecen comprometidas con la locomoción. En el hombre, la diferenciación entre brazos y piernas llega al extremo de que el desarrollo de los brazos sigue el ritmo de crecimiento del tronco y no el de las piernas.

El proceso de erguimiento comienza, por lo regular, en la segunda mitad del primer año de vida, con el sentarse, arrastrarse, levantarse jalándose; termina en el segundo año, cuando el niño aprende a andar. Sólo cuando corre con soltura, pierde su complexión de lactante con los pliegues adiposos y los cojines en brazos y manos.

Consideremos, pues, el aprendizaje del andar como remate de la lactancia, y el aprendizaje del hablar como inicio de la etapa de transición hacia la infancia. En ciertos casos, estas fases pueden imbricarse parcialmente.

Durante la primera etapa del erguimiento, esto es, del arrastrarse y levantarse jalándose, los brazos se utilizan todavía para la locomoción. Con el primer paso sin sostén, han cumplido esta función.

Observando cómo el niño lleva a cabo el proceso de erguimiento, podemos penetrar en su naturaleza interna y en esa que, en lo sucesivo, se manifestará a lo largo de toda su vida; su peculiar manera de erguirse es la primera actividad de su potencialidad biográfica.

Observemos ese proceso de erguimiento que, en cada niño, tiene características distintas: ahí está el infante que ya puede estar sentado y parado por mucho tiempo, pero que sólo lentamente se levanta, agarrándose de las chambranas de su corral; luego avanza agarrado del

pasamano y, sólo después de algunos meses, empieza cautelosamente a soltarse cerca de la esquina, para luego volver a asirse firmemente del borde vecino. Nos encontramos, pues, con un niño que, si no tiene sostén, prefiere estar sentado y arrastrarse. Tenemos allá otro que, en plena habitación, con gran esfuerzo, se levanta directamente de la posición sentada, tambalea a diestra y siniestra, rema con los brazos y se cae, para repetir enseguida el mismo procedimiento docenas de veces, hasta finalmente mantenerse parado, columpiándose como un árbol en la tempestad. No bien logrado esto, intenta levantar un pie; de nuevo se cae; y así muchas veces hasta que, finalmente, logra dar el primer paso. Las primeras palabras de ese niño son: "No. Solito". Si se sigue el desarrollo ulterior de estos dos tipos, se advierte que el proceso de erguimiento de cada uno es característico de toda la posterior actitud ante la vida.

Una vez que el niño puede andar, la fase de la lactancia toca a su fin, y despierta la vida perceptiva; el niño ha conquistado una parte del mundo externo espacial; ha nacido la primerísima forma de memoria (véase Etapas evolutivas del niño, Editorial Antroposófica) y, gracias a la repetición rítmica, se han formado ciertos reflejos y hábitos. Sin embargo el pensar, esto es, la consciente asociación y combinación de percepciones, no se ha manifestado todavía; sólo podrá desarrollarse en la siguiente etapa, a continuación del habla.

Transición a la fase infantil

Andar - Hablar - Pensar

Ya durante el proceso de erguimiento se desarrolló una nueva facultad, privativa del hombre: el habla. Hasta entonces, el niño había proferido toda clase de sonidos: llorar como expresión de sentimientos de enfado, berrear, reír y balbucear, como expresión de satisfacción y placer.

En un principio, el aparato sonoro del niño se halla orientado hacia la vocal A, donde el aire, sin impedimento, emana hacia fuera y, "abriéndose en actitud de asombro ante el mundo externo" es, a la vez, expresión de todo el encauce de su intensa actividad.

"Dada", "mama", "papa", son las primeras palabras inteligibles; el primer hablar sólo brota como concomitancia a determinados sentimientos; no está vinculado a representaciones o ideas. Sólo cuando el erguimiento se ha consolidado de modo que los brazos quedan libe-

rados de su función locomotora, la corriente sonora recibe mayor modulación y diferenciación, y sólo cuando se halla decididamente encaminado el aprendizaje del andar, es cuando se pronuncian las primeras palabras consagradas.

El aprender a hablar es un proceso complejo, tanto en lo fisiológico como en lo psicológico. En lo fisiológico no es hasta entonces que se forma el centro cerebral lingüístico, siempre en conexión con el que corresponde a la mano que, por naturaleza, está destinada a aprehender el mundo (en los diestros, mitad izquierda del cerebro; en los zurdos, mitad derecha del cerebro). En lo psicológico, comprobamos que, en la conquista del habla, se ponen los fundamentos para la consciente vida anímica humana.

Como insinuamos en el esquema de la Introducción, la vida anímica tiene dos fuentes en las que abreva su contenido: una es el área corpórea, desde la cual penetran en la vida anímica las apetencias e instintos, provocando allí sentimientos e impulsos hacia la acción. Todo lo que en el primer año de la vida se presentaba como sentimientos de placer y enfado, o como actividades, alimentación y afán de movimiento, procede de esa fuente corporal. La otra fuente es la potencialidad espiritual que, en el adulto, se halla concentrada en el foco del yo, de donde pueden emanar actividades que contrarresten los instintos vitales; son las energías que se relacionan con nuestra vida moral y que nos constituyen en seres morales.

Con el aprender a hablar, entra en la vida anímica un orden espiritual, aunque todavía no parte del yo individual; pudiéramos llamarlo orden espiritual humano colectivo.

En el habla vibra lo que la humanidad, en determinada época, ha conquistado en materia de valores espirituales. Ese contenido se le acerca al niño desde el mundo ambiente de los adultos y es el que asimila por imitación. Antes que el yo individual empiece a manifestarse en el niño, éste absorbe algo del yo colectivo de su medio ambiente. Este yo colectivo asume inicialmente el papel de orientador de la vida anímica infantil, constituyendo el primer contrapeso para los instintos biológicos.

Acabamos de afirmar que en el habla late lo que los hombres de determinada región geográfica y en determinado momento han conquistado en materia de valores espirituales. El lenguaje es posesión espiritual colectiva de un grupo de individuos particularmente por

él unidos. Mas el habla no ha sido "inventada" por los hombres; en ella laten valores que, en mucho, trascienden las facultades individuales y colectivas del pueblo que lo posee. Actualmente, los conceptos "espíritu del lenguaje" y "espíritu nacional" carecen de contenido concreto; más bien son considerados síntesis de cierto número de atributos propios de una lengua o de un pueblo. El habla, sin embargo, no es únicamente parte del espíritu humano; pertenece igualmente al cosmos espiritual.

En las vocales y en las consonantes viven principios creadores: en la A, la diástole, apertura hacia el mundo externo; en la U, la sístole, apartamiento de ese mundo, etc.; vocales y consonantes son aspectos de las potencias activas en la creación del mundo y, juntas, integran el "Logos", es decir, el "Verbo" que, el Evangelio de San Juan sitúa en el principio del mundo. En terminología moderna, se hablaría aquí de modelos, o de información sistematizante.

El lenguaje de determinado pueblo pretende designar y enunciar la Creación en vocales y consonantes. El que los pueblos designen las mismas cosas con distintos nombres es indicio de que, en virtud de una diferente disposición, un mismo contenido les provoca experiencias distintas. Y así, al adoptar determinado lenguaje como lengua materna, la manera de experimentar el mundo externo se dirige hacia una bien definida dirección.

El niño se adentra no solamente en el habla de uso cotidiano, apropiado para intercambiar, lo más cómoda y rápidamente posible, ciertas experiencias, sino también en un mundo espiritual delicadamente diferenciado. En otras palabras: el habla no es moneda fraccionaria en el comercio de intercambio de ideas, sino que es el espíritu estructurante, que conforma; de ahí que la lengua materna tenga importante participación en modelar nuestra personalidad. Nos hallamos tan identificados con ella, que la experimentamos como parte de nuestro propio ser, disfrutamos su belleza, la amamos como a un congénere querido y nos sentimos profundamente heridos cuando algo comienza a privarnos de ella. No es de extrañar, pues fue ella misma quien participó en nuestra formación.

El niño entra en contacto con ese complicado mundo cuando aprende a hablar. Cuando la mano deja de ser órgano de locomoción, liberándose para abordar una tarea más elevada, se forma, en adición al centro de la mano, el centro lingüístico del cerebro.

Lo que externamente se oye, se imita en constante práctica. Con asombrosa energía, el niño conquista su vocabulario y su capacidad idiomática y, así como durante los primeros cinco meses de vida logró la inmensa proeza de la duplicación de su peso, del mismo modo, en el segundo y tercer años, consuma esa no menos admirable proeza mental.

También en esta fase, al igual que en la anterior, la del aprendizaje del andar, podemos percatarnos de muchos rasgos del carácter del niño. Notemos la mayor o menor diligencia con que el niño se adentra en el mundo lingüístico. Observemos después que, para determinados niños, la imitación es más bien función pasiva; admiten el lenguaje corriente en actitud -diríamos- servil, en tanto que otros, decididamente, crean su propio modo expresivo. Estos últimos poseen, al lado de los ordinarios nombres imitados, los suyos propios, los que ellos mismos han creado. En ellos se despliega todavía la potencia creadora que sólo los grandes poetas conservan de por vida, a saber, la de crear la palabra a base de la esencia intrínseca de los sonidos, la palabra que sea expresión de experiencia personal. Luego hay otros niños que, incapaces de asimilar el lenguaje, hablan algarabía por mucho tiempo. Ocurre, a menudo, en los niños que más adelante en la vida quizá se destaquen por su potencia visual, o quizá sea esto síntoma de retraso.

Lo primero que el niño aprende es a designar el mundo externo: mesa, silla, niño, vaca, árbol: reconoce el objeto y lo nombra. Este acto, aparentemente sencillo es, sin embargo, indicio de que el niño ha alcanzado un nuevo tipo de adaptación al mundo: es el primerísimo rudimento de verse él aparte del mundo externo pues, como lactante, lo experimentaba todavía como parte de su propio ser. Así, el aprender a hablar significa, a la vez, el inicio de un proceso de desarticulación del propio ser en el mundo global, proceso que sólo hallará su remate en la pubertad. Cuando el hablar trasciende el simple nombrar las cosas, y el niño empieza a ensamblar las palabras para formar frases, se desarrollan simultáneamente los primeros rudimentos del pensar, y evoluciona el niño hacia el comienzo de la formación de conceptos, que se desenvuelven al contacto con y en el acto de hablar. Los primeros conceptos no tienen, pues, contenido concreto, sino que se refieren a lo global. Hace algunas décadas se tenía la creencia que el niño desarrollaba el concepto "árbol" de tal manera que veía un objeto que consistía en tronco, ramas y hojas,

luego otro objeto integrado por los mismos elementos, aunque en forma distinta y así entendía que la integración de tronco, ramas y hojas correspondía al concepto "árbol". Decíase entonces: los conceptos se derivan de los elementos. Hoy se sabe que esta creencia estaba equivocada; se ha descubierto que el niño empieza por tener el concepto del todo, y que sólo mucho tiempo después se disgrega la totalidad en elementos singulares.

El niño capta el concepto "árbol" como tal, nombra árbol incluso al árbol que jamás vio antes y que tiene forma totalmente distinta a todos los árboles que conoce. Las primeras representaciones son todavía imprecisas, sin contornos nítidos; son abarcantes significativas y de misteriosa hondura. Sólo más tarde, esos enjundiosos conceptos infantiles se coagulan y forman los conceptos nítidos y muertos del adulto, de los que va desapareciendo el contenido empírico. Para el niño, los conceptos poseen todavía vida y color.

Platón tenía todavía una idea distinta de la generación de los conceptos humanos, y la captación del concepto "árbol" era una recordación de su divina idea primordial. Es un recordar, ya que el hombre, en cuanto a su ser espiritual tiene, él mismo, su origen en el mundo de las divinas ideas primordiales. En la Tierra, tropieza luego con la imagen refleja material de esas ideas; las reconoce y puede ahora cifrar la idea "árbol" en conceptos humanos. Dijo Sócrates que el mejor pensador es aquél que mejor sabe recordar.

Esa concepción platónica de la génesis de las imágenes mentales en el hombre se conecta ahora, dos mil años después, con los recientes resultados de investigación sobre el carácter globalizante de los conceptos infantiles.

El pensar se desarrolla al contacto con y en el acto de hablar. De ahí que los primeros conceptos se orienten concretamente hacia el mundo externo, por lo que nacen, ante todo, conceptos "objetivos" tales como: mesa, silla, árbol, gato, etc.

La siguiente etapa consiste en que al nombre del objeto se le agrega un verbo: estufa quema, gato salta, hermanita llora, etc. El mundo externo ya no se registra tan sólo como "siendo", sino que se le concibe como conjunto de seres que actúan.

Con la primera función, el niño conquista el mundo como espacio; con la segunda, como tiempo, puesto que la acción es siempre algo que

transcurre en el tiempo. De ahí que sólo en esta segunda etapa empieza a despuntar en el niño un primer concepto del tiempo; empiezan a diferenciarse el ayer y el mañana. Además del concepto temporal, empiezan a calarse las conexiones, primero sencillas, luego más complejas, relacionadas con acciones. Pongamos el caso de un niño de dos años, que juega en la habitación, pero que ya sabe abrir la puerta y, a cada rato, sale al corredor. Para retenerle en la habitación, basta con darle vuelta a la llave; el niño corre a la puerta, sacude la cerradura, jala la llave y no logra abrir la puerta. Cuando ese niño llega a la segunda mitad del tercer año de vida, de repente cala la conexión: primero dar vuelta a la llave, luego apretar la manija y, ¡la puerta está abierta! En consecuencia, hemos de sacar la llave, para que el niño se quede en la habitación. Detalles como estos son síntomas de la naciente facultad asociativa. En el niño normal se siguen en tan rápida sucesión que pasan inadvertidos, en cambio, en el niño retrasado, esos detalles marcan jalones de su cambio evolutivo.

En el niño normal nace, alrededor del tercer año, la conciencia del yo, a la que nos referiremos en un capítulo especial.

Durante la época del aprender a hablar, las personas que rodean al niño vuelven a asumir gran responsabilidad por su formación caracterológica. En tanto que, durante el primer año de su vida influía en el pequeño, sobre todo, la actitud moral de los mayores, ahora lo que importa es el hablar correcto. De la circunstancia de si, en esa fase, se habla de manera correcta o negligente la lengua materna en presencia del niño, depende muchísimo la estructura espiritual del hombre en cierne. La lengua materna pulcramente hablada, en que no se escamotean la vocales o consonantes, que muestra modelación sintáctica, que pone en evidencia los matices del lenguaje mediante la riqueza interna de expresividad y vocabulario, le ofrece al niño la óptima condición de que se una con el lenguaje en el más profundo núcleo de su ser; sitúa al niño en las positivas virtudes espirituales propias de su pueblo, y así se anticipa a la posterior avidez de falsas y pretenciosas pasiones nacionalistas, resultado de hambre anímico.

Por algo el hombre nace dentro de determinado grupo étnico. En virtud del nacimiento, el yo tiene la posibilidad de seguir su camino, abrigado por la envoltura espiritual de su pueblo, y de emprender su desarrollo desde determinado punto de arranque. Si este punto de partida se halla claramente definido, esto le permite que, cobijado en

la esencia de su propio pueblo, aprenda a comprender también a otros pueblos.

Sin perjuicio de este aspecto del problema, un bien articulado y diferenciado vocabulario en el medio ambiente suministra, asimismo, una importante contribución al pensar diferencial del niño. Esto vale, lo mismo para la capacidad representativa, que nace a partir del proceso de nombrar las cosas, como también para la secuencia lógica del pensar, que surge al contacto con la construcción de la frase. La selección exacta de palabras, con nítida distinción de diferencias menudas, propicia el desarrollo de representaciones exactas: la buena construcción de frases suministra el fundamento para el dinamismo del pensar.

Es evidente que un idioma de mayor vocabulario hace posible una diferenciación más filigranada de imágenes mentales. Pero la sintaxis en los diferentes idiomas da origen, asimismo, a otra manera de pensar, hecho que se pone en evidencia si se comparan, por ejemplo, las lenguas romances con las germanas. Pero también dentro de un mismo tronco lingüístico existen significativas diferencias. Así, por ejemplo, el idioma alemán permite que, por medio del acoplamiento de palabras, un concepto se defina con una sola palabra en tanto que, en el holandés, se admite tan sólo la perífrasis con un número de palabras. En el primer caso se llega más rápidamente a la fijación del concepto, en tanto que en el segundo, la circunlocución lo mantiene todo en estado de mayor flexibilidad.

Todo esto, aparentemente irrelevante es, en realidad, de gran influencia para la estructuración de nuestra personalidad. Por lo tanto, el asiduo y metódico estudio de diferentes idiomas significa mucho más que simple comodidad de comunicación o goce estético: un inconmensurable enriquecimiento de toda nuestra vida íntima y una ulterior perfección y refinamiento de nuestro pensar. Como sea que la lengua materna dentro de la cual vivimos, ejercerá la predominante influencia, es de suma importancia que la transmitamos al niño que la imita en toda su riqueza y en toda su inmanente plasticidad.

La importancia de lo que significa la adquisición del vocabulario para el pensar nos la suministra la práctica de la enseñanza de sordomudos; se nota que los niños no aprenden el lenguaje en su época "sensible", aunque posteriormente pueden adquirir todavía "conceptos objetivos", tienen gran dificultad en alcanzar conceptos abstractos

y pensamientos elevados. Si a los sordomudos se les induce, desde chiquitos, a apropiarse, mediante el método de globalización, no sólo de las palabras, sino también de la sintaxis, los resultados serán mucho mejores y su pobreza mental menos marcada. Sirva de ejemplo el siguiente episodio:

Una jovencita sordomuda de dieciocho años, trabajaba en el salón de costura de Zonnehuis de Zeist (Holanda). Había ingresado a una escuela de sordomudos a una edad relativamente tardía, y en ella había aprendido a leer, escribir, hablar, así como la lectura labial. Tuvo, asimismo, un curso de costura. Un día hubo un evento emocionante en el instituto: se izó la bandera, las niñas recibieron moños anaranjados, y lucieron y se les pusieron fajas ornamentales. A pesar de ser día laboral, se suspendieron todas las labores. Vino Willy y preguntó en su lenguaje áfono de sordomuda: "¿Por qué fiesta?" "Willy, hoy cumple años reina; hoy día reina". Pregunta: ¿Qué es reina". Ahí estuvimos todos, tratando, de todas maneras imaginables de explicarle a Willy el concepto "reina": "jefe de estado" ...no entiendo "Dama en el trono" ...no entiendo. Tuvimos que darnos por vencidos, y Willy aceptó, sin mayores explicaciones, el hecho de que era día festivo. Compárese con esa impotencia de la dieciochoañera la facilidad con que podemos contarle a un niño de tres años: "Érase una vez una reina que deseaba mucho tener una princesita..." Reina y princesa son conceptos que, aunque inicialmente quizá sean de hechura primitiva, con un marco de esplendor y grandeza, van profundizándose inadvertidamente y, después de algunos años, se habrán convertido en rico contenido del alma infantil. En cambio, el inculcar esos contenidos de manera abstracta, sólo lo logramos muy defectuosamente.

Con ello damos por terminada la sección sobre el aprendizaje del hablar y pensar. Pudimos ver que el niño, conducido por su interno impulso motor, se orienta en el espacio como ente de andar erguido que, por medio de su interna actividad de imitación, conquista la lengua materna, creando así la posibilidad de desarrollar, a partir de una conciencia vital todavía informe, el pensar como primera función sicológica consciente. Podemos, por lo tanto, situar el punto de arranque del pensar entre el segundo y el tercer años, y observar que ese pensar es, en lo esencial, de carácter realista, ya que se halla orientado hacia el ordenamiento del mundo sensible. En los siguientes capítulos, aclararemos cómo ese pensar cambia de carácter en períodos evolutivos posteriores.

El desarrollo de la vida emotiva en la fase anterior al cambio de dientes

La vida emotiva del lactante oscila entre sensaciones de placer y enfado. Si bien esto es una característica general de toda vida emotiva, en el lactante estas sensaciones son totalmente dependientes de las funciones vitales del organismo corporal y, considerando el esquema trazado en la Introducción se introducen, pues, en el alma desde abajo.

En la fase de transición de la lactancia a la infancia, es decir, durante la etapa del aprendizaje del andar, hablar y pensar, el mundo exterior tiene creciente participación en la generación de los sentimientos. El pequeñuelo está alegre y contento si se siente bien y si el mundo externo le brinda situaciones placenteras; a la inversa, cuando la salud se halla alterada o cuando el mundo externo le fastidia, se siente decaído y lloroso.

La vida emotiva, incluso la del adulto, tiene la característica de no ser tan consciente como el pensar, nuestro sentir se desenvuelve siempre en estado onírico, semiconsciente. Por lo tanto, si queremos examinar la vida emotiva del niño, hemos de prestar atención al momento en que la vida emotiva presenta, por primera vez, ese carácter soñoliento y semiconsciente. Para ello es necesario, sin embargo, que la sensación deje de producirse tan sólo como reacción a los aconteceres de mi área vital o del mundo externo más cercano, sino que la modifiquen también influencias procedentes del área espiritual.

De ahí que la naciente conciencia del yo, alrededor del tercer año de vida, sea la condición previa para el despertar de la (semi) consciente vida emotiva. Más adelante dedicaremos todo un capítulo a esa conciencia del yo y, anticipándonos a ello, mencionemos aquí brevemente que, alrededor del tercer año de vida, cuando el pensar se halla a punto de nacer, el niño adquiere conciencia de su propio yo, que se halla fuera y frente al resto del mundo, ofreciendo resistencia al mundo circundante. El niño descubre que puede decir "no" al mundo y que, mediante esta negación, vive con mayor intensidad su propio ser. He aquí el inicio del llamado "período de terquedad", la primera fase negativa a la que, más adelante, nos referiremos en mayor detalle.

Una vez que el desarrollo del propio yo ha llegado al punto de poder mantenerse presente aún cuando no haya motivo para arremeter contra el mundo en torno, desaparece esa fase negativa. Y luego después, la vida emotiva puede desenvolverse bajo el concierto de las influencias procedentes de "arriba y de abajo".

La mejor manera de estudiar el desarrollo de la vida emotiva es observando la índole del juego infantil.

El juego del niño empieza desde muy temprano: ya en los primeros meses de vida se puede hablar de juego. Las manitos que reman a través del campo visual resultan ser dirigibles y constituyen el primer juguete; después se descubren los pies, todavía más divertidos pues, a cada rato se extravían, y hay que buscarlos constantemente. Luego le damos algún anillo de hueso o cascabel; un poco después, cubos y cajitas, incesantemente colocados unos sobre otros, o uno junto al otro.

Pero todo ese jugar de los primeros años tiene en común que el niño juega con el objeto que casualmente se encuentre en su campo visual. Así, si el pequeño recibió de alguna cariñosa tía algún juguete que no convenza a los padres en cuanto a su acierto pedagógico, sólo bastará esconderlo en un armario; después de fugaz tristeza, el niño continuará jugando con otras cosas. Pero si el día de la limpieza el niño vuelve a divisar aquel juguete, de nuevo querrá poseerlo. Esta peculiaridad de querer jugar con aquello que, en determinado momento se halla dentro de su propio ámbito, trae consigo molestias muy típicas para la familia que tiene niños de diferentes edades. Cuando los que son mayores juegan con muñecas, la pequeñina viene trotando y quiere también jugar con ellas, lo que da motivo a pleitos. Y si la madre, bondadosamente, insinúa a los más grandes: "ella es todavía muy chiquita; dejen que juegue ahora con las muñecas y ustedes dedíquense a la caja de construcción", y si los mayores, después de vencer su renuencia han empezado con la construcción, entonces Elly avienta la muñeca, quiere participar en la construcción y, en su afán, tumba las torres y desarregla casas y granjas. Y así puede seguir la cadena interminable hasta que, finalmente, los mayores emprenden la fuga para jugar afuera, en el jardín, en tanto que Elly, enfurecida por su triunfo pírrico, se queda atrás en el campo de batalla.

De estos ejemplos resulta que el niño, en cuanto a su juego, se halla todavía atado a su mundo ambiente. Es verdad que, mentalmente, puede distanciarse y nombrar y palpar los objetos. En cambio, en su sentir, se confunde plenamente con el mundo y, atado al "ahora", sólo sabe responder con alegría o con disgusto. De aquí que alegría y disgusto alternen en tan rápida sucesión. "Juanito ríe, Juanito llora".

Si bien esas reacciones a los estímulos del mundo externo ya pueden calificarse de oscilación de la vida anímica dentro del elemento emotivo, todavía no podemos designarlo como sentimiento individual. Las reacciones emotivas al mundo externo sólo se convierten en sentimiento propio y plenamente humano una vez que ha nacido una vida interna más o menos cerrada en sí y plenamente estructurada. Reaccionar con placer o displacer a los estímulos del mundo externo es algo que también hacen los animales, más no llegan a la genuina vida emotiva: permanecen ligados al medio ambiente.

En el niño hay que detectar cuándo, por primera vez, se sustrae a la vivencia exclusiva del mundo en torno y muestra los primeros indicios de su propia emotividad estructurada. Ese momento lo llamaremos el **nacimiento del sentir**. Recordemos que, similarmente, nos hemos referido al nacimiento del pensar como el momento en que las percepciones y representaciones, que se hallan sueltas una al lado de la otra, se relacionan por medio de la asociación, empezando a constituirse en conjunto integrado.

Alrededor de los cuatro años, el juego del niño sufre un cambio de hondo alcance. Antes, se hallaba enteramente orientado hacia lo que, casualmente, estaba en su campo visual; mas ahora, el niño se distancia de su casual medio ambiente. Antes, el sentimiento se hallaba ligado a la percepción de las propias funciones vitales y del medio ambiente; ahora ha nacido dentro de su ámbito emotivo un nuevo poder que se confronta con el mundo externo, y que podemos llamar **fantasía creadora contrapuesta, desde dentro, al mundo externo**, el que se transforma según sus propias necesidades interiores.

Al despertar la fantasía creadora, el juego se intensifica. Al entrar en la habitación del niño que juega, se observa un espectáculo encantador: la alfombra se ha convertido en todo un mundo, el área central es el lago, las rayas circundantes son los caminos; no se permite pisar el área central, para no mojarse los pies. Los bloques de madera y las banquetas son trenes, automóviles, montañas. Debajo de la mesa, una casa habitación completa, con sala, recámara y cocina. Y alcanzamos a comprender: el niño no sólo juega a la casa debajo de la mesa, sino que ese espacio es para él una casa, y ha logrado superponer a la realidad su propia fantasía, que ve ahora tal como esa fantasía exige. Del propio niño brota un mundo lúdico y cuentístico en que todo es posible, hasta donde la fantasía lo considere concebible.

Ha llegado el momento en que el mundo es visto a través de un vidrio mágico, en que los colores y relaciones recíprocas pueden cambiar según su propio capricho.

Una señora me contó que, al tener dieciocho años, volvió a visitar la casa donde había vivido de chiquita. Llena de expectación salió al jardín para encontrar de nuevo aquel mundo de antaño. Le aguardaba una gran desilusión: un jardín corriente, con arbustos y rodeado de una zanja. "Pero mamá -preguntó ella- ¿dónde está el bosque que existía aquí a la izquierda?" "Aquí nunca hubo un bosque; todo sigue casi igual a como estaba antes". "Yo estoy segura que aquí, a la izquierda, había un bosque que frecuentábamos con nuestros cochecitos para pasear las muñecas; era grande y severo; todavía lo veo delante de mí". He aquí el bosque que sólo había existido en la imaginación de la niña que jugaba. Sin duda, en su imaginación, había sido mucho más "bosque" de lo que jamás pudiera serlo un bosque legítimo. Todos hemos tenido experiencias como esta.

Ha llegado para el niño el tiempo del juego sin trabas. Todo cobra inusitado valor: la cajita de fósforos, un pedazo de vidrio coloreado; cualquier posibilidad de despertar su fantasía, solo o en compañía de otros.

El adulto debería considerar muy en serio esa actitud lúdica, enriqueciéndola mediante el aporte de nuevos contenidos y nuevas posibilidades de realización. Si en la estrechez del hogar no hay suficiente tiempo ni espacio, este es el momento oportuno para inscribir al pequeño en un jardín de niños. Allí se le contarán los cuentos de hadas que ahora le son tan necesario alimento como su gacha y su rebanada de pan; allí se le ofrecerá el marco para dar rienda suelta a su fantasía. Una pila de bloques de madera, unas tablitas, un par de resistentes mesas viejas, algunas cajas vacías, papel, pintura, acuarela, crayolas y papel engomado a colores: he ahí los utensilios necesarios. Y si, por añadidura, se halla en el rincón un caja con toda clase de trapos coloreados, y con ellos puede el niño disfrazarse... y si la educadora es todavía joven y posee un corazón lleno de calidez y simpatía, entonces se ha realizado el jardín de niños ideal.

Uno de los frecuentes problemas en los jardines de niños es que en ellos hay cierto número de tresañeros, que aún no han llegado a la etapa de aquella fantasía creadora, no siendo capaces todavía de integrarse. Esto, a menudo, da origen a dificultades. Sería preferible agruparlos por separado, o bien dejarlos en casa hasta que hayan alcanzado la edad apropiada para el jardín de niños. A ellos se oponen, a menudo, las condiciones sociales, que se sustraen a nuestro control.

La educadora puede cómodamente atender a unos veinte "auténticos niños en edad de jardín de niños", puesto que estos únicamente necesitan un estribo para encumbrarse al corcel de su fantasía creadora.

La tarea de la educadora consiste, entonces, en saber captar intuitivamente el momento en que debiera darse por terminado el juego, antes que degenere en riñas y luchas. El niño no conoce la medida, y fácilmente sobreestima sus fuerzas físicas.

Otro factor característico de la etapa de la fantasía creadora es la inmediata transición del mundo de la fantasía al de la realidad y viceversa. La misma silla que un momento antes era tranvía, o la mesa que era casa, se convierten, a la hora de la comida, de repente, en sillas y mesas ordinarias, en las que uno se sienta y come. Inmediatamente después pasan a ser, otra vez, tranvía y casa. He ahí la esencia del **sentir** con la que ya tropezamos más arriba, al referirnos al rápido cambio de "Juanito ríe, Juanito llora". Allí se trataba de la polaridad placer-displacer; ahora, de la polaridad fantasía (dentro-fuera) y realidad (fuera-dentro).

También los cuentos de hadas son criaturas de fantasía creadora, nacidos en un tiempo en que la humanidad aún vivía en su etapa de fantasía creadora. Su contenido, si se trata de los genuinos cuentos populares, enfoca siempre las grandes verdades de la vida y de la muerte, del bien y del mal, del florecimiento del alma en humildad y de su endurecimiento en altanería. Su **contenido** está constituido por las profundas verdades que emanan del mundo del espíritu creador; la **forma** corresponde a la infantil fantasía creadora. De ahí que sea de corto alcance creer que los cuentos sean "mentiras": el lobo no sabe hablar, por lo tanto es una mentira decírselo a los niños. El lobo se engulle a la abuela y a Caperucita: ¡cuán cruel y cuán sanguinario y, además, cuán mentiroso! ¡Como si fuera posible que ellas escaparan con vida del vientre del lobo! Poseo por aquí un libro con láminas de principios de siglo: en él la Caperucita no queda engañada ni engullida por el lobo, y el lobo se salva de la muerte. ¿Qué es lo que nos queda? Una historieta quejillosa, melindrosa y moralizante, que no interesa a ningún niño sano. El niño guarda en su mente aún dormida un conocimiento intuitivo de los misterios de la vida y de la muerte, de las ataduras en los lazos del lóbrego cuerpo terrenal, y de la resurrección de la tenebrosidad; en su propio cuerpo, el niño vive inconscientemente, mas no por eso con menos realidad, las fuerzas vitales que le

permiten crecer, así como las paralizadas, que son la base de la naciente conciencia. Los cuentos de hadas unen al niño íntimamente con esos grandes problemas; dejan que su espíritu crezca y se sienta como en su hogar, en nuestra Tierra. Además, la estructura del cuento de hadas armoniza perfectamente con la de su propia alma.

Si uno tan sólo se detiene en la cuantía de hechos y relaciones humanas que el niño llega a conocer a través de los cuentos de hadas, y en cómo, a través de esas narraciones asimiladas con simpatía, hace suyos muchos conceptos complejos, es evidente que la narración de cuentos constituye materia "agradable y útil".

Así, el quinto año de su vida, el niño se halla en la cúspide del infatigable juego creador. Si se le observa a esa edad, jugando en la caja de arena, se comprueba que su juego corresponde exclusivamente al afán de hacer, como flujo de las energías creadoras que de él brotan como manantial inagotable.

En un capítulo posterior nos ocuparemos de explorar el origen de dichas energías creadoras; por ahora limitémonos a observar el proceso como tal. ¿Cómo se manifiesta cuando, en la caja de arena, se hornean tortas? Con unos pequeños moldes se troquelan veinte, treinta o cuarenta pastelillos sobre una tabla de madera; la tabla sigue llenándose. ¿Qué harán los niños? Cumplido el trabajo, ¿se dedicarán al descanso? ¡No! La tabla está llena; por un momento el juego se detiene. "Mira, mami, cuántos pastelillos tenemos" -grita uno de ellos. Pero sigue la actividad y, con además enérgico, se voltea la plancha y se carga de nuevo con otros pastelitos. De vez en cuando, el adulto tiene que participar; probar el sabor de un pastelito, sin que por ello se interrumpa el flujo de producción. Esencialmente aquí no se trata de lograr nada, sino de satisfacer el gozo de hacer, la **alegría de crear**. Una vez terminado, se pierde el interés: vienen otros niños que levantan un montón de arena y lo perforan con un túnel. Terminado éste, uno de los niños lanza un grito de júbilo y salta sobre el montón: puede reconstruirse.

Eso mismo podemos observarlo cuando una mamacita de muñeca saca infatigablemente las colchas y sábanas de la cunita y las vuelve a poner. Lo mismo con los niños que se abalanzan sobre un nuevo cuaderno de pintura; garabatean y pintan página tras página; de repente se les ocurre voltear la página y empezar un nuevo dibujo. El dibujo consumado ya no interesa; lo único que interesa es el devenir, el hacer.

En esta etapa, el niño no conoce tregua; si se detiene, es sólo para comenzar de nuevo o porque, al fin y al cabo, y a pesar de todo, se cansa y tiene hambre, porque sus ritmos naturales le dictan la pausa.

En mi libro "Compás, Ritmo y Melodía", insistí en que la infancia, en este período creador, está vinculada al ritmo: las canciones de juego y de corro traen, en determinados ritmos, siempre las mismas acciones. La repetición del quehacer creador en ritmos que parecen no tener principio ni fin, es una característica esencial del juego en ese período. Por medio del ritmo, el niño aprende lo que todavía no es capaz de captar en forma abstracta. He ahí el secreto de las rimas infantiles "de tiempo de la abuela".

Una y otra vez el niño puede escuchar el mismo cuento; la narración se hace tanto más bella cuanto más veces ha sido contada. A un niño de cuatro años y medio se le contó, en la Navidad, el cuento de los Reyes Magos; le causó honda impresión. Después tuvo que contársele cada noche, llegando así a fines de agosto; todavía entonces no había otra cosa más que reyes magos. Al adulto le cuesta un enorme esfuerzo mantener en el verano el entusiasmo por los sabios de oriente, pero el niño estaba allí sentado, grandes los ojos, y escuchaba, y pobre del adulto que intentara acortar la narración u omitir el menor detalle. Al correr de los meses, la narración se había ampliado con descripciones y eventos como no ocurren en ninguna de las leyendas conocidas. Una vez empezado, ya no se tenía el valor de omitirlas.

He ahí también el secreto del juego infantil aparentemente incansable: en tanto que transcurre de manera rítmica, no cansa, por que está asociado a los procesos rítmicos humanos, como la inhalación y los latidos del corazón, que nunca se cansan. En cambio, lo arrítmico y lo intelectual sí producen rápida fatiga. Ese jugar por jugar no se modifica hasta el sexto año de la vida. Inadvertido al principio, se introduce un nuevo matiz en el juego. En determinado momento, por lo común alrededor del sexto año, y coincidiendo más o menos con el inicio del cambio de dientes, se pone en evidencia la entrada del niño en una nueva fase de su vida.

El desarrollo de la voluntad antes del cambio de dientes

En los primeros años de la vida del niño, todavía no procede reconocerle voluntad consciente: las primeras manifestaciones del afán de

hacer tienen su origen en las funciones vitales del organismo. En la siguiente fase, son los apetitos los que impelen a la acción; por ejemplo, querer ir al jardín, querer tener un juguete, etc. Si, en esta etapa, la madre afirma que el niño ya tiene su "voluntad propia", hemos de responder: "No, no la tiene en absoluto; lo que existe es una poderosa apetencia". Sólo merece el nombre de voluntad la energía capaz de dirigir el apetito o de fijarle un objetivo. En la fase de la fantasía activa, la voluntad propiamente tal empieza a apuntar y surgen las acciones del juego creador que, en su repetición rítmica, está siendo guiado por las olas del sentimiento.

Hasta entonces había sido jugar por jugar; en el curso del sexto año de vida, se produce el primer cambio; se le introduce la fijación de un objetivo. El niño ya no juega tan sólo cobijado por la corriente de la fantasía creadora, sino que él mismo se ha fijado una meta, que quiere alcanzar. Ahora, la montaña con el túnel debe ser de tal manera que, efectivamente, un cochecito o un tren puedan atravesarlo; hay que conectarlo con un puente con capacidad para soportar cargas. Pobre del hermanito o hermanita menor que, como si fuera chapulín, brincase sobre la montaña. Lo que medio año antes se saludaba todavía con júbilo, se convierte ahora en motivo de violenta rencilla infantil, porque "me había salido tan bien, y mañana hubiera yo querido seguir construyendo". Con ello ha despertado en el niño, por primera vez, algo que puede designarse como conato de genuina vida volitiva. Ya él se sitúa en el mundo, queriendo conscientemente; ya se fija a sí mismo una tarea que quiere llevar a término en el mundo externo.

Inicialmente, la acción había estado impulsada por instintos y apetitos; después por la corriente productiva de la fantasía lúdica; y ahora, la acción se eleva pro encima de ese nivel, adquiriendo las características de la voluntad con propósito.

Sólo cuando el niño ha llegado al punto de fijarse él mismo algún objetivo, es cuando ha adquirido la madurez para la escuela; sólo ahora tiene la configuración anímica que hace posible el aprendizaje.

Simultáneamente con el despertar de la voluntad dirigida se manifiesta también la relación del niño con el mundo exterior. La mejor manera de describir esa modificación es, quizá, la siguiente: en tanto que el niño juega todavía sin interesarse por el resultado, sino solamente por el gozo de hacer, no puede todavía apreciar el valor objetivo de sus empresas: cuando necesita una lancha para dejarla navegar en el

lago de la alfombra, le sirve cualquier trocito de madera o de cartón, o alguna cajita; en todo caso, las lentes rosadas de la fantasía creadora le permiten ver en el objeto a la mano, la lancha deseada. El objeto externo es, si acaso, germen de cristalización para la fantasía. Un hombrecillo puede venir corriendo, como si fuera en estado de arrobo, con un trapo inconspicuo, y contar que es un magnífico bolso para la muñeca de Anní. El adulto gustoso confirma que el bolso es magnífico, si bien no tiene ni la menor idea de cómo cogerlo para que se parezca a un bolso. Distinto será cuando en el niño se haya producido el cambio que anuncia su madurez para la escuela; paulatinamente se va dando cuenta de su propia impotencia para realizar en el mundo aquello que imagina, y acude al adulto en solicitud de ayuda, tan pronto como no le alcanza su propio poder de ejecución.

En virtud de esas mutualidades entre el "no saber hacer uno mismo" y la expectación de que el adulto sí sabe hacerlo, brota en el alma infantil la actitud de respeto. Ese respeto nace en el momento en que el niño se experimenta a sí mismo como hallándose en otro nivel que el adulto, así como dotado de facultades distintas a las de éste.

El párvulo de la etapa anterior todavía no conoce el respeto; hasta donde alcanza su horizonte, el mundo entero es suyo propio: yo y el mundo somos uno. Padre y madre, casa y jardín le pertenecen lo mismo que sus manos y sus pies. En cambio, el niño mayor ya se ha enfrentado con el medio ambiente en afán de querer conocer; sin embargo, es tan poderoso el torrente que, de su vida emotiva se vierte en el medio ambiente, que no se produce ninguna vivencia del mundo externo; gracias a su fantasía desbordante, el niño no redescubre en ese mundo sino su propio ser. La separación entre el yo y el mundo sólo se produce cuando el niño se da cuenta de su impotencia para intervenir constructivamente en él. Solitario y desamparado se siente el niño, y únicamente el hecho que su sentimiento se halla asentado en la fantasía creadora le salva de una crisis tan recia como la de la pubertad. Démosle en ese trance el nombre de "primera pubertad".

El respeto al adulto que nace en el niño pronto adquiere dimensiones inmensas. Así como todos sus haceres implican entrega cabal, así también ocurre con el respeto. Por lo general, ese respeto cristaliza en torno a determinada persona y, a veces, sorprende la preferencia; no han entrado en consideración en absoluto la posición social, la riqueza o el prestigio; lo que importa es que la persona venerada sepa hacer

algo, por ejemplo sea capaz de hacer un barquito de papel, de pegar la muñeca rota, de reparar el automóvil descompuesto. Debe tener la respuesta a todas las preguntas que el niño le formule respecto a animales y plantas, ángeles y automóviles, trasgos y estrellas. Dichosa la familia cuyo padre o madre sea esa persona venerada, pero a menudo se la busca en otra parte: puede ser elegido el jardinero, el vendedor de verduras, algún tío, el vecino, la señorita del jardín de niños. Así, una niña de casi seis años se asombró de que su padre, zapatero remendón de los zapatos familiares durante los años de la guerra, en el momento oportuno supiera coser el botón de su pantalón. Después de observarlo largo rato en silencio, exclamó: "Los papis son siempre mucho más competentes que las mamis, porque los papis también saben coser, y las mamis no saben remendar zapatos..."

En esta etapa, pues, el niño aprecia al hombre según lo que sabe hacer, y no según lo que sepa a nivel intelectual.

Una vez nacido ese respeto, un nuevo principio pedagógico sustituye a la imitación: el niño se hace receptivo a la **autoridad**. La relación entre autoridad y respeto es la misma que entre llave y cerradura. La autoridad sin respeto conduce a la esclavitud; sólo donde allí, gracias al respeto, la autoridad sea íntimamente deseada, podrá constituirse el principio pedagógico.

El niño maduro para la escuela, con bien arraigada voluntad, busca la conducta respetuosa hacia su mundo ambiente; de ahí que sea posible, en lo sucesivo, conducirle en la escuela, en virtud de la autoridad.

El despertar del respeto y, con éste, la sensibilidad para la autoridad, puede observarse muy bien en la conducta del niño. El párvulo de cuatro o cinco años que, jugando, entra en la habitación donde el padre pondera con un amigo asuntos de gran alcance, no hace caso de la conversación de los mayores, a menos que sea tímido; el papá ha de tomar parte en su juego. Le pellizca el pantalón para que fije alguna ruedita floja. "Oye, papi, tienes que componerla", o "juega ahora conmigo". Una respuesta como: "No, hijo, no debes interrumpir a los mayores cuando hablan entre ellos" le causaría decepción y enfado; todavía no puede comprender semejante exigencia. Para él, es natural que todo su mundo ambiente se halla integrado en el mundo de su fantasía, el único que él conoce. Sólo cuando empieza a distinguir, paulatinamente, entre el mundo propio y el de los adultos, le será posible adquirir comprensión para semejante respuesta y aceptarla.

En el primer capítulo ya comentamos detenidamente el cambio somático que se produce en el niño cuando llega a la madurez escolar. La experiencia de muchos años ha corroborado la sospecha de que existe paralelismo entre la maduración sicológica y la somática. El estirón de las extremidades y la mayor esbeltez y flexibilidad del cuerpo coinciden con el despertar de la voluntad desde adentro dirigida. Mientras el niño conserve su complexión infantil, carece de madurez sicológica para la escuela; hay que fijarse, pues, en todos los factores para apreciar si ha entrado en la etapa de la escolaridad.

Muchos fracasos del primer año se relacionan con el hecho que el niño no tenía madurez sicológica para la escuela, y aun cuando apruebe el grado de panzazo y posteriormente se regularice, a menudo se le habrá dañado en la confianza en sí mismo, y depositado en él el germen para los tan mentados complejos de inferioridad. En rigor, debiera existir una intensa colaboración entre el jardín de niños y la escuela, para determinar cuáles están maduros para la escuela.

Para el jardín de niños, los alumnos algo precoces de cinco o seis años, constituyen un serio problema; serían apropiados para la escuela, pero no pueden inscribirse por no tener la edad mínima legal. En tanto que esta cuestión quede sujeta a reglamentos legales y no se deje encomendada al responsable criterio de pedagogos y médicos escolares, no hay más remedio que integrar en el jardín de niños un especial "grupo de transición", grupo que debiera mantenerse apartado de los demás niños, ya que la experiencia ha demostrado que, en determinadas actividades, como por ejemplo en la narración de cuentos, no es posible mancomunarles fecundamente.

Con esto, damos momentáneamente por terminado nuestro estudio del primer período evolutivo: el niño entra en la escuela. Aunque desde el punto de vista puramente psicológico, se justificaría incluir el primer año escolar dentro de este primer período, preferimos, por razones prácticas, revisar ese primer año al comienzo del siguiente período.

En el primer período, conocimos al niño como un ser que se inserta en los contextos del mundo en virtud de una invisible energía interna; se desenvuelve algo que ya existía en él; el capullo se convierte en flor. Este desenvolvimiento procede de manera tal que, sucesivamente, se emancipan las energías del pensar, sentir y querer, como lo muestra el siguiente esquema:

0 a 2 años	Figura de lactante	Etapa de la percepción sensoria. Erguirse, andar, hablar, pensar, sentir, querer
Después de los 2 años	Transición a la figura de infante	Desarrollo del pensar: asociación de los contenidos de la percepción
Después de los 4 años	Figura de infante Primer estirón	Desarrollo del sentir. Fantasía creadora
Después de los 5 1/2 años	Transición a la figura escolar	Desarrollo de la voluntad desde dentro dirigida. Madurez para la escuela

Dr. Ernst Kranich

EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN LAS NECESIDADES DEL NIÑO

Situación

Los años transcurridos han destacada dos hechos relativos al desarrollo y educación preescolar de nuestros hijos; en ese período, no ha de enfocarse programa alguno, pues lo fundamental es tener conciencia de lo que significa la íntegra personalidad infantil. Son precisamente los instructores racionalistas, al considerar como su misión principal un entrenamiento más intelectual del niño, quienes no se dan cuenta de los anterior; mucho han criticado las instituciones actuales, olvidando, y he ahí lo característico, un punto esencial: su propia simplificación.

Se ha comprobado, además, que la ignorancia en la educación preescolar pone en evidencia que el problema social permanece hoy en día tan sin resolver como hace medio siglo. Bajo la influencia de las empobrecidas formas de vida de nuestra sociedad industrial, millares de niños, especialmente hijos de trabajadores, sólo pueden desarrollar muy limitadamente sus disposiciones anímicas y espirituales, es decir, su esencia personal e individual. La desigualdad social en nuestra colectividad tiene aquí por consecuencia una profunda injusticia; la opresión de la infancia del hombre y, con ello, de la evolución humana en general. Por esto, es justo compensar en lo posible los efectos de estas oprimentes influencias por medio de una educación que equilibre, incluso antes de la época escolar. Mas no nos hagamos una falsa idea de la envergadura de la misión, imbuidos de exageradas esperanzas. En los Estados Unidos, donde desde mediados de los sesenta se lleva a cabo un amplio programa de educación preescolar compensatoria, se vieron obligados a reconocer lo siguiente: el progreso que, a través de una promoción especial, por ejemplo, en cursos

de vacaciones de varias semanas, alcanzaban los niños en lo relativo al lenguaje, conocimientos y sociabilidad, quedaba anulado poco tiempo después, bajo la presión del medio ambiente. He ahí por qué quien se declare partidario de un renovado proyecto de educación preescolar sólo es digno de su fe si, al mismo tiempo, piensa de qué modo ha de transformarse la estructura social hallándose, asimismo, de acuerdo en colaborar con dicha transformación.

Consecuencias sacadas de las experiencias habidas hasta el momento

Establezcamos primero las condiciones para el desarrollo integral de la personalidad infantil. Echemos una breve ojeada a los resultados de la investigación, que arrojan una luz sobre los puntos fundamentales, y aluden por anticipado a los problemas básicos. En 1968 todavía se sustentaba parcialmente la opinión de que podía promover el talento mental del niño mediante el ejercicio de la lectura, por ejemplo, descansando particularmente en un tratado del norteamericano Bloom. Se ha comprobado después que esto no es verdad; pero no solamente esto. Acerca del tan mentado experimento de lectura prematura de Duisburgo, nos informa Schmalohr, encargado de la evaluación científica de ese experimento, que algunos resultados dan mucho que pensar. Hemos de tener en cuenta que los participantes en el experimento eran todos niños de inteligencia superior a lo normal (C.I. = 125), y que después de año y cuarto, ninguno de ellos acrecentó su inteligencia, sólo un número de niños por debajo del promedio normal, aprendió a leer y que, incluso entre éstos, se manifestó una notable disminución en lo que a resistencia y facultad de concentración se refería.

Efectos similares, en comportamiento estudiantil, nos son también conocidos en experimentos berlineses preescolares, pese a que primeramente se había informado que el programa de lectura había dado origen a un aumento de la inteligencia. Después se comprobó que ese mismo aumento se había manifestado en niños de otros grupos no sometidos al mismo programa.

Pero, ¿qué significa el "menoscabo" de la resistencia y concentración? Lo que se debilita es precisamente aquel poder anímico que permite al hombre realizar algo por sí mismo; no existe, pues, progreso alguno sino debilitamiento de la personalidad, y sus consecuencias sólo pueden apreciarse en sus verdaderas proporciones si se piensa

hasta qué punto depende de la actividad volitiva en la concentración y en la resistencia, la facultad mental realizadora del hombre.

Con esto llamamos la atención sobre un problema general: en la programación de contenidos educativos preescolares, hay que proceder con más cuidado que el que generalmente se tiene, y esto nos lleva a comprender que, en nuestra formación científica, hemos de ser más precavidos al incluir al niño en nuestros planeamientos. Algunos de los renovadores de la preescolaridad proceden de tal modo que, primeramente, elaboran un programa con sujeción a determinados principios, subordinando luego a los niños a él; y la utilidad se determina por las modificaciones que sufren los niños sometidos a ese programa. Ofrece muchas dudas el andar experimentando con los niños, además de ser estéril, desde un punto de vista científico. Las pruebas de las que hoy día disponemos son superficiales, persistiendo en las tinieblas lo que sucede en la actividad del ser que evoluciona, del niño.

No existe actualmente prueba alguna que pueda informarnos realmente sobre el proceso del aprender. En la República Federal Alemana no hay más que un grupo, el equipo de investigadores del Instituto Max Planck, que desde hace años trata de formular un testo apropiado. Esto implica que los enunciados sobre el resultado de los experimentos registran sólo la médula del problema pedagógico muy marginalmente. En cambio, podemos ir bastante lejos si nos interesa examinar con exactitud las leyes que rigen la evolución de la personalidad, y los contenidos de un programa, pues desde allí podemos sacar conclusiones seguras. A ello se debe el que, hace años, pudo predecirse lo que habría de resultar de los ejercicios de lectura; ningún acrecentamiento de inteligencia, porque ese aprender se relaciona tan sólo con asimilar algo convencional, que nada tiene que ver con el pensamiento o la inteligencia; en cambio, sí con la transformación de la personalidad, porque el niño de cinco años tiene otro modo de experimentar el mundo que el que reclama el aprendizaje de la lectura.

Cuestionables ideas modernas

Bajo la influencia del conocido sicólogo de Harvard J. Bruner, sobre todo, y basándose en dos proyectos norteamericanos: el "Science Curriculum Improvement Study" y el programa de la American Association for the Advancement of Science, los niños de la República Federal Alemana, ya desde los cuatro años, deberán iniciarse en la

observación científica de la naturaleza. Siguiendo los propósitos del Plan Estructural, el estudio en la escuela habrá de encaminarse, con mucho mayor empeño que hasta ahora, hacia las ciencias y orientar, también en este mismo sentido, la educación preescolar, para que armonice con la escolar. Se pretende, sobre todo, que antes de los siete años, cuando se estructuran los llamados estilos congnoscentes, se oriente dicha formación de modo que coincida con los métodos y las materias de la investigación y el pensamiento científicos.

Lo único infantil es la simplicidad de los programas, ya que la mentalidad habrá de ser la misma que la de la investigación científica. Por ejemplo, los niños han de aprender lo siguiente:

1. Observación
2. Experimentación
3. Coordinación
4. Conocimiento y empleo de las relaciones espacio-tiempo
5. Conocimiento y empleo del número, y de las relaciones entre los números
6. Medición
7. Intercambio de experiencias
8. Sacar conclusiones
9. Predecir

He ahí todo el repertorio del comportamiento de un científico consumado.

Por ejemplo, los niños tienen que medir el crecimiento de las plantas; experimentar comprobando, por ejemplo, que si dejan de regar una planta se marchita, y formarse deductivamente la idea de la necesidad de la sustancia nutritiva. Otro ejemplo todavía. Se quiere inculcar en el niño el sistema heliocéntrico de Copérnico, mas un menor de cinco años está totalmente condicionado en su experiencias por las impresiones inmediatas. Así, por ejemplo, durante un paseo en el que ve la iglesia detrás de las casas, llega al convencimiento, bajo el efecto de la impresión inmediata, de que ¡la iglesia se mueve también! Y si se detiene ¡ahora está quieta! Habremos de ver todavía cómo la evolución infantil descansa en lo esencial sobre esta experiencia del mundo. Y siendo esto así, aún se pretende que el niño se forme una concepción del mundo según la cual el sol no recorre los cielos, sino que está fijo en un punto determinado del espacio, a cuyo alrededor se mueven la Tierra y los planetas, desconocidos todavía para el niño.

Esto habrá de conducir necesariamente a un desgarramiento en la concepción del mundo, porque el niño no puede aunar su experiencia inmediata con lo que ha aprendido en abstracto. Pero otra consecuencia más importante todavía: en sicología se conoce el efecto de determinadas ideas y sistemas de ideas que condicionan nuestro modo de ver el mundo, y así ya no lo consideramos de manera abierta e inmediata. En cambio, el procedimiento experimental de medición nos lleva a una contemplación de índole cuantitativa y causal. El científico sabe mejor que nadie hasta qué punto sus resultados dependen de su método, y que el causal-analítico sólo ilumina una pequeña sección de la naturaleza. Para seguir, pues, en sus investigaciones, necesita llegar a la naturaleza más ampliamente y lo logra con la experiencia. Una persona con un poder de experiencia profundo y amplio obtiene, precisamente gracias a ella, los más poderosos impulsos e incentivos para su pensamiento e investigación. Pero si en la etapa en que su experiencia empieza a desarrollarse, constreñimos al niño con su conciencia dentro del estrecho reducto de la observación cuantitativa y racional, provocaremos una conformación raquítica de su experiencia; legamos una de las más importantes fuentes para la formación del espíritu humano. Es por esta razón que, hace años, el conocido zoólogo de Basilea, A. Portmann, decía: "El predominio de la función teórica ha obstaculizado el desarrollo mental enormemente y ha acarreado, dentro de la función educativa, una atrofia de la vida impresiva y sentimental, a la que no se ha concedido la debida atención, a pesar de constituir uno de los daños más perniciosos de la época". Bien mirados, todos estos propósitos poco tienen que ver con la ciencia, que no consiste en una serie de modos de comportamiento externo, como tampoco la lectura consiste en fijar la vista en un libro. Comienza la ciencia cuando el acto se deriva de una problemática conciente y, sobre todo, cuando el planeamiento dirigido y la reflexión crítica son la base de la coherencia, tanto del planeamiento como del acto. Pero nosotros no podemos atribuirle a un niño de cinco años la facultad de reflexión crítica y de visión general, así como de comprobación; lo único, pues, que se consigue es llevar al niño a una imitación puramente externa, e influir de un modo decisivo en el desarrollo de la personalidad mental. Esta afirmación no es una profecía, sino un pronóstico imparcial basado en el conocimiento de las leyes sicológicas.

Así pues no se trata, como siempre se insiste, de que en la educación preescolar o en la preparación de una clase para niños de cinco

años, la forma de estudio no corresponda a la del actual curso primero, ni las materias del primer grado dadas con anticipación, ya que para el caso es igual que las mencionadas materias se estudien en el banco de una escuela o en cualquier otro ambiente; los resultados serán aproximadamente los mismos. Sin duda que, tal como se especifica en el Plan Estructural para la Instrucción Pública, hay que conceder mayor importancia al "estudio prematuro", puesto que constituye la base de todo aprendizaje y desarrollo posteriores, mas caeremos en un conflicto insoluble si el planeamiento consiste únicamente en adaptar materias ya existentes y modificarlas para el "estudio prematuro". Se cae precisamente en la contradicción de que, en pos del despliegue de la mente y de la personalidad, se logran en la práctica resultados muy distintos.

Interpretación antropológica: ¿qué significa "estudio prematuro"?

El aprendizaje en el niño está determinado, en alto grado, por ciertas peculiaridades de la conciencia infantil. El adulto confronta el mundo de tal manera que, más tarde, puede formarse memorísticamente, a discreción, una imagen de lo sucedido y de lo vivido. Y es así porque nosotros observamos el medio ambiente, en tanto que los adultos, con una conciencia dirigida desde dentro, y así reproducimos claramente en nuestro interior el ser propio de las cosas: esto, precisamente, no le es posible al niño. He ahí también el motivo por el cual se halla más expuesto a las influencias del medio ambiente que el adulto, lo que otorga, hasta los siete años aproximadamente, gran importancia a la evolución preescolar y a la educación. El séptimo año tiene para el niño, tanto en sicología como en siquiatría y fisiología, una significación especial. El abundante material de que disponemos, nos demuestra que el estudio. La experiencia y la evolución tienen un significado distinto y más radical antes de esa edad que después. Limitémonos a un ejemplo: las causas de enfermedades síquicas, como la neurosis y la sicosis, o sea las que corresponden a las perturbaciones graves de la personalidad, descansan en un 80 a 85% en las "experiencias y constelaciones de experiencias de los primeros siete años de la vida". Asimismo, las perturbaciones del desarrollo infantil, que son secuela de la falta de calor humano y que se conocen bajo la denominación de "hospitalismo", son irremediables a partir del séptimo año de la vida.

El niño hasta los seis o siete años no puede -y esto es válido para la infancia de los más diversos países como Suiza, los Estados Unidos, Japón, Formosa, etc.- evocar a discreción experiencias anteriores bajo la forma de imágenes memorísticas. Es así como, en determinadas circunstancias, el pequeño de cinco años, a quien sus padres preguntan dónde estuvo, no podrá recordar en absoluto que hace sólo una hora se hallaba en el parque zoológico, donde contempló con alegría los osos, los elefantes y las jirafas. Pero si en ese momento ve por azar un perro, involuntariamente emergerá el recuerdo como sugerido del exterior. En muchas situaciones se puede observar que el recordar y la representación no dependen de la voluntad hasta después de los siete años. Hasta entonces, el niño se halla entregado, por la percepción y la vivencia, con tal intensidad al medio ambiente, que permanecen ocultos para él los procesos anímicos que se desarrollan en su interioridad. Es por eso que no está todavía en posibilidad de formar deliberadamente representaciones autónomas.

A causa de esta entrega, vive el niño su mundo de una manera mucho más fisonómico-esencial que el adulto. Y como sea que desarrolla, bajo la impresión de esas vivencias, su mundo sentimental y sus estados anímicos, o sea, un sector muy importante de su personalidad, hemos de poner mucho cuidado en proporcionarle lo que sea capaz de estimular en él una vida interior rica y profunda. La naturaleza tiene en esto gran importancia, como asimismo el mundo de los colores y de los sonidos; en cambio, los objetos del mundo de la tecnología, sus juguetes mecánicos propician un mundo sentimental bastante pobre y superficial. Con la percepción y la experiencia interna, se desarrolla conjuntamente en el niño el entendimiento, aprende a entender lo que son los árboles y los animales, así como los utensilios y su función; y mediante este aprendizaje se desarrolla su pensamiento y su inteligencia. Así, el desarrollo conjunto de la percepción, la vivencia y el entendimiento, constituye una base esencial para toda ulterior formación de la personalidad.

El carácter personal del individuo se basa muy decisivamente en que su pensamiento se relacione con los hechos; en que los objetos externos constantemente estimulen sus vivencias y experimenten su ampliación; en que sus ideas no permanezcan en abstracto al lado de las experiencias, y que de éstas surjan los estímulos para el pensar. Por consiguiente, hay que poner sumo cuidado en que el pensamiento y la inteligencia no rompan su vínculo con la experiencia, es decir, en

que no se separen del todo coherente que es la personalidad infantil, como ocurre, por ejemplo, en la enseñanza prematura de las matemáticas y en la manipulación de los denominados "bloques lógicos".

Con el enfoque del estudio entramos, al mismo tiempo, en los problemas relativos a la evolución, ya que todo aprendizaje implica evolución. Si el niño se relaciona con el lenguaje de su medio ambiente, si el adolescente aprende un oficio, o si el adulto enriquece su profesión con algo nuevo, todo eso implica evolución. El carácter particular de la evolución, como resultante del estudio, reside en su índole individual, o en el hecho de que deriva completamente de un esfuerzo voluntario. Lo que se logra aquí no es precisamente un resultado de procesos ocasionados genéticamente, sino expresión de la individualidad humana; el hombre se eleva por encima de la herencia. Insistamos: el niño menor de siete años no puede, como el adulto, formarse representaciones de los objetivos de su aprendizaje, pues desconoce todavía esta clase de representaciones independientes; depende de él de lo que percibe en su ambiente. Así, su relación con movimientos, ademanes y lenguaje, corresponden a su actividad voluntaria y trata de reproducirlos, lo que en la débil autoconciencia del niño es algo irreflexivo. Mediante la acción, da forma al lenguaje de su ambiente, aprendiendo así a hablar; mediante un empeño voluntario hacia el movimiento en imitación a la manera de andar de su padre, aprende a andar; réplica voluntaria e irreflexiva de lo que percibe en su ambiente, y que es la **esencia del aprendizaje imitativo**. Nitschke describe en su estudio esta imitación como participación motora, imitación que es la forma básica del aprendizaje infantil hasta el séptimo año de vida. Steiner fue el primero en enunciarlo, y luego Piaget, a mediados de los cuarenta.

Si partimos, pues, de las condiciones básicas del aprendizaje, de la disposición para aprender, de la facultad conceptiva y del carácter de la autoconciencia en el niño, no existe motivo alguno para dividir en dos partes, como se proyecta en la actualidad, la educación preescolar; la fase elemental de los niños de tres y cuatro años, y la fase introductiva a la primaria, para los niños de cinco y seis años.

Destaquemos brevemente los dos aspectos de este **aprendizaje imitativo**. Lo que el niño toma del ambiente por imitación se imprime en el cuerpo, del mismo modo que en el curso de la evolución infantil se manifiesta cada vez con mayor claridad, riqueza y definición, la

vida interior del niño en su cuerpo y más aún, en sus actitudes, movimientos, gestos y ademanes. El cuerpo del niño va tomando un carácter cada vez más marcado anímicamente por sus experiencias internas y por su aprendizaje imitativo. En la figura corporal y en el comportamiento exterior se perfilan las huellas de los procesos internos, en los cuales actúa la voluntad infantil por imitación. Es importante conocer esto para la educación, por cuanto la voluntad es la más intensa manifestación de la personalidad humana. Por consiguiente, si en la educación preescolar tratamos de fomentar esa personalidad como lo requiere el Plan Estructural, lo conseguiremos propiciando fundamentalmente la imitación en toda clase de aprendizajes, es decir, facilitando aquella actividad voluntaria que espontáneamente brota de la intimidad del ser. Nada tiene esto que ver con la autoridad, pues la imitación no se puede ordenar. Tanto es así, que se ha comprobado que los niños inducidos al aprendizaje naturalmente imitativo, en contraposición a quienes autoritariamente se les inculca determinado comportamiento, desarrollan una particular independencia interior y vigorizan la personalidad.

Sobre esta base se puede definir o esbozar la educación preescolar adecuada a los requerimientos infantiles. Al respecto, debemos remitirnos, ante todo, a la práctica y a las experiencias obtenidas en los Jardines de Niños Waldorf; no basta hacer una propuesta alternada de estudio y juego; lo importante es crear el ambiente que promueva el desarrollo del niño y esté en armonía con las condiciones que auspicien el ulterior desenvolvimiento de su personalidad.

Influencia de la personalidad del educador sobre la evolución de esa personalidad

El factor primordial, poco tenido en cuenta en los ensayos sobre educación preescolar, es la personalidad de los educadores, de los padres y de las maestras de los parvularios, pese a no ignorar la profunda influencia que sobre el niño ejerce la personalidad de los adultos. El carácter anímico de estos se revela al niño en sus movimientos, ademanes y demás exteriorizaciones. Ya sabemos, a través de muchas observaciones, que el niño adopta en su propia conducta la forma desganada y floja de los mayores, por ejemplo, su modo de ser triste y deprimido o su carácter inamistoso o irritable. La flojera y la depresión de los adultos pueden dejar en el niño huellas tan profundas, que

lleguen hasta a influir en sus funciones vegetativas, tales como la nutrición y la digestión; el aturdimiento nervioso de una madre puede vivirlo el hijo a través de la asimilación imitativa con tanta intensidad que, a pesar de su buena disposición, deje el niño de ser apto para la escuela. He ahí las influencias que implican poderoso freno y grave impedimento para su posterior evolución.

Existen todavía factores más nocivos como, por ejemplo, la inconsecuencia de los adultos. Por ejemplo, las manifestaciones contradictorias, como cuando se le pide al niño que se siente sobre nuestras rodillas, pero con un tono de voz matizado de repudio; o cuando el niño siente el constante conflicto que late en los adultos bajo la capa de expresiones puramente verbales. Y es que el niño sufre una escisión interna entre el significado de las palabras que oye y lo que siente que existe bajo ellas. Y como sea que se entrega directamente a las dos vivencias, la estructura de su personalidad en desarrollo sufre un desgarramiento y una inseguridad, y no es raro que esto conduzca más tarde a la esquizofrenia. Otra grave influencia es la falta de veracidad de los educadores. Por todas estas razones es indispensable la autoeducación de los educadores en los dominios de la educación preescolar, más que en ningún otro dominio, pues sólo una persona amistosa, alegre, atenta, activa y sincera, ejerce una positiva influencia sobre los niños.

Por consiguiente, lo que importa en la etapa de la educación preescolar es que los educadores **encarnen** en su vivir lo bueno y verdadero, para que los niños puedan así sentirlo, no que conozcan lo verdadero y lo bueno, lo que podría quizá ser suficiente en la etapa escolar. He ahí el fundamento de toda programación de contenidos para la educación preescolar.

Hasta el momento, estos factores no fueron tenidos en cuenta en el Debate Sobre los Deberes Preescolares, en cuyo favor, y después de discusiones bastante violentas, se decidieron los Estados Federados el día 9 de febrero de 1971. En este análisis del pro y del contra del deber preescolar, se estudió únicamente la alternativa: derecho paterno, o sea, exclusión del deber, o instauración de una igualdad general de oportunidades, o sea, deber.

Pero entonces no se toman en cuenta las antedichas condiciones para el desenvolvimiento de la personalidad, que queda como la "tierra abandonada" en la discusión sobre preescolaridad. No importa

únicamente la disyuntiva entre derecho paterno e igualdad de oportunidades, sino también, aún más fundamentalmente: el "derecho del niño a ser él", **su personalidad**. Al respecto, hemos de plantearnos la pregunta: ¿qué pasa con los niños que se rehúsan espontáneamente a asistir al jardín de niños o al aula preescolar? Por lo que sabemos en la actualidad, precisamente en esta época, cuando el niño tan fuertemente depende del ambiente (o sea, hasta los siete años) es mejor, en determinadas circunstancias, eximirle de esta obligación. Es decir que, desde su punto de vista y el del desarrollo de su personalidad, sólo debería existir una reglamentación libre y optativa, dando por sentado, naturalmente, la ampliación y mejoramiento de las instituciones.

Perfeccionamiento del lenguaje por imitación

El primer enfoque en una estructuración concreta de la educación preescolar, es el perfeccionamiento del lenguaje, y el arranque decisivo para este perfeccionamiento es precisamente el aprendizaje imitativo del niño. Esto presupone, sin embargo, que los mismos educadores hablen un lenguaje rico y gramaticalmente diferenciado. Es debido a esto que en los Jardines de Niños Waldorf se le atribuye tan gran valor. Para la asimilación del lenguaje, el contacto personal directo tiene para los niños gran importancia; de ahí que las maestras del jardín de niños cuenten a los veinte o veinticinco de su grupo casi todos los días la misma historia o el mismo cuento, durante dos o tres semanas, a razón de veinte minutos diarios aproximadamente. Mediante esta audición repetida, se graba el lenguaje tan vigorosamente en el niño, que llega a poder repetirlo espontáneamente, total o parcialmente, por ejemplo durante los juegos en su casa. Muchísimo habremos ganado también entonces en lo referente a captación mental si el niño de seis años puede llegar a giros tan lógicamente diferenciados como "más quizá algunas veces". Cuando los pequeños, sobre la base de estas audiciones, emplean correctamente un "pero" o un "bien que", estas oraciones disyuntivas o concesivas implican una operación mental bastante más diferenciada que los resultados del programa de entrenamiento con los bloques lógicos de Dienes.

Para la formación del lenguaje, el narrar es mejor que la lectura e incluso que el empleo de la radio o discos, pues en estos medios técnicos, el niño se encuentra en una situación abstracta y artificiosa, ya que para él el lenguaje es la manifestación humana primaria y su per-

cepción es, al mismo tiempo, la percepción de determinadas cualidades humanas.

Además, en el niño, el lenguaje está estrechamente vinculado al movimiento y al ademán, y por eso las representaciones teatrales ejercen tan favorable influencias sobre el desenvolvimiento lingüístico de los pequeñuelos. En estas representaciones, la maestra interviene en todos aquellos papeles que estimulan vigorosamente la imitación, en especial para los pequeños de tres o cuatro años. Si entonces repetimos piezas tales como una Pastorela navideña en Adviento, una Bella Durmiente en verano o Los Siete Cuervos en otoño, diariamente durante varias semanas, procurando que cada niño interprete diversos personajes, la actividad coordinada con el movimiento y el ademán favorece el desarrollo del lenguaje en el niño. Es asombroso cómo luego repiten ellos en su casa la pieza entera, y la escenifican.

Promoción del pensamiento y de la inteligencia

Esta clase de promoción lingüística tiene un valor idiomático superior a la forma común de ejercicios lingüísticos con cartones para el estudio del idioma. En ellos se trata solamente de perfeccionar la lengua de una manera restringida; sobre todo se enfoca la denominación, descripción y comentarios de imágenes, y aplicación del modo de hablar ya existente. Le falta el pulimento de la estructura interna, que es lo que da categoría al lenguaje. Desde un punto de vista lingüístico, son insuficientes estos ejercicios, en tanto que el lenguaje gramaticalmente diferenciado y rico en conjunciones, adjetivos y adverbios, que el niño oye en las narraciones y escenifica en los juegos dramáticos, es un habla mucho más completa en relación con la corriente del niño.

Otro aspecto esencial es la promoción del pensamiento infantil, así como de la inteligencia del niño, evitando siempre intelectualizarlo, así como desviar su inteligencia del contexto de la personalidad, que es lo que sucede en los juegos lógicos. Distingamos tres diferentes dominios, si queremos lograr algo con fundamento real. Importa, antes que nada, que los niños estén en su medio ambiente en contacto con lo razonable, del mismo modo que conocen personas ejemplares y escuchan un lenguaje rico y desprovisto de artificios. Este elemento razonable se hacer perceptible en aquellas actividades que le permiten al niño darse cuenta de la coherencia práctica que une cada

una de sus etapas. O sea, cuando un niño ve a un adulto trabajar en el jardín, y hace primero un agujerito en el terreno para depositar en él una planta; lo llena después con la misma tierra, la oprime para darle firmeza, la riega, etc., o cuando ve a la madre o a la maestra lavar, o a un carpintero fabricar una mesa. Precisamente le cabe en este punto a la educación preescolar desempeñar una misión cada vez más amplia, ya que en la medida en que nuestra civilización técnica sustituye las actividades por máquinas, incluso en el hogar, el medio ambiente va perdiendo sentido para el niño.

Por eso, los Jardines de Niños Waldorf conceden gran importancia a que las maestras ejecuten con sus pequeños todas estas actividades cuyo sentido sí es perceptible, por ejemplo, lavar, cocinar, y ciertos trabajos manuales como coser, preparar pan, desde trillar el grano hasta su molienda y cocimiento, y muchas otras cosas. No se trata de una ideología manual romántica o algo parecido, sino de intuiciones a las que se impulsa al niño por medio de la aprehensión de relaciones mentales e intelectuales. Y todo esto puede complementarse mediante visitas a talleres, granjas rústicas, etc. Cuando después, en sus juegos, los niños imitan lo que vivieron, ellos mismos comprendieron, la actividad infantil se organiza y se impregna de sentido y de inteligencia. Y en este caso, la inteligencia no vive aislada en el cerebro del niño como en otros intentos de perfeccionamiento cognoscitivo, sino que palpita en la actividad volitiva y en la experiencia, es decir, unida a su personalidad; de este modo, en cuanto a persona, le satura el pensar y la inteligencia.

Un medio primordial para el despliegue del pensamiento creador e intelectivo lo encontramos en los juegos que podríamos llamar "de construcción". Condición previa es, por supuesto, que los niños dispongan de incentivos suficientes para construir, tomados de sus experiencias anteriores, y que el material que se les proporcione no limite sus actividades. Cuando el niño construye una torre u otra cosa cualquiera, con trozos irregulares, como aserrados de gruesas ramas o troncos delgados, no con cubos o bloques de sencilla forma geométrica, ya por su uniformidad bastante aburridos, además de inducir, como prefijado, su modo de utilización, el niño se ve obligado a resolver constantemente nuevos problemas; su situación es interesante, porque nada está previsto. Así, con bloques, algunos de los cuales son irregulares, se enfrenta constantemente el niño con situaciones nuevas, en las que es preciso apuntalar algo, decidirse por algo; a cada

momento ha de resolver nuevos problemas, sin tener previas instrucciones al respecto.

Hoy se habla mucho de **aprender por procedimientos resolutivos**. He ahí la mejor manera de poner al educador en una situación que ponga en actividad su pensamiento y su inteligencia, conjugando la acción y la experiencia. Es impresionante lo que pueden llevar a cabo los niños cuando no disponen de materiales demasiado prefabricados; cuando no poseen ningún teatro de muñecas, sino que ellos mismos lo fabrican; cuando carecen de casitas y las construyen con los materiales más simples. Precisamente porque nada transcurre mecánicamente como, por ejemplo, en el encajamiento de los bloques de construcciones LEGO, el niño puede desplegar, a su nivel, una vivacidad mental que no es posible por medio de ninguno de los programas existentes. Hay que decidirse, desde luego, por alejar del jardín de niños, la mayoría de los aparatos preconstruidos, con el fin de que puedan construir los escolares por sí mismos, con sencillos materiales, su teatro de muñecas, sus casas, etc. En estos juegos de construcción desarrollan los niños incidentalmente viveza de captación y diferenciación de formas.

Un tercer dominio hemos de tomar en consideración si no queremos quedarnos a medio camino. El pensamiento y la inteligencia tienen un fundamento psicológico muchas veces olvidado, y no se manifiesta, como equivocadamente suele afirmarse, en la constatación de las diferencias, sino, precisamente, en la **aprehensión de las relaciones**. Pensamos, por ejemplo, cuando somos concientes de la relación existente entre la suma de los ángulos y la figura de un pentágono. Piensa asimismo el niño cuando capta cómo debe voltear una mesa para que pueda pasar a través de una puerta estrecha, es decir, cuando concibe la relación existente entre abertura y forma. Cuando la facultad de representación es rígida y no puede, por consiguiente, captar las diferentes posibilidades, patentiza su falta de inteligencia. O sea, la inteligencia presupone una **movilidad de la facultad representativa**, hasta en las más elevadas realizaciones científicas. Así se habla en sicología de la fluidez de las representaciones. Por lo tanto, es importante ejercer sobre la facultad de representación del niño una influencia tal, que evite su rigidez e inmovilidad y, al mismo tiempo, promueva su dinamismo interior y la conserve en proceso.

Existe aquí una posibilidad sobre la cual Steiner llamó la atención, ya en 1907. Como sea que el niño no dispone libremente hasta los siete años de representación alguna, no puede directamente apelarse a ella en pedagogía. Pero podemos recurrir a un camino indirecto, procurando que los objetos que más maneje el niño, o sea, sus juguetes en particular, no muestren hasta el detalle, el acabado de sus formas, sino que tenga una **conformación meramente sugestiva**. Así el niño tiende a completarlos imaginativamente, ya se trate de muñecas, animales o cualquier otra cosa. Entonces la misma muñeca que ponemos simplificada, en sus manos, se convierte, por la fantasía infantil, ora en un niño, ora en un rey. Y esto es posible, es decir, puede el niño desarrollar su actividad imaginativa en un proceso enteramente interno, gracias a que el objeto no es la acabada reproducción naturalista de un niño o de un rey; la representación no queda fijada en una forma final exterior. Se logra efecto parecido sobre la imaginación del niño mediante juguetes que representan figuras de animales o de operarios realizando sus movimientos: la percepción exterior estimula, en este caso, la movilidad interna.

Y es así como, a través de un estudio detallado de los procesos anímicos que se desarrollan en el hombre en cierne, que se descubre la posibilidad de educar sus facultades mentales partiendo de la contemplación de cosas que tienen sentido; no es necesario recurrir a la abstracción; podemos limitarnos al nivel del niño. Puesto que tanto se habla de la responsabilidad que implica la educación preescolar, deberíamos emprender una intensa labor explicativa y exigir con urgencia cierto cambio en el **mercado de juguetes**. Hay cosas que son muy dañinas, por ejemplo, el juguete caricaturesco, porque añade a la forma acabada, por deformación, un énfasis particularmente afectivo.

En otro lugar trataremos del significado de la educación de la sensibilidad artística, o sea, de la pintura a la acuarela, de los ejercicios rítmicos, del canto, de la ejecución musical con la lira, de la Euritmia, etc.

¿Escolaridad obligatoria para los niños de cinco años?

En este esbozo generalizado, algo debemos añadir todavía acerca de cómo forman los grupos y de la situación especial de los niños de cinco años, problemas que forman el núcleo central de la actual discusión sobre la educación preescolar y su obligatoriedad.

Los niños de cinco años se destacan por algunos rasgos característicos de los tres y cuatro años. Los primeros ya poseen representaciones más concretas de lo que desean, por ejemplo, a qué jugar, y realizan sus intenciones de manera bastante consecuente. Así desarrollan, con su actividad las nuevas facultades de consecuencia, resistencia y concentración, es decir, una dirección voluntaria que procede de su interioridad, en tanto que los procesos de movimiento adquieren la motilidad fina y la habilidad; el niño aprende a dirigir distintamente su voluntad. A través, pues, de toda una serie de hechos, podemos observar cómo va adquiriendo el niño un carácter más personal a través de la voluntad que desarrolla ahora con más vigor desde el interior de sí mismo. He ahí por qué los niños de cinco años se destacan claramente del grupo de los menores, condicionados todavía en su actividad y en sus juegos por las impresiones momentáneas.

Dos hechos revisten especial importancia para la evolución propia de los niños de cinco años: en primer lugar, podrán crear su fuerza de voluntad tanto más rica y sólida cuanto mayores hayan sido los estímulos para su actividad, y cuantas más experiencias les hayan deparado sus juegos en años anteriores. Cuando los niños y, en especial, los hijos únicos, llegan por primera vez al jardín de niños a los cinco años, son generalmente muy pobres en experiencias de esa clase, y su actividad no es raro que adopte un comportamiento agresivo, ya que no puede desahogarse hacia acciones razonables y prácticas. En segundo lugar, teniendo en cuenta que la voluntad requiere, precisamente, de la espontaneidad para su desarrollo, toda coacción externa, como por ejemplo la del estudio, reprime o limita esa manifestación espontánea. La consecuencia es el debilitamiento de las capacidades de resistencia y concentración ya mencionadas. En su virtud, no debe obligarse a los niños de cinco años a adaptarse a programas de estudio bajo una capa de amistad y convencimiento, es... coacción.

Desde estos puntos de vista, no puede menos que preocuparnos el hecho que en Baden-Wurttemberg se esté enfocando estructurar la preparación a la primaria, o sea, la escuela para niños de cinco y seis años, de manera que, en determinadas circunstancias, puedan esos niños cursar los dos años en uno solo. Debemos preguntarnos seriamente si no se cuela aquí, por la puerta trasera, la vieja escuela del rendimiento bajo otros afeites. Tampoco es comprensible que, según los conceptos del Plan Estructural y en contra de sus propias convicciones, ya en la etapa preparatoria de la primaria se estipulen, aparte

de la enseñanza en común, cursos para la vinculación con técnicas culturales tales como la lectura, la escritura y la ortografía, en los que se agrupe a los niños según su nivel de rendimiento, sin consideración a su edad. Todo esto contradice incluso los demás principios de los organizadores de la preescolaridad.

Resumiendo, diremos que si la educación preescolar que hoy día necesitamos a una escala más conciente y amplia, no nos lleva a resultados contrarios a los deseados, hemos de enfocar conceptos precisos. No basta hablar en términos generales de estudios prematuros, sino darse cuenta que la esencia de esos estudios ha de radicar en el **aprendizaje por imitación**.

La educación preescolar ha de basarse en ello, sin concentrar exclusivamente su atención en materias de estudio, **lo que implica tomar como norma a la ciencia en vez del niño**. Esto exige, hasta los siete años, concebir la educación preescolar del todo independiente de los estudios escolares.

En esta esfera hay que moverse al margen de toda clase de programas prefijados, pues por su carácter autoritario perjudican la espontaneidad de la acción y del aprendizaje infantil, así como el desarrollo de su personalidad.

La escolaridad sólo está en su lugar cuando el niño, a partir de los siete años y estimulado por los adultos, es capaz de representarse la finalidad de sus estudios.

El asistir o no a las instituciones preescolares debe dejarse a discreción, si queremos garantizar a toda costa la formación de la personalidad del niño.

Dr. Ernst Michael Kranich

NECESIDAD Y PROBLEMÁTICA DE LA DIDÁCTICA PREESCOLAR

En los últimos tiempos ha venido cundiendo la exigencia de una didáctica preescolar amplia y científicamente fundamentada. Esta exigencia tiene como base las investigaciones recientes sobre el aprendizaje y desarrollo del niño. En la investigación pedagógica se sabía, ya desde hace unas décadas, que el desenvolvimiento del niño depende en mucho de las impresiones que recibe de su medio ambiente y, en especial, de las personas que lo forman. Pero sólo en los últimos años se ha sustituido el rígido concepto de "talento", sujeto ante todo a la idea de la disposición hereditaria, por una concepción más conforme a la realidad. Hoy no se considera ya el talento como algo dado de antemano, sino que se afirma que depende en alto grado de los estímulos que se reciben para el aprendizaje.

Ejemplos muy demostrativos de este concepto dinámico del talento, que resultan asimismo importantes para la fundamentación de la didáctica preescolar, provienen de la investigación sobre la evolución lingüística del niño en las distintas capas sociales. Se comprobó que los niños de la denominada clase baja, sólo pueden formar, partiendo del modelo lingüístico de sus padres, un léxico limitado. Le faltan ante todo las estructuras gramaticales diferenciadas (particularmente las de la sintaxis); el vocabulario es muy exiguo. La significación que tal lenguaje rudimentario tiene para el niño puede justipreciarse si se considera cómo éste va formando su mundo empírico precisamente en conexión con el lenguaje, cómo empieza a conocer la riqueza del mundo a través de la multiplicidad de los vocablos, y cómo despierta su espíritu ante las estructuras gramaticales de la lengua. Cierto que el niño recibe del exterior esta lengua, pero ella está profundamente ligada a la humana sustancialidad. Los niños que, a causa de su medio

social, sólo pueden expresarse en un lenguaje tosco y poco diferenciado y matizado, encuentran mayor dificultad para desplegar su personalidad. Se ha comprobado que también el desarrollo de las llamadas "funciones cognoscitivas" se frenan en ellos a causa del lenguaje; llegan a la escuela con menores posibilidades de éxito en relación con los niños de la clase media. Al consolidarse hacia el séptimo año de vida, constituyéndose en facultad permanente y mecánica, el lenguaje hace valer su gran influencia en el desarrollo posterior del hombre.

De este modo se establecen ya en los años preescolares, simplemente en virtud del medio social en que se desenvuelve el niño, los fundamentos esenciales para la evolución anímico-espiritual. Para compensar las influencias represivas, así como la injusticia implícita en la desigualdad de los factores ambientales, se requiere una educación formal de los párvulos, esto es, una didáctica preescolar.

Como parte constitutiva esencial de esta didáctica preescolar, se considera el "ejercicio funcional de estímulos cognoscitivos orientados", es decir, el aprendizaje de habilidades intelectuales que se supone tendrán importancia incluso para el proceso de conocer en los años posteriores. Esto se pretende conseguir por medio de la enseñanza de la lectura, así como de las operaciones lógicas en sentido de los elementos de la Teoría de los Conjuntos. Aquí se asocian las intenciones de aquellos investigadores que, basados en el estudio concreto de los talentos infantiles, propugnan una ampliación de la actual educación doméstica y del jardín de niños, con los de aquellos otros sicólogos que, desde hace unos años, propagan el método de la lectura temprana, también con la finalidad de propiciar el desenvolvimiento de las facultades intelectuales latentes en el niño.

En toda esta discusión en torno al desarrollo temprano, debieran diferenciarse los distintos dominios del aprender y de las disposiciones o capacidades; las hay que deben pasar en su mayor parte a un saber inconsciente y otras en las que no es éste el caso. La mayoría de los movimientos, por ejemplo, deben pasar al inconsciente en calidad de hábitos, sin que por ello dejen de estar estrechamente ligados al hombre. En ellos se manifiestan de modo inmediato vivencias anímicas y rasgos de carácter. La competencia y seguridad interior del hombre dependen en gran parte de la manera en que sus energías anímico-espirituales actúan sobre el cuerpo y sus actividades. Un acoplamiento armónico es asimismo premisa esencial de un más íntimo des-

envolvimiento de las facultades anímico-espirituales. Este desenvolvimiento se realiza, por ejemplo, cuando el hombre concibe sentimientos profundos, en al medida en que aprende a penetrar mejor en la esencialidad de las cosas, o cuando su entendimiento se ensancha al aprender a concebir en pensamientos la conexión existente entre los fenómenos. En este especial aprendizaje, las fuerzas anímico-espirituales no fluyen hacia el cuerpo, sino que más bien se forman dentro de su propio dominio, el anímico-espiritual. Puede hablarse aquí de un segundo y más alto grado de aprendizaje, porque las fuerzas internas del hombre se elevan hacia una conciencia y libertad mayores.

Si este segundo dominio de las disposiciones humanas y del aprender humano, por cualquier motivo, hubiera de suceder en la forma de la actividad corpórea, es decir, parcialmente regulada desde lo inconsciente, el hombre perdería una parte considerable de su libertad; su vida interior tomaría el carácter de un funcionamiento más automático. Este caso se presente por doquiera que el modo de ser y actuar del individuo no es resultado de su comprensión personal, sino del aleccionamiento, y donde la vida sentimental se halla troquelada en clichés; el hombre pierde trozos de su esencia, a los que hubiera podido dar forma por sí mismo, individualmente. Tal peligro debe ser examinado precisamente en conexión con la didáctica preescolar.

La primera forma del aprendizaje, en la cual fuerzas internas actúan sobre la actividad corporal, es la del niño pequeño. En tanto que el niño aprende a agarrar, a mantenerse erguido, a correr y a brincar, mientras aprende a cantar y bailar, mientras aprende a ver y a comprender las cosas, podemos observar cómo los órganos del cuerpo infantil van siendo impregnados, dominados y grabados por fuerzas anímicas y espirituales. En el juego del niño se manifiestan estas fuerzas con la mayor vivacidad y diversidad. A través de los años se cumple una síntesis, en la que el cuerpo del infante expresa con una claridad cada vez más diáfana, en sus movimientos y formas, lo anímico.

Los estímulos para esta evolución y este aprender proceden -como se sabe- del medio ambiente. Las investigaciones sobre las primeras palabras muestran precisamente cómo el niño se apropia por imitación de lo que le llega de su medio. El asimila dichas impresiones en su actividad y las exterioriza por medio de sus órganos en desarrollo. En esto estriba la gran importancia que las experiencias de la infancia tienen para la vida posterior, en que actúan imprimiendo su sello en

los órganos en formación. Allí perviven en la constitución humana, y determinan desde lo inconsciente el comportamiento posterior. Si en la infancia se desatiende la sensibilidad síquica, de modo que ésta, a su vez, no pueda dar su sello al cuerpo, tampoco podrá más adelante manifestarse activamente en el cuerpo y, a través de éste, en el mundo circundante. Esto repercute en embotamiento y escasa inteligencia, así como en escasa sensibilidad para lo espiritual y lo ético, en pobreza de relaciones, rigidez en los movimientos, etc. Si se imponen al cuerpo del niño falsos modos de conducta; si, por el miedo se le inculca la inseguridad en su modo de expresarse, aparecen más tarde flaquezas de la personalidad y enfermedades síquicas. Una parte de los suicidios juveniles tiene su origen en una infancia carente de sentimientos de protección y amor. El niño no ha recibido las energías anímicas por medio de las cuales hubiera podido establecer una viviente unión con su cuerpo. De este modo faltan luego al joven, en toda su constitución, la certidumbre y la confianza en la vida.

Estos efectos perfiladores de la futura personalidad perduran particularmente hasta el séptimo año. Hasta entonces, la vida anímica del niño se desenvuelve en total conexión con los estímulos transmitidos por su cuerpo. Luego se eleva hacia una actividad más libre y puramente interior, al poder reproducir a voluntad en adelante sus experiencias en imágenes memorizadas. Esto implica una vivencia anímica que, independiente de la excitación y actividad externa inmediatas, se despliega en el espacio interior de la conciencia, y constituye la base de la observación y entendimiento comparativos. Sólo a partir de ahora puede iniciarse la segunda forma de aprendizaje. ¿Qué pertenece a ella?: todo aquello que el hombre adquiere en intuiciones, vivencias y facultades, no ya por la exclusiva atención a las cosas de su medio ambiente, sino mediante la visión panorámica de diferentes hechos y de la conexión entre los mismos, de su sentido y sujeción a leyes.

A esta esfera del aprendizaje corresponde, por ejemplo, la lectura. Cuando el niño aprende a leer, tiene que aprender primeramente la relación entre el signo de la escritura y el sonido de la palabra. Es esta una actividad que se ejerce en un plano distinto al de la percepción y lenguaje corrientes. Una flor, por ejemplo, es una estructura de la cual el niño recibe inmediatamente impresiones sustantivas, y la palabra está para él muy fuertemente ligada a la cosa que representa. Por el contrario, el signo escrito adquiere significación para él sólo cuando él

se la confiere; sin la atribución de un determinado sonido, es una figura vacía. Así, toda lectura empieza con que el niño ya no debe conformarse con la impresión inmediata, sino que aprende a expresar, según ciertas reglas la combinación de ciertos signos para que simbolicen estructuras sonoras, es decir, palabras y frases. En esta primera etapa de lectura, que en lo esencial concierne tan sólo a la técnica, el niño ejecuta la síntesis entre, por un lado el signo y, por otro, el sonido, la palabra y la frase, en verdad un notable trabajo intelectual que tiene lugar por completo en lo consciente, y por cuyo motivo, para la mayoría de los niños, la lectura y la escritura constituyen un mundo extraño, pues su experiencia y su conciencia están todavía entregadas al mundo de las cosas concretas.

Hoy ya no puede existir duda alguna de que se puede enseñar al niño a leer antes de su séptimo año, y de que así se harán más inteligentes o bien más intelectuales. No obstante, ante esta promoción intelectual se plantea la cuestión: ¿qué repercusiones puede tener el que el niño deba formarse ya en esta primera fase del aprender, la facultad intelectual inherente a la lectura?

Hemos de distinguir aquí entre las consecuencias que resultan de un indebido forzamiento del ejercicio de leer, tales como tartamudeo, enuresis, pavor nocturno y otras, y aquéllas que son inherentes a la lectura como tal. Sobre estas últimas poco podemos decir hoy día por observación directa, aunque sí por el estudio de las leyes que rigen el desarrollo del hombre, pues es un hecho fundamental que, precisamente hasta el séptimo año, los contenidos de la educación ejercen primordial influencia en la conformación de los órganos correspondientes. Así como la facultad representativa infantil, que interviene en toda percepción de formas, tiene influencia sobre su estructuración cerebral, así también produce un efecto perfilador el esfuerzo intelectual que se necesita para aprender a leer. Este hecho lo esgrimen precisamente algunos propugnadores de la lectura temprana, de la que esperan una aceleración en el desarrollo cerebral. Sin embargo no recapacitan en que el ejercicio de las facultades perceptivas, o de la facultad representativa que la acompaña, da origen a influencias sobre el comportamiento cualitativamente distintas de las que se deben a la intelectualidad prematura. Estas últimas actuarán determinantemente sobre la actividad mental que engendra, con base en los contenidos representativos, los nexos mentales y las concordancias a ley, es decir, sobre el pensamiento, en tanto que las impresiones pro-

cedentes de la percepción ejercen su influencia sobre la formación de la imaginación y la memoria.

Para poder describir con mayor precisión la influencia sobre la facultad de pensamiento, hemos de observar cómo actúa el intelecto en el aprendizaje de la lectura; este intelecto tiene carácter puramente funcional y es, frente a la auténtica inteligencia, una estructura mental raquítica. La inteligencia se anima cada vez que descubre los nexos íntimos entre diferentes hechos, es decir, en toda comprensión auténtica. Similarmente, al aprender a leer debe establecerse igualmente una conexión entre las sucesiones de sonidos y de signos, pero no es esta una relación espiritual. Es cierto que el niño tiene que poner en juego su inteligencia, pero sólo en su funcionamiento superficial (el establecimiento de asociaciones), sin llegar a la vida o esencia espiritual de dicha facultad. ¡Y semejante intelectualidad, desprovista de espíritu actuará durante meses, quizá durante años, sobre el cerebro infantil! Es una especie de aleccionamiento que penetra hasta la constitución corporal, y de ahí irradia posteriormente su influencia hacia el pensamiento, en forma de un hábito que surge de lo inconsciente.

Apenas si existe algo tan ruinoso para la evolución del espíritu humano como esa determinación que surge del inconsciente. Ella se pone en evidencia porque el hombre, al observar el mundo, sentirá la inclinación de combinar los hechos, mas sin incluir con la suficiente intensidad la conexión espiritual entre ellos, lo cual conducirá a una concepción del mundo orientada a los hechos materiales, pero falta de espíritu.

En los denominados juegos lógicos, los niños tienen que aprender a dominar las operaciones lógicas de la clasificación, de la disyunción o conjunción, de la implicancia, etc. Enseguida deberán aprender a agrupar, bajo un determinado punto de vista, y por medio de una definición, un conjunto de objetos, para ver luego cómo, basándose en estas definiciones, los diferentes grupos (clases) se comportan lógicamente entre sí. Al hacerlo, el niño debe prescindir de la riqueza intrínseca de los fenómenos, por lo que recibe para dichos ejercicios mentales, un material que consta de formas geométricas simples, casi sin contenido, pues sólo así resaltarán claramente las relaciones lógicas. El niño, predispuesto a ver las cosas como entidades, es conducido a desarticular y ordenar aquéllas según el punto de vista de la razón; del conjunto total del espíritu humano, se entrega y se cultiva aparte

una función parcial, ya que dicho espíritu abarca mucho más que la simple razón.

Cuando el niño pequeño, según su grado de desarrollo, percibe los objetos concretos, vive en un mundo real. Cuando, más tarde, el hombre concibe las cosas espiritualmente, es decir, bajo la forma de conceptos e ideas, vuelve a tratar con la realidad. La razón como tal es tan sólo uno entre los instrumentos necesarios para llegar a esta concepción espiritual; aisladas, son especies meramente abstractas. Es por eso que nunca debiera educarse aisladamente la razón en el niño. Al hacerlo así, sin conexión alguna con la realidad, surgirá un pensamiento de innegable capacidad lógica combinatoria, con el peligro, sin embargo, de no poder traspasar los límites racionales hacia la realidad espiritual.

Así, y con todo lo justificado de una educación más amplia y más profunda del niño en el período preescolar, no deberían descuidarse las leyes vitales del hombre al planear una didáctica concerniente a dicho período. En todo ser humano yace lo espiritual en un estrato más o menos profundo, y en su alma late la nostalgia de realizar creadoramente algo de esta espiritualidad en su vida. Pero ello únicamente podrá lograrse si no se aíslan e implantan prematuramente en su constitución infantil, funciones parciales extraídas del ámbito general de los poderes que aprehenden libremente y realizan después aquella espiritualidad. Por el prematuro aprendizaje de la lectura, no puede llegarse a un "estilo cognoscitivo", que sea más que simple combinación de la interpretación materialista del mundo y el raciocinio lógico mecanicista.

En el niño pequeño, el espíritu debe actuar todavía casi del todo en lo inconsciente, porque la persona en su infancia empieza por dirigirse hacia su medio ambiente inmediato y dedica sus energías internas al adiestramiento de sus funciones corporales, imprimiendo su sustancialidad en lo físico. En este estado, a partir de los diez meses de vida, empieza a desarrollar su inteligencia. Esta alborea primero al contacto con las cosas concretas y luego, en el habla. Puede adquirir gran vivacidad si en su medio ambiente el niño percibe en los mayores una actividad henchida de sentido y si, por un vocabulario rico en matices, puede ir asimilando en su aprendizaje las estructuras mentales. Precisamente, al no intervenir de modo directo en la sensibilidad espiritual del niño, y sí atender a las condiciones dentro de las cuales

ésta puede manifestarse mejor, se evita infundir cualquier unilateralidad en su naciente mente. Esa regla fundamental válida para toda educación, puede transgredirse sobre todo en la infancia, forjando así el mayor obstáculo al libre desenvolvimiento del hombre. Así como se impide la formación del juicio libre, inculcándole al niño prematuramente ideas preconcebidas, así también se contrarresta su evolución espiritual por la implantación de funciones intelectuales unilaterales antes del espontáneo florecer del pensamiento, funciones que empiezan a ejercer su efecto ya en una etapa en que el entender y pensar deberían nacer como resultado de todas las energías necesarias para su desenvolvimiento.

En la más reciente Psicología, han sido revisadas las ideas sobre talento, aprendizaje y evolución, concibiéndose el plan de una educación activa, es decir, que vaya formando al hombre de una manera más conciente. Parece, sin embargo, que no se han sacado todas las consecuencias de una tal revisión, pues de lo contrario, se hubiesen tomado en consideración con mayor cuidado, los resultados que son de esperarse de tal educación preescolar activa. Cuando se quiere actuar con conocimiento de causa, aumenta también la responsabilidad.

Dr. Helmut von Kügelgen

EDAD DE LA IMITACIÓN

Primera Conferencia

Durante las tres semanas que tenemos delante de nosotros, vamos a pintar todos juntos un gran cuadro. El lienzo está tendido: es nuestro programa de trabajo. Los colores han sido mezclados: son las experiencias y deseos que ustedes traen consigo, como también el caudal de conocimientos y de sugerencias que la señorita von Eiff y yo queremos presentarles, tomadas de la Pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner. Tomemos, pues, el lienzo y los colores, pero cada uno de nosotros, en lo particular, tiene que manejar el pincel, ya que el colorido y la belleza de nuestra obra común dependerá de la forma en que ustedes participen en ella. No sabemos cómo saldrá el cuadro, pero sí sabemos qué es lo que vamos a pintar; el niño y las actividades del educador en clases, todo ello dentro del paisaje que, quisiera, tuviera el nombre de "nuestra época". El conocimiento básico de la humanidad y de la naturaleza esencial del ser humano vivificarán este paisaje.

Tras estas palabras de introducción, reciban todos ustedes una cordial bienvenida como colaboradores en esta obra de arte. Ojalá que después, al contemplarla, cada uno de nosotros sienta que ella fortalece la futura labor artística de la educación del niño y de la estructuración de la enseñanza.

No creo difícil superar el obstáculo de la barrera lingüística, considerando que nos ocupamos de la incógnita del hombre, y que nuestra labor se concentra en la creación de una obra de arte. Tratemos todos juntos que, para el carácter de nuestro trabajo, tenga validez la siguiente afirmación de Goethe, el más grande de los poetas alemanes:

"Por otra parte, siento antipatía hacia todo
lo que solamente me instruye, sin incrementar
o vitalizar mi actividad".

Todo verdadero maestro debiera compartir no sólo la actividad del artista y de investigador de la naturaleza que existe en Goethe, sino también el anhelo de seguir aprendiendo en el mundo y en sus propias creaciones, hasta el último momento de su vida. El afán de aprender y el progreso son dos rasgos que nos vinculan con los niños en desarrollo y crecimiento y, por tanto, en proceso de cambio; hoy son distintos de lo que serán mañana.

Imagínense por un momento qué pasaría si la ONU aceptara la sugerencia de poner como Artículo Nº 1 de sus Reglamentos: "La primera jornada de cada sesión plenaria se dedicará a los problemas del párvulo, del niño entre cero y siete años". ¿No creen ustedes que toda la labor de los políticos tendría un nivel más alto y más humano? Tras la reverencia, la serenidad interior y la pureza casta y desinteresada que se logra al contemplar al párvulo, ¿no estaríamos en mejores condiciones para llegar a un entendimiento sobre la convivencia humana y la misión terrenal de los hombres? Bajo esta actitud, pues, empecemos hoy nuestro trabajo de tres semanas, con el "Día del Párvulo".

En la labor con los párvulos, debe resplandecer como actitud directriz, lo humano y el desinterés. En presencia de ellos, no podemos dejarnos deslumbrar por los temas de nuestra enseñanza y de nuestra ciencia, puesto que el párvulo no aprende todavía ni con el cerebro ni para él. Su única actividad es crecer y transformarse, jugar e imitar, y lo que dentro de este campo haya alcanzado durante los primeros siete años será decisivo para su período escolar; lo que aprenda después, lo que viva y los ideales que le cultive la escuela, ya serán el fundamento de su destino vital. El tremendo significado de los primeros siete años es que, durante ese período, se levanta la casa, el "templo del cuerpo", para utilizar la expresión de los Evangelios, templo en el que morará el hombre anímico-espiritual, invisible durante toda su vida. Lo que se construye en esos siete años, no es sino un pequeño modelo, sin embargo, durante la infancia se determina y se decide la manera cómo se estructurarán posteriormente los órganos, todavía imperfectos, y para qué tipo de carácter o temperamento ofrecerán más adelante el receptáculo adecuado.

En años sucesivos podemos seguir modificando, armonizando, completando, pero la predisposición propiamente dicha ya se habrá creado.

¿No constituye el encanto del recién nacido el que su personalidad circunda todavía su forma humana como un halo luminoso, o más bien, como flotando sobre ella? La personalidad todavía no ha ocupado el templo; todavía no actúa, todavía no habla y no piensa, todavía no ha caído en la culpa. Sin culpa, inocente, es sabia potencia con la que el niño crece, y la que estructura su hígado y sus riñones, su cerebro y sus órganos sensorios. Este arquitecto interior tiene muchísimo trabajo: seguir construyendo y terminar, para la vida que se desarrollará en la Tierra, lo que empezó en el seno materno. Pero el mundo circundante interfiere esta labor del arquitecto; las funciones sensorias: ver, gustar, oír, etc., no quedan limitadas a los órganos sensorios; el infante saborea desde la lengua hasta el último dedo del pie; cada impresión vibra y palpita a través de su cuerpo entero. El niño es, todo él, órgano sensorio, y todas las experiencias que tiene las recibe en tal forma que le ayudan en la construcción del cuerpo.

La gran responsabilidad de los adultos que circundan al párvulo es ofrecerle un medio ambiente bello, puro, libre de ajetreo y de mentira, ambiente que impregna de belleza y armonía las dotes del niño. La nerviosidad, la irregularidad en las comidas y en el sueño, trastornan la labor del pequeño arquitecto. Al nacer, trae el niño consigo la inmensa confianza de que **todo es bueno**; de ahí que modela su lenguaje, sus movimientos, su forma, según el ejemplo que le sale al encuentro, sea bueno o malo, bello o feo. Con esta sagrada capacidad de confianza, el niño imita todo lo que su medio ambiente le ofrece, y la única tarea del educador es proporcionar los modelos, los ejemplos adecuados para esta confiada imitación. Con esto ya queda señalada la tónica que ha de guiar toda educación en el jardín de niños.

Hace un momento dije, respecto del recién nacido, que su personalidad flota sobre él como un halo luminoso del futuro hombre autoconciente; que esa personalidad todavía no actúa, no habla, no piensa; pero esto cambia a los pocos días o semanas. Lo primero que empieza entonces es la **acción**; ya el primer pataleo y el primer grito constituyen movimiento, acto, derroche de voluntad. El juego con las manitos, los primeros intentos de levantar la cabeza, la práctica infatigable de erguirse y, más adelante, de estar parado en la cuna, o el

intento de dar los primeros pasos: todo esto es una ocupación henchida de seriedad, que llena por completo al pequeño ser. Raras veces una ocupación profesional o una pasión absorberá con tanta seriedad la vida del hombre, como la actividad volitiva llena la del pequeñuelo. Y con esta misma seriedad juega: para el niño, el juego y la seriedad no son dos extremos de una polaridad, aunque sí lo son para el adulto. Del mismo modo que, como padres, queremos que se respete y estime nuestro trabajo, y que las madres esperan que se consideren sus deberes como importantes y dignos de aprecio, así nosotros hemos de respetar y aceptar el juego del niño.

Cuando el chiquitín juega con sus manitos y sus pies, no hace otra cosa que dedicarse a su **profesión**. Los objetos que coge y mete en su boca, y en los que prueba la resistencia de los dientes, le proporcionan las primeras sensaciones de sí mismo y del mundo que lo circunda. Muy pronto llega el momento en que un segundo elemento se mezcla en este juego de movimiento activo: la movilidad más sutil de los órganos del habla. Mientras que en la primera fase se trataba principalmente de ejercer la **voluntad**, el adiestramiento de los órganos del habla sirve para expresar **sentimientos**, tales como saborear los alimentos, expresar por medio de sonidos el bienestar y el dolor, el espanto y la alegría, el afecto, etc. Con una paciencia admirable y durante mucho tiempo, el bebé practica secuencias de vocales y palabras, sin ocuparse de su significado. Una vez desarrollado el habla, nace el tercer elemento que se asocia con el juego del niño: el **pensar**, que se basa en el habla, en las experiencias, con ayuda de la incipiente capacidad de memoria.

Nunca debiéramos hablarle al niño en un lenguaje artificial, con notas falsas y dulces tergiversaciones, como en afán de imitarles; daríamos un mal ejemplo al sagrado instinto de imitación que en ellos existe.

Más bien hemos de esforzarnos en hablarles de forma sonora, culta y controlada. Las canciones y versos infantiles tienen una gran misión pues, en forma poética, rítmica e impresionante, le obsequian al niño aquello que él busca con toda su confianza y todo su afán imitativo; son los modelos para su aprendizaje del habla, impregnados de la calidez del corazón.

La suprema misión del lenguaje es transmitir, como en alas, de hombre a hombre, los sentimientos que conmueven el alma. El len-

guaje no nos es dado en méritos de ningún instinto, por ninguna raza ni ninguna herencia; lo aprendemos del mundo circundante por imitación en brevísimo tiempo. Más adelante, cuando ya no podamos apoyarnos en esa capacidad imitativa del primer septenio, tendremos que sustituirla por más y más facultades intelectuales. Lo mismo que todo lo humano, así también el hablar debe **aprenderse**, recibimos como regalo nuestra naturaleza y sus energías y, gracias a nuestra humanización, aprovechamos y transformamos los dones legados. Por esta razón, el animal no necesita ni educación ni enseñanza: recibe el sentido de su existencia mediante la sabiduría que prevalece en sus instintos. En cambio, el hombre está llamado a elevar esa sabiduría a nivel de su conciencia, a vincularla con su propia voluntad y a erigirla en ideal. Por esto, hemos de educarlo para que llegue a ser un colaborador en la tarea de orientar su vida.

Colaborador, pero no a secas; la meta a alcanzar es convertirlo en colaborador **activo y creador** con sus mejores energías, precisamente cuando las relacione humanas de su propia elección vienen a sustituir los nexos familiares y agregarse al sentido de su existencia. Para llegar a esta meta de la conciencia adulta, y desarrollar las energías creadoras del hombre, hemos de echar los fundamentos en la niñez. Desde este punto de vista, cuán enorme es la responsabilidad que recae sobre el educador en el período del jardín de niños. La fantasía es la madre de todos los inventos de toda ciencia, de todo arte y de toda cultura. Son muchos los hombres cuyo oficio no es más que un servicio automático; al vivir su vida propia e interna sin inspiración ni intereses, no son ellos los que viven, sino que es su mundo circundante quien **los vive**. El juego del niño de cuatro años nos puede enseñar y demostrar la potencia creadora de la fantasía imaginativa; para él, una misma silla puede ser un barco, un coche o un caballo enfermo; la muñeca vive, sufre, ríe y habla; por la fantasía, los objetos inanimados reciben alma y esencia. Con la misma facilidad, el niño mismo se transforma también; puede convertirse con la mayor rapidez en madre, padre, niño, es decir, en todo lo que los modelos del mundo circundante le ofrecen como impresión de fuerza, debilidad o de cualquier otra característica. Jugando con fantasía es como el niño adiestra sus mejores y supremas energías.

Hoy en la tarde cambiaremos impresiones sobre el significado de la muñeca. En este momento quiero hacer una observación muy general en relación al juguete, puesto que, de algunos decenios a esta parte, la industria mercantilista, a sabiendas o sin premeditación, ha

venido cometiendo un continuo crimen de lesa humanidad. Todos los juguetes mecánicos, incluyendo los trenes, coches y animales a cuerda, **no estimulan la fantasía** del niño y, por esta razón, no son buenos. La muñeca linda, con su cabeza rígida, con su pelo legítimo y su inmutable sonrisa estereotipada mata la fantasía. Todas las armas, pistolas, carros blindados, como productos técnicos sirven para determinada finalidad que, en este caso concreto, es la aniquilación. Cuando la fantasía se deja de estimular por ellos, sólo puede causar daño y peligro moral. Estas breves observaciones contienen un llamado para que el jardín de niños haga algo de valor positivo para nuestra civilización. Hoy día son muchísimos los niños que, por la perfección técnica y funcional de los juguetes, y también por la mecanización del hogar, ya no reciben estímulos para el juego y, por consiguiente, **ya no saben jugar**. El vandalismo, el sadismo y el aburrimiento mortal irrumpen en el paraíso de la infancia, y el ser humano se atrofia. Volviendo sobre nuestra afirmación de que la "profesión" del niño es el juego, podemos decir: en el país de los niños, los niños que no juegan, sino que se aburren, que destruyen y se convierten en carga para sus madres o compañeros, corresponden a lo que, entre los adultos, son la gente sin empleo o, inclusive, los elementos criminales que huyen del trabajo.

De incalculable valor para estimular la fantasía son los antiguos cuentos populares. De ellos, el niño gana un vocabulario que crece rápidamente y, con ello, enriquece la vida síquica. Los cuentos sugieren juegos, pueblan el mundo con vida y figuras; con ellos, el niño aprende a **escuchar**, a alegrarse del triunfo de lo bueno y a desarrollar la simpatía. Un manta, unas cuantas cajas o bloques de madera, lápices de color para pintar, libros con láminas artísticas, nunca caricaturas ni paquines: he ahí los elementos con que el niño modela su mundo, y nosotros tenemos que proporcionarle la posibilidad de hacerlo.

Debiera ser superfluo hacer aquí una advertencia con respecto a las películas, la radio y, sobre todo, a la televisión. Estos medios técnicos de diversión para adultos, son los peores enemigos del mundo de la infancia. Cautivan incluso al adulto; es más, el adulto busca en ella **distracción**, liberación de las preocupaciones que se han apoderado de su fantasía, y que no la sueltan. Y esto es, precisamente, lo contrario de lo que tenemos que procurar para el niño. Las imágenes y sonidos electrónicos se abalanzan sobre él, lo transforman cada vez más en ser pasivo y más enervado en su propia iniciativa.

Echemos ahora una mirada sobre el juego del niño de cinco o seis años. Ya ha despertado en mayor grado a su mundo circundante, ya maneja con más confianza las cosas que manejan los adultos, y de su hablar ya ha surgido con más vigor la capacidad de pensar y de combinar. Los juegos deportivos, sobre todo los de pelota, desarrollan los impulsos de movimiento, la destreza y la acomodación definitiva en esa morada que es el propio cuerpo. Los juegos de rimas y de corro se extienden para abarcar más y más objetos del mundo circundante, actividades de artesanía y de oficios. Al lado de los cuentos, sale la vida misma como estimuladora de la fantasía imaginativa. La facultad de jugar los niños juntos, el compañerismo, adquiere creciente importancia como propedéutica de todas las cualidades sociales.

Quiero comentar un último punto: cómo cultivar la voluntad propiamente dicha y fortalecer las energías morales del párvulo, no mediante palabras o amonestaciones, sino únicamente por el hábito. Ha de convertirse en hábito el respeto hacia los objetos valiosos, hacia el pan, hacia el trabajo del prójimo, hacia los adultos en general, hacia las criaturas animales o vegetales, antes que se comprenda el porqué.

El primer hábito y, a la vez, el más precioso en esta edad, es la **gratitud**. Nunca llegaremos a cultivarla suficientemente, esto es, a practicarla, sentirla, vivirla ante los educandos para que también ellos la sientan y la vivan. En esta edad todavía no debe dejárseles a los niños decisión alguna; el niño todavía no tiene voluntad conciente, ni juicio personal. Si al párvulo le exigimos que tome decisiones, favorecemos la arbitrariedad indisciplinada, sirviendo en la peor forma la libertad individual que debe desarrollarse en una etapa posterior de la vida. Precisamente la educación para la individualidad libre y vigorosa, requiere que el niño tenga oportunidad de presenciar las **decisiones modelo** de los adultos; requiere que, en el juego, se le permita dedicarse a su mundo de fantasía creadora; requiere que los nuevos hábitos empiecen a aproximarlo, de manera delicada y espontánea, hacia el futuro mundo de los deberes.

Dr. Helmut von Kügelgen

LA MADUREZ PARA LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE

Segunda Conferencia

(Primera Parte)

Los festivales y las conmemoraciones tienen por objeto manifestar exteriormente los sucesos importantes y esenciales. Por esta razón, el tránsito del jardín de niños a la escuela se patentiza en las Escuelas Waldorf mediante un festival especial. La atmósfera del jardín de infantes y del aula escolar deben ser diferentes, así como ha de haber una diferencia radical entre la actitud de la educadora preescolar y la del maestro de grado. Para evitar equívocos, advierto que no se trata de que al pasar a la escuela disminuya el cariño y la cordialidad, ni tampoco la belleza del aula, sino de que todo sea **distinto**. Aún cuando el niño escolar necesite de todo el afecto del maestro, así como de la cordial acogida que emana de un aula bella, el cariño del maestro empieza a desplazarse hacia el **acto**, hacia la **labor** con él como educando. A nivel humano, objetividad no significa indiferencia, sino que la importancia de la relación personal se transfiere a la labor común.

A fin de dar expresión a este cambio, la escuela invita a los padres para que, en la mañana del primer día escolar, asistan con sus hijos a un acto festivo con música y un discurso.

Llega entonces el gran momento cuando, quizá todavía en el patio, un representante de la escuela llama por sus nombres a los niños del primer año. Uno por uno, tienen que desprenderse de sus padres e ir solitos hacia adelante; allá los espera su futuro profesor de grupo. Así como los pollitos se agrupan en torno de la gallina, así más y más niños se agrupan en torno al profesor. En este instante se hace visible la gran incisión, la gran cesura que espera a los pequeños: deben supe-

rar al familiar vínculo sanguíneo y dar el primer paso hacia una nueva comunidad con la que, en adelante, compartirán su destino. Esta comunidad sigue otras leyes y tiene otros propósitos que el hogar; es el sabor anticipado de las futuras amistades, de las conexiones profesionales, etc., que aguardan al joven.

¡Cuán distintos se presentan los niños en este momento! Algunos arrancan como si en el campo deportivo se diera el disparo de salida; otros lloran y su mamá tiene que empujarlos hacia adelante; otros andan con paso indeciso como si quisieran aplazar lo que les asusta; otros brincan alegremente como si tuvieran alas. El grupo así formado entra por primera vez a su aula, y los padres se quedan afuera. Entretanto se han reunido los maestros y los discípulos de toda la escuela para el acto inaugural del año escolar y, naturalmente, los niños del primer grado son los últimos en llegar al salón de actos: para ellos es simplemente abrumadora la multitud de alumnos. Mientras se lleva a cabo la sesión con su discurso, los alumnos mayores, por sugerencia de los maestros, protegen y atienden a los más pequeños.

¿Qué es lo que ha pasado con el niño, para que pueda y deba sometérsele a tales experiencias?

Ayer hablamos del arquitecto interior, de las energías del crecimiento que, según sabias leyes, procuran la construcción del cuerpo humano. Para poder apreciar el éxito de ese trabajo, tenemos que fijarnos en su fase más dura: la segunda dentición. Cuando esas energías han llevado este trabajo hasta cierta conclusión, parece como si buscaran encauce hacia nuevas actividades. Como su función es modelar y estructurar, en lo sucesivo lo harán de una manera más interiorizada, en forma de energías de aprendizaje, de memoria y en la formación de pensamientos. El maestro y el médico escolar de la Escuela Waldorf examinan la boca del niño, pues la caída de los dientes de leche es la señal para entrar en la escuela primaria.

He aquí un magnífico ejemplo de la observación íntima del ser humano en la paidología de Rudolf Steiner, base de la educación Waldorf. Toda idea nueva empieza siempre siendo forastera entre los hombres, hasta que se descubre vívidamente su sentido y su fecundidad.

Los médicos pueden informarnos, por ejemplo, cómo se dañó la capacidad visual, y cómo aumentó el número de intelectuales que tenían que usar anteojos, cuando irrumpió la cultura intelectual en el

Japón. Pero nadie antes de Rudolf Steiner llamó la atención sobre el hecho que **las energías de crecimiento y regeneración son idénticas a las energías de aprendizaje y las intelectivas**. En efecto, el modo o tipo de enseñanza influye en la salud del niño, en el color de sus mejillas e incluso en su crecimiento: todos los educadores observamos la palidez del niño cuando intelectualmente se halla sobrecargado.

Como signo particularmente impresionante de la relación entre el conocimiento activo del hombre y los actos del maestro, queremos detenernos a examinar de cerca esta segunda dentición, considerada como síntoma de madurez escolar. Cuando nace el niño, ya están preformados diez arriba y diez abajo. En las encías ya existe, cual grano de semilla, la disposición para los dientes permanentes. Los dientes de leche son de formación uniforme; la medicina ha encontrado para ellos el mismo concepto que ayer utilizamos para el cuerpo entero de los niños de siete años: que los dientes de leche son "modelos" para los dientes permanentes. La forma de aquéllos no permite deducir cómo se formarán los dientes permanentes posteriores; por de pronto, lo que es dado es la forma impersonal del diente. Relativamente rápido, dentro de dieciocho meses, salen todos los veinte dientes. Al mismo tiempo, por no tener precursor entre los dientes de leche, crece ya la en mandíbula la primera muela permanente.

Hacia el final del quinto año de la vida, cuando los pensamientos empiezan a singularizarse y el niño entra en el umbral del último tercio del primer septenio, estas muelas permanentes empiezan a salir, por lo regular, en forma inadvertida. El cráneo infantil está repleto de dientes, como nunca más lo estará en su vida; todavía tiene en su boca los veinte dientes de leche, los depósitos de los veintiocho dientes permanentes en formación y la predisposición para las últimas cuatro muelas, las llamadas "del juicio".

La salida de los dientes permanentes dura, por lo menos doce años; aparte de las muelas del juicio que, generalmente, se hacen esperar mucho más. Doce años son precisamente los escolares, o bien, si el muchacho sale al final de la primaria (que en Alemania es de ocho años) corresponde al período de tiempo de la enseñanza escolar (ocho años) y de aprendizaje de un oficio (cuatro años). Durante ese intervalo, el niño recibe las enseñanzas y experiencias decisivas para su vida posterior. Cuidadosamente se modelan los dientes personales: primero el molde de la forma general, luego la concentración de la

materia, luego la formación de la sangre y, finalmente, la formación de la raíz y su afianzamiento en la mandíbula. La corona dental terminada se abre paso lentamente y, con ello, aniquila la raíz del diente de leche. Este empieza a moverse y termina por caer. Sólo después de haber desalojado el diente de leche, el diente permanente obtiene su forma cabal y definitiva hasta la punta de la raíz, determinando así la forma de la mandíbula que, a su vez, influye sobre la fisonomía definitiva. En los dientes se pone, pues, de manifiesto, en forma particularmente impresionante, cómo el hombre sustituye el "cuerpo modelo" de la edad imitativa, por el cuerpo personal de la edad escolar y de la juventud. Los primeros dientes del niño son sanos si al niño se le alimenta sanamente; no hay influencia sobre su forma, que es la simple forma impersonal de la infancia. Los dientes permanentes, en cambio, son expresión del carácter: su posición, tamaño y forma determinan la fisonomía personal. Con todo lo anterior no hemos agotado todavía las leyes que rigen las relaciones que existen entre el cambio de dientes y el desarrollo anímico.

Cuando en el séptimo año de la vida, después de cumplir los seis años, empiezan a salir los nuevos dientes incisivos, el niño empieza a interesarse por poner en orden sus experiencias; le empieza a gustar el contar y el aprender lo que se le enseñe o diga. Desarrolla la facultad de recordar las impresiones en forma de imágenes retenidas. Esto significa que ya llegó la madurez para la escuela.

Con el despuntar del sentimiento, alrededor de los nueve o diez años, las muelas empiezan a salid. En la semana entrante nos referiremos en mayor detalle al viraje interior que se produce en el niño de esa edad: la vida emotiva habrá cobrado tanta fuerza que el mundo circundante ya es sentido como un polo opuesto al mundo propio del niño.

Mano a mano con la salida de los colmillos, alrededor de los once años, se produce otra profundización de la vida emotiva. Cuando ciertos niños, en el quinto o sexto año escolar, llaman la atención por su falta de seriedad, por sus desfachateces y malos hábitos aprendidos en la calle, convendría examinarles la boca. En la mayoría de los casos se encontrará que todavía no han cambiado los colmillos. Niños de este tipo pueden haber alcanzado ya un alto nivel intelectual, pero su madurez emotiva se ha quedado a la zaga. También estudiaremos detenidamente, a su debido tiempo, esa fase crítica que marca el principio del último tercio del segundo septenio, alrededor de los once o

doce años. La visión anticipada que acabo de ofrecerles, sirve únicamente para ilustrar que el auténtico conocimiento del hombre, tal como lo concebimos, tiene en cuenta el desarrollo del niño en todos sus aspectos, hasta en sus características físico-anatómicas.

El término "muela del juicio" es un nombre popular y ha sido dado con un profundo conocimiento de la naturaleza humana puesto que, de los dieciocho años en adelante, madura realmente el juicio.

Volvamos ahora al escolar novato: el niño ha empezado con su cambio de dientes y ha efectuado la decisiva entrada a la escuela. ¿Cómo aprovechar ahora las energías de crecimiento liberadas, a las que dimos el nombre de energías de aprendizaje?

Ahí existe el peligro de que apelemos a ellas en forma exagerada, desviando de esta manera las energías plásticas de su actividad artística sobre el cuerpo humano, desviación que, desde luego, daña la salud. Muchas veces se tropieza con el error de quienes, aun reconociendo la necesidad de proteger al párvulo contra el abstracto mundo intelectual de los adultos, no están dispuestos a otorgar la misma consideración también al niño en edad primaria; después de la entrada a la escuela preguntan únicamente por la capacidad captativa del niño y quieren que aprenda lo más rápidamente posible. Ellos olvidan que entre la madurez para la escuela y la madurez del juicio adulto se intercala aún otra etapa de madurez, de importancia extraordinaria, y para la cual el término "madurez sexual" es una designación demasiado unilateral y parcial: el cambio de los colmillos en los niños de once a doce corresponde a la madurez del sentimiento.

Un término muy usado en la crítica moderna de la cultura es "pérdida del justo medio en el hombre", y hace referencia a la pérdida del sentimiento que imparte bondad a la voluntad, poniéndolo así a salvo del peligro de lo instintivo; a la falta de vivencias humanas en la vida intelectiva, y así lo preserva del peligro de la indiferencia y de la maldad. Un peligro de la civilización moderna, provocado por el desarrollo de la ciencia y que nadie se atreve a negar, es precisamente la pérdida de ese justo medio y, con ello, del corazón como factor afectivo de la cultura. La escuela moderna de aprendizaje, en sus modalidades de escuela activa o de la unificada diferenciada, también ha contribuido mucho a esto. La selección, los exámenes, las calificaciones, los planes de estudio, que toman en cuenta únicamente la capacidad intelectual captativa del niño, han de situarse también en esta misma línea.

Puedo afirmar que el rendimiento del niño no es inferior, aun cuando el desarrollo intelectual y las asignaturas abstractas no se coloquen desde un principio en primer plano. La región media del corazón, que vive las impresiones y las siente, recibe su formación principalmente a través de lo bello, de lo artístico. En todas las materias, aunque se las considere intelectuales, existe ese aspecto que empuja hacia el ejercicio, la modelación, la formación. Por consiguiente, es tan sólo cuestión metodológica el buscar este aspecto y decidir si queremos o no poner en él un énfasis especial. Aun después de la entrada a la escuela, el niño sigue necesitando, por mucho tiempo, de la protección de su maestro, sobre todo para el delicado desarrollo de su vida emotiva.

La rima, el ritmo y el compás, no la gramática, son los que deben predominar en la **enseñanza de idiomas**. La escritura y la lectura deben desarrollarse lentamente, dando preferencia, al principio, a las narraciones orales, a la palabra viva que va de boca a oído. La capacidad abstracta de leer presupone una capacidad emotiva móvil y autónoma; pero como esa capacidad emotiva se desarrolla al contacto con el color en la pintura, con la forma en el dibujo o en el modelado, cierto nivel de desarrollo de esa capacidad emotiva ya debiera haberse alcanzado antes de entrar a trazar, en forma abstracta, las letras convencionales. Además, el niño debe adquirir cierta seguridad en el manejo de los lápices de colores, y es precisamente el lápiz de color, no el negro ni la tinta oscura, el que durante los primeros meses, e incluso los primeros años, debiera usarse en la escuela con preferencia.

Agréguese a esto que toda actividad artística es, a la vez, un ejercicio de las energías volitivas. La actividad artística responde al afán del niño de moverse y actuar; lo recoge y lo disciplina. Lo bello, lo que causa gusto, sirve para adiestrar la voluntad; incumbe, por lo tanto, al maestro, procurar que esta ocupación tenga sentido. Si la ocupación es significativa, la clase va llenando de alegría y suspenso la imaginación del niño, y bajo el ropaje de las imágenes y parábolas de los cuentos, le depara el conocimiento en la forma accesible para él.

El ánimo del escolar, su corazón, es capaz de abarcar mucha más sabiduría que el intelecto.

La enseñanza intelectual está siempre en peligro de caer en la banalidad y el primitivismo, peligro que se puede sortear impartiendo la enseñanza en forma poético-artística, sin descuidar la descripción imaginativa moral.

Hablamos ayer de la capacidad imitativa del niño durante los primeros siete años de su vida. Como esta capacidad imitativa persiste durante los primeros años de la enseñanza primaria, esas energías evanescentes debieran aprovecharse para la enseñanza oral de los idiomas extranjeros. A base de versos y canciones, de juegos y conversaciones rítmicas en ronda, se puede crear una atmósfera que permite al niño penetrar en forma no intelectual en el idioma extranjero.

En la próxima clase de esta mañana hablaremos prácticamente de la introducción artística de la escritura. Sabemos muy bien que nuestro principio de dejar que la actividad artística, la música y la recitación, la pintura y el dibujo, el escuchar y volver a relatar lo escuchado, preceda a la enseñanza de la escritura y lectura propiamente, nos pone en conflicto con los programas oficiales. Sin embargo, **por el momento**, dejemos tranquilamente que esa contradicción subsista y no nos ocupemos de ella. En verdad, la enseñanza artística es más económica que la presión con la que se pretende forzar el rendimiento examinable.

Además, al analizar el juego infantil, caímos en conflicto con la industria de juguetes, así como con el corriente hábito de observar la televisión, y otros hábitos mentales. Si comprendemos que el enfoque artístico es correcto, sano e importante, nacerán el gusto y el entusiasmo por el método, y se lograrán frutos en cualquier lugar en que la vida coloque al maestro, aun cuando no sea posible montar una escuela que siga el método en su integridad. Considero importante tarea de este seminario elaborar primero un plan de estudios ideal en concordancia con las exigencias de la naturaleza humana, y luego confrontarlo **a la postre** con las exigencias que, desde puntos de vista diferentes, se fijan aquí en México, por ejemplo, a los maestros y a los niños.

Otra de las libertades que el maestro de orientación artística necesita, es que no sólo se le permita tener en cuenta las leyes humanas generales, sino además, la posibilidad de estructurar su enseñanza, apoyándose en la presencia y visión vívida y realista del grupo particular que tiene ante sí. Su método y su plan de trabajo debieran ceñirse a las necesidades de estos niños particulares, aprovechando las mejores capacidades del maestro. El maestro y su grupo de discípulos integran la realidad del aula; cualquier plan de estudios oficial es una abstracción todavía carente del soplo de vida. El libro de texto

petrifica esta abstracción de validez general y, tal vez, facilita el aprendizaje, a cambio de dificultar desmesuradamente la vida, el cultivo del "justo medio" y la productividad creadora del maestro que debe surgir de su inventiva.

Mañana hablaré del plan de estudios del primer año con mayor detalle y, más particularmente, de la aritmética. Les suplico, desde ahora, tengan presente que toda la enseñanza tiene lugar sin libro de lectura y, en general, si libro de texto alguno. Con esta chocante idea tiene uno que familiarizarse lentamente, ya que contradice todos nuestros hábitos mentales. Pero, una vez acostumbrados a este concepto, vibramos al grato sentimiento: "¡Qué libertad de acción, qué contacto con los niños, qué maravillosas posibilidades de trabajo se abren ante mí!". Este concepto artístico del maestro no debe perderse de vista en nuestras reflexiones y pláticas y, sobre todo, en los ejercicios prácticos, a los que dedicaremos las sesiones vespertinas de este Seminario.

Dr. Helmut von Kügelgen

LA MADUREZ PARA LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE

Tercera Conferencia

(Segunda Parte)

Los primeros ejercicios de pintura y de dibujo hechos por ustedes ayer y anteayer ya adornan las paredes de esta aula y, como maestro Waldorf, ya empiezo a sentirme como en casa. Ustedes, en estos primeros intentos, indudablemente habrán experimentado lo que significa aprender de los fenómenos mismos sus secretos. Al aplicar estas técnicas en clase, lo más importante es conseguir que los niños hagan estas cosas con reverencia y con la más profunda atención. Si el escolar no aprende a contemplar su propia actividad, a perfeccionarla y a medirla con el modelo más bello, no se alcanzará lo más valioso. El arte reclama entrega en incesante afán, de lo contrario, permanece a nivel de jugueteo, sin ningún valor pedagógico y, sobre todo, no es actividad artística.

La pintura y el dibujo son los pilares inaugurales de la labor del primer año. Lo primero que hay que aprender, como logro permanente, es la técnica del pintar y el esmero en el método. Lo segundo, es captar la cualidad de los colores y las formas. Las disonancias y las concordancias, el lenguaje universal de las formas y colores, adiestran los sentidos y la observación, así como también la sensibilidad; la disciplina y la actividad robustecen la voluntad. Todavía no buscamos con los niños los colores y las formas en objetos exteriores.

Recuerden ustedes lo que hemos intentado: del dibujar pintando o del pintar dibujando (el lápiz de color ocupa una posición media entre estas dos actividades) se da forma a las imágenes de los cuentos de

hadas, y de ellas se hacen descender, en abstracción, las letras. La escritura convencional se anuncia, por de pronto, en los símbolos. En un principio, renunciamos a la letra cursiva. Procediendo así, recapitulamos el camino de la naturaleza humana, que se desarrolla de la imagen artística al símbolo intelectual, de la actividad manual a la actividad mental-intelectual. Las formas que primero se recorren con los pies, y que el movimiento de las manos produce, son percibidas con cierta perfección por el ojo interior.

En los ejercicios de dibujo y pintura, la mano no hace sino tratar de acercarse a esas formas puras. En esta actividad, el ojo del niño puede observar la mano y conducirla.

El primer año no tiene otra meta que el conocimiento de las letras de imprenta mayúsculas y la formación y escritura de frases sencillas, que puede inventar el maestro a los niños. No hace falta empujar la lectura más allá de este conocimiento de la escritura; hasta con que los niños sepan leer lo que ellos mismos (o el maestro) hayan escrito. Generalmente, la lectura se presenta en los niños, podríamos decir, por sí sola. De no ser así, es bueno saber aguardar con paciencia.

Detrás de las letras existe un elemento eminentemente vivo: el sonido. De los contados sonidos del alfabeto, se puede construir, por medio de las más variadas combinaciones, todas las palabras que sean expresión de las más sublimes poesías y de los más profundos secretos del espíritu humano. Los niños han conocido la postura erguida, que proporciona al hombre su sensación de libertad, así como el uso de sus manos para agarrar, mejorar, actuar. Se les ha llamado la atención sobre la función de sus ojos y oídos para orientarse, tanto en el caminar como en el ejecutar las obras de su mano. Pero, ¿de qué servirían estas herramientas: la mano, los sentidos, la razón e, incluso, la postura erguida, si el hombre no poseyera, como resorte para todo lo que hace y comprende, el divino regalo del lenguaje? El lenguaje unifica todas las percepciones de los sentidos y hace que los sentimientos y pensamientos puedan transmitirse y, más todavía, que lleguen en primer término a nuestra conciencia.

Nunca será prematuro empezar el desarrollo de la sensibilidad por el milagro del lenguaje, ni el cultivo de la sonoridad y la propiedad del hablar. No es ningún secreto que todos los idiomas del mundo se encuentran en una fase de decadencia y están perdiendo hondura. El vocabulario que se usa en el lenguaje de todos los días ha disminuido

en algunos idiomas de alcance mundial a tal extremo que, incluso, los egresados de los planteles de educación superior apenas si están en condiciones de leer grandes obras de la literatura, ya que es tan paupérrimo su léxico que muchísimas palabras le son incomprensibles. Pero volvemos al aula.

Al introducir las letras, empezamos el estudio del idioma con pequeños versos y ejercicios que sirven para una bella pronunciación del sonido respectivo. Esta recitación, cultivada en grupo y luego repetida individualmente, es una importante tarea cultural; sirve para fundamentar, por una parte, la relación con la literatura y la poesía y, por otra, con un lenguaje más selecto, inclusive en la conversación diaria. Y de paso, se hacen los preparativos para la futura ortografía.

El contenido de las palabras, la cultura del habla y la plenitud del vocabulario que realmente se usa, son infinitamente más importantes que la ortografía, extraña mezcla de la historia de la lengua y el puro convencionalismo. Las profesiones subalternas: la mecanografía, el corrector, el cajista de imprenta, el escribano, todos ellos necesitan de una impecable ortografía; pero no significa un valor cultural. Nosotros los maestros hemos de pronunciarnos claramente a favor de esta afirmación: la ortografía es un mal necesario sin ningún valor cultural. Desde luego que, a su debido tiempo en el curso de los años, la enseñaremos a nuestros educandos, pero no malgastaremos nuestro valioso tiempo, inculcándola a los niños antes que ellos puedan apreciar lo que es el convencionalismo entre los adultos. En cambio, una dicción de bella sonoridad, la buena pronunciación y buena construcción de frases, sí tiene un valor cultural auténtico, y éste es el valor que debemos cultivar.

Tal vez sea éste el momento para insertar una pequeña reflexión sobre un tema que, según me informaron, se discutió entre ustedes el viernes pasado, relacionado con el enfoque que damos a la enseñanza de la lengua materna, dando énfasis al sonido como su elemento primordial.

El mito bíblico de la construcción de la torre de Babel pone de manifiesto que, si bien el egoísmo, la ambición y la jactancia pueden crear una unión entre un grupo de hombres para grandes empresas y demostraciones ostentosas, no puede ser duradera una unión sobre esta base; el espíritu divino, esto es, el verdadero espíritu del hombre, viene a condenar ese egoísmo y a separar unos de otros, para entor-

pecer su fácil entendimiento. Así es como en ese mito se alude al misterio de la dispersión por razas, pueblos y lenguas diferentes.

¿Y hoy? El egoísmo ha seguido avanzando, y podemos observar que incluso en personas del mismo idioma muchas veces no se entienden en asuntos de verdadera trascendencia. Lo impiden los "puntos de vista" preconcebidos, que cada uno defiende con egoísmo. El **intelecto** favorece la discusión, la disensión, el malentendido, en tanto que la **actividad** tiende a que los hombres se asocien para una empresa común. Afortunadamente persiste en las lenguas de todos los pueblos algo que constituye un elemento común, una realidad común; entre el intelecto y la actividad se levanta una obra de arte viva que participa de ambos: el sonido. El sonido que, cual realidad viviente, palpita tras la letra muerta, es una misma realidad para todos los hombres y todas las lenguas abrevan en él.

¿Cuáles son los temas de nuestras narraciones en el primer año, continuando la edad del jardín de niños? ¡Las ricas imágenes de los cuentos de hadas, cuyos sucesos cautivan de manera sana el interés del niño! Todos los pueblos del mundo poseen esos cuentos que revelan, en forma de maravillosas visiones en lenguaje popular, los más profundos secretos de la humanidad. Al preparar su clase, el maestro debiera ocuparse concientemente de este mundo de los cuentos. La interpretación de los trasfondos espirituales no debe ser parte de la enseñanza, pero sí el que el maestro llegue hasta las fuentes más profundas y luego, saturado de ellas, hable a los niños en forma sencilla y cordial. Con esta actitud presentará a sus alumnos, narrándolos, no sólo los cuentos de hadas, sino también la realidad exterior, y tratará de impregnar sus personales invenciones con cualidades **espirituales y morales.**

Un comentario sobre esto. Sin duda es importante que se cultiven en los niños los hábitos de limpieza e higiene, pero es más importante todavía que se despierte en ellos la necesidad interior de la limpieza exterior e interior. Conviene que los niños sepan distinguir las horas del reloj, pero es más valioso que aprendan a manejar su tiempo, a percibir la diferencia cualitativa entre las horas matutinas en contraste con las de mediodía, con las de la tarde o de la noche.

A esto me refiero al hablar de cualidades espirituales y morales.

Un gran campo para esta clase de cuentos y descripciones es la geografía local del terruño o de la patria chica, esto es, la del medio geográfico que circunda al niño en forma inmediata. Este medio geográfico permitirá establecer un vínculo más conciente entre el niño, todavía sumergido en sus ensueños, con la piedras y las plantas, los edificios, las montañas, las aguas y los vientos de su medio circundante. A través de la palabra henchida de fantasía, que el maestro pronuncia, lo conocido se convierte, de repente, en imagen significativa, y se percibe a una luz más nueva y más rica. El lenguaje del maestro se refina y matiza según la tónica de los cuentos que hacen hablar y vivir a las nubes y a las estrellas, a las piedras y a las flores, ora con impetuosidad, ora con bondad inocente. El niño debe llegar a sentir ¡qué bello, qué misterioso, qué digno de descubrirse es el mundo en que vivo!

Desde muy pronto, el niño debe aprender muchas poesías, atinadamente seleccionadas por el maestro según la edad respectiva. Ya en el primer año debe poseer todo un caudal de bonitos versos. El maestro controla la bella melodía del lenguaje, la rima y el ritmo. En alas del ritmo y del compás, todo le llega fácilmente al niño de esta edad. La respiración y el pulso del niño todavía están pendientes de coordinación; no están sincronizados, como muy bien sabe todo médico. Pero la respiración y el pulso son los elementos en que los niños viven, y a través de los cuales reciben la enseñanza; todavía no podemos apelar al pensamiento intelectual.

De este elemento rítmico nos valemos para introducir el siguiente gran tema del primer año: contar y calcular, pues los números y el contar constituyen una corriente y un oleaje rítmico sin fin, similar a lo que acabamos de ver en la poesía.

Partiendo del contar rítmico, que tanto les gusta a los niños, se pueden desarrollar fácilmente las tablas de multiplicar, para lo cual echamos mano del goce del movimiento: andar, zapatear, palmar.

Con la participación del cuerpo entero, se conquista el espacio numérico para las cuatro operaciones, primero hasta el veinte y luego hasta el cien. Con sano realismo vital, conviene estudiar estas cuatro operaciones todas al mismo tiempo. No enseñamos en forma pedante, aburrida y abstracta, una operación tras otra, sino en los sencillos problemas del dividir y sumar -digamos- doce frijoles, estudiamos de una vez las cuatro operaciones. Pequeñas historietas refrescan cada vez de nuevo el corazón de los niños; las primeras clases de aritmética deben ser alegres, animadas, rítmicas, transmitir al niño entusiasmo por esta materia, en vez del pánico que, generalmente, las acompaña.

La aritmética tiene un efecto moral más profundo de lo que comúnmente creemos, efecto que empieza según la forma cómo formulamos los problemas. Por ejemplo: ejercemos una influencia moral continua, aunque a menudo no llegue a la conciencia, si practicamos la aritmética en torno a problemas de **regalar** cacahuates o mandarinas, en vez de acumularlas.

Hemos de tener presente una diferencia muy significativa entre el número y la letra; el manejo del número nos introduce mucho más hondamente en las realidades de la existencia que el manejo de las letras. Las letras son abstracciones; el número, en cambio, despierta en el alma inmediatamente una cualidad imaginativa. De ahí que el número no es ajeno a ninguna edad, una vez que el párvulo haya empezado a preocuparse de ellos y nosotros hayamos elaborado esta ocupación en la primera enseñanza; pero, aunque pueda sonar paradójico, es de efecto profundamente moral la manera cómo las cualidades, los elementos cualitativos de los números, viven en el alma.

De hecho, según el sentido de responsabilidad moral que observemos en el adulto, podemos deducir cómo se le inició en la aritmética cuando era niño.

Considerando primero el número mismo, el entendimiento que se fija únicamente en la lógica y no en la vida misma, imagina que los números han nacido por la adición de algo y algo y algo: 1 y 1 son 2, 2 y 1 son 3, 3 y 1 son 4. No obstante, existe un modo de contar completamente diferente. La vida nos pone continuamente en presencia de **unidades**, unidades que pueden estar constituidas por cosas diferentes: una familia de tres, otra de siete o de diez miembros. La unidad es lo dado; en su integración está la multiplicidad. En la enseñanza de la aritmética no hay que partir, pues, de una manzana y otra manzana y una tercera manzana, sino empezar por el montón.

Partiendo de un montón de manzanas puedo contarlas si quiero, puedo dividirlo en diferentes montoncitos y así encontrar los sumandos que pertenecen a la unidad del montón grande. Puedo también pasar inmediatamente a la multiplicación y a la división, pero siempre tomando como punto de partida la unidad. Esto representa un punto de vista muy significativo para la vida: siempre captar la unidad y avanzar, desde ella, a la subdivisión, a la multiplicidad dentro de la unidad.

El que siempre procede del menos al más, el que se acostumbra a esta adición lógica, recibe, inculcada, una tendencia hacia la codicia.

En cambio, el tratamiento prudente de la totalidad como elemento dado más importante, conduce al fortalecimiento de la reflexión, de la medida. La diferencia entre 3 y 4 y 5 son 12, o bien, 12 son 3 y 4 y 5 es nimia, casi imperceptible para el entendimiento superficial; sin embargo, creamos una predisposición, una receptividad totalmente diferente para los cuentos de contenido moral que narramos al niño, si aprende a calcular desde la totalidad hacia sus partes. Esto se debe a que los niños resuelven los problemas con tremendo esfuerzo, con una participación e identificación incondicionales con el problema. La simpatía para lo bueno, la antipatía hacia lo malo, se desarrollan de un modo diferente. Si a los niños les enseño el manejo del número en la debida forma, desarrollo en ellos un sentido hacia el bien.

Como sea que en la próxima clase voy a entrar en aspectos prácticos, no quiero profundizar más este asunto. Por el momento, sólo pretendo presentar un reconocimiento general de las materias del primer año y, más adelante, en charlas sucesivas, trataré de profundizar lo que significa la aritmética para el adiestramiento de la memoria.

Todas las materias de que hablé hasta ahora están a cargo del **profesor de grupo** y se enseñan durante la lección principal. Ustedes ya se habrán dado cuenta de la importancia de que él dé estructura a su enseñanza con base en la visión de conjunto y en las conexiones interiores que las materias tienen entre sí. Al profesor de grupo le corresponde la "lección principal", que consiste en impartir, desde el primer año de la enseñanza primaria hasta el último, las primeras dos horas de la mañana, sin ningún intermedio.

Mañana nos ocuparemos de cómo se da estructura a esta lección principal, de conformidad con la paidología, y también nos ocuparemos de la importancia del profesor de grupo. Después de esta lección principal, siguen las demás lecciones, semana tras semana, en un ritmo periódico. A estas clases pertenecen los dos idiomas extranjeros, que las Escuelas Waldorf enseñan desde el primer año. El instinto imitativo de la primera infancia y la ductilidad de los órganos del habla en el niño benefician esta enseñanza, puramente oral en un principio. Los idiomas extranjeros se estudian hablando, y no con apoyo en su andamiaje lógico. Los sonidos extraños los introducimos por medio de la recitación, el canto y el juego. Tampoco se practica la traducción, pues de ser posible, desde la primera clase se habla y se explica todo en el idioma extranjero. Sería en cierto modo un ideal si para esta

enseñanza, tuviéramos siempre personas para quienes el idioma extranjero fuera el materno.

En las clases de música, escogemos primero las canciones que transmiten primero la vivencia de la quinta. Se aprovechan todos los recursos musicales que pueden contribuir a la armonización del alma infantil. Se cultiva el sentimiento por la melodía, el ritmo, la belleza, tanto cuando los niños cantan como cuando escuchan.

Todos los niños aprenden a tocar la flauta dulce. La música vocal y la instrumental se introducen simultáneamente, y se estudian con cariño y dedicación para que, en el curso de los siguientes años, pueda brotar de la escuela una rica vida musical.

La última materia del primer año que me queda por mencionar son los trabajos manuales. Los escolares de ambos sexos aprenden a tejer punto. Esta ocupación ancestral de la humanidad estimula, por una parte, la habilidad y conciencia de las manos y, por otra, despierta y fomenta las dotes espirituales e intelectuales del niño. También en los trabajos manuales cultivamos el sentido del color, por sus combinaciones y por el lenguaje de las formas. Se dibuja, pinta y bosqueja el proyecto de estos trabajos. En esa clase práctica no debiera hacerse nada impráctico, es decir, nada que sirva tan sólo para cultivar una mera destreza digital sin propósito. Esta asignatura debe estar al servicio de la producción de objetos de utilidad y uso corriente, a los que se da una bella forma.

MÁS VALE TARDE QUE TEMPRANO:
UN NUEVO ENFOQUE PARA LA EDUCACIÓN DE SU HIJO

Better late than early: a new approach for your child's education, por Raymond S. Moore y Dorothy N. Moore, Editorial del Reader's Digest, New York, 1975.

Conforme hemos llegado a mediados de los setenta, parece que el sentido común va ganando terreno. Después del caos de la década, gradualmente recobramos el sentido: aprender a dudar de prácticas que, durante mucho tiempo, tomamos por ciertas. Ahora cuidamos y somos más atentos de lo que éramos en el pasado.

Uno de los síntomas positivos de este cambio es el hecho de que la editorial de Reader's Digest ha publicado "Mejor Tarde que Temprano", libro que es austera visión de la prevaleciente actitud de empezar la escuela demasiado temprano. Aboga por la necesidad que tiene el niño de protección, de calor, de "padres" de "hogar", por mucho más tiempo que el aceptado como normal en los EE.UU.; es preferible que la enseñanza escolar empiece tarde y no temprano, cuando el niño ya haya llegado a un nivel de madurez coordinada. La enseñanza intelectual no solamente significa enorme cantidad de esfuerzo desperdiciado por padres y maestros, que se sienten obligados a enseñar al niño hechos y habilidades para los que todavía no están listos, sino que inclusive van a perjudicarle con heridas que posiblemente duren el resto de su vida.

Los autores disponen de todo el arsenal necesario para aclarar sus puntos. Presentan el material de investigación más completo y mejor organizado en el campo de la educación prematura. (La bibliografía consta de 161 obras consultadas). Su libro representa el fruto maduro del trabajo de toda una vida. La evidencia es tan sólida, que la

Introducción reta al lector: "Si... encontrara usted cualquier investigación contraria a la evidencia y conclusiones aquí presentadas, le estaríamos muy agradecidos que nos la enviara".

El texto está saturado de experiencias vitales. Toda las objeciones comunes, teorías y dudas son cuidadosamente contestadas. Además, se hacen valiosas sugerencias en cuanto a la capacidad de aprendizaje del niño por medio de la imitación en juegos, disciplina, lenguaje, formación del carácter, formación de hábitos. Se sugiere, por ejemplo, que se le permita al pequeño ayudar a la madre en las tareas diarias del hogar, hasta que pueda desempeñarlas independientemente dentro del círculo de la vida familiar.

El libro se divide en dos partes, y mientas la segunda contiene algunos consejos interesantes, la primera es de un valor único. Una lista de los encabezados de los capítulos ayudará a conocer la gama que cubre:

1. Detrás de la escena de la primera infancia.
2. Haciendo las leyes.
3. Algunos temores y preguntas comunes.
4. Cuándo están listos para la escuela.
5. Desarrollando apegos.
6. Oportunidad para los padres.
7. El tiempo y los sentidos. Vista-oído. Percepción extrasensoria.
8. Aprendiendo a razonar.
9. Comparación entre los niños que empezaron prematuramente y los que empezaron tarde.
10. Comparando costos entre el hogar y la escuela.

El material presentado en este libro será de inestimable valor para los padres y maestros que realmente deseen conocer estos aspectos de la educación infantil. Los maestros Waldorf encontrarán apoyo, basado en investigación minuciosa, para su firme oposición a que los niños entren a la escuela demasiado temprano, así como para el enfoque artístico que dan a sus jardines de niños y los primeros años de la primaria, apoyo que les fortalecerá contra las insensatas presiones a favor de la prematura enseñanza de la lectura. También contiene el libro incentivos para el trabajo continuo e íntimo con los padres por medio de grupos de estudio, talleres, conferencias o charlas privadas, de modo que el hogar y la escuela laboren conjuntamente en beneficio del niño.

Educación preescolar

La legislación para reglamentar la educación preescolar preocupa a los parlamentos y al público: se ponen en duda los jardines de infantes, se evalúan sus rendimientos, se buscan nuevos modelos; el hogar cumple cada vez menos con su función social. ¿Qué nos ha llevado a tal situación? Todo esto es consecuencia de un conocimiento establecido: sólo una pequeña parte del talento proviene de la herencia, pues en lo esencial, lo forma el medio ambiente del niño, sus experiencias e impresiones. Cómo dotamos al niño, es determinante para toda su vida. Los complicados fenómenos de nuestro mundo racionalista, basado en la división del trabajo, sólo son comprensibles mediante el pensamiento causal, y se hallan ajenos a la experiencia infantil. El niño primero tiene que adquirir los poderes que le permitan resistir, entender, y más tarde enfocar, compartiéndolos, los problemas del medio social.

De ahí que el párvulo tiene derecho aun espacio vital adecuado para vivir sus experiencias elementales. El desarrollo sano, que inicie los procesos de aprendizaje correspondientes a su edad, necesita tiempo. Así, no son los pasos de aprendizaje previamente programados, sino las sugerencias derivadas de lo que hacen los adultos, lo que guía al niño hacia la actividad propia y hacia los modos de comportamiento necesarios en la edad preescolar.

Sólo la atención humana directa puede facilitarle al niño el desarrollo espiritual de sus energías; en casos de falta de contacto o de hospitalismo, surgen impedimentos y daños en el desarrollo infantil, de graves consecuencias; a esa edad, es de supremo significado el vínculo, el "aprender de hombre a hombre". También se le debe prestar mucha atención al espacio vital concientemente creado por el educador, por ejemplo, la distribución rítmica y ordenada de las actividades cotidianas, la forma y calidad de los muebles y juguetes que rodeen al niño.

La intensidad y ajetreo del mundo profesional y sus exigencias dejan poco lugar para que el adulto reflexione sosegadamente sobre la imagen del hombre y se identifique con las tareas del educador. Aquí, el jardín de infantes se ofrece como ayuda a la familia; su función no es tan sólo desarrollar las condiciones humanas y pedagógicamente efectivas dentro del área preescolar, sino también la de ganarse la comprensión sustentadora de los padres de familia. La educadora y los padres deben desarrollar en común la cooperación y los procesos de aprendizaje; así nace la proyección social de la educación preescolar. El desarrollo de una conciencia común, responsabilidad compartida, es particularmente importante donde otros estilos de vida pretenden subrogar la desintegración del nexo familiar.

El Jardín de Infantes Waldorf

La exigida **educación específicamente parvularia** se ha desarrollado desde hace más de cincuenta años, fundación de la primera Escuela Waldorf, a partir del estudio del Hombre y del Arte de Educar, de Rudolf Steiner. El moderno concepto de "talento" y el reconocimiento básico de la identidad de las energías de crecimiento y del aprendizaje, ya él las publicó en el año 1907.

El **Jardín de Infantes Waldorf** enfoca, desde la edad de tres a siete años, el desarrollo integral de las energías físicas, anímicas y espirituales del niño, sin dar lugar a las dañinas parcialidades y anticipaciones a que hoy se les somete por los experimentos extemporáneos. Se respeta, especialmente, su individualidad, cualquiera sea el medio social de donde proceda; se le vigoriza cautelosamente su actividad propia y se le guía dentro del conjunto de todo el grupo hacia la acción espontánea y la actitud social. El principio pedagógico básico es el **aprender imitando**, que se desenvuelve individualmente a través de la actividad amorosa y ejemplos de la educadora, y así se evitan las tendencias de la guía autoritaria, hostiles a esta edad, como también de la antiautoritaria. Como sea que las predisposiciones y habilidades del pequeñuelo se desenvuelven todavía en íntimo contacto con el hombre, las cosas y los sucesos, el medio ambiente ha de integrar, lo más ampliamente posible, las actividades dignas de imitación.

Así, **la actividad de los adultos** en el jardín de infantes debe ser multifacética, ejecutarse repetidamente y transcurrir teniendo conciencia de

la meta, dedicación y orden. Condicionada la propia conducta, los colaboradores del jardín de infantes organizan ese recinto pedagógico para la **actividad imitativa** del niño. ¿Qué quiere decir esto?

La rebosante vida que llena el jardín de infantes, al preparar las comidas, hacer juguetes, coser, lavar, limpiar y trabajar en el jardín, al festejar las fiestas del año o, por ejemplo, al moler harina y hacer el pan a partir del grano sembrado y cosechado: todo esto se convierte en un **estudio de la realidad en que vivimos** gustosamente acogido, en la que los niños no sólo adquieren destreza en las actividades de ayudar y cuidar, sino también valor y autoconfianza para la acción resuelta.

Participando en actividades y secuencias fáciles de abarcar, el niño vive de contextos henchidos de significado; puede imitarlas primero y, más tarde, comprenderlas, con lo que se despierta en él la inteligencia y la comprensión a través del vivir y del hacer. En las actividades prácticas y en el juego en cucañas y subibajas, con tablas, cuerdas, troncos de ramas, etc., **se experimentan y observan las leyes de la naturaleza**, dándole así al niño un base vital para la posterior introducción a las ciencias naturales.

En el **juego libre** el niño se confronta con las experiencias tenidas al contacto con su medio ambiente, y jugando practica, practicando "aprende", a su manera, sin que se le empuje hacia una intelectualización prematura. Más allá de finalidades y utilitarismo, el juego recoge la laboriosidad del adulto, imitándola y manifestándola con fantasía e individualidad. El educador dirige el juego con mucha discreción y crea un amplio ambiente de sugerencias para cada edad.

El **juguete** es sencillo; sus formas, más que expresar, sugieren, para asegurar la libertad y el despliegue creador de la fantasía infantil. Así nace el gusto por la realización individual, que se pone en armonía con la situación social dentro del grupo. Se le da mucha importancia a la **calidad del material**, porque el niño vive con suma susceptibilidad en sus impresiones sensorias. Se prefieren materiales naturales, como por ejemplo madera, corteza, cáñamo, conchas, piedras, lana de borrego, etc.; el cuidado de las impresiones sensorias implica, a la vez, el cuidado de la vida anímica y la consolidación de la personalidad en un cuerpo sano.

El desarrollo del lenguaje y el del pensamiento son simultáneos en el niño. Del **cultivo del lenguaje** surge la actividad del pensamiento y, debido a esto, se le da un énfasis especial a la **esmerada dicción** del maestro. A través de narraciones, rondas alegóricas y juegos que cen-

tran la atención en cuentos, festividades del año o eventos especiales, los niños adquieren un lenguaje diferenciado y culto: la expresión, el vocabulario y la capacidad lingüística se amplían para todos. En conexión con el movimiento y el gesto se forman a través del lenguaje, la vivencia vigorosa y la comprensión vívida.

El **quehacer artístico** al que se estimula al niño a que participe viendo al adulto empeñado en actividad artística, acrecienta sus energías vivenciales y creadoras. Pintando y modelando, contando y tocando la lira infantil, en la euritmia, las rondas y los juegos rítmicos, el niño experimenta el adiestramiento cualitativo de sus sentidos, vivifica su entregada atención.

A través del **ejemplo del adulto**, el niño adquiere cualidades morales en su vivencia y en su hacer; se une a poderes morales y ordenadores, sin que se le impongan exteriormente como mandamientos u órdenes, como reglas y normas tipificadas.

El **grupo integrado por distintas edades** es, en el Jardín de Infantes Waldorf, la comunidad en que se integra el niño; en él, juntos comen, juegan, aprenden y viven; en él realizan todas las experiencias y ordenaciones que llevan hacia facultades socializantes y que fundamentan la responsabilidad interhumana. El número de niños por grupo es, generalmente, de veinte a veinticinco, de diversas edades, la mayoría de los jardines trabaja únicamente por las mañanas, pero también existen los grupos vespertinos si son necesarios.

La **cooperación con los padres** se cultiva por medio de frecuentes juntas en las que se revisa el desarrollo anímico-espiritual del niño; sus adelantos artísticos y lingüísticos, así como cuestiones de alimentación, juguetes, etc. Las visitas domiciliarias fortalecen el contacto con los padres; en las conversaciones se busca la comprensión del niño individual lo más ampliamente posible.

El jardín de infantes es **parte de la escuela unitaria**, aunque represente una provincia propia. En muchas partes, el jardín de infantes está, por supuesto, integrado en las Escuelas Waldorf, que llevan a los niños desde el jardín hasta los diecinueve años aproximadamente. La educadora asiste a las juntas semanales de maestros, pudiendo así seguir el posterior desarrollo de los niños.

EL JARDÍN DE NIÑOS WALDORF

Las Escuelas Waldorf han venido insistiendo, desde hace varias décadas, sobre la importancia decisiva de la educación en los primeros siete años de la vida. Y, de acuerdo con este criterio, se han acumulado experiencias básicas en el Jardín de Niños Waldorf, a través de las cuales se puede observar el papel que corresponde al período parvulario dentro de la unificada "escuela globalizada". Tanto en lo teórico como en lo práctico, pueden presentarse como modelo, como un ejemplo de una lograda reforma educativa, en constante proceso vital.

El aprendizaje por imitación

El Jardín de Niños Waldorf conduce a los niños de cuatro a siete años a un desarrollo integral de sus energías físicas, anímicas y espirituales, con exclusión de aquellas unilateralidades y extemporaneidades que, en detrimento de la niñez, tan a menudo hoy se aplican con criterio experimental. Se tiene particular respeto a la individualidad de cada párvulo, cualquiera sea el nivel social de que procede; se robustece cautelosamente su actividad propia y se la conduce a despliegue espontáneo y actitud social, dentro del grupo. El principio pedagógico fundamental es el aprendizaje por imitación, que se cultiva individualmente a través de la actividad cariñosa y ejemplar de la educadora. Se evitan por igual las tendencias hostiles a esta edad: la guía autoritaria, así como el vacío autoritario de cualquier guía. Considerando que las dotes y facultades del pequeñuelo se desarrollan todavía al puro contacto con hombres, cosas y hechos, se procura que el medio ambiente constituya la más plena realidad, como el mejor centro de actividades dignas de imitación.

Principios educativos

En virtud del poder decisivo del ambiente, adquiere importancia central, además de la atención que se presta a cada niño, el entendimiento y la colaboración con los padres de familia. El jardín de niños ocupa, en verdad, su lugar en lo social y en lo cultural dentro del

magno problema educativo. Los colaboradores del jardín de niños organizan su vida educativa dentro de las actividades imitativas, como ya hemos dicho, para que el niño:

a) pueda experimentar y comprender un quehacer significativo de fácil alcance y, por su medio, ir despertando intelectualmente;

b) pueda asimilar, a través de narraciones y escenificaciones, los cuentos de hadas, por ejemplo, un lenguaje correcto y rico en matices y así, por su medio, desarrollar la vivencia y la comprensión, en conexión con la vivencia y el gesto;

c) pueda, por la viva influencia de su educadora, admitir cualidades en su vivir y quehacer, que lo asocian con lo moral, sin que esto signifique regla o precepto constrictivo exterior;

d) pueda, por el diseño sencillo del material de juego, sentir el estímulo de una actividad imaginativa y creadora;

e) pueda, por los ejercicios artísticos (sencillas creaciones de pintura y modelado, canto, ronda y movimiento) vigorizar sus eenrgías vivenciales y creadoras, y por el juego libre con los demás niños, aprender a objetivar individualmente sus facultades adquiridas: inteligencia, fantasía, participación, destreza manual, etc., y finalmente,

f) pueda despertar a la captación intuitiva del medio social en que se mueve, en forma cada vez más conciente, de las tensiones y responsabilidades dentro de su grupo y, como consecuencia, también dentro de su particular situación social y familiar, y así despertar al dominio de ellas.

El niño de cinco y seis años

Los principios que anteceden valen, en general, para la educación del niño entre tres y seis años de edad. Para los de cinco y seis, hay que tener en cuenta, además, la vigorosa tendencia volitiva que satura sus actividades. Así, por ejemplo, presta el niño progresivamente mayor atención al detalle, debido a la conciencia volitiva de la percepción; su juego y demás actividades adquieren mayor coherencia y propósito que antes; la guía individualizada de la voluntad infantil, propicia la delicadeza motriz. Esto significa una individualización de las facultades, que el educando alcanza en virtud de los procesos de aprendizaje y desarrollo que se llevan a cabo. La misión especial de la educación entre los cinco y seis años consistirá, pues, en estimular este proceso. Así, con base en los principios mencionados, va sentando el educador el fundamento de sustentación, tanto para el ulterior desarrollo físico, anímico y espiritual del niño, como para su responsabilidad social.

Elizabeth Grunelius

LA NATURALEZA DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

En el curso pedagógico del mes de abril de 1923, Rudolf Steiner expone el proceso natural de la evolución del niño; la facultad de juicio no se desarrolla sino a partir de los doce o catorce años. Antes, durante los primeros años escolares, el niño vive en la emotividad, desde el nacimiento hasta el cambio de dentición, en la "voluntad que se despliega".

Si se les hace prematuramente concientes, si se habla a su intelecto, se obstaculiza el desenvolvimiento madurante del ser humano, que recorre las etapas según el ritmo previsto por la naturaleza. A la observación superficial se le escapa la existencia de estas etapas; expone a los niños a un intelectualismo precoz, cuyas consecuencias nefastas se manifestarán durante los años escolares, e incluso más allá. Dice Steiner: "A partir de este momento, el niño comienza a formar sus pensamientos; en este momento brillan las primeras luces de lo que se manifestará plenamente en la pubertad: la vida del pensamiento, la vida del juicio, que está estrechamente ligada a la del pensamiento. En cambio, la vida entre el cambio de dientes y la pubertad estaba ligada al sentimiento, y la vida antes del cambio de dientes, a la voluntad que se despliega interiormente y que, a esta edad, no se halla supeditada a los pensamientos, sino a la imitación en función de la cual el niño reproduce todo lo que se le presenta visiblemente (corporalmente). Ahora bien, con lo que se le presenta en esta forma, se deposita igualmente en lo corporal el elemento moral, el elemento espiritual..."

Toda persona que se ocupa de niños en edad preescolar, sabe lo que es "esa voluntad que se despliega". Durante este período, el niño es todavía "todo él, órgano sensorio", y lo que percibe por los sentidos impregna totalmente su organismo. El educador debe tener muy en cuenta esta actividad voluntaria, este dinamismo preponderante. Con

toda su persona, el niño se dedica y se entrega a este nuevo mundo que sus sentidos le proponen, y entra en relación con él por la actividad, por las tentativas, por el movimiento.

En el niño pequeño late una modalidad de la inteligencia que no se expresa, como en el adulto, conciente e individualmente, sino que se manifiesta y desarrolla por la actividad en un medio propicio y entre adultos que son para él buenos modelos, sin necesidad de inculcársela desde el exterior. El primer grito del niño, sus movimientos, la posición vertical conquistada, después el andar e incluso la palabra, son manifestaciones de esa "voluntad que se despliega" guiada, no por pensamientos sino por la "imitación de lo que se le presenta". Desde 1909, Rudolf Steiner venía subrayando la importancia de la imitación en educación.

Todo buen observador discernirá en el niño esta voluntad de imitar, a condición de no intervenir constantemente con órdenes y prohibiciones encaminadas a modificar el comportamiento y la naturaleza del niño; es preciso que el adulto, en presencia del niño, se controle, se esfuerce por comportarse, por sentir, por pensar, por actuar como es debido. En este estadio, el niño comprende y recibe no por las palabras, sino por el gesto.

Un niño que tiene la posibilidad de desenvolverse conforme a la ley de la imitación, queda en libertad para aprender por sí mismo, y las experiencias que tienen penetran a lo más profundo de su ser. Observemos cómo el pequeño intenta constantemente hacer aquello de lo que no es capaz, y se corrige a sí mismo; así es como él se va formando y recibe la lección que contienen sus experiencias. Las personas mayores, porque les parece más sencillo, tratan con demasiada frecuencia de actuar sobre la voluntad del niño con palabras, con amonestaciones, con amenazas de castigo. Notemos, entre paréntesis, que no debiéramos prohibir ninguna de las actividades espontáneas del niño, siempre que lo que haga no lo dañe a él ni a otras personas, ni a los objetos. Pero aún dejándole hacer lo que quiera, participaremos, no obstante, interiormente en su actividad, sin necesidad de demostrarlo; pese a nuestra aparente indiferencia, el niño se sentirá incitado por nuestro afecto y nuestra alegre solicitud.

Las impresiones que el niño recibe por sus sentidos influencian su actividad y reaparecen bajo la forma de actos imitativos. Si estas impresiones que vienen de su medio ambiente son moral y prácticamente sanas, orientarán convenientemente la voluntad que se despliega, transmitiéndole los impulsos que van a nutrir su iniciativa. Trátase

en verdad, de un proceso sutil y lento, que se extiende a lo largo de años. Esta facultad de iniciativa que, en una situación dada, le permite elegir lo mejor, se manifiesta más y más cuando el niño llega a los cinco, seis o siete años. Se comporta y actúa guiándose por sí mismo: "sabe conducirse". Pues bien, esta fuerza de iniciativa, siempre presente cuando no ha sido estorbada o paralizada desde fuera, hay que conservarla por el resto de la existencia.

Otra energía que también conviene mantener viva, hermana del feliz don de iniciativa, es la delicada sensibilidad del infante, gracias a la cual se adapta a las cosas y puede resolver los enigmas que le pone el mundo. "Aquél que, de niño, no tuvo jamás a su alrededor seres a quienes haya podido abandonarse por completo, imitándolos, impregnándose de lo que hacían, no será jamás capaz de saborear la libertad en la existencia". (Rudolf Steiner, 19 de junio de 1919).

Estas dos energías no deben desplegarse plenamente más que en el libre juego de la imitación, principio de educación, con lo cual quedarán vivas en el niño. En los primeros años escolares, el procedimiento es distinto: para fortalecer la voluntad, por ejemplo, se fijarán al escolar pequeñas tareas que deberá cumplir regularmente cada día, método que no puede emplearse para los menores de siete años.

Basta con ver la felicidad de los niños al darse cuenta y comprender una situación, por haber hecho de propia voluntad lo que le convenía, lo que era útil. Es bueno entonces agradecérselo y demostrar que se les aprecia; buscan la satisfacción íntima de sentir que ya son capaces de ayudar. Así, libremente, su yo toma posesión de su persona física, y se capacita para unirse correctamente a ella.

Cuando al niño se le permite crecer en un medio natural, saludable y artístico, los sentidos se desarrollan normalmente por sí solos. El niño observa su medio con intensidad, y siente una necesidad muy fuerte de anudar los lazos con ese medio, valiéndose de su actividad. Una y otra vez se puede observar que el niño asimila de modo más eficaz y con alegría lo que se intenta enseñarle, cuando lo recibe por intermedio de las actividades y del comportamiento de quienes lo rodean, y no cuando se le pretende inculcar por prohibiciones, indicaciones y explicaciones abstractas.

La mejor preparación para el pensamiento adaptado a la realidad es la actividad que le permite al niño entrar en contacto con el mundo. Antes de los siete años, el aprendizaje del pensar correcto y concreto

se logra por medio de experiencias tenidas en juegos, en el curso de los cuales maneja y ensaya los objetos; en estas actividades lúdicas se despliegan vigorosas fuerzas de inteligencia, aunque del todo inconscientes. Hay que resguardar la felicidad que el niño siente al hacer descubrimientos. "Antes de poner en marcha nuestro pensamiento - dice Rudolf Steiner- hemos de pasar por el estado de asombro... El pensamiento debe estar fincado en el asombro". Hay que dejar al niño pasar desahogadamente por esta etapa. La experiencia nos demostrará que así favorecemos el desarrollo de sus talentos creadores, de sus dones, de sus facultades.

Así es como debe guiarse al niño de menos de siete años, conservando su deliciosa sensibilidad y su iniciativa, gracias a sus buenos modelos. No hay que hartarlo de ideas prefabricadas, de fórmulas hechas por los adultos, sino permitirle todo el tiempo necesario para orientarse libremente en un ambiente que contenga el sentido de los valores verdaderos, y que pueda, por el asombro, desarrollar en él el germen de las energías del conocimiento futuro.

"Supongamos -decía Rudolf Steiner el 18 de julio de 1919- que la humanidad actual decida organizarse radicalmente, teniendo en cuenta este principio de imitación durante los primeros siete años. Esto traería por consecuencia que, más tarde en la vida, se desarrollara una actitud concientemente fundada en la razón, actitud imposible de lograr si no se observa el principio de imitación durante los años de infancia inconciente...

Si nos organizamos con arreglo a estos principios, si educamos al niño en consecuencia, si satisfacemos su necesidad natural de imitar, entonces, cuando se vuelva un ser conciente, veremos florecer en él lo que se puede llamar la verdadera estimación, la justipreciación del valor del otro, el deseo de apreciar al otro como merece, simplemente porque tiene rostro de hombre. ¡Y esta es la primera condición de una democracia! Las democracias no pueden establecerse jurídicamente a menos que los parlamentos expresen, en forma de ley, los lazos de hombre a hombre. Esto ocurrirá cuando los hombres lleven en sí la condición natural de estimar al prójimo, condición que poseerán si, durante su infancia, han sido educados conforme al principio de imitación..."

Elizabeth von Grunelius

CÓMO IMPULSAR LA ACCIÓN EN EL NIÑO

Si los niños en edad escolar suelen asombrarnos con reacciones distintas a las que de ellos esperábamos, superior es el asombro ante los niños que no asisten aún a la escuela. Cuanto más pequeños son, tanto mayor es la distancia entre su actitud conciente y la nuestra, y como sea que el niño posee tan inteligente mirada, tendemos a no tomar en consideración esa distancia, y así exigirle que se adapte a nuestra actitud conciente, en vez de dejarlo tranquilamente en su mundo. La evolución anímica se halla vinculada a lo corporal, y primero tiene que consolidarse ésta, estructurarse. Cuanto más nos fijemos en ello, tanto mejor podremos desempeñar nuestra misión con respecto a él.

Pensemos en cómo nos sentimos nosotros impulsados a la acción, y comparemos nuestros procesos con los del niño. Un ejemplo concreto. Pongamos por caso que se solicite de un adulto ayuda para fines benéficos; primero le hablamos de la necesidad existente, y de los medios adecuados para satisfacerla; describimos la situación aflictiva de que se trata; intentamos entusiasmarle en la causa y finalmente le exhortamos a colaborar. En todo este proceso podemos distinguir tres fases: la primera es informativa y suministra representaciones e ideas; la segunda reclama participación sentimental y la tercera va dirigida a la voluntad, intentando impulsar a la acción. La sucesión es, pues: primero pensar, segundo sentir y tercero querer, misma sucesión que puede encontrarse, una y otra vez, en situaciones de vida totalmente diferentes. Por ejemplo, cuando tratamos de vender una mercancía. Primero nos detenemos en ella y enumeramos las ventajas que nos ofrece el producto, para demostrar la necesidad personal de él, y así finalmente, conseguir un pedido. Observemos que, en primer lugar apelamos al pensamiento, en segundo al sentimiento y en tercero, a la voluntad.

Imaginemos ahora un procedimiento para impulsar a un niño a la acción. Empezamos primeramente con explicaciones sobre la situación existente, seguimos después apelando a lo que es de esperar de un "niño bueno" y, finalmente, lo inducimos simplemente a la acción.

Con alguna frecuencia, el resultado es un "no" expreso o tácito y se termina el asunto con una desilusión. Nos parece entonces lógico acudir al premio o al castigo, o sea, a un recurso externo, renunciando de este modo a lo propiamente educativo. Inducimos al niño a que actúe bajo presión externa; el afán de recompensa o el temor a la sanción, privándole así de obrar según su íntima naturaleza, el amor a la cosa misma.

Para comprender por qué ese procedimiento no es el adecuado, obsérvese la posición clave que toma allí determinado concepto: el de "niño bueno". Nosotros ya sabemos, en tanto que adultos, lo insoportable que puede hacerse la vida cuando en nuestra mutua relación falta eso que en sí encierra la palabra "bueno". Nuestros conceptos son la maduración de una larga experiencia, a través de la cual han ido ganando significado y pueden servirnos de trampolín para nuestro obrar. Pero el niño carece de esos conceptos; no ha podido todavía experimentarlos, y es por ello que poseen escaso poder de motivación para cualquier actividad. Una vez oí que una pequeñuela interrogaba: "¿cómo es un niño bueno? ¿rubio?" Millones de niños crecen hoy día entre mandatos y prohibiciones, entre premios y castigos; no se tiene en cuenta que no pueden actuar en virtud de conceptos. Sus acciones se derivan tan directamente de las impresiones sensoriales que captan en su medio ambiente o de los procesos que tienen lugar en su organismo, como hambre, sed, que el exigirles que tengan siempre presentes los mandatos y las prohibiciones, es una imposición sin sentido.

Si no dispusiéramos de algo con lo cual sustituir esos conceptos inoperantes para el niño, sería difícil educarle en esta edad sin recurrir a una presión autoritaria. ¿Qué es este algo? Podemos identificarlo observándolo. He ahí agrupados los más impacientes y rebeldes, contemplando con verdadero recogimiento a los obreros cómo trabajan. En completo silencio permanecen largo tiempo y se resisten a separarse de ahí. Si observamos luego nosotros mismos la actividad del obrero y, posteriormente, el juego del niño, veremos frecuentemente y con asombrosa claridad que el juego reproduce hasta en los menores detalles la actividad del obrero. Si el niño vio, por ejemplo, a un carpintero clavando clavos, y juega luego al carpintero, no se limitará a reproducir el martilleo de un modo impersonal, como ocurriría si se tratara de una captación intelectiva de la actividad, sino que reproducirá el modo de clavar peculiar del carpintero observado. Los ademanes del juego no sólo indicarán si el martillo era pesado o ligero, sino también si el carpintero manejaba el martillo con circunspección o sin miramientos. En el juego aparece de nuevo la misma manera de tomar el martillo, el mismo modo de levantarlo, de blandirlo, con relajamiento o con fatiga, es decir, todo el fondo humano tras el proceso laboral. El niño no contemplaba pasivamente, sino el proceso bien activo; aunque no podría describir con palabras todos los pormenores vistos, porque estos se transfieren directamente a su vida y a su actividad. Durante los primeros siete años, poseen los niños una facultad de compenetración directa con las actividades y los gestos expresivos de las personas que les rodean; es así como se apropian incluso de la lengua materna. El niño aprende, pues, mediante una imitación sutil, directa y natural, aunque rara vez nos digan los niños cómo. Sin embargo, una vez me sorprendió una pequeña con el comentario: "Ya puedo atarme los zapatos por mí misma; ¿sabes cómo lo aprendí? Viendo a mi hermana. Cuando quiero aprender algo, no necesitan decirme cómo; no hago sino mirar y, enseguida, ya sé".

El modo en que el niño es solicitado por su ambiente corresponde a una completa inversión del proceso que tiene lugar en el adulto. La secuencia es así:

1. Observación de una actividad que directamente afecta la voluntad.
2. Repetición de la actividad en el juego, mediante lo cual se establece una relación sentimental con el acto.
3. Destellos de interés por el acto, formulación de preguntas respecto del mismo, toma de conciencia de las observaciones, lo que le lleva finalmente a la representación y al concepto.

La confrontación sintetizada del proceso en el adulto y en el niño es así:

Adulto:

1. Suministro de informaciones mediante representaciones y conceptos; apelación al pensamiento.
2. Establecimiento de una relación personal; apelación al sentimiento.
3. Invitación al acto; movilización de la voluntad.

Niño hasta los siete años:

1. Observación de actividades; apelación directa a la voluntad.
2. Postvivencia sentimental y vinculación con el acto.
3. Generación de interés; alumbramiento de representaciones e ideas.

Se invierte la secuencia del pensar, sentir y querer:
Adulto: 1. Pensamiento. 2. Sentimiento. 3. Volición.
Niño hasta los siete años: 1. Volición. 2. Sentimiento.
3. Pensamiento.

Esta confrontación nos da, pues, la clave para educar en los primeros años. Lo adecuado a las condiciones naturales de esta edad no es la discusión ni el intento de explicación y fundamentación, sino dar al niño la oportunidad de observar la actividad de los adultos que les proporciona una orientación vital. No somos, en primer término, educadores por lo que decimos al niño, sino por lo que hacemos ante sus ojos en la vida cotidiana. Si nuestros actos están saturados de ideales y de bondad, belleza y verdad, despejaremos, asimismo, el camino del niño hacia esos ideales.

Pero téngase muy presente que educar por imitación plantea en el adulto exigencias esencialmente más difíciles que la educación autoritaria o que el intento de educar sobre la base de un comportamiento que descarte el principio de autoridad.

Armin Scholter

Johanna Verónica Picht

PLAN DE TRABAJO PARA EL JARDÍN DE NIÑOS WALDORF

A causa del problema de las residencias urbanas y de la imperiosa necesidad de los medios de transporte, un creciente número de niños no encuentra hoy día suficiente oportunidad de satisfacer su pujanza primaria hacia el **movimiento**. De ahí que sea tarea urgente de todo jardín de niños, así como de toda educación preescolar, salvar esta laguna, lo que sin duda, plantea exigencias de peso a la organización, así como al horario. En lo metodológico se recomienda, pues, tener en cuenta la congestión que existe del impulso motriz del niño, tratando de remediarla mediante actividades voluntarias que satisfagan los deseos y características personales del niño. Obsérvese que decimos "actividades voluntarias"; hay que evitar esquemas preconcebidos, que serían incompatibles con la gran variedad de las dotes infantiles. Ninguna invitación unilateral; libre participación del niño, pues esto deja captar el mundo externo de manera sana e imaginativa. La libre participación implica el juego auténtico, no supeditado a finalidad alguna y, sin embargo, realizado con suma seriedad y fervor, y en cuya ejecución los medios sencillos, los menos especializados, abren las más variadas posibilidades.

En el momento oportuno y según la edad del niño, le orientaremos hacia actividades de grupo determinadas más bien por factores externos y que requieren mayor decisión. Con este objetivo se seleccionarán diversos aspectos de la actividad en armonía con la estación del año y la característica predominante del grupo. Siempre que las circunstancias lo permitan, se procurará que, en primavera, pueda el párvulo dedicarse al **cultivo de la tierra**: labrarla, aflojarla, rastrillar, cribar, sembrar, plantar, regar, lo que, según las condiciones locales, puede realizarse en parte en espacios cerrados. En verano, la atención

se prestará a las rondas, así como a los juegos que obligan a correr y a destrezas, como juego de pelota, aro, reata, zancos. El **otoño** nos ofrece una plétora de actividades: cosechar, trillar, moler el grano, cocer el pan, acondicionar verduras y frutas, envasar y pesar cantidades, cargar y manejar carretas o carretillas. Finalmente, en **invierno** entraremos en lo social y en coros, pues estas actividades invitan a la reflexión. De muchas otras maneras puede enriquecerse el curso del día **durante todo el año**: pintar con medios diversos, modelar en cera, barro o arcilla, coser, bordar, trenzar, torcer cordeles. Si en el grupo predominan niños mayores, podemos intensificar todos estos proyectos, invitando a artesanos de los oficios anteriormente aludidos, y a otros más, solicitándoles que por varios días consecutivos ejecuten, en presencia de los niños, su trabajo característico, en cuyo caso es importante que los niños perciban la actividad pura, sin desvirtuarla con explicaciones o teorías abstractas. Esto hay que tenerlo en cuenta porque el niño no sólo percibe lo que la vista observa, sino que asimismo participa sustantivamente con gran intensidad en el proceso global, y la asimilación de explicaciones adicionales significaría mengua de esa intensidad, cuya frecuente repetición a su edad, podría afectar su salud.

También es muy benéfico que los niños gocen de un descanso en algún momento del día, pero procurando que no sea motivo de desorden. Veamos cómo: después de la clase, colocarán los alumnos todos los instrumentos en el lugar asignado; se lavarán las manos y peinarán, lo que siempre constituye una auténtica satisfacción por su aspecto vital y la regularidad con que se efectúa. A l os mayorcitos se les asignará la función de ayudar a los menores a repartir tazas y platos, limpiar la mesa, etc. Ahora bien, si en esta fase de la vida diaria se produce un efectivo alto momentáneo, el efecto alcanza la respiración de los niños. De ahí que crearemos el ambiente de esperar el almuerzo, sin prisa alguna, hasta que todos los niños hayan encontrado su lugar en su mesa respectiva y, ya sentados, trataremos que, a través de algunas palabras, se suscite en ellos la experiencia de la gratitud por los dones que de la naturaleza reciben. Donde las circunstancias lo permitan, procuraremos que la dieta sea adecuada a las exigencias del crecimiento infantil: pan integral, avena con fruta, cereales, platillos de requesón con miel, nueces o especias.

Orientaremos las actividades en el tiempo que nos quede de la mañana, de nuevo hacia cauces más tranquilos; ejercicios verbales, en

los que el escuchar y el hablar se alternen entre alumnos y educadora, así como casi siempre se acompaña de movimientos de las extremidades. El lenguaje de vívida soltura, muy melódico, evitando la recitación monótona, suscita en los niños alegría y placidez, y les permite sumergirse por completo en la vida del habla; los antiguos versos y rimas infantiles, las canciones, juegos digitales y acertijos nos ofrecen un inagotable y valioso repertorio, porque corresponde todo ello a la disposición interna de los niños y, además, está henchido de significado. Esta intensa participación del niño en las labores de su jardín da origen a espontáneas reacciones sociales, si bien, por lo regular, no son todavía capaces de repetir, a petición del adulto, lo que han oído. Lo saludable a esa edad es que permanezcan sustentados por la vida coral del grupo. En esto, como en toda actividad, la buena disposición hacia el diálogo humano proporciona a los niños una cualidad de la que carecen los aparatos acústicos eléctricos.

Semejante programa del día sólo puede rendir su fruto si se convierte en experiencia regular de la vida cotidiana del niño, pues la participación eventual no reporta al párvulo beneficio alguno. El ritmo de lo cotidiano constituye, a la vez, la condición previa indispensable, para predisponer a los niños a que vivan las fiestas anuales con emociones correctas. De esto nos ocuparemos en otro artículo.

Vamos a comentar a continuación algunos puntos enfocados en el reciente Congreso de Educadores celebrado en Berlín, lo que permitirá, por sí solo, analizar la conducta social. En este comentario podemos ocuparnos con mayor detenimiento de los niños de cinco a siete años, para poner de relieve, por una parte, lo positivo de reunir en el jardín a niños de tres a siete años, así como destacar el enfoque de mayor exigencia y ampliación para ciertos temas que los mayores requieren.

En la práctica, esto puede implicar la separación a determinadas horas de los mayores, para dispensarles una atención específicamente diseñada de acuerdo con su edad, o bien la existencia del grupo de mayores aparte de los menores con los que se reúne una vez por semana. A través de la invitación por temporadas a artistas y a maestros artesanos, se les pueden proporcionar mayores estímulos que, a su vez, han de conducirlos a una mayor dedicación al juego, dedicación que, desde luego, variará de niño a niño. Todo esto requiere grupos más reducidos y mayor número de educadores.

Lo importante -y no se olvide- **a pesar de la división, los niños se mantengan fundamentalmente a cargo de la educadora.**

Para terminar, destacamos el problema principal de toda educación preescolar: El saludable estímulo de la inteligencia en la infancia no se logra por ejercicios lógicos ni teorizando las actividades infantiles. A este respecto, manifestó Rudolf Steiner en su curso de Basilea, en el año 1920:

"Las facultades que determinan nuestra inteligencia, nuestra experiencia vital y nuestra conducta social después de los veintiún años, son resultado de que en la primera infancia nos hayan conducido a saber jugar correctamente".

Eike-María Rischke

PUNTOS DE VISTA PEDAGÓGICOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN Y ACONDICIONAMIENTO DE UN JARDÍN DE NIÑOS

En nuestra época va desvaneciéndose el instinto pedagógico. Cada vez más incomprendida la peculiar manera de ser del niño en el primer septenio, se le acosa con un enfoque puramente intelectual, que pone en peligro las mejores energías humanas y **antropogénicas**. Esto induce a pensar que es particularmente importante detenerse en la creación de un lugar que sea adecuado a la condición de párvulo. Recordemos que en ese primer septenio de su vida, se halla el niño con sus sentidos totalmente confundidos con un medio circundante; lo que el niño percibe a través de su organismo sensorio, no solamente participa de la configuración y conformación de sus órganos internos, ya sea de efecto patógeno o higiénico, sino que actúa asimismo sobre la moralidad, el carácter y, en general, sobre todo el desenvolvimiento de la condición humana. Hemos de concebir el término "medio circundante" en su más amplio sentido; a él pertenece toda actividad humana, como la mímica y el gesto, los sonidos, los colores, las formas, el decorado, la arquitectura y muchos otros factores. Si reflexionamos sobre la influencia fundamental que todo esto ejerce sobre la vida posterior, nos damos cuenta de la importancia de dar una estructura adecuada al medio ambiente del pequeñuelo.

Sobre la base de todas estas consideraciones, vamos a tratar de desarrollar un proyecto para la construcción de un Jardín de Niños Waldorf, no desde puntos de vista arquitectónicos, estéticos o funcionales, sino **exclusivamente** pedagógicos. El edificio no sólo deberá armonizar con la naturaleza del niño, sino que él mismo pretenderá proyectar la **imagen** de lo que ha de ser la misión de un Jardín de

Niños Waldorf en nuestra época: centro terapéutico, vivificante y protector de los pequeñuelos, que a su amparo se desenvuelven.

El corazón del parvulario es el "salón", donde tienen lugar la mayor parte de la vida y actividades de los niños. Con propósito funcional, se podría considerar la construcción de dos o tres piezas más pequeñas, pero intercomunicables, para ofrecer la posibilidad de tener diversos rinconcitos donde los niños, sin que nadie los moleste, puedan jugar solos o en grupitos. Sin embargo, todo el que ha convivido con párvulos sabe que ellos buscan intensamente la proximidad del adulto y no desean agruparse y, menos todavía, separarse de él en el espacio. Imagen muy acertada de la relación entre párvulo y adulto es la de la gallina con sus polluelos: éstos se alejan sólo hasta una distancia desde donde puedan regresar en cualquier momento en busca de las alas cálidas y protectoras de la madre. La naturaleza del párvulo no se halla diferenciada todavía; sus energías físicas, anímicas y espirituales se conjugan, condicionándose mutuamente e intermetamorfoseándose, y así, todas las expresiones que vive afectan por igual a esta unidad indivisa, en la que pueden suscitarse y desplegarse las más polifacéticas facultades. La tarea de la educadora en el primer septenio es mantener intacta esta unidad y, para lograrlo, es indispensable un salón de clases uniforme, de tamaño adecuado, podríamos decir "omniabarcante" para que el niño pueda recibir en miniatura la pluralidad y unidad de su mundo y, al mismo tiempo, sentir el constante amparo y compañía del adulto.

¿Cuál es la mejor forma para esta aula? Todo lo vivo, en las tempranas fases de su evolución, se objetiva siempre en lo **redondo**. El huevo puede considerarse primordial de todo devenir orgánico. Así, con su forma ovalada subyace, en principio, en el diseño de ese salón, en el que se evitarán, con toda intención, las esquinas que caracterizan la moderna arquitectura cúbica. Y es que las esquinas siempre generan conciencia. Voy a ejemplificarlo: si tenemos en nuestras manos una esfera, prototipo de lo redondo, observaremos que, sin principio ni fin, podemos moverla manteniéndonos en un estado de ensueño permanente; en cambio, si tomamos un cubo, prototipo de lo anguloso, realizamos, con el simple tentar las aristas, un acto mucho más conciente. Asimismo, el ojo participa de la refracción y desviación de una línea que, de repente, cambia de dirección, y cada uno de ellos significa acrecentamiento de la conciencia. Si colocamos el cubo sobre una base sólida, se adhiere a ella con toda su cara, y esto nos ofrece el

prototipo de las tres dimensiones del espacio, sólo manifestables en el elemento sólido o terrestre. En cambio, nuestra mirada puede "deslizarse" sobre la esfera, y la experiencias que nos transmite puede calificarse de "periférica". Si colocamos la esfera sobre una base sólida, notamos que sólo la toca en un minúsculo punto; es por eso que este cuerpo se ha concebido siempre como imagen del cosmos; así como el párvulo puede asimismo considerarse como "ser cósmico", cuyo contacto con la tierra no pasa de incipiente y soñador. El símbolo de la Tierra es el cuadrado, lugar donde la humanidad ha de desarrollar su conciencia. Pero téngase en cuenta que este desarrollo es, a la vez, proceso letal. La conciencia de vigilia degrada nuestros tejidos físicos, en tanto que, eliminada esa conciencia durante el sueño, se reconstruye y regenera el cuerpo. Ahora bien, el niño en su primer septenio se halla primordialmente concentrado en la **construcción** de su cuerpo físico, y la postrera expresión visible de esta construcción corresponde a la formación de los segundos dientes. Las energías somatogénicas, que en ello intervenían pasan entonces al servicio de la memoria, del pensamiento y de la vigilia. Antes de este trance, la tarea del educador es suscitar en el párvulo, por medio de ritmo y repetición, "hábitos anímicos" que le permiten internarse en la vida "soñadoramente". Las explicaciones del maestro, sus recapitulaciones, es decir, todo aprendizaje inducido desde fuera, priva al niño de la calma y energía que ha menester para la saludable construcción de su cuerpo como vehículo físico del desenvolvimiento anímico espiritual. Neutralizamos la tendencia de nuestra civilización moderna a arrancar al niño de sus sueños, si logramos rodearle de formas redondas, ayuda sustancial que restablece el sueño perdido y, por ende, su saludable juego e imitación imaginativos.

Son de importancia, asimismo, las condiciones cromáticas y de iluminación de cualquier habitación diseñada para niños. Así, la pintura de las aulas de una Escuela Waldorf pasa por todo círculo cromático*; rojo en primer año, sigue el amarillo y el azul y se llega al lila en el duodécimo. Todo esto tiene un profundo significado: como sea que los niños conservan todavía una relación inmediata y espontánea con la sustantividad de cada color, éste produce en ellos un efecto sensorio-moral, pudiendo llegar por su medio, incluso, a la acción terapéutica.

* Véase Boletín de Metodología Nº 8, mayo de 1971, J.W. von Goethe, "El Efecto Sensorio-Moral del Color".

Ocupémonos una vez más del párvulo, carente todavía de diferenciación e internándose paulatinamente como "ser cósmico", sin haber llegado a la intensidad del color rojo en la vida terrenal. En este caso se nos ofrece en el círculo cromático el "encarnado" o "flor de durazno", color intermedio entre el rojo y el azul, o sea entre un color activo y otro pasivo, uno cálido y uno frío. El efecto del "encarnado" es delicado, objetivo, en ningún sentido coercitivo.

Si se estructura cada aula de manera que entren los rayos sólo por un lado, concretamente por el angosto del óvalo, una parte quedará bañada de intensa luz y la otra, de luz más bien difusa y crepuscular. En esta última área se colocará la mesa, donde los niños con dificultades para sumirse en el juego sosegado, los que fácilmente se distraen se sientan en un ambiente que les brinde la posibilidad de hallarse a sí mismos, esto es, de soñar. La práctica ha demostrado que, por lo regular, los niños encuentran por sí mismos, instintivamente, el lugar más propicio para sus juegos, ora sea en plena luz o en la sombra.

Preconizan las ideas modernas que, ya desde la lactancia, se acostumbre a los niños a habitaciones muy luminosas y que tengan vista panorámica en todas direcciones. El resultado es estimular la vivacidad, lograr que los niños estén mucho más despiertos, más "concientes", fenómeno que se considera hoy día deseable. Pero ya hemos insinuado antes lo que este prematuro despertar significa para el desarrollo del niño, y apoya nuestro punto de vista el criterio pediátrico.

En decenios recientes, una nueva tarea ha venido incumbiendo al jardín de niños: las "labores domésticas", con las que difícilmente puede relacionarse actualmente el niño como lo hacía antaño. Nuestro hogar se halla organizado de manera que todo se lleva a cabo con mayor rapidez y comodidad; los aparatos libran a la madre de buena parte de sus antiguos quehaceres. Sin embargo, lo que para el adulto es ventajoso, significa desventaja para el párvulo ansioso de imitar y cooperar. El que determinadas labores se hubiesen ejecutado cuidadosamente a mano, con la seriedad y, en cada caso, esfuerzo necesarios; el que el adulto hubiera cumplido de buen grado con su trabajo y naturalmente observado la secuencia lógica de las manipulaciones en él implicadas, constituía para el niño impresiones y experiencias que contribuían a forjar su futura personalidad y que han de considerarse insustituibles. Para salvar esta laguna, determinados quehaceres domésticos figuran entre las actividades del jardín

de niños, sin descuidar las relacionadas con la preparación de los alimentos. Una cocina ha de incluirse, pues, en la planeación de lo necesario. Su alcance no es pequeño; en su área lavarán alumnos y maestros los trapos, los velos, la lana de borrego. En una estufa de adobe se puede hacer todos los días un fuego de leña, para preparar, con la colaboración de todos, un segundo desayuno. La preparación de los alimentos se hará en presencia de los pequeños, para que observen y participen en la gratitud y respeto que, frente al alimento, manifiesta el adulto.

Lo dicho para la parte exterior del aula vale, asimismo, para su configuración interna: debe haber correspondencia entre lo uno y lo otro. En realidad, los muebles y todo tipo de equipos están aún más cerca del niño, porque son sus medios de relación. Si recordamos que las formas influyen en el párvulo, y cuáles son las más adecuadas, no podemos limitarnos a muebles pequeños y ligeros: ha de existir la complementación entre lo artístico y lo funciona. Sin duda, deberá la forma del mueble ser expresión de la función a que se destina, para que se realice la auténtica fusión de lo bello con lo verdadero. Un ejemplo: la silla. Su función es sostener al hombre sentado, pero ¿en qué momento? Al comer, trabajar a veces, al conversar. En el jardín de niños, el niño casi no se halla sentado sino para comer, pintar, modelar o escuchar cuentos... Determinadas sillas modernas, lejos de invitar al control que acompaña al estar sentado, conducen al descontrol, originando así un efecto contrario al que ha de corresponder: posición recta y erguida, es decir, la posición propiamente humana para comer: la misma posición debe ejecutar bien un trabajo, así como para la conversación que ha de transcurrir dentro de una atmósfera de mutuo respeto. De este modo, la actitud interna y externa se complementan y mutuamente se apoyan. Responde, pues, a una auténtica y urgente necesidad al diseñar sillones en vez de sillas, para proporcionarle al niño la sensación de abrigo y protección.

No hemos de pasar por alto la calidad del material, que asimismo ejerce su efecto sobre el chiquitín. Estudiando las características de cada tipo de madera, sabremos cuál corresponde mejor a determinado mueble. Cuando se conjugan inteligentemente las distintas variedades de madera nacionales, no se origina la impresión de un hacinamiento incoherente o de desasosiego. La experiencia ha demostrado que la armonía que así se logra beneficia y vitaliza.

Ante todas estas reflexiones, puede surgir la pregunta: ¿hasta qué punto tiene todo esto importancia? Si nos remontamos a las formas arquitectónicas de culturas pasadas, y comparamos los estilos sucesivos hasta nuestra época, observamos que en cada período histórico se expresa determinado nivel de la conciencia humana: el que corresponde a las formas que el hombre percibe y experimenta en torno suyo y que actúan sobre él e influyen sobre su estructura interna. En nuestra época, el hombre ya no es capaz de hallar por instinto o por simple intuición artística, las formas que le son propias: ha de conquistarlas mediante un intenso esfuerzo mental.

Sintetizando: podemos decir que la educación Waldorf, en esto como en todo, se basa en el conocimiento del hombre, conocimiento que ha de abarcar todos los elementos que intervienen en la antropogénesis, desde los más importantes hasta los más secundarios. En sus aforismos sobre educación, dice Christian Morgenstern: "Atribuyo gran influencia sobre el hombre a la presencia de objetos bellos. Deberíamos seleccionar con extraordinario esmero los muebles de las habitaciones destinadas a los niños".

Traducido de la revista "Erziehungskunst", año 1968, pág. 229.

Ingrid Asschenfeld

EURITMIA CON LOS PEQUEÑUELOS

Los movimientos eurítmicos objetivan en forma artística los impulsos motores que actúan en los órganos formadores del habla, al crear sonidos individuales y conjugarlos en frases (euritmia verbal). Asimismo se puede expresar, por medio de gestos y movimientos, la experiencia interna que los múltiples elementos que la música provocan (euritmia tonal).

La euritmia, como disciplina artística, se diferencia de la danza, en que ella no nace, primariamente al menos, de las reacciones síquicas con que el organismo humano responde a la palabra o al sonido, sino de las formas y leyes objetivas que rigen el lenguaje y la música. ¿Cuál es el sentido de **la euritmia pedagógica**? Por su medio, el hombre se vincula intensamente con la actividad real de las energías del habla, es decir, con leyes que trascienden la esfera de lo personal. La relación con estas energías consolida y ordena las energías síquicas y vitales del hombre. De ahí que, en cierta ocasión, Rudolf Steiner designara la euritmia pedagógica como "gimnasia anímica". La "gimnasia física" se relaciona con los movimientos vinculados con el espacio, o con los que tienen su origen en un impulso motor de índole emocional. En el plan Waldorf, esta gimnasia se sitúa a partir de los nueve años, en tanto que la euritmia ya penetra en el primer año escolar.

Pero existe asimismo para el niño en el primer septenio, una plétora de movimientos eurítmicos adecuados a su edad, si bien es cierto que los primeros tres años de la infancia obedecen a leyes especiales: los movimientos del lactante e infante se realizan todavía como si fuera bajo un impulso externo. Poco a poco, las extremidades reciben pesantez, y el niño empieza a sentir fuerza de gravedad terrestre. En su opúsculo "La Guía Espiritual del Hombre y de la Humanidad",

describe Steiner estos procesos como sigue: "Las energías espirituales se instilan todavía en el niño, y dejan de hacerlo alrededor de los tres años, momento hasta el que, normalmente, alcanza nuestra memoria. Son esas energías las que capacitan al hombre para establecer su definida relación con la gravedad; son ellas también las que forman su laringe y modelan su cerebro para que llegue a ser instrumento vivo del pensar, sentir y querer".

Por esta razón, la euritmia en grupo no empieza hasta terminar el primer trienio, y es el lenguaje rítmico o la música lo que conduce todos los movimientos. Así asimila e imita el niño, como imagen, los ademanes individuales que corresponden a los sonidos del habla, de modo que el organismo recibe inconscientemente la energía modeladora de los movimientos. A menudo repiten los niños en casa muy gustosamente los movimientos aprendidos en la clase de euritmia, o bien los "dramatizan", jugando con sus muñecas o con sus hermanitos.

Particularmente importante es la práctica de movimientos en una rica gama de variaciones, con pies y manos. Si la atención, la solicitud y la destreza llegan hasta los dedos de unos y otras, se proyectan sus benéficos efectos en las facultades del segundo septenio, en el sentido de acrecentar la capacidad comprensiva y robustecer la memoria del niño en edad escolar.

También los grandes ritmos que han de palpitar en el aula, a saber: el cambio regular de rápido-lento, voz alta y baja, grande-pequeño, ancho-angosto, claro-oscuro, etc., exigen del niño una "gimnasia anímica" que lo concentra y ensancha, consolida y libera.

Como ejemplo de actividad en la que hemos introducido la palabra, transcribimos al final de este artículo una poesía. Simple sugerencia, pues el maestro puede mejorarla o sustituirla por otra. De lo que se trata es de que el texto invite a movimientos eurítmicos llevados a cabo, ora con la mano y el brazo entero, ora tan sólo con la punta de los dedos, para que el niño experimente uno de los ritmos primordiales, a saber, el intenso cambio que existe entre expansión y contracción. Asimismo, los pasos marcadamente grandes y sumamente pequeños que se mencionan al final de la poesía, ofrecen la oportunidad de ritmos cambiantes.

Antiguamente, no en períodos muy remotos, los niños solían moverse, en gran variedad de rondas y juegos de brincos, forma muy saludable. Lamentablemente, aquellos juegos han perdido mucho

terreno ante la avalancha de juguetes mecánicos. Debido a la particular capacidad de imitación que posee el niño en esa edad, todo movimiento mecanizado le afecta profundamente, sin que sea posible evitar su invasión. Esto plantea al educador una tarea de grave responsabilidad: neutralizar de alguna manera las excesivas "im-presiones" del medio circundante. Puesto que la euritmia permite al escolar que, una y otra vez, se sumerja en un mundo donde puede imitar movimientos que, por su origen, arrancan de las fuerzas formativas del lenguaje y de la música, contrarresta las energías estereotipadas del movimiento mecanizado. El niño, así, despliega su imaginación en el movimiento animado, aprende a estructurarlo con íntima participación, y disuelve las huellas cinéticas impuestas desde fuera.

He aquí la poesía mencionada:

El zapatero Cuerofino
hace zapatos grandes y chicos;
corta botas de siete leguas
y lindas chanclas para enanitos.

El que guste andar a grandes pasos
que de gigantes pida zapatos;
paso muy largo, muy, muy largo
para al bosque pronto llegar.

El que guste andar a pasos chicos
que zapatos calce de enanito.
pisaditas de puntita, pisaditas muy chiquitas
entre enanitos son tradición.

Margrit Jünemann

PINTURA Y DIBUJO

Cuando Rudolf Steiner, al fundar la Escuela Waldorf, introdujo el arte como elemento central de la práctica docente, se vinculó con las ideas de Schiller sobre la educación estética del hombre.

El respeto y el amor al hombre en cierne constituían el fundamento de las cartas de Schiller; en ellas encontramos una apreciación de lo artístico en su significado para todo quehacer y esfuerzo pedagógicos. En esas cartas, Schiller se refiere a los dos impulsos primordiales del hombre: el sensible y el formal, continuamente conjugados dentro de la naturaleza humana. Por los sentidos, se vierte en el hombre el contenido del mundo externo, sin que sea él capaz de cambiarlo; tiene que obedecer las leyes de la necesidad natural que en él imperan. En cambio, por las energías de la razón, puede el hombre sistematizar los contenidos que la percepción le transmite, aunque se hallen sujetos a las leyes de la lógica. Tanto en lo primero como en lo segundo, predomina la falta de libertad; sólo en el reino del arte, que brota del impulso que en ella subyace, a saber, del impulso de juego, el hombre se convierte en ser libre. Así como el niño juega con las cosas de la realidad y las agrupa según sus propios menesteres, sin acatar ni las reglas de la razón ni las necesidades de la naturaleza, así también el hombre puede moverse libremente en el reino del arte. Por la conjugación dinámica de aquellos dos impulsos contrario, el sensible y el formal, puede nacer el arte, lo bello, siempre que se mantengan en equilibrio.

Si el arte satura toda la enseñanza escolar, podemos estimular y desplegar las energías creadoras infantiles. Pero además, debe salirle al encuentro al niño que por primera vez cruza el umbral de la escuela, el arte en toda su multiplicidad, es decir, en lo musical y lingüístico, en lo eurítmico, en los elementos cromáticos y lineales, en las actividades

plásticas en barro y cera, de modo que puedan abrírsele nuevas áreas vivenciales. Las artes han de convertirse para el niño en "regalos celestes" -como dijo Rudolf Steiner- por cuyo medio aprenda a descubrir el hombre superior que en él late. He ahí algunos ejemplos de cómo se logra esto en la pintura y el dibujo en las diversas edades del niño.

Los primeros pasos que da el escolar en el campo de lo gráfico, se relacionan con las actividades que él ejercía sobre sí mismo en sus años preescolares. Veamos cómo.

La pintura y el dibujo, mejor dicho, el dibujar pintando del párvulo entre los tres y los seis años, es un área en que se expresa y despliega anímicamente, igual que en el juego. Pese a la diversidad con que lo hacen los niños, cada uno a su manera, siempre es posible descubrir en cada dibujo características básicas, según la edad de que se trate. Sabido es que en los párvulos de nivel maternal, el predominio es el elemento lineal: garabatean y dibujan pequeños y grandes círculos apelmazados, cefalópodos, etc. Los de cinco años empiezan, en creciente medida, a rellenar de color las superficies contorneadas; mientras más se acerca la segunda dentición, más cobra vigor la necesidad de articular la superficie de la hoja, y de acentuar el cielo y la tierra. Las relaciones entre derecha e izquierda sólo se manejarán con cierto grado de conciencia, iniciado ya el cambio de dientes. Y es que entonces el niño dispone de energías libres que le permiten adquirir una nueva visión de conjunto, y colocar en la hoja las letras aprendidas, de modo que conserven las correctas distancias en todas las direcciones. En cambio, en los niños que, por ejemplo, se retrasa el cambio de dientes, se pueden registrar trastornos específicos; tienen dificultades para orientarse espacialmente en la página del cuaderno que les toca llenar (1).

En los dibujos infantiles del período preescolar, se puede deducir el grado de madurez síquica alcanzada por el niño, el ambiente, cómo lo experimenta, cómo se siente en su propio cuerpo. Si por ejemplo, el preescolar dibuja un gato corriendo con muchas patas, lo hace porque le interesa, en primer término, expresar de algún modo el movimiento del animal, su correr. En cambio, cuando dibuja una figura humana, con manos gigantescas de color rojo fogoso, que dan la impresión de que en ellas se concentra toda la fuerza corporal, esta estampa nos revela cómo el niño se experimenta a sí mismo en sus extremidades (2).

Cuando empieza el cambio de dientes, el profesor de primer grado puede tener la experiencia de que los niños dibujan, por ejemplo, una

boca con dientes grandes y que, en la clase de modelado en cera, se desvían de la tarea que se les asignó e inventan formas fuertemente serradas, en analogía a la hilera dental, como si la experiencia inconsciente de la odontogénesis hallara su expresión en la creación artística. También abundan en esa época las estampas en que, por medio del monótono ensartamiento de flores, estrellas, árboles, etc., se acentúa lo rítmico y serrado.

A partir de determinada edad, se entremezclan en todos los dibujos, variados según el niño, lo lineal y lo cromático. Si un niño ingresa al primer grado de una Escuela Waldorf, el maestro de grupo que estará a su cargo durante ocho años, acepta también la tarea de introducirse, con cautelosa conciencia, en las energías de fantasía artística que, hasta ese momento, habían obrado instintivamente en el niño, y de llevarlas hacia lo consciente también en la pintura y el dibujo. El programa de la Escuela Waldorf procura que se bifurquen los dos elementos: línea y color, que habían quedado mezclados en el dibujo preescolar, de modo que lo lineal se cultive en la clase de dibujo, y lo cromático en la de pintura.

El niño, cuando entra a la escuela, se halla todavía en una edad en que quiere moverse a gusto, y las prácticas de dibujo se prestan muy bien para corresponder a esa necesidad de movimiento. Recorren los niños sencillas formas elementales, como el círculo, el espiral, el triángulo, la estrella de seis picos y luego, después de repartir el papel y las crayolas, pasar a dibujarlas; así se evita todo esquematismo que pudiera ligarse a la copia directa de las formas. La práctica de la línea recta en diversas direcciones: vertical, horizontal, diagonal, conduce poco a poco a figuras en forma de estrella; la libre oscilación y circulación de la mano infantil con la tiza se convierte paulatinamente en círculo o espiral. La tarea pedagógica del maestro es llevar al educando de la vivencia de la forma a la creación de la forma y, mediante ejercicios, armonizar el afán de movimiento, que es caótico al principio, con las facultades representativas que empiezan a encauzarlo. En el segundo año se agregan, a los ejercicios básicos, los de simetría y de reflejo en el espejo; en el tercero y cuarto, todo tipo de transformación a las formas.

Dentro de este enfoque que, en el dibujo, apela a la voluntad y a la alegría en el movimiento libre del educando, así como orienta hacia la ulterior elaboración de las energías formadoras que se emancipan en la segunda dentición, hemos de prestar atención a la incisión que se produce en la vida del niño al llegar a su décimo año. Es la etapa en la que

el niño se ensimisma en cuanto a sus vivencias, y en que empieza a percibir con mayor conciencia el mundo circundante en que vive y que antes percibía más bien soñadoramente. En el programa Waldorf se introduce entonces la enseñanza de la historia natural, y que convierte la anterior vivencia pura de formas en la que se había mantenido en la clase de dibujo de los primeros tres años, en nexo de relación con el mundo exterior, tanto en la zoología como en la geografía local y la botánica. La botánica nos ofrece, además, la oportunidad de reunir los ejercicios de formas simétricas llevados a cabo en segundo año. Así podemos conducir a los niños a que intuyan cómo el arreglo simétrico de las protuberancias e incisiones en el borde de la hoja puede convertirse en imagen en que se manifiesta lo característico de la planta. Del mismo modo, las narraciones del cuarto y quinto años, la mitología germánica y griega, ofrecen la posibilidad de reunir los ejercicios básicos de los primeros tres años, para aplicarlos en el área objetivo. La riqueza de los ornamentos griegos y germánicos, como los encontramos en escudos, floreros, etc., brindan amplias oportunidades para ello.

En los años intermedios de la enseñanza primaria (4º y 5º años), empezamos a activar las energías formadoras del niño con otros materiales. En relación con la clase de zoología, los niños modelarán animales de cera o de barro. Los primeros ejercicios de tallado utilizan este tema y los transfieren a un material más duro; la madera permite el afianzamiento de las energías volitivas. En el sexto año, la creación plástica se continúa en la clase de labores manuales: elaboración de animales con ayuda de tijeras, aguja e hilo. Para que el trabajo surta efecto, hay que recurrir a ideas claras y a acción inteligente; si faltan, la propia realidad suministrará a los alumnos la correspondiente lección. El niño que, de esta manera, intuye en el dibujo y en el modelado, cómo la belleza puede manifestarse a través de la forma, sufre una importante transformación en su relación con el medio ambiente en el que, hasta entonces, había vivido imitándolo; creciendo se trasciende a sí mismo y se integra al mundo. En el último tercio de la escuela primaria (6º - 8º años), se puede dar otro paso esencial en el campo del dibujo: hacia un lado, se continuará la dirección a la geometría y a la ciencia, y hacia el otro, se encontrará en los ejercicios de claoscuro con carboncillo, con base en el primer grupo de óptica, en que se estudian, entre otras cosas, los fenómenos de luz y sombra.

A partir de la geometría, se desarrolla primero la perspectiva lineal, que introduce al alumno a la visión espacial. Los conocimientos de

luz y sombra, adquiridos en el curso de óptica del sexto año, ya aplicados en el dibujo de claroscuro, se repiten en el séptimo cuando se trata de dibujar sencillas penetraciones de cuerpos geométricos.

Esta constantemente intensificada introducción en la experiencia del espacio, culmina en el octavo año con la estereometría. Después que los alumnos trazaron gráficamente los cuerpos, se les conduce a cortarlos, doblarlos y pegarlos, y al hacerlo se darán cuenta de que la imprecisión gráfica implica errores lógicos. Toda construcción negligente lleva forzosamente a dificultades que ya no se pueden ocultar. Si no van de acuerdo el pensamiento y la voluntad del alumno, nada correcto puede salir y, de este modo, mediante estos ejercicios, se favorece el trabajo y esfuerzo responsables.

Hasta aquí el dibujo en la educación primaria; unas palabras ahora sobre la pintura.

El profesor de grupo sabe que, con el cambio de dientes, entramos en la etapa en que empiezan a desenvolverse las facultades representativas del niño con mayor libertad; sabe asimismo que el carácter imaginativo de esas facultades implica la colaboración, en verdad, la nutrición de la estructuración imaginativa de toda enseñanza en clase. La pintura le brinda la posibilidad de descansar esta tendencia y satisfacer la necesidad pictórica del niño; el color mismo puede convertirse en expresión, esto es, en imagen de su inmanente sustantividad cualitativa y, a través de ella, el niño aprende a apreciar la concordancia cromática y así distinguir entre su belleza y armonía y su fealdad o desacuerdo.

En las clases de pintura de la Escuela Waldorf únicamente se usan, en todos los niveles, los colores acuarela líquidos desleídos. El color diluido en el pomo puede darle al niño que en él sumerge su pincel, una relación inmediata, espontánea y más vital con el amarillo, el azul, el rojo; intuye que no es hasta que el color se coloca en la hoja, cuando se pasa del estado líquido al sólido; puede así sumergirse en la vivencia cromática con mayor intensidad que si se tratara de aplicar el color tomado de la paleta. Es importante hacer los ejercicios en grandes hojas blancas, en las que se apliquen los colores sobre superficies extensas, mediante un ancho pincel.

Si, para empezar, a los niños de primer año se les permite pintar los colores libremente en la hoja remojada, mancha de color al lado de otra mancha de color, sin división lineal, se despliega libremente el instintivo sentido cromático que en ellos late.

A continuación de este ejercicio, se fija al grupo, en la clase siguiente, la tarea de centrar en la hoja su color favorito y luego enriquecerla con otras tonalidades. Según el temperamento y disposición del escolar, muy diversos serán los resultados. Al siguiente día, nos detendremos en la revisión de los trabajos, y en la contemplación mancomunada. No solamente va a sorprendernos; nos daremos cuenta de cuán sugerente es para los niños. A menudo, ya no identifican su propio dibujo. Nos permitirá también captar la gran importancia que esta revisión tuvo, con respecto a la metodología de la clase de pintura. Cuando pinta, el niño vive en los colores, y hasta que descansa el pincel -al día siguiente, por ejemplo- es capaz de contemplarlos. Gracias a la posterior revisión del trabajo, a la llamada de atención sobre las combinaciones cromáticas bellas y menos bellas, o sobre pinceladas más o menos bien logradas, se suscita en el niño un estado conciente que redunda en provecho de la siguiente clase de pintura. Llevada ésta a cabo, una semana después, por ejemplo, se evoca otra vez el ejercicio anterior, se restablece la conexión comparando uno o varios trabajos, o varios de la clase pasada, y se invita a los niños: ahora pinten, en vez del amarillo, del azul o del rojo (según cuál hubiese sido el color de la clase anterior), otro color, y traten de modificar las tonalidades adyacentes, de manera que, en la nueva hoja, vuelvan a concordar bellamente. Algún niño que -digamos- había pintado el azul, en conjunción con el amarillo, anaranjado y rojo, sustituirá quizá el azul central por el rojo y, de repente, quedará perplejo al darse cuenta que el rojo, que antes había ocupado su lugar al lado del azul, ya no armoniza si lo mantiene en el mismo lugar; que el rojo tendría que confundirse con el color central, o sea, formar con él una sola superficie. Se da cuenta el niño que tendría que modificar el color, buscar otro que se equilibre con el rojo, que con él concuerde, y así el educando empieza a entrar en mayor actividad interna. Su primer acorde cromático había surgido sobre la base de una intuición cromática más bien soñadora e instintiva, pero ahora ha de prestar atención para reunir con mayor conciencia los colores que armonicen. Ya esta primera modificación de este ejercicio pictórico produce una pluralidad de combinaciones, y en la contemplación y comparación, en la revisión que se lleva a cabo al día siguiente, el niño se ve inducido a siempre nuevas variaciones. Los ejercicios artísticos de pintura pueden continuarse de esta manera por un tiempo prolongado, sin que el maestro tenga que interferir directamente en el proceso creador infantil. Y paulatinamente nace una secuencia de trabajos que amplía y profundiza, en cuanto a la pintura, la órbita empírica del niño.

En los primeros tres años, se practican estos ejercicios de la manera más variada; no tienen todavía un tema objetivo, pues se limitan a lo puramente cualitativo del color. Pueden simplificarse al trítono o al díto-no; modificarse como ejercicio de inversión del díto-no, en que el color central, el rojo, por ejemplo, aparezca en la circunferencia, en tanto que el verde, originalmente en la circunferencia, pasa al centro. Tomando por base las narraciones de los años elementales: cuentos, fábulas, leyen-das, se pueden hacer ejercicios cromáticos de la manera más diversa; desarrollar, por ejemplo, auténticos cuentos de colores en los que el niño revive, dentro del elemento puramente cromático, la vivencia, el dra-matismo de la narración. Supongamos que en clase se ha narrado el cuento Rumpelstilzchen (La Bella Molinera), en la siguiente clase de pintura diremos a los niños: hoy vamos a pintar un rojo que se mueva fogosamente, que baile de arriba a abajo dentro del verde, como lo hacía Rumpelstilzchen en el bosque, porque la molinerita no había podido adivinar su nombre. Este ejercicio, en la vivencia de las combinaciones cromáticas, esta sensibilización para lo cualitativo de cada color, es lo principal durante los primeros tres años: el niño ha de aprender a sen-tir la dignidad del rojo, la mansedumbre del azul, la hilaridad del ama-rillo, porque todo esto alimenta y fortalece el alma, que se sensibiliza captando la riqueza que le susurra a través de los colores.

Para el maestro que utiliza dos horas semanales de su clase principal para la pintura, de preferencia siempre el mismo día, sábado por ejem-plo (en todo empeño artístico importa mucho la práctica rítmica y repe-titiva), es esencialísimo que estudie la Teoría de los Colores de Goethe, particularmente el capítulo que trata del efecto sensorio-moral del color*.

Si ya en la breve reseña sobre el dibujo tuvimos que destacar el viraje evolutivo del noveno o décimo año de la vida, tenemos que reiterarla aquí en cuanto a la pintura. Hasta el cuarto año, se practican por separado el elemento de la forma y el del color; de entonces en adelante, el color puede y debe conducir a la configuración del motivo. En relación con las diver-sas épocas de la clase principal, son también adecuados los temas de pin-tura para el cuarto y el quinto años. Por ejemplo, lo que los niños, en el curso de la semana, han oído en su clase de zoología, puede revivirse en la de pintura, conduciendo así a un clímax en la vivencia infantil. Supongamos que se ha estudiado la jibia. Sabido es que, al acercársele otro pez, se mueve ese animal en un maravilloso juego de colores: sus globos

* Véase Boletín de Metodología Nº 8, 1971.

oculares empiezan a irisarse en policromía; sobre su cuerpo se deslizan vivaces nubes cromáticas, de su dorso que, de repente, exhibe un crecido número de protuberancias, proyecta un brillo metálico cobrizo; de los bra-zos de algunas jibias emana un resplandor verdoso. Si en clase se han des-crito esos cambiantes cromáticos tan característicos de la jibia, nace en el niño el deseo de expresarlos pictóricamente. Un ejercicio de pintura vin-culado a semejante descripción y que se finca en al imagen del animal, que palpita en el alma del niño, estimula en él un proceso creador, y se hace patente y cobra nuevo brillo su íntima vivencia del color y belleza gracias al poder radiante de los colores acuarela. El maestro conduce al niño a que no dibuje con el pincel la silueta del animal, sino que la haga surgir pictó-ricamente por la delimitación de las superficies cromáticas.

Otro ejemplo para mostrar cómo se puede introducir un ejercicio de pintura en quinto año, en conexión con la botánica. Ya destacado en el ejemplo tomado por la zoología, lo importante en la pintura es siem-pre seleccionar la tarea, partiendo de lo pictórico. Así, al pintar plan-tas, procuramos que no se destaquen excesivamente las formas dife-renciales de las diversas hojas o flores, lo que sería más bien tarea de dibujo, sino que se estimule el ejercicio mediante la descripción de los procesos vegetales que dan origen a cambios de colores, tales como los que tienen lugar en las etapas de germinación, crecimiento, floración, madurez y decadencia. Lo más característico de la planta es su color verde; el proceso de crecer y su despliegue se experimentan con mayor intensidad en la primavera. Ahora bien, en la clase de pintura pode-mos apuntar al nacimiento del verde, dejando que la luz, esto es, el color amarillo, irradie desde arriba hacia la oscuridad de la tierra, sugerida por tonalidades azulosas, que se mezclan con matices mora-dos o parduscos. De este encuentro del amarillo y azul derivamos el verde que se eleva hacia la luz en formas vegetales. He ahí un ejercicio que se presta para una serie de tareas relacionadas con el curso de botánica. Si de esta manera, hemos logrado que el niño haya obtenido la vivencia del verdor de la planta, podemos, en una clase subsecuen-te, tomar el verde como punto de partida para el siguiente ejercicio: del "verdecer" podemos pasar al "florecer". La floración en la naturaleza se hace posible gracias a que la corriente de zumos vegetales se ennoble-ce, se refina. La energía de luz y calor transforma el botón en la flor henchida de colores. Así, la flor amarilla, la roja, la azul, se han mani-festado cada una a su propia manera surgiendo de su propia tesitura, esta tesitura de ánimo que hemos de generar en el niño al introducirlo

en la tarea. Es esencial que el maestro siempre se deje inspirar por la naturaleza misma, y que perfile en forma imaginativa y sugerente, el mensaje que ella encierra. El niño quiere desenvolverse dentro del mundo, vincularse con lo esencial del animal o de la planta.

Los ejercicios de pintura que se ejecutan a partir del sexto año en adelante, se relacionan con las experiencias que los alumnos han tenido en óptica, en la teoría de luz y sombras proyectadas, teoría de la que arranca un nuevo punto de partida para la pintura. Después de los doce años se torna más diferenciada y más conciente la visión de los adolescentes; en creciente medida, se suscita en ellos el deseo de mezclar y contraponer los colores anteriormente puros, así como de graduarlos en sus valores de claro y oscuro. Esta conjugación de claro-oscuro, como se puede observar en la naturaleza, en el paisaje, en los árboles, se volverá ahora decisivo para la selección de temas. Hacia el final de la primaria, debe ejercitarse el alumno en crear las tesituras de la naturaleza a partir del rejuego cromático de la atmósfera. Los estados de ánimo que matizan su vida sicológica y que -pudiéramos decir- han adoptado carácter de meteoro, encuentran su objetivación a través de tareas que han de expresar las variaciones del tiempo: una tormenta, una tempestad, el ambiente otoñal, la helada, el deshielo, la sequía. Si quiere expresar la tempestad o la tormenta, el color ha de tender hacia un oscurecimiento que se acrecienta, para que al surgir el rayo que rompe la lobreguez de las tenebrosa densidad y verticalmente se lance sobre la tierra, viva el adolescente, a través de su pintura, el dramatismo de ese peculiar estado de la naturaleza, esa lucha entre la luz y las tinieblas, viviente también en su propia alma a esa edad. En cambio, si el tema es el deshielo, el alumno ha de buscar el tránsito del frío al calor, de los tonos garzos a los gualdos; nada aquí se apelmaza, lo entelerido empieza a extenderse en una horizontal, a derramarse.

Con el correr de los años escolares, el color mismo ha cambiado; ha perdido su original pureza, propia de las flores; se ha vuelto dinámico y dramático; puede perecer en lo tenebroso, pero asimismo, resurgir a una nueva vida. Esto es posible, particularmente porque, incluso la técnica de la pintura, es distinta. En tanto que en los grados inferiores, hasta el sexto año, se trabajaba con la técnica de "mojado sobre mojado", luego de los ejercicios de claro-oscuro ejecutados con carboncillo, pasamos a la técnica en seco, de las veladuras: sobre papel seco y estirado se esboza el cuadro con crayolas delgadas, y sólo se aplica cada veladura cuando el color se ha secado. Estas veladuras permiten conservar la transparencia del color, y se obtiene un efecto particularmente profundo. La nueva técnica permite a los alumnos un más perfecto trabajo sobre el dibujo individual y el cincelamiento de nuevas cualidades cromáticas; la intensidad y luminosidad del matiz cromático, que sólo paulatinamente surge de diferentes matices, las induce siempre a nuevos ensayos.

El maestro de octavo año puede darse cuenta, asimismo, que sus alumnos, al elaborar algún motivo, muestran mayor inclinación a subrayar los elementos formales, fenómeno que se relaciona con la pubertad. En el joven se emancipan energías en que late el impulso a la escultura: el programa de los grados superiores, del noveno año en adelante, satisface esta necesidad. A partir de entonces, las épocas artísticas se dan como clases especiales vespertinas, de cuatro o cinco semanas, cada una con tres horas dobles. Se empieza con el modelado; mayor concentración y más intensa penetración en la tarea, exige al alumno el despliegue cabal de sus poderes. Lo mismo vale para el dibujo. Los ejercicios de claro-oscuro recogen los del séptimo y octavo años, los acrecientan hacia lo artístico, por ejemplo, dejando que luz y sombra se estudien a base de un motivo de Durero. Vuelven después la clase de pintura que, tras el octavo año, ha descansado durante una temporada. Las composiciones hechas con carboncillo, brindan el fundamento para una nueva excitación de la fantasía cromática, pues los estados íntimos ejecutados con carboncillo, se traducen a lo cromático. En el undécimo y duodécimo años, se elabora el colorido a base de motivos de la naturaleza, estudios de cabezas, con creciente importancia del aspecto técnico.

En tanto que en los grados inferiores existía la tarea de buscar, partiendo de la vivencia cromática pura, la conexión con el mundo fenoménico externo, corresponde a lo contrario para los grados superiores; las representaciones y los contenidos pictóricos han de transferirse a la propia sensibilidad y vivencia cromáticas; el alumno diseño conscientemente su cuadro.

Notas:

1. Una y otra vez he podido observar que los niños, al dibujar las letras, se vuelcan en plena actividad corporal, de modo que no se adaptan a la página del cuaderno: las letras son demasiado grandes, se enchuecan o crecen más allá del margen del papel. Pero ya la situación cambia en la segunda dentición; el niño ya no se confunde con el material y percibe el área de la hoja y los grafismos que hay en ella.
2. Se trata del dibujo de un muchacho colérico, que frecuentemente amenazaba con sus puños a sus compañeros.

Dra. Carolina von Heydebrand

EL NIÑO CUANDO PINTA

Todo niño sano siente gran placer por los colores: causan alegría las flores rojas, amarillas y azules, el prado verde y su vestidito de colores. Tiene sus colores predilectos con los cuales quisiera vivir, que le gustaría tener en su pieza, en su ropa. Coge cualquier lápiz de color para crear, él mismo, en su afán creador, el color en el papel, en el piso, en la mesa o en la pared. Mucho más feliz aún es cuando encuentra un pomito con color líquido, cuando puede sumergir profundamente un pincel y cubrir una gran superficie con el color. En esto, el niño tiene un sentimiento muy bueno y sano, pues el color resalta al máximo en su condición líquida; allí es donde más bellamente se manifiesta su vibración, su irisación, su resplandor y brillo. En el agua pierde el color su pesadez, su elemento térreo, su dureza. Por ello es bueno y salutífero para el niño, si se le diluyen las pinturas, guardar éstas en botellitas y, para su uso, vaciarlas en vasijas limpias de las cuales las pueda coger. Se pueden disolver también las pinturas directamente en los tarritos a la hora de pintar. Los escolares entienden por sí mismos cómo usarlas con limpieza y ahorro. Luego tiene el niño un pincel en la mano; comprende de inmediato que no se trata de un lápiz, cuando sus cerdas no están en punta, sino que forman una arista plana y ancha. El pincel tiene una misión totalmente distinta a la del lápiz; debe pintar, no dibujar. Se le sumerge en el color y se extiende cuidadosamente una pincelada ancha junto a otra. Tres botecitos de pintura tiene el niño junto a otro con agua, en el cual lava cuidadosamente su pincel antes de sumergirlo en otro color: rojo, azul, amarillo. Pero el niño quisiera tener verde; quiere pintar un prado verde, un árbol verde. Entonces lo hacemos verter en otra vasija limpia, primero azul y luego amarillo; el niño se sorprende, observa cómo se hace el verde cuando se mezcla el oscuro azul terreno con el brillante amarillo solar.

Los niños pequeños, hasta el cambio de dientes, son seres imitativos, por eso, su cuadro resulta más bonito cuando el padre y la madre lo acompañan, cada cual pintando algo para sí; el niño los observa y lo quiere hacer igual. Pero le gusta también familiarizarse con su mundo circundante, y por ello imita sus formaciones, pinta dibujando un árbol, una casa, un gato, un perro, al hombre. Al dibujar pintando adquiere conocimientos que no se le deben quitar. No sólo imita externamente, sino que convive con la esencia de los objetos, y los comprende en sus movimientos característicos: pinta un hombre que tiene dedos extendidos, más largos que lo normal, porque siente que la mano tiene la función de asir y de apresar. Todavía posee un sentido interior orgánico, por el cual no pinta de manera realista como ve el adulto, sino destacando las verdades características. Si un niño ha quedado muy retrasado en su desarrollo intelectual, si nunca está completamente despierto, siempre soñando, casi dormido, lo llevamos al despertar sentándonos a su lado, llenos de cooperación y de viveza, pintando con él lo que ha ocurrido en el paseo, en la casa, etc. Ahí está la mamá, lavando los trastos: ahí el papá, cortando leña; ahí el mismo niño que lleva la leña a un montón, y el gato observando toda esta variada vida. En cambio, si el niño está intelectualmente muy desarrollado, demasiado despierto para su edad, entonces le hace bien que se le deje deleitarse con los colores como tales. Entonces pintamos un azul quieto y retraído, a cuyo encuentro sale un alegre y radiante amarillo que, desde una esquina, se abalanza sobre el azul, queriendo "molestarlo", pero colocamos entre ambos una superficie roja, bondadosa y cálida, que estimula un poco el hosco azul, a la vez que apacigua el amarillo demasiado travieso. Las superficies y ondulaciones coloreadas que se entrefluyen, estructurándose en formas no demasiado rígidas, le devuelven al niño precoz el estado de ánimo infantil, ligeramente soñador.

Así podemos ayudarle al pequeñuelo, ya sea pintando con él, permitiéndole observar e imitar, o bien dejándolo abandonado a sí mismo y a su propia imaginación. No debemos asustarnos de que el niño manche, el niño quiere probar, experimentar, quiere retozar y jubilar con el color. Por eso necesita una bata corriente, a la que no pueda dañar y un lugar al que no le causen daño las huellas de su pintura. Y nosotros, los adultos, no debiéramos tratar de imponerle al niño nuestros principios educativos bien intencionados, sino esperar, ver lo que él mismo crea, acoger con simpatía sus intenciones, ayudarle com-

prensivamente, corregirlo discretamente y crear, por fin, junto con él, algo que nos complazca a ambos. Es cierto que, a menudo, el niño quiere estar solo, crear por sí mismo, realizar sus intenciones pero, por otra parte, está tan ligado con sus seres queridos, que sólo queda completamente complacido si éstos toman parte en su actividad, no abandonándolo completamente. Un niño se alegra cuando él solo ha creado algo, pero su alegría puede ser aún más íntima cuando puede decir: "este cuadro lo hicimos papá y yo juntos".

Al escolar que pinta en casa, sus padres deben enseñarle respeto y cariño por su material, sin llegar a la pedantería. Un buen pliego de papel blanco es algo valioso, que agrada por su diáfana pureza; no debe uno destruirlo nada más porque sí. Lo mejor es humedecerlo por ambos lados y sujetarlo, con una tira de papel engomado, en una tablita de madera de álamo*. Cuando está seco, queda tan bien estirado como si lo hubiera hecho un verdadero pintor. Así adquiere el niño habilidad y limpieza, y el bien estirado papel recompensa su esfuerzo. El bello pincel, ancho siempre, tiene que estar bien lavado, los colores deben conservarse limpios y mantenerse separados. Si los preparativos han causado esfuerzo, nadie querrá arbitrariamente que este esfuerzo haya sido en balde; hay que crear algo bonito, que valga la pena. A través de la pintura el niño deberá relacionarse íntimamente con los colores, de manera que sean como amigos para él, amándolos a todos, pero que le digan algo distinto cada uno. El azul predispondrá su alma de manera distinta al rojo, el amarillo distinto al verde. Llamamos frío al azul, pero no sólo es frío: también es humilde, lloroso, triste; cuando es alegre, su alegría es plácida, muy distinta a la alegría radiante del amarillo. El verde nos puede transmitir una paz peculiar; también puede ser aburrido, burgués. El rojo puede ser festivo, vistoso, pero también puede ser furioso, agresivo; el violeta es devoto, pero puede llegar a santurrón e, incluso, a coqueto.

¡Cuánto dialogan los colores! ¡Cuánto hacen en común! ¡Cuántas posibilidades para tareas pictóricas hay en ellos! Ahí está, por ejemplo, un amarillo que quiere brillar alegremente, un azul oscuro y frío lo envuelve, apresando inmisericordemente su pujanza radiante. Entonces el amarillo hace un esfuerzo, se vuelve rojo caliente, abre una brecha en el azul y vuelca sus olas rojo-anaranjadas hacia la claridad.

* En México usamos tablas de Triplay.

Si el niño, de esta manera, ha aprendido a amar los colores en su propio ser peculiar, los vuelve a encontrar en la naturaleza y los contempla ahí con ojos en los que resplandece el aire de artista. No trazará contornos de montañas en líneas duras, sino que pintará la montaña con color azul oscuro, encima el tenue glauco azuloso del cielo. Donde se encuentran ambos colores, nacen por sí solos los bordes de las montañas. Observa el árbol, cómo en su lado asoleado las hojas se ven de color cetrino, en la sombra se opacan azulosas. Los cambiantes de luz en el color resurgen en el alma del niño, porque está familiarizado con ellos desde pequeño. De esta manera, el hombre en cierne nunca será servil imitador de la naturaleza, sino se desarrollará, ya sea como artista creador, si así lo dispone su destino, o bien como comprensivo "diletante". Estará despierto, no sordo; respetuoso, no "snob" hacia el mundo.

Así pues, el mundo de colores es una de las puertas por las cuales podemos llevar al niño hacia la comprensión y la activa participación en el mundo. No sólo se cultivan el gusto y el sentido artístico, sino también la intuición despierta, la entrega religiosa, y la energía ética creadora. Pues lo que nos regala el verdadero arte, aunque no lo ejecutemos como artistas profesionales, nunca es un lujo, sino fuerza y estímulo de nuestro más hondo ser en sus relaciones con el mundo espiritual que nos circunda.

Ewald Becker-Carus

EL NIÑO Y EL COLOR

Escuela Rudolf Steiner, Hamburgo

Cada color ejerce su influencia sobre el hombre, tanto sobre su ojo como también sobre su estado de ánimo. El azul y el amarillo suscitan reacciones muy distintas. En el amarillo nos sentimos más cerca de la luz; en cambio, del azul, los matices oscuros nos hacen sentir la lobreguez. Un hermoso azul nos sosiega o puede despertar en nosotros un ansia serena. En el amarillo vibra siempre algo de la luz que nos saluda y nos llena de vivacidad, mientras que, intensificado hacia el anaranjado o rojo, nos despierta y anima hacia una intensa actividad. El adulto experimenta en la contemplación serena del rojo puro la cúspide de todos los fenómenos cromáticos. Puede concebirlos, ya sea como acrecentamiento del amarillo a través del anaranjado hacia el rojo, o bien ver en ella una intensificación del azul que, a través del violeta, llega al rojo (véase Teoría de los Colores, de Goethe). Asistimos al extraño fenómeno visible de que dos polos opuestos llegan a asociarse después de un proceso paulatino que culmina en esta unión.

La relación del niño con los colores es esencialmente distinta a la del adulto. No puede actuar como espectador de su propia experiencia cromática, pues la esencia íntima del color lo embarga con fuerza elemental.

El pequeñuelo normal, con sus sentidos sanos, tiene una afinidad innata para con el rojo. De entre muchos objetos, coge de preferencia el rojo, y ama la pelota roja por sobre todas las cosas; nunca se cansa de contemplarla. Esta afinidad tienen sus fundamentadas razones: el rojo lo despierta y le ayuda a encontrar su vínculo con el mundo. La contemplación de ese color parece como si vitalizara todas sus energías, que inmediatamente hallan expresión en los movimientos de los

miembros. El niño se alegra, brinca, y quiere moverse en compañía del rojo. Para comprender la relación entre el infante y los colores, es preciso observar cómo la simultaneidad de la sensación cromática y la reacción de los miembros obran como unidad activa.

La manifestación más pura, como si dijéramos etérea, del color, la presenciamos en la vibración de la atmósfera, carácter de la eteridad que pierde cuando se aplica a algún sustrato material. Esta ha de ser la razón por la cual Rudolf Steiner recomendó (en el plan de estudios para las Escuelas Waldorf) que los niños pintaran con colores líquidos; así se alejan lo menos posible de la palpitante movilidad del elemento cromático, quedando a resguardo de las aplicaciones que los llevarían prematuramente al dibujo abstracto, resultado inevitable de los colores firmes en tinta china. Manejando el color líquido y en pincel rectangular, no hay tanto peligro de que el niño caiga en el dibujo lineal, sino que encuentra satisfacción en la superficie coloreada. Si observamos a niños de seis o siete años que pintan de esta manera, es decir, introducen el pincel y colocan en el papel los colores, nos sorprendemos de que cada color se halla colocado uno al lado del otro con gran pureza y nitidez. Casi sin transición brillan ahí el rojo puro, el amarillo y el azul yuxtapuestos. El niño se identifica sucesivamente con cada color, se confunde con su dinamismo y lo experimenta en íntima unión con el color. Así como un pez vive enteramente en el elemento líquido, del mismo modo el párvulo se halla sumergido en el color, en comunión elemental. Sin embargo, todavía no es capaz de hacer afirmación alguna respecto del color y sus efectos; las facultades respectivas no nacen sino más tarde, cuando el alma infantil ya no se halla vertida en su medio ambiente, sino que empieza a sentir su propia individualidad y a enfrentarse con el mundo exterior. Este proceso de introversión tiene lugar alrededor de los nueve años.

Para el niño de seis o siete años, en el primer año escolar, los colores mismos se tratan como si fueran personajes de un cuento de hadas, que actúan, sufren y vencen. El niño, por instinto, introduce su pincel precisamente en el color que corresponde a su estado de ánimo individual y, bajo un impulso interior, resultado de la situación del cuento, coloca el color correspondiente en el papel. El temple de este color, palpitante en el niño, determina el gesto al pintar: ataque, caricia, ímpetu, cautela. Este gesto es diferente según el color, y muestra múltiples matices según el tipo de niño.

Así, por ejemplo, el niño colérico aplicará un azul mucho más subido que el melancólico; éste, en cambio, por su más íntima experiencia del color, logrará una gama de graduaciones inaccesibles para él.

El amarillo radiante corresponde a un efecto cuya claridad inunda de gozo al niño. Se entrega al movimiento de un centro intenso, a evanescente irradiación, y sus ojos relumbrantes acarician la superficie amarilla en todas direcciones.

Al pintar en azul, los niños se tranquilizan; todo el grupo se aquieta y se observa mayor lentitud en la respiración; soñadoramente algunos contemplan el fondo azul de su hoja. Diferente es el caso del rojo y de los demás colores. Si ocasionalmente dos colores se mezclan, el niño de seis o siete años apenas si lo nota, y seguramente no le presta mayor atención. El goce de las combinaciones despierta paulatinamente alrededor de los ocho o nueve años, y llega a ser una experiencia específica. Pero el proceso de mezclar no se concibe entonces como lo haría el adulto que lo observa como espectador con sentido estético; el niño se identifica activamente con este proceso en afinidad elemental con cada uno de los colores. Esta experiencia es de la mayor importancia para el niño, y el adulto deberá esforzarse en apreciarla debidamente y comprender qué es lo que, durante este proceso, se realiza en lo recóndito del alma infantil. Es el mundo lo que los colores ponen de manifiesto para el niño. Por ejemplo, si un niño se ha entregado primero al estado de ánimo del azul, precisa luego de una resolución vigorosa para oponer a este azul un amarillo y para conducir los dos colores, uno contra el otro, hasta que se penetren mutuamente. Cuando así nazca el verde, se producirá una revelación en el alma del niño. Cada uno de los dos colores primarios ha sacrificado parte de su esencia individual: el azul, su recogimiento interno; el amarillo, su brillo puro, y las dos actitudes opuestas dan origen al descubrimiento de algo nuevo, cuya manifestación exterior es el verde. Al captar este fenómeno, el niño lo experimenta con una intensidad difícilmente imaginable para el adulto. Es el fenómeno puro del color. En la contemplación del proceso de la fusión del azul y el amarillo, origen del verde, el niño vislumbra intuitivamente el proceso en que todavía con plenitud participa, la encarnación de su alma en la vida terrestre individual; la unión de su ente celeste con lo terrenal.

Al principio, la tarea encuentra variadas soluciones. El melancólico, por ejemplo, adelanta los dos campos opuestos con timidez, de

modo que sólo se forme una franja angosta de verde. El colérico, en cambio, fácilmente arrastrará ambos colores, uno contra el otro, en amplio frente y con gran resolución. Si estos ejercicios se repiten frecuentemente, en continua variación de los temas, se fortalece en el niño el saludable despertar para la vida terrenal.

El deleite en la mezcla de los colores se vuelve rasgo vital distintivo hacia los nueve años. Las creaciones de colores y cuadros, que brotan de los niños, siempre nuevas, representan un mundo de maravillas para el adulto capaz de descifrar este proceso creador. Reflejan, asimismo, los procesos corpóreos y orgánicos infantiles.

Después de los nueve años, la pintura es un medio pedagógico para profundizar la experiencia del mundo exterior. Un ejemplo para determinada tarea de pintura a la edad de doce años puede tomarse de la botánica. En las clases de esta materia, el niño ha contemplado la planta y ha descubierto que, para comprender debidamente su esencia, hay que tener la visión simultánea de lo que se desenvuelve en lapsos sucesivos de tiempo. Se observa el germen, el brote que sale de la tierra y que se orienta hacia la luz. Así como la luz, desde arriba, penetra en la oscuridad de la tierra, del mismo modo, en la primavera, sale la planta a su encuentro desde el regazo de la tierra, como si fuera con rayos verdes. A lo largo del tallo, hacia arriba, se despliega hoja tras hoja. Luego viene el recogimiento del botón y, después, como por sorpresa, se abre la flor sobre el follaje, cuyas hojas transformadas, los pétalos, se abren a la luz. La flor es una nueva creación, lograda por el triunfo de las fuerzas de luz y color sobre la oscuridad y gravedad. Y, como último paso, el fuego del sol hace madurar el fruto que cae de nuevo en el terrenal regazo materno. Todos estos procesos de metamorfosis en conjunto, en su decurso a través del tiempo, constituyen la planta en su integridad. Lo que el niño observa en determinado momento en una de ellas particularmente, no es más que un fragmento de su existencia y desenvolvimiento. Ahora bien, todo este proceso, todo este devenir, el niño lo revive interiormente al pintar con colores líquidos, y se le vuelve intuible en el espacio en la sucesiva creación del cuadro. Empieza representando en azul la oscuridad de la tierra, que se presenta como corteza sólida. Lo importante aquí no es que el niño observe esto en calidad de espectador, sino que una su experiencia al color azul y que, atenuándolo, intuya un germen que dormita, una semilla que lleva en sí la ansiedad de alcanzar la luz. Si al azul se le agrega cierta porción de rojo, aumenta la pesadez y

ensombrecimiento de la tierra, a la vez que se le dota de una sensación de calor. Si luego, desde la parte superior de la hoja de papel, se extiende el amarillo radiante, cuyas fuerzas, igual que las del sol, penetran en las glebas terrestres, tropieza este color con el mencionado germen que sueña; y, del consorcio de tierra y luz, puesto en evidencia por la interacción de amarillo y azul, se forma el verdor de las hojas. Si el niño no descuida las leyes innatas del azul, el verde naciente no podrá esparcirse hacia arriba, sino que tendrá que extenderse en superficies más bien horizontales, correspondiendo a lo que efectivamente sucede en la hoja vegetal. Acercándose al vigoroso amarillo, el verde se torna más luminoso, como si quisiese embeberse de luz hasta impregnarse completamente de ella. Entonces el amarillo se intensifica y se transforma en anaranjado o rojo: la flor resplandeciente representa la elevación potencial del amarillo al rojo. Si se introduce algo de azul en el resplandor de la flor (y se puede guiar al niño para que así lo haga), se anuncian los procesos de fructificación y marchitamiento; en esta operación se produce un tono café que impregna el proceso, de gravedad terrestre. Hay niños que sienten una particular satisfacción en este estado.

En la experiencia vívida de toda esta metamorfosis, el niño se enriquece con energías que lo hacen apto para la vida.

El empleo de color café es más frecuente después de los doce años. Mientras anteriormente el niño logró la máxima pureza en la yuxtaposición de los colores, primero, y las más hermosas consonancias cromáticas en el tránsito de las más delicadas gradaciones, después, ahora llega a observar, entre muchos otros descubrimientos, resultado de la mezcla de colores, que el color café, considerado como sucio en un principio, imparte a los cuadros una gravedad que el adolescente busca cada vez más.

Todavía después de este momento, pinta el adolescente, de vez en cuando, los colores resplandecientes, dando así expresión a la armonía que existe entre las leyes inherentes al color y sus estados de ánimo; pero el uso del color como simple medio de iluminación cobra frecuencia. En fases sucesivas se puede observar que el niño va adquiriendo paulatinamente una actitud de juicio crítico frente al color. Ya no existe la antigua unión directa con él. Ahora, el niño aprende, desde puntos de vista completamente nuevos, a usar determinados colores. Al atenuar el azul, adquiere el cuadro profundidad en perspectiva y extensión, así como también identifica el ambiente que media entre los objetos.

Cada vez es menos frecuente el uso del rojo, ya que los niños observan que este color rompe la consonancia armoniosa de los demás. El niño experimenta el dinamismo de los colores.

Antes, el niño vivía en el movimiento de los colores en la superficie que pintaba; ahora descubre que, al intensificar el color, produce cercanía, y al atenuarlo, lejanía. Los colores de ésta absorben al niño en su profundidad; los de aquélla le salen al encuentro.

En la medida en que se efectúe este cambio, el niño llegará a poder hacer afirmaciones personales respecto de los colores y a juzgar sus cualidades: el color se vuelve objetivo, se torna imagen. La experiencia del color ya no es corpórea como antes sino, en medida creciente, interna anímica. El niño aprende a captar conscientemente el carácter de los colores, sus relaciones mutuas, sus asociaciones y sus afinidades.

Otro asombro surge al descubrir que, sobre un fondo verde, el rojo resalta, mientras que el azul en él se hunde. Al lado del rojo, el verde parece más claro; en vecindad inmediata con el azul, este mismo verde da una impresión más turbia y enervada. Todas estas observaciones se registran con el entusiasmo de un explorador. El amarillo atenuado sacrifica parte de su sustancialidad y se extiende como la luz en el espacio; sobre los objetos aparece como luz incidente. La adición de un poco de rojo al amarillo, condensa éste al oro sólido. Entonces parece más sustancial y confiere al cuadro una gravedad resplandeciente, o bien se mueve fulgurando en primer plano, evocando ante nuestros ojos una llama casi tangible. Y al lograr esto con mayor o menor perfección, los niños discuten hasta que algún supersabio diga: "es una ilusión óptica". Todos tienen la vivencia real del avance y retroceso del color, lo que les lleva a establecer la perspectiva cromática; es la cualidad del claroscuro, transportada al reino del color. En todas estas experiencias y observaciones, el niño se da cuenta que el color lleva implícitas sus propias leyes independientes del observador; que tiene vida autónoma y constituye un mundo en sí.

Al vivir este tipo de experiencias del color, el adolescente se aproxima al mundo del adulto, y esto abre la posibilidad de evoluciones ulteriores. A no ser que una prematura educación intelectual paralice la experiencia del color, llega el momento, normalmente alrededor de los catorce años, en que el joven encuentra su libre relación con el color.

Sólo desde este momento es posible el propio desenvolvimiento artístico. Antes, todos los comentarios o explicaciones son inútiles en sentido estético, y sólo dañan al niño y lo hacen extraño a la realidad.

Para el maestro es de capital importancia tener plena conciencia del hecho de que sólo a partir del noveno año escolar, esto es, después de la pubertad, se pueden discutir estas cuestiones inteligentemente con el adolescente desde el punto de vista estético. Previamente, el niño absorbe tan sólo lo que es función vital en torno suyo. El devenir elemental del mundo animado, que penetra en el niño a través de sus órganos sensorios, es alimento para su alma. Asimismo, lo que el niño expresa, lo que modela, es función vital; no es producción artística. Las actividades que de esta manera brotan incesantemente del niño, tienen el carácter de envolturas que se dejan. Dentro del proceso evolutivo son -perdonen la expresión- productos de desecho.

En cambio, el artista elige conscientemente las leyes inherentes a las cosas. La fantasía, los pensamientos, los sentimientos y su vida volitiva lo capacitan para dar forma a la materia cuyos elementos y fuerzas básicas ha llegado a conocer. El artista, en profunda labor cognoscitiva, penetra el núcleo de algún hecho del mundo o del alma, y de este germen hace surgir la obra artística; la creación libre que no es fenómeno concomitante de la función vital necesaria. Es en el artista una transformación, una recreación, una actividad que se apodera de la realidad que está sumergida en los fenómenos vitales. Se hace visible lo que, de otra manera, palpitaría y existiría invisible tras los objetos de su apariencia. "El reflejo colorado; he aquí la vida" (Goethe). El niño que vive estos procesos como órgano de ellos cuando pinta como hemos descrito, adquiere la más profunda y auténtica experiencia de la realidad. Una reproducción externa del mundo objetivo nunca podrá rendir este servicio; su valor pedagógico reside en el entrenamiento de la observación exacta después de los catorce años.

La captación intuitiva de las verdaderas relaciones vitales, a través de la pintura basada en las inmanencias del color, despierta fuerzas vitales del niño y lo protege contra el entorpecimiento intelectual.

Freys Jaffke

EN TORNO A LA PINTURA Y A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Desde el primer día, se encuentra el recién nacido inmerso en el lenguaje humano, creador de la atmósfera espiritualizada que él respira y en la que se va adentrando por la imitación y la captación intuitiva, al mismo tiempo que, por el hacer, se estructura su propia organización.

Sólo así puede convertirse en hombre, y expresar después su personal calidad humana por medio de la palabra. Análogamente, y en no menor importancia, también el arte, supremo producto anímico-espiritual del hombre, actúa sobre el niño en desarrollo que necesita, de un modo mucho más espontáneo de lo que se suele generalmente admitir, un ambiente "artístico" desde los primeros momentos, con el fin de ir desenvolviendo su humanidad, primero por asimilación y después por la continuada práctica personal. Aquí hay que tener muy especialmente en cuenta que este contacto con el arte, que el educador debe propiciar, no sólo es complacencia sino, al mismo tiempo, estímulo de la propia actividad, al despertar la imaginación creadora y cultivar las energías anímicas. Es así como la actividad artística, cualquiera que sea, promueve por sí misma una percepción sensorial diferenciada.

Limitándonos a los niños en edad preescolar, hay que crear a su alrededor, desde el primer momento, un ambiente que satisfaga las exigencias de la sensibilidad artística cualitativa: colores, formas, ornamentación mural, sonidos, juguetes, etc. Se logra así un efecto más profundo que si a esas edades se impartieran lecciones especiales de "educación artística". Claro que la actividad práctica preescolar exige una metodología particular. Todo niño pequeño puede familiarizarse con las más diversas especialidades artísticas y practicarlas,

pero no es con la finalidad de recibir por ese medio una determinada enseñanza, ya que no se pretende, en modo alguno, prepararlos desde entonces para una ulterior profesión de músicos, pintores o escultores. Las posibilidades que ofrecen las actividades en esa etapa son, por ejemplo, modelado con cera o arcilla; juegos de movimiento, que decididamente descansen en lo rítmico-musical; ejecuciones musicales en instrumentos simples de cuerda, como arpa infantil, citarina.

Mas el punto de vista tal vez más decisivo que justifica todo esto es el siguiente: en esta temprana etapa de su evolución, el niño lo aprehende todo con su naturaleza íntegra, como unidad cuerpo-alma-espíritu y así, lo que se implanta en germen, fructificará más tarde en una y otra forma. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todas las facultades o los defectos que pueden presentarse, por ejemplo, en el pensamiento o en el comportamiento social, permiten siempre establecer una relación con una actividad primeriza, digamos artística. Existen en la vida humana, junto a las facultades que se perfeccionan en línea recta, otras que se manifiestan de un modo completamente nuevo, como metamorfosis, en las distintas etapas evolutivas.

A continuación vamos a mostrar, tomando como ejemplo la pintura, una actividad que no conduce, en primer término, a habilidades en el sentido antes mencionado, sino a la generación de facultades transformables.

Pintura a la acuarela

Material: plancha de madera de 50 x 35 cm, hojas de papel, pincel plano de unos 24 mm de ancho, colores a la acuarela en tubos, vasitos para los colores disueltos, vasos para el agua, esponjas, recipientes para desleír los colores.

Preparación: a los niños les gusta mucho que se prepare entre todos la mesa para pintar, ya que se interesan en toda clase de trabajos de adultos que esté a su alcance, y ayudan de buen grado. La mesa ha de cubrirse con un mantel encerado; se llenan los vasos de agua y se distribuyen. Junto cada vaso se coloca una esponja para secar los pinceles demasiado mojados. Los colores se diluyen en pequeñas jarritas, removiéndolas hasta lograr una consistencia uniforme, luego se vierten en los vasos para los colores, ya dispuestos sobre la mesa. Las hojas de papel, que serán absorbentes y no muy delgadas, se

sumergirán en una pila de agua, y se estirarán con cuidado por medio de una esponja sobre la plancha para pintar, previamente humedecida, o se pegarán en ella. Ya puede entonces empezar la pintura.

Por supuesto que esta preparación colectiva y conjunta con los niños sólo es posible cuando el grupo no tiene más de veinte, o máximo veinticinco niños (esta es la regla en los Jardines de Niños Waldorf). Es además mucho mejor que los grupos no sean de niños de la misma edad, sino de distintas edades, de tres a seis años, pues así, sus diversas necesidades y talentos puede el adulto tomarlos en consideración y satisfacerlos mejor. Mientras los de tres y cuatro años se dan por contentos con diluir los colores y verterlos en los vasos, los de cinco y seis años se hacen cargo con gusto de varias fases del trabajo, como por ejemplo, acopio de todo lo necesario para la preparación: despejar las mesas de la pintura, enjuagar y secar los vasos, guardar los distintos utensilios, etc., fases que a través de la repetición, dominan ya en la secuencia debida.

El proceso pictórico

Sin previa apelación por parte del adulto a un contenido de conciencia o a una representación determinada, sin indicación de tema alguno, los niños mojan el pincel en los colores y contemplan la huella que deja sobre el papel. La limitación a los tres colores fundamentales: rojo, amarillo y azul, facilita a los pintores una escala cromática matizada de increíble riqueza, aunque sean ellos mismos quienes la crean. Especialmente entre los niños de cuatro y cinco años, esto va unido a un constante gozo de descubridor, pues cuando los distintos colores confluyen en varios lugares y se mezclan, surgen tonalidades intermedias, tales como verde, violeta, castaño. Junto con el juego de los colores sobre el papel, provocando las exclamaciones de asombro o júbilo de los niños, ocupa, asimismo, un lugar preponderante el color siempre cambiante del agua en que se lavan los pinceles. Cuando ya se ha pintado toda la hoja, y brillan y relucen los colores en su elemento acuoso, llega para los niños un momento de suprema satisfacción, con frecuencia latente en lo inconsciente durante los juegos que siguen a la pintura. En cambio, pierden todo interés para el niño tan pronto como el cuadro se pone a secar en el compartimiento destinado al efecto.

Los niños de cinco y medio a seis años se comportan a este respecto de distinta manera. Ya antes de sumergir el pincel en el primero de los colores, se han formado generalmente una representación del color que

quieren reproducir, o del objeto, como por ejemplo, de un árbol, de un castillo, de un arco iris. Puede suceder que el color líquido, al extenderse sobre la hoja húmeda, no presente un contorno definido, lo que siempre favorece la continuidad de la fantasía. Ocurre también, a veces, que habiendo aplicado los niños un nuevo color a la forma inicial, el conjunto, imaginativamente, adquiere un sentido completamente nuevo, en armonía con el cual siguen pintando. Mientras están en su actividad, o ya terminada, sienten los pintores placer en comentar con el adulto o con un compañerito, algo relacionado con el cuadro: qué colores les gustan más, o cuál es el contenido que descubren en lo pintado.

La pintura a la acuarela ejecutada de este modo, constituye, incluso para los pequeños de tres años, agradable experiencia. No hay que esperar, naturalmente, de ellos, ningún dominio de índole técnico, como por ejemplo la limpieza del pincel antes de sumergirlo en un color distinto, ni tampoco dirigir a propósito sus pinceladas. Se limitan más bien a trazarlas tímida o airosamente, de aquí para allá sobre la hoja, y se tiene la impresión, al verlos, de que lo más importante es el movimiento y el rastro cromático que va dejando. La mayoría de los niños de tres años se contentan con un solo color, por ejemplo el rojo, y no paran de pintar hasta que el vasito queda vacío. Cuando toman otro color, no suelen disponerlo al lado del primero, sino encima, y lo mismo hacen con un tercer color. El resultado es, entonces, una superficie oscura e indiferenciada, el color de cada uno de los tres vasos ya no puede distinguirse. Sin embargo, si vamos aumentando, poco a poco, la cantidad de colores, al poco tiempo dejan estos niños de pintar sin orden ni concierto, y empiezan a colocar con cuidado un color al lado del otro.

Por lo general, los pequeños de tres años son silenciosos y deseosos de pintar, sobre todo cuando cada uno dispone de su propio vaso; los de cuatro y cinco gustan de comunicar, más o menos impulsivamente, todo lo extraordinario que se produce en su hoja, y en los niños de cinco y seis años vuelve a dominar otra vez la actividad silenciosa y diligente, de un modo todavía más reflexivo y precavido. Ocasionalmente, cambian impresiones acerca de los colores y del contenido de sus cuadros mientras pintan con los de su misma edad.

Aprendizaje de la pintura por imitación

La facultad artística, como casi todas las facultades, se cultivan mejor en el niño preescolar, imitando a los adultos. Por eso, es de

mucho provecho que se le ofrezca la oportunidad de observar cómo pinta su madre, su maestra o sus hermanos mayores. Si no se le dan concretas instrucciones, él capta la pintura tal como lo hemos descrito, que es el modo adecuado a su edad. El tresañero siempre querrá pintar al mismo tiempo que el adulto, en tanto que los niños de cinco o seis años prefieren recoger la actividad por su propia cuenta e iniciativa, en otro momento. Todos los procesos técnicos que van irremisiblemente unidos a esta clase de pintura, como colocación y recogida de los materiales, se convierten, por imitación al adulto, en hábitos buenos, por lo que no es menester salvedad alguna al respecto.

Si el adulto pone cuidado en limpiar cada vez el pincel en el vaso de agua, y de escurrirlo en la esponja antes de aplicarlo a un color distinto, el niño ejecutará por sí solo los mismos actos de un modo cada vez más parecido. Pues todo niño sano experimenta una gran necesidad de tomar parte en las acciones y movimientos de su ambiente, o de reproducirlas mediante un juego lleno de imaginación. Por eso ejerce una mayor y más persistente influencia, a esa temprana edad, la actividad intencional de los adultos, que las palabras explicativas que se dirigen a su entendimiento.

Pintar con colores digitales

Pueden asimismo los niños conseguir matices diferenciados de color, en el sentido antes indicado, pintando con los dedos, si además de los tarros de colores se les provee de una vasija con agua, de preferencia tibia, y les ayudará a ejecutar un trabajo limpio si tienen a su alcance una esponja o un trapo para secarse ocasionalmente las manos. Cuanta más agua puedan usar, más fácil les será el manejo de la sustancia relativamente sólida de los "colores digitales", y si se les da una simple hoja de papel en blanco, previamente sumergida en agua, en vez de papel impreso o de envolver, ya nada les impedirá realizar una experiencia vital del color.

Pero es también decisivo para esta clase de pintura el que el niño pueda actuar imitativamente, es decir, el que el adulto proceda de la misma manera: abandonados a sí mismos, fácilmente llegan al embadurnamiento, más propio de practicar en los barriales o lodazales. Pero si al adulto le es más natural el tomar un pincel para pintar, esa misma tendencia pronto la sentirá también cualquier niño. En este caso, se pueden aprovechar los colores digitales (originalmente des-

arrollados para ser usados por niños retardados), diluyéndolos con agua, para que sean líquidos. A los niños normales se les debe guiar hacia la pintura con pincel.

Al entrar en la época escolar, la manipulación libre e imaginativa del color ha de encauzarse hacia la pintura orientada mediante la palabra del maestro. Esto implica que sea él quien proponga el tema henchido de imaginación y, en la mayoría de los casos, en relación con las materias que se están enseñando. Así se dirige, en cada uno de sus pasos, al proceso pictórico, condicionado asimismo por la técnica propia de la pintura. Y todos, en conjunto, examinan los resultados obtenidos.

Metamorfosis en etapas posteriores

Cuando el adulto, en su conversación, presenta con cuidado y con tacto evaluativo sus argumentos, al mismo tiempo que sopesa los de su interlocutor, siendo capaz de dejarse impresionar por él, pone en evidencia una facultad que se debe, entre otras cosas, a lo que fue su gustosa entrega en la temprana infancia, a los colores y al pincel, sus educadores inconscientes.

Lo que los mayores conocen como lógica es siempre el rendimiento interiorizado de secuencias activas prácticas, que el niño tuvo oportunidad de asimilar de su ambiente por imitación. La ordenación interior de la secuencia de las distintas manipulaciones al pintar, por ejemplo, lleva en sí la garantía de un resultado útil. Del mismo modo, en el plano de la razón, la cuidadosa concatenación de los distintos pasos garantiza un resultado seguro.

El que a temprana edad pudo apreciar la intensidad o la delicadeza, o sea, toda la gama de matices en la aplicación de los colores, fácilmente desarrollará la facultad anímica en los dominios de lo social, por ejemplo, cuando se trate de admitir opiniones ajenas o de afirmar la propia.

Ofrecer renovadamente la ocasión de practicar el cuidado, la atención, la espera, la secuencia racional de las manipulaciones, la apreciación directa y perceptiva de las leyes de la combinación cromática, la aplicación estimativa de una distinta potencialidad, como por ejemplo, intenso o tenue, significa que el alma infantil, en gradual despertar: organismo sensorio y extremidades, aparato sensorio y motricidad, va logrando una corporalidad cada vez más dócil. Por supuesto que todo esto no pasa a la conciencia del niño, incapaz todavía de pensamientos ni preventivos ni reflexivos, pero sí va acompañado de una intensa vivencia, que le permite realizar experiencias en estratos más profundos, que espera o pueden esperar que los capte la conciencia a una edad posterior, y encontrar entonces su expresión en una ordenación autónoma de la vida. He ahí los aspectos que nos permiten comprender lo justificado de la actividad artística en el jardín de niños, o en la edad preescolar en general. El arte no es, en modo alguno, apéndice estético de la "vida propiamente dicha", sino la base, en sí mismo, para una superación humanística de la vida en cuanto a realización, en cuanto a ejercicio constantemente renovado.

Willi Aeppli

CÓMO PUEDEN LOS PADRES ESTIMULAR EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS

La capacidad de aprender, de entre todos los seres que habitan la Tierra, es privativa del hombre: el animal no la posee, sino que está siendo "instruido por sus órganos". Son éstos los que le dictan el comportamiento más indicado en relación con su medio ambiente. De ahí que el animal termine su desarrollo muy pronto; llega pronto a adulto, y es autodependiente y autosuficiente. El hombre, en cambio, necesita veinte años, es decir una tercera parte de su vida, para madurar, o sea para alcanzar la llamada "mayoría de edad". Además, considerando que sus órganos sólo le instruyen en mínimo grado, el niño depende de la ayuda de los que ya alcanzaron la mayoría de edad; y son los adultos quienes, de cierta edad en adelante, lo instruyen, función que lógicamente, hemos de llamar "educar". Las condiciones previas para la posterior capacidad de aprendizaje han de crearse en el primer septenio de la vida, esto es, en la edad preescolar. Es verdad que las tres energías fundamentales del alma humana: pensar, sentir y querer son autónomas y sustantivas no obstante que para que puedan debidamente manifestarse, requieren un sano fundamento orgánico. Cada una de estas tres energías se halla vinculada a determinado sistema funcional corpóreo: sabido es que la facultad de pensamiento está en relación con el cerebro y con el sistema nervioso; que las energías emotivas tienen por base el llamado "hombre rítmico", sistemas respiratorio y circulatorio, y que las energías volitivas, a su vez, tienen por base sólida, los procesos metabólicos y el sistema motor.

Ahora bien, la posibilidad del sano desarrollo de las energías anímicas y espirituales entre los siete y los veinte años, depende, en amplia medida, de una sana configuración de lo somático con sus tres sistemas orgánicos, durante los primeros siete años. ¿Qué pueden hacer los

padres, y qué es lo que han de evitar, para que lo somático del párvulo se desarrolle debidamente como base de la facultad de aprendizaje?

La "educación" del párvulo, por lo menos hasta los cinco años y también más allá es, básicamente, educación somática; el niño todavía no responde a "instrucciones" morales o racionales por parte de los adultos. Quizá se podría decir. El organismo del párvulo se deja instruir por su medio ambiente y por las energías que en él imperan. Esto significaría, sin embargo, que el párvulo estructura su organismo, hasta en los órganos individuales, de acuerdo con lo que recibe e incorpora, de su medio ambiente. De ahí surge la pregunta: ¿qué es lo que el niño asimila de ese medio ambiente, y con ayuda de qué órganos? Pensamos primero en el alimento diario que el niño ingiere y que estimula sus energías de crecimiento y de formación; pensemos, segundo, en el aire que inhala y expira. Ambos son procesos de alimentación, sólo que el segundo, el de la respiración, es mucho más sutil que el primero. Pero todavía hay un tercer proceso, más sutil todavía por lo que, a menudo, pasa inadvertido, a pesar de que también implica que el niño recibe algo y lo incorpora: las percepciones sensorias. Los alimentos que el niño ingiere, el aire que el niño inhala, las impresiones sensorias que recibe: todo esto afluye sobre las energías de crecimiento, porque todos ellos son factores organogénicos. Para los tres vale la máxima pedagógica: el niño solamente debe absorber lo que le sea benéfico.

Veamos ahora algunos aspectos del significado que tienen las impresiones sensorias para el niño en edad preescolar. Piénsese, en primer término, en que el mundo de nuestras percepciones, el mundo empírico que nos suministra nuestras impresiones sensorias es de más variación y más rico en diferencias de lo que comúnmente tenemos conciencia: con los órganos sensorios respectivos registramos los colores, olores, sabores, etc., de la naturaleza que nos rodea. Asimismo, registramos las condiciones de nuestra propia corporalidad, para lo cual disponemos del tacto, del sentido del equilibrio, del sentido cenestésico, etc. Y finalmente registramos también lo que, procedente de otras personas, sale a nuestro encuentro: el timbre de su voz, su lenguaje estructurado según frases, palabras y fonemas, sus pensamientos y representaciones.

Ahora bien, en lo que toca a la función del organismo sensorio, existe una diferencia radical entre el adulto y el párvulo: las impresiones

sensorias ejercen sobre éste un efecto fundamentalmente distinto del que ejercen sobre aquél. Pudiéramos decir: el adulto forma su concepción del mundo, mejor dicho su visión del mundo, de acuerdo con las percepciones sensorias que recibe; su conciencia le permite "interceptarlas" y convertirlas, incontinenti, en pensamientos e ideas, no permitiendo que penetren demasiado profundamente en su organismo. A veces no puede impedirlo, a saber, cuando las impresiones sensorias literalmente se graban en la organización física, en cuyo caso pueden afectar el corazón, causarle jaquecas o provocar trastornos digestivos. Pero estas son excepciones. Las energías de su conciencia, así como su cuerpo físico, ya solidificado y resistente, protegen al adulto contra el peligro de que las impresiones sensorias dejen su huella en su organismo corpóreo. Si no es así, se trata de una condición patológica. Pero lo que, en el adulto, sería "patológico", en el niño es fisiológico, es decir, es un proceso natural, de acuerdo con el nivel evolutivo en que se encuentre; el niño no tiene ni la energía de conciencia del adulto ni su corporalidad solidificada y endurecida; el pequeñuelo es, todo él, órgano sensorio -como dijo Rudolf Steiner a menudo- con toda su corporalidad, todavía plástica, dúctil y maleable, se halla entregado a las impresiones exteriores, así como a merced de ellas. Hablando con toda propiedad, podemos decir que el niño "consume" las impresiones que le llegan: todas las percepciones sensorias suscitan en él, concomitantemente, delicadísimos procesos vegetativos, que determinan la ulterior formación o malformación de sistemas orgánicos y de los órganos individuales. Así pues, en tanto que el adulto se forma su visión del mundo cual intrincado sistema de conceptos, sobre la base de percepciones sensorias, el niño se forma, por lo menos hasta cierto grado, su organismo físico según las impresiones sensorias. Y ¡vaya que el organismo físico es algo más real que una visión del mundo!

¿Cómo debería estar constituido un medio circundante saludable, cuyas energías fueran indicadas para que el niño las absorbiera mediante su organismo sensorio? Tenemos, antes que nada, la naturaleza externa como precioso mundo empírico: el campo, la flor, el animal, el río, el lago, el bosque, las nubes... todo ello suministrando, mejor dicho regalando, impresiones sensorias que contribuyen a la construcción del cuerpo. Ver los colores del arco iris, oír el gorjeo de los pájaros, oler la resina de los árboles, saborear la baya del bosque, sentir la frescura del agua: todo esto son las impresiones sensorias que tienen benéfico significado para el desarrollo físico del niño.

Otro importante mundo empírico del párvulo es su propio cuerpo. Experimentarlo correctamente, esto es, percibirlo con los órganos sensorios correspondientes, es de gran alcance. A esta finalidad educativa, a la vez que terapéutica sirven, o servían, entre otros, los auténticos juegos infantiles como rondas, corros, juegos de pelota, el aro, el brinco de reata, etc. El interés de una generación de niños sanos y hacia una buena disposición de aprendizaje, sería de desear que estos antiguos juegos y juguetes, que en verdad constituyen una "escuela superior" para el desarrollo corpóreo, se volvieran "modernos" nuevamente.

La tercera importante fuente de experiencias del niño son los adultos. Ojalá que el niño pueda percibir en ellos tan sólo lo bueno, tan sólo valores positivos, cuando hablan, piensan o actúan. El niño dispone de finísimos órganos sensorios para las manifestaciones de la gente mayor, incluso para actitudes síquicas. Dijo Steiner: "El cariño que la madre que, en cálida corriente, impregna el medio circundante del niño, "incuba" las formas del organismo físico".

Desde algunas décadas a esta parte, empero, el medio circundante del niño ha sufrido un cambio radical a consecuencia de la irrupción de la tecnología en nuestra vida cultural. No cabe duda de que este desarrollo fue una necesidad que ningún hombre sensato puede maldecir. Todos somos usufructuarios, pero esto no altera el hecho que la vida contemporánea, determinada en elevada medida por las conquistas técnicas, es "hostil" al desarrollo del niño. El mundo de la técnica es un mundo de existencia artificial, alejado de la naturaleza; un mundo que, a menudo, fascina al niño, a pesar de ser frío, incapaz de suministrar ningún alimento anímico como hace la naturaleza. Desde el punto de vista del organismo sensorio, podemos agregar: primero, el mundo de la tecnología ofrece un exceso de impresiones sensorias que, a menudo, ni siquiera el adulto es capaz de resistir; segundo, todos estos logros técnicos: cine, radio, televisión, constituyen estímulos sensorios totalmente novedosos (quiere decir, estímulos para los cuales nuestro organismo sensorio no está adaptado), que ejercen sobre la organización sensoria un efecto muy distinto al de la naturaleza o al del arte. El movimiento del pez en el agua, del ave en el aire, del venado en el claro del bosque, son distintos de los movimientos producidos por el motor y, más todavía, de los movimientos espectrales en la pantalla. La voz de una persona que se halla sentada frente a nosotros, y la voz que se nos acerca procedente de la consola de la radio, son dos percepciones cualitati-

vamente distintas, y actúan también de manera distinta sobre los órganos sensorios y el resto del organismo.

Amplias y detenidas investigaciones han demostrado que, en nuestra época, ha degenerado en forma alarmante la facultad de aprendizaje de los escolares, y una de las causas fundamentales es que el niño se halla expuesto, demasiado temprano y con demasiada intensidad, a la vida mecanizada con todos sus recursos técnicos.

Si tenemos en cuenta que el sano desarrollo de lo somático en el primer septenio constituye el fundamento necesario para el libre despliegue de lo anímico-espiritual en los años subsecuentes, podemos cobrar conciencia de la importancia de esta temprana edad de la vida, así como de la responsabilidad que corresponde a los primeros educadores, los padres y los tutores. Como resultado de esta conciencia, han de nacer en el adulto, junto con el sentido de responsabilidad, delicados impulsos volitivos, que le provoquen la firme decisión: yo quiero, sobre la base de estas certeras intuiciones, cuidar y criar a mi hijo de la mejor forma que me sea posible.

En este caso, cuando el niño alcanza la madurez para la escuela, los padres pueden, a justo título, decirle al maestro al que le encomiendan la educación de su hijo: durante siete años, nos hemos preocupado por el correcto desenvolvimiento de la parte somática de este niño; lo hemos criado y cuidado, tratando de conseguirle, dentro de lo posible, un ambiente saludable. Desde luego, continuaremos haciéndolo, en la medida de lo necesario, pero ahora tú, maestro, haz lo que corresponde como educador: cuida de las energías anímicas y espirituales por medio de tus clases; en lo sucesivo, cargaremos juntos con la responsabilidad del desenvolvimiento de este ser humano: tú como maestro, y nosotros como padres.

Marta Heimeran

EN TORNO A LA AUTOEDUCACIÓN DEL EDUCADOR

La autoeducación no depende tanto de las muchas o pocas horas que el trabajo nos deje libres, como de la intensidad del deseo de "mejorarse". Hay pequeñas ventajas que conviene saber utilizar, consejos que pueden aceptarse. El montañés le dice al habitante del llano: "dame tiempo". Lo mismo puede decirse con respecto a mucho de lo relacionado con la evolución del yo. Quien tuvo, por de pronto, el valor para intentar mejorar aspectos poco agraciados del alma y del carácter, no debe actuar con brusquedad, es decir, no exigir de sí mismo sino lo que previsiblemente pueda resistir.

En vez de deambular alrededor de las debilidades personales, es mejor dirigir la mirada al trabajo general de renovación interior, y si esto se emprende con seriedad, mucho de lo indeseable se desvanece por sí mismo.

Para toda persona, el **cultivo del respeto y la veneración** forma parte de la autoeducación. Este cultivo le permite al hombre traspasar sus límites personales, le abre los ojos y lo hace más atento; le predispone a la bondad. Sea cual fuere el motivo que nos permite cultivar ese sentimiento básico del alma humana -y podemos encontrar ese motivo precisamente en lo más banal- pronto comprobaremos su benéfico efecto. La irradiación que de él deriva, la sentimos hasta físicamente, y nos da la justa impresión de habernos hecho un poco más humanos.

Por ejemplo, hacerse el propósito de observar, todos los días, atentamente y durante algunos instantes, un árbol que esté en el patio de la fábrica o delante de la ventana de la oficina, entregándose a la plenitud de la vida que representa, o asignarse la tarea de descubrir diariamente en el lugar de trabajo algo que pueda admirar con agradeci-

miento. La educación en pro del respeto posee, incluso, el valor inmediato de que las exigencias de la vida nos parecen menos duras, pues esto nos permite alimentar en secreto, dentro de una profesión que, a veces, no nos satisface por completo, un ideal que hemos elegido, el ideal que amamos y que nos reanima; superar los prejuicios y ejercitar nuestra tolerancia. La atención que brindamos al mundo exterior nos hace más altruistas, ya que nos conduce a prescindir de nosotros:¡duro hueso de roer!

Mediante el calor interior que da la veneración, la madre puede observar la apasionante vida del niño en su amor entusiasta hacia el mundo, y compartir sus arrebatos, a pesar de su "edad". Jean Paul tiene razón: "Sobre alas, no sobre escalas, la impulsáis". Toda persona que marche por la vía del desarrollo de la veneración, tendrá siempre el acceso más fácil hacia los niños, siempre atraídos por quienes les muestran simpatía, y cuya franqueza y afecto les hace prosperar.

La segunda exigencia indispensable en toda autoeducación podemos llamarla **repetición**. El estómago se retorcería de dolor si lo atiborrábamos, y luego lo dejáramos vacío durante días; pero nosotros somos lo suficientemente bárbaros para dar este tratamiento al alma, sin reparar en su repudio. ¡Cuán a menudo nos precipitamos a resolver un problema mental y, ante el atascamiento, lo olvidamos todo de inmediato otra vez! He ahí un experimento peligroso para la evolución interna, y quien se permite realizarlo, es que no se da cuenta de las consecuencias. Todos conocemos, por ejemplo, al "mujeriego" que late en nosotros, que salta de pasión en pasión, en contraste con aquél que ama realmente. En su constante captación sensoria de lo singular, se le escapa a la conciencia de nuestro tiempo que todo crecimiento y devenir transcurren en rítmica repetición. Somos nosotros quienes organizamos nuestras fuerzas vitales mediante una paciente repetición, pues de lo contrario crecerían locamente, se manifestarían en sentimientos desordenados y en una voluntad irrefrenable al servicio tan sólo de los deseos personales.

En la educación de los niños, lo que más nos gustaría es que ellos siguieran de inmediato nuestras indicaciones. ¡Deseos de singularidad! Es precisamente a base de una repetición infatigable como inculcamos en su naturaleza lo que deseamos ofrecerles como ayuda para su vida. En los dominios del alma y de la vida, el poder y la forma principalmente se inculcan mediante un ejercicio esmerado y rítmico

que, aparentemente, a ninguna parte conduce. Que esto sirva de consuelo a quien pierde la paciencia, a quien desmaya en sus esfuerzos interiores y los abandonaría de buen grado. Incluso cuando no podemos orar verdaderamente, o no conseguimos una meditación en regla, el solo intento repetido con lealtad y el nuevo conato diario, hacen que se vaya formando en nosotros algo poco a poco. En la repetición hay además una economía de fuerzas asombrosa: "la gota de agua horada la piedra". Lo que nunca podría conseguir el máximo esfuerzo, lo consigue la repetición; con su ayuda lograremos todo lo que emprendamos con la intención de ser mejores mediante el esfuerzo interior.

Es preciso tomar en preferente consideración los **momentos de dormirse y despertar**; cuando puede uno dedicarse a su propia alma con suma eficacia y relativa tranquilidad. Rudolf Steiner ha recomendado repetidamente para el anochecer una revisión de los sucesos diarios, y quien lo ha ejercitado durante algún tiempo, conoce sus efectos vigorizantes: revisar mentalmente los acontecimientos vividos con la máxima exactitud posible, pero en sentido inverso, o sea desde la noche a la mañana. No es necesario, por supuesto, empezar por lo más complejo; puede uno darse por contento si consigue retroceder a grandes pasos hasta las primeras horas, antes que el sueño lo venza. Este ejercicio puede llegar a convertirse en un auténtico itinerario a través de la jornada, que confiere a uno una cierta superioridad sobre las contingencias.

Un medio educativo nunca bastante recomendado consiste en representarse ocasionalmente, antes de dormirse, los niños que uno tiene a su cuidado, pensar en sus deficiencias y escudriñar cuál sea su más íntima voluntad en la vida. Mucho de lo que nosotros corrijamos en nuestro fuero interno podrá surgir entonces, en seguida, como un cambio exterior en el niño. Así es como la educación moral en esta etapa es, en mucho, un asunto de la autoeducación. Por ejemplo, el miedo en el alma infantil puede combatirse mediante la lucha contra la propia pusilanimidad.

Una madre descubrió una vez que resulta inesperadamente provechoso despertar por la mañana un par de minutos antes que el niño; es difícil, pero es una educación única, que proporciona frutos imprevistos. En primer lugar, es una verdadera sorpresa el espiar bien temprano en el aposento de los niños, ese rincón de ordinario henchido de su gozoso o travieso alboroto y ahora tan silencioso, que son per-

ceptibles: el ulular del viento, el canto de los pájaros, el temprano ruido callejero. Tal vez piense la madre entonces, inspirada por la frescura del incipiente día: ¡con qué ojos verá el ángel de la guarda a sus hijos! Y se preguntará: ¿qué le parecerá la inquietante terquedad de Cristóbal, y el tremendo hastío de Ursula?

Por lo dicho se comprenderá ya que la evolución interior no significa nunca pérdida de tiempo; por el contrario, y cosa curiosa: incluso nosotros ahorramos tiempo, ya que luego todo nos saldrá mejor; podremos guiar al niño con más calma y continuidad, y él será más dócil a nuestro trabajo y presentará menor resistencia. Hemos de ser remansos de calma en la vida agitada del niño, y realizar sin contratiempos todo el quehacer doméstico, todas nuestras labores. Es como si hubiéramos desterrado de nuestras diligencias matutinas y vespertinas más de un desatino, que nos hubiera deparado sus consecuencias. Esta íntima ocupación nos libera, asimismo, de la opresión anímica que muchas veces pesa sobre las madres y amas de casa que sacrifican por sus hijos todo el tiempo de que disponen, pensando: "¡Ah, cómo hubiera querido hacer hoy algo para mí misma!" ¡Pues ya lo ha hecho! ¡Ha progresado, y de un modo más efectivo que si hubiera estudiado un libro de cabo a rabo! La aprehensión de las realidades ha contribuido a su propia educación.

Nuestra autoeducación constituye así una parte muy esencial, tal vez la más importante, para la educación del pequeñuelo. Sin ella toda instrucción, por hábil que fuera, sería inútil. Bajo una forma distinta, podemos utilizar aquí la afirmación de Schiller acerca de la planta: "lo que es involuntario en ella, sea voluntario en ti"; eso es...

Dr. Erich Gabert

LOS PRIMEROS SIETE AÑOS

Del libro: El castigo en la autoeducación y en la educación del niño

La peculiaridad y la dificultad, pero también el encanto especial de la tarea pedagógica durante el lapso del primer septenio, reside en que el niño no está, en absoluto o muy poco, capacitado para comprender y seguir los argumentos razonables o los consejos. Por el contrario, se halla anímicamente impregnado, hasta lo indecible, de una confianza ilimitada, completa, susceptible de abrumarnos de confusión, respecto a la bondad, el amor y la conducta ejemplar del adulto. Naturalmente esta confianza es inconsciente, emana de todo su ser, está relacionada con su naturaleza íntima como el sueño, la vigilia, la necesidad de comer y beber. Esta confianza espontánea origina una conducta característica: el niño no desea ni puede hacer otra cosa que todo lo que observa en los adultos. El niño en esta etapa, salvo en casos anormales, se ve impulsado a repetir las palabras o canciones que escucha de labios de su madre.

Se ha definido como "imitativo" este comportamiento. No olvidemos, sin embargo, que esta actitud del pequeñuelo no puede expresarse con una palabra que evoque una intención básicamente consciente. Sin duda, el niño también puede imitar conscientemente, a veces incluso con asombroso talento, pero no se trata aquí de esto. Es un hecho la participación infantil con su ser íntegro, con su cuerpo y alma, en todo lo que hacen los adultos que los rodean; su alma absorbe, tal como lo haría una esponja sumergida en el agua, lo que existe en su ambiente, dejándose impregnar hasta en sus fibras más profundas, hasta los estratos recónditos, oscuros, alejados de la conciencia, allí donde reside la fuente de la voluntad. Los adultos todavía experimentan un último remanente de esa inconsciente participación cuan-

do, al ver bostezar a otra persona, ellos también bostezan, no porque quieran sino porque sienten la necesidad. Escapa a la conciencia esta zona profunda del ser humano, en la que arraigan las fuerzas vitales así como las que impulsan los hábitos. Es también en ella donde tienen su asiento los rasgos permanentes de la personalidad, el temperamento, las estructuras que orientan el comportamiento que nos caracteriza. A ese haz orgánico de costumbres, energías y procesos vitales, dio Rudolf Steiner el nombre de "cuerpo etérico", y es donde tiene su origen lo que llamamos "imitación" en el niño.

Existe más de un nacimiento

En el opúsculo publicado en 1907 "La Educación del Niño a la Luz de la Antroposofía", utilizó Rudolf Steiner una imagen muy significativa para mostrar los vínculos que unen el cuerpo etéreo del niño al del adulto durante el primer septenio de su vida. Dijo que el cuerpo etéreo del niño "nace" a los siete años, más o menos. Esto implica que todo el conjunto de energías vitales y consuetudinarias del niño se halla todavía en íntima unidad con las correspondientes energías del adulto, formando con ellas un organismo tan unificado, tan cerrado en sí, como sucede con el cuerpo físico infantil y el materno antes del nacimiento físico. Y así como, inicialmente, la circulación sanguínea, la alimentación, etc., de madre e hijo se interpenetran entrañablemente, del mismo modo, antes de los siete años, el organismo de las energías morfogenéticas y habituadoras del niño, aunque inaccesible a la percepción sensoria, se confunde todavía con el de los adultos con los que convive.

Con objeto de destacar la fecundidad de esta imagen cognoscitiva para la educación y, particularmente, para la educación moral, permítasenos tomar como punto de partida un ejemplo que muestra cómo, en un caso concreto, se le puede evitar al niño una dolorosa consecuencia, aunque no se trate de una sanción moral propiamente dicha. Se trataba de impedir que un pequeñuelo, que caminaba desde hacía poco tiempo, se quemara al tocar la estufa caliente y así aprendiera a recelarse de ella. Con este objeto, durante las semanas anteriores al momento en que debía quedar encendida, el adulto organizó un juego que se repitió innumerables veces, y que consistía en poner la mano sobre la estufa, retirándola y diciendo al tocarla: ¡Oh! ¡quema! ¡no se toca! El niño reproducía siempre el gesto hasta que el sentimiento de

temor se transformó en puro reflejo. Así ya no fue necesario que el niño, para instruirse, tuviera que quemarse primero; el "castigo" se hizo superfluo.

Toda persona relacionada con niños puede evocar experiencias parecidas; en muchos sentidos deparan enseñanzas. Vemos en primer lugar, concretamente, que **la palabra es inútil sin el gesto que la acompaña**. La amonestación no tiene efecto; la demostración sí. En segundo lugar, que toda actuación debe repetirse tantas veces como sea necesario hasta lograr una costumbre bien arraigada. Este doble aspecto del acto es la característica esencial de todo juego infantil. Inspirando y orientando pues, el juego, utilizamos ciertamente una taumaturgia pedagógica asombrosa para modelar a fondo las tendencias y hábitos del niño. Así, por ejemplo, a un pequeño mimado y huraño se le dará en el juego el papel de determinado personaje activo y enérgico: un herrero, tal vez. A un miedoso, el de león, y al temperamento no sociable, el de una persona maternal, que prodiga cuidados. Por el esfuerzo de adaptarse lo mejor posible al personaje o animal que representan, despertará anímicamente en cada uno la energía que le lleve a modificar o compensar los rasgos propios de su carácter. También se puede emplear el método contrario, dándole al niño muy indolente juguetes que funcionen con gran lentitud, así puede desarrollarse en él la tendencia que lo lleve a ser más vivaz y despierto, obligando a un pequeño demasiado inquieto y superficial a que cambie a cada rato de juguetes, para que se despierte en él la tendencia contraria y quiera quedarse más tiempo con el mismo juego. Habrá continuamente que buscar para ellos juegos que compensen las tendencias características que se desea ver modificadas o estimuladas, con el objeto de evitar los tropiezos y dificultades de adaptación que existen en las naturalezas desequilibradas.

A fines del primer septenio, simultáneamente con estos juegos -digámosles dramatizados- ocuparán un lugar cada vez más importante los cuentos de hadas, aunque su plena eficacia no se hará perceptible hasta el segundo septenio ya que, durante los primeros siete años, se ejerce sobre el alma infantil la influencia máxima, no de lo que **se dice**, sino de lo que **se hace**. Tratándose, pues, de niños menores de siete años, toda narración ha de acompañarse de palabras y gestos henchidos de vivacidad y expresión. No se les **leen** cuentos, se les cuentan pero con gestos, pues son éstos los que más vívidamente repercuten en el alma infantil y dejan en ella perdurable impresión.

Sin que se dé cuenta, el niño reproduce el movimiento de los labios, la manera de articular, el tono y hasta el timbre de voz. Asimismo, reproducirá el gesto "interior" de la amabilidad, solicitud, goce en el trabajo, piedad... escondido en el gesto del adulto. Porque a esa temprana edad, no se limita únicamente el niño a repetir lo que se ve y oye; lo que hace el cuerpo y la mano no es sino la expresión visible de la bondad y de la alegría en realidad experimentadas.

Esta acción ejercida sobre las fuerzas destinadas a engendrar el hábito y modelar los órganos sobre el cuerpo etéreo, puede intensificarse todavía más si se repiten las actividades suscitadas en el niño, con ritmo regular y rigurosamente observado. Las cosas hechas diariamente, siempre de la misma manera, con un horario fijo -sin llegar a la manía, por supuesto-, la normalidad y el orden en la vigilia y el sueño: he ahí lo que edifica las estructuras de donde nacerán luego costumbres bien arraigadas. Así van formándose los estratos profundos, que alimentan y sostienen el carácter. "Lo que se aprende de niño, se hace de viejo" es un dicho principalmente válido en el campo de lo moral.

Cuando un mocito impulsivo y glotón se ha de sentar a la mesa, hay que velar con cuidado y perseverancia que, antes, se lave bien las manos, a que mastique lentamente y coma con pulcritud, sin ensuciar el mantel. Estos gestos repetidos crean buenos hábitos. Habrá que vigilar estrictamente a que el muchachito dé las gracia siempre que reciba algo, y que comparta con otros lo suyo, lo que nunca hará de buena gana al principio. Nada de todo esto se puede obtener con órdenes o consejos, sino con el ejemplo constante. Podemos decirle, a veces: ¡mira cómo lo hace tu mamá! No cabe duda que esos hábitos crearán en el niño una fuerza que influirá en toda su vida, capacitándolo para transformar su inestabilidad en firme energía, y sus impulsos egoístas en afabilidad y amor al prójimo.

Cuanto más se perciba hasta qué punto es profunda la acción pedagógica sobre la naturaleza infantil, mejor se reconocerá cuán erróneas son las tendencias corrientes en lo que a esto se refiere. La etapa más importante, la más grave en consecuencia, no es la de la adolescencia sino la de la primera infancia. En lo que a la educación moral corresponde, es el jardín de niños y no la universidad lo que importa.

Jakob Streit

SOBRE LA MENTIRA Y EL CASTIGO

Uno de los mayores desengaños es descubrir que las personas no conceden importancia a la verdad; quienes mienten al prójimo reiteradamente se van apartando de toda posibilidad de un serio contacto humano. A menudo, cierto quebrantamiento de la moral radica en un menosprecio por la verdad; todo trabajo y aspiración en común, toda amistad que no se fundamenta en el silencioso acuerdo de verdad recíproca, sucumbe.

El que esta última firmeza hacia la verdad constituye una fuerza efectiva siempre ha ocupado primerísimo lugar en las metas educativas de la humanidad, desde los tiempos de la legislación mosaica. De ahí que, en la educación del niño, importe esencialmente fomentar la veracidad. ¿Cómo? Ciertamente nada se logra si se aplica un castigo corporal al niño de seis años que no diga la verdad; esto no sirve sino para cultivar a palos la mentira. Téngase presente que hasta los siete años, todo niño mentalmente sano vive entregado a intensas fantasías, que naturalmente se mezcla con la realidad: en alas de lo que sueña y piensa, tiende a escapar de las estrechas situaciones vitales. Hacia los nueve o diez años, este estado sufre un cambio; sus pies se asientan en el suelo. Así, hasta los nueve años, evitamos escrupulosamente someterlo a cualquier tipo de interrogatorio con el fin de "sacarle la verdad", pues el temor y la mentira son hermanos. Por lo tanto, si sinceramente aspiramos a que arraigue en la intimidad de su ser el amor por la verdad, brindémosle la evidencia de que el adulto la honra y la ama; no le inflijamos castigos, pues sin esa evidencia resulta estéril e ineficaz la más convencida prédica.

Cualquiera sea el tema que tratemos ante el niño, procuraremos matizar nuestra exposición con nuestra simpatía hacia la verdad y

nuestra antipatía hacia su tergiversación, único camino para que se proyecten sobre el alma infantil las bases del juicio que, alboreando en la pubertad, se afianzará a través de la adolescencia. Primordialmente se requiere que la conducta que pretendemos se incorpore en la actitud del niño, la desarrollemos no sólo exteriormente con el fin de arraigar en su ánimo la convicción de su valor, sino que sea algo por nosotros profundamente vivido. "La edad del cuento", los primeros siete años, e incluso hasta los ocho, ofrece una magnífica oportunidad para destacar, a través de vívidas y sugestivas imágenes, las felices consecuencias del obrar verídico y las funestas del que descansa en la mentira. Los niños quieren escuchar, una y otra vez, lo del lobo mentiroso, en el cuento de la Caperucita Roja o de Los Siete Cabritos... pues constituyen su alimento moral. Queda a la capacidad artística del educador, padre o maestro, la mayor o menor riqueza imaginativa de la exposición. Al llegar el niño a los ocho o nueve años, sentirá humanamente las astutas mentiras del zorro. Cada edad ofrece momentos irreemplazables, y clama por que se estimule de manera adecuada la facultad de amar de verdad, y de inspirarse siempre en ella; ¡qué enorme responsabilidad adquiere entonces el adulto! Y de mucha importancia es la elección del momento oportuno para narrar un cuento o fábula: deben ser momentos especiales, íntimos y no excesivamente frecuentes. El niño debiera adquirir un sentimiento por los valores de justicia y de verdad, invisibles, a semejanza de como sucedía en la antigua costumbre popular del cantón de Valais (Suiza). Antaño en Valais, cuando los tribunales no tenían poder para sancionar al cacique que hubiera cometido algún delito inhumano, la gente responsable se congregaba en torno a una estatua de madera (símbolo de verdad y justicia) al apuntar el alba, y prometía conseguir la expiación, y no descansaba hasta lograr y obtener el castigo del culpable. Este símbolo arquetípico, guardado por una cofradía oculta, mantuvo su fuerza mítica hasta siglos no muy distantes; hoy debe imperar en el hombre como sentimiento íntimo.

Se hará percibir al niño la profunda sabiduría contenida en la afirmación de que "nada se esconde al ojo divino"; y año tras año se le ayudará a encontrar una nueva dosis de conciencia y amor a la verdad, de acuerdo con su edad. Las mentiras ocasionales antes de los nueve o diez años no deben considerarse trágicas; ciertamente no tendrán mayor importancia que el sentarse a la mesa con las manos sucias; en cambio, después se les reprenderá rápidamente para impedir que la actitud se convierta en hábito. A menudo, bastará llevar al absurdo las

ocasionales mentirillas en forma drástica y plástica, destacando serena e inexorablemente los hechos verdaderos, y haciendo observar cómo, en última instancia, siempre la verdad se impone; así corrige el defecto mucho más eficazmente que con violentas disputas, arrebatos coléricos o aluvión de preceptos morales; y es que el niño mentiroso, lo que necesita es fortalecimiento interno y disciplina mental.

La comprensión de la esencia del castigo es, sin duda, uno de los más candentes problemas que confronta el educador, puesto que el castigo correcto siempre requiere un elemento creador de parte suya; siempre necesita "fantasía moral" para que el castigo beneficie la maduración del educando.

Recientemente se observó en un parque zoológico, que un mono joven, caído torpemente en el agua, fue golpeado por el viejo. Parece, pues, que para los géneros de Darwin, esta reacción a las infracciones es la adecuada. Quizá sea, asimismo, la más barata y cómoda solución en el caso de los niños, sin preguntar por sus efectos. Pero tengamos presente que el castigo correcto siempre debe fortalecer, en cambio la paliza no fortalece sino, por el contrario, traumatiza; se apela al temor en el niño para que no cometa nuevas infracciones. Claro está que puede haber casos donde una cachetada tenga efecto liberador, ocasionalmente tropezamos con niños en quienes intuimos el deseo de sentir la exigencia de autoridad hasta en lo corpóreo, aunque sea por una sola vez. Representémonos el siguiente caso: en un internado, un muchacho fuerte, de unos catorce años, atormenta insistentemente a sus compañeros y adultos; su inspector, infructuosamente, se ha valido de diversos recursos pedagógicos; un día lo sorprende en algún desacato y, de inmediato, le aplica una buena lección física. Desde entonces cambió el muchacho, y deponiendo su molesta actitud, la transformó en buen comportamiento, gentileza con los mayores, camaradería y jovialidad con los demás. A pesar de esta excepción, la regla es que, por lo general, el castigo corporal constituye un recurso antipedagógico.

Pestalozzi se refirió una vez en una carta (1808) a este debatido problema, con las palabras que siguen: "Estamos de acuerdo en que, generalmente, golpear a un niño es un recurso indigno, y una de nuestras primeras obligaciones será permanecer serenos ante las faltas del niño... Me opongo, pues, firmemente al castigo físico de un educando por parte de un educador que sea extraño al niño; no así, en cambio, cuando lo aplica la madre o el padre... Sin embargo, debe el castigo

proceder con sumo acierto, del corazón de sus progenitores, o del educador que realmente se encumbre a la auténtica actitud paternal o maternal, y conquiste así el derecho de aplicar estas medidas cuando lo exijan determinados casos..."

En cada castigo es fundamental reprimir, no al hombre en sí, sino su mala acción, haciendo tener conciencia de su efecto y tratando de reparar el error. Veamos algunos ejemplos. Un niño le ha sustraído dinero a su compañero, después de la clase, y ya todos retirados, el maestro lo hace sentarse en el suelo sobre el dinero robado, mientras el maestro trabaja tranquilamente junto a su mesa; mas el "procedimiento" no necesita comentarios para el niño. Otro ejemplo: dos niños se pelean a menudo, el maestro los ata juntos de una pierna cada uno, y así andan por el patio; basta la burla de sus compañeros ¡No volverán a pelear! Particularmente entre los siete y los catorce años dan excelentes resultados los castigos gráfico-visuales. No temamos, por ejemplo, exigirle al niño que lave la prenda que ha ensuciado: hoy son los padres y el maestro los que intervienen en la conducta; mañana será el mundo y la vida misma.

Quien considere que la mayor parte de las faltas de los niños provienen de fallas de educación de los adultos, no reaccionará instantáneamente sino que, primero, formulará las preguntas: ¿Qué puedo pedirle a este niño?, ¿responde el castigo a su desarrollo mental e interior?, ¿no le faltará, acaso, afecto?, ¿se sentirá amparado?, ¿no provendrá su antipatía de la frialdad anímica que lo rodea? El educador ha de apartarse por completo del concepto abstracto de "niño bueno" y dejar de considerar sistemáticamente como defecto de carácter cualquier desviación de esa abstracta norma. Los "niños buenos" pueden ser muy aburridos, insulsos, precoces y de poca inventiva; en cambio, los sanos y pletóricos de vitalidad se resisten al orden rígido de la vida aburguesada, puesto que la sienten como una fachada exterior bajo la cual también se oculta el mojigato. Una vez fijado el castigo, es muy importante su cumplimiento, y tan importante como él, la actitud posterior del maestro, puesto que se castiga, no al niño, sino la mala acción cometida; después del castigo, el asunto debe darse por terminado y, en muchos casos, no volver sobre él. La madre sabrá instintivamente si, a la hora de acostarse, conviene volver a confirmar la reconciliación. Todo castigo trastorna momentáneamente la relación armoniosa entre el niño y la autoridad, después hay que buscar cómo se restablece el equilibrio.

Según Hedwin Diestel

RIMAS PARA NIÑOS

Los Dos Enanos

Miren, junto a la roca
se asoman Pit y Puc
con cristalinas voces cuchichean
como veloces vientos se corretean.
¡Una sacudida en la roca!
Se esfuman Pit y Puc.

Los Mineritos

Por la grieta de la roca,
con su mazo, con su broca,
los enanos van entrando.
Campanita va sonando:
cling-ling-ling-ling-ling.

Los enanos diligentes
con cinceles como dientes,
plata, oro van sacando.
Campanita va sonando:
cling-ling-ling-ling-ling.

En la grieta de la mina
con capotes de neblina,
los enanos descansando.
Campanita va sonando:
cling-ling-ling-ling-ling.

El Pino

En el centro del gran bosque,
el pinito muy esbelto
como cirio erecto
tiende ramas por doquier.

Ratoncito muy vivillo
se desliza por el musgo:
buenos días, buen pinito,
¡cuán alegre se está aquí!

Rana con graciosos brincos
va saltando por el pasto:
buenos días, buen pinito,
¡cuán alegre se está aquí!

Conejito olfatea
va tendiendo las orejas:
buenos días, buen pinito,
¡cuán alegre se está aquí!

Gordas gotas de rocío;
cae neblina, vienen aguas.
Árbol brinda buen abrigo
como un castillo verde.

Sol bien pronto aparece.
Animales se asoman.
Dicen: gracias pinito
Buena protección nos diste.

El Cartero

Por la calle, a paso lento,
con pesado cargamento
el cartero va marchando,
y a la casa va llegando.
Sube por la escalera,
va abriendo su cartera.
Dice: Carlos*, para ti
una carta traigo aquí.
Un paquete bien atado
con mecate enredado.
Así se suelta el cordel:
¡Albricias! Es un pastel.
Ustedes van a festejar,
y yo me tengo que marchar.
Ya he trabajado harto,
pero sigue el reparto.

* U otro nombre, según quien tenga cumpleaños.

Dr. Helmut von Kügelgen

LEYES DE LA INFANCIA

La infancia está supeditada a una ley sublime y exige derechos humanos: ¡altruismo! He aquí por qué la aparición del párvulo desafía al máximo la orgullosa conciencia del hombre moderno. ¿Existiría aquí un reino que escapara al razonamiento de los entendidos, si el amor y la sensibilidad no iluminaran sus pensamientos? ¿Constituiría la infancia un reino en el que debiera estar prohibida la experimentación, con tanto celo empleada en grupos de ensayo, como los de lectura y otros, prohibidos porque con ellos se "manipula", se lesiona el destino del hombre? ¡Los experimentos arrojan resultados, pero los niños quedan dañados para toda la vida! ¿Sería la infancia un reino que nos impusiera la obligación de pensarlo, ya fuera para atrevernos a poner en él la mano y formular exigencias a esa infancia, ya fuera para desentendernos y dejar a los niños abandonados a sí mismos? Sea cual sea el lado hacia el que nos inclinemos, siempre inculcaremos en el niño nuestro propio concepto del hombre, no en su conciencia, ni siquiera en su alma, que aún no ha extendido sus alas para emprender un vuelo por su cuenta; lo imprimiremos en las circunvoluciones de su cerebro, la fina vibración de las glándulas, el hígado, la circulación...

He aquí la primera ley de la infancia: **el cuerpo, aún no terminado de formar es, todo él, un órgano sensorial para toda clase de impresiones**: para la sonrisa, para el amor, para la palabra cariñosa, cosas todas ellas reconfortantes y saludables como ninguna; para los colores, las formas y el orden de las cosas; para los pensamientos verídicos y dignos, que ocupan las mentes de las personas que le rodean. El niño percibe con una especie de intuición ultrasensible todo lo que ocurre en su ambiente, y bajo esta influencia edifica su cuerpo. El nerviosismo, las acciones irreflexivas, las explosiones temperamentales...

¡todo esto se convierte en cuerpo! Más que por la herencia, la semejanza física y síquica con los mayores se engendra en virtud del misterio de que el niño no posee todavía el escudo protector de la conciencia contra las impresiones exteriores, estas impresiones que le llegan hasta la médula, haciéndolo reaccionar con palidez, rubor, metabolismo. Los primeros días -los resultados de las investigaciones de los sicólogos lo confirman cada vez más- dejan huellas perdurables para toda la vida, porque las impresiones crecen con el cuerpo, ya sea como cicatrices o como salud rebosante.

La segunda ley, nacida del amor, **con el poder de la imitación se aprende, se "asimilan" las impresiones del medio ambiente**, es un hábito sagrado que toda individualidad humana trae consigo. El amor, aunque sea en la caricatura de la mera unión corporal, invoca al ser del niño y le prepara como morada un modelo corpóreo heredado. Desde el amoroso mundo espiritual de los nonatos, el niño trae consigo una confianza presta a la entrega, como si nuestro mundo fuera tan bueno como la patria de donde procede, y cuyo recuerdo perdura todavía. Nuestros gestos, nuestras actitudes interna y externa, el lenguaje que hablamos, la forma de nuestros pensamientos, todo esto asimila el niño por imitación. He ahí la palabra mágica de la educación, palabra cuyo poder se va esfumando hasta los nueve o diez años, en que la suplen y desplazan cada vez más, otras facultades de aprendizaje. Esta inclinación imitativa del niño, llena de esperanza y entrega, lleva al niño a susurrarle al adulto: ¡sé digno de imitación! No son las explicaciones, sino la secuencia razonable de nuestras acciones, lo que moldea el "cerebro" para concebir ideas inteligentes; nuestra veleidad, por el contrario, lo echa todo a perder.

Acto seguido podemos mencionar ya la tercera ley, de gran importancia para los primeros años de escuela, y que todavía percibirá dolorosamente el estudiante universitario en sus angustias al examinarse: **son las mismas las energías que rigen el crecimiento y las que rigen la memoria o inteligencia.** Si sobrecargo la memoria del escolar con lo que le obligo a aprender, le privo, en la misma medida, de las salutíferas, vitalizantes y regenerativas energías formadoras; por eso, la mayoría de los niños precoces están pálidos, y por eso la vehemencia, la fantasía y el juego enrojecen las mejillas ¿Qué objetivo tiene fatigar la memoria del niño con un aprendizaje intrascendente de puras banalidades? Para distinguir entre lo grueso y lo delgado, lo redondo y lo cuadrado, el bombero y el policía, tiene tiempo de sobra y lo hará

pronto y sin esfuerzo. Lo esencial en el primer septenio de su vida, es lo que hay de fantasía creadora en su inteligencia, y que se activa mediante el juego y se estimula en la vivencia.

No hay ninguna otra edad en que sea tan amplia y persistentemente valedera como en el primer septenio la cuarta ley: "**¡Del hombre aprende el niño a ser hombre!**" ¿Qué ocurre cuando se desestima esta cuarta ley? Cuando el educador transfiere sus relatos y descripciones, sus paseos y sus juegos, sus esfuerzos y también sus fallas, al libro o a cualquier otro vehículo de enseñanza, o a la televisión inclusive, priva al niño de lo más importante: del contacto humano, de la percepción de una personalidad que se halla tras las acciones y que despierta, asimismo, en el niño los poderes de la personalidad. ¿Para qué sirve luego todo el saber, el saber más y saber mejor, si no se halla tras él una personalidad capaz de fantasía y juicio, actuando con sentido de responsabilidad y según certeras intuiciones?

Triple es la "nutrición" vitalizadora y recreativa que el niño recibe del mundo y que debe acoger, digerir y asimilar: alimento, aire e impresión sensoria. Por eso, la quinta ley: **¡Atención a la calidad!**, implica: primero, prepara los alimentos cuidadosamente por ti mismo con los dones más sanos y propios de la estación que te ofrece la tierra. El agradecimiento con que el adulto toma "su pan de cada día", aumenta su valor; el descuido, la gula, la falta de modales en la mesa, lo disminuyen. Segundo, la alternancia entre el interior y el exterior, el sueño y la vigilia, la seriedad y la alegría, la vocación y el trabajo, el domingo con los niños y el día de labor con la espera, juegan un papel esencial en la calidad de la respiración. Tercero: mas el problema de la calidad de las impresiones sensoriales es el de mayor alcance: ¿juguete técnico o piedras y conchas, trapos y maderos estimuladores de la fantasía?, ¿calzones de lana o ropa interior de fibras sintéticas? ¿Ha sido ahogado ya el sentir natural de que los pequeñuelos no deben ver televisión, ni siquiera los programas hechos para ellos mismos? Los coches-cuna debería estar hechos de tal forma, que pudieran los niños fijarse en el rostro y en los ademanes del adulto que los mira y les habla, porque si la calle, abarrotada de tránsito, con sus mil impresiones sin elaborar se abalanza sobre el niño, éste queda expuesto a una de las muchas situaciones de desbordamiento de los estímulos sensoriales, lo que provoca nerviosismo. Todo lo que el niño no puede digerir, lo que no es de buena calidad, lo debilita. El niño nos reta a revisar todas nuestras costumbres; desde su punto de vista, mucho habría

que impugnar a la imagen de nuestras ciudades, al ritmo de nuestra vida, a la cultura de nuestra vida interna. El niño exige humanidad.

¿A partir de qué edad podemos decir que le somos contemporáneos? Al principio, el niño vive todavía en un estado de conciencia humano distinto y como onírico, y más tarde se adelantará a nosotros con toda certeza, pues tiene que evocar en sí el espíritu de una nueva generación. ¡Pero él no es jamás un adulto pequeño! Antes que nada, es preciso equiparlo y fortalecerlo para nuestro siglo y las obligaciones que le son inherentes. La educación necesita planeamiento. Tanto las anticipaciones como las carencias de aquello que corresponde a determinada edad dificultan el arranque conveniente en la vida; por eso, la sexta de las leyes a que nos referimos aquí, dice así: **el desarrollo necesita tiempo; un peldaño ha de seguir a otro asentado ya.** Esta ley de la evolución camina a pasos gigantescos durante los dos o tres primeros años de la vida; en este tiempo se aprende más que en el estudio posterior de un oficio o de una carrera. El esquema representa un triple avance: se parte de la **voluntad** dinámica que se manifiesta en erguirse y aprender a andar, se pasa por el **sentimiento** emotivo, que se expresa mediante el lenguaje, y se llega por fin a la pronunciación de la palabra "Yo", o sea, el primer vocablo no imitado sino **pensado**. Estos tres pasos: andar, hablar y pensar, marcan la ley del crecimiento y exigen tiempo y paciencia. En los tres tercios del primer septenio, se refleja este ritmo evolutivo de todo el período susceptible de educación: primero, la figura humana se ve confrontada con la fuerza de gravedad y se ejercita el dinamismo -cargado de sino- del paso y del despliegue de la voluntad; luego se llega, con la exclamación y con la palabra, más allá del alcance de la mano extendida, lo que indica trazar potencialmente las futuras emociones del alma, el diálogo con todas las cosas de la naturaleza y del mundo de los cuentos, la entrada al maravilloso reino del lenguaje, tanto social como artístico-imaginativo. Por fin, entre los cinco y los siete años, se desprenden de la palabra y la mímica los primeros pensamientos, se forman nuevos conceptos, se "filosofa" sobre Dios y el mundo.

Esta quinta ley aparece claramente una vez más todavía, en los tres septenios que conducen a la mayoría de edad. En el período preescolar, resuena con el mandamiento: **¡Primero actúa y luego comprende!** Aprender por la acción, por el juego y por la vivencia. Hasta la pubertad: **¡aprende por la vivencia y por la palabra hablada!**, es decir, ya no más por "ingestión", sino por el lento despliegue de las alas de la

sensibilidad. Con la pubertad, tienes que entablar un diálogo afectivo con la mayor cantidad posible de destinos humanos, próximos y lejanos; tienes que desarrollar interés por el mundo. Sólo ahora, y a base de la profusión de las experiencias propias, puede empezar el joven a formar sus **propios** juicios. La frontera entre niñez y juventud ha quedado cruzada: la verdad y la ciencia, la afición a las responsabilidades y obligaciones elegidas por sí mismo, el impulso a actuar con conocimiento de causa, se hacen poderosos y llevan al joven a tomar decisiones sobre la profesión y otras cuestiones que afectan su destino, que lo llevan a la emancipación. El mandato de la quinta ley adopta ahora la forma: **¡primero piensa y luego lánzate!** La acción y la comprensión, la voluntad y el pensamiento han adquirido nuevas relaciones entre sí, una vez que se ha fortalecido la región media, esto es, la de la sensibilidad despertada mediante la palabra.

De este modo, lo que se depositó cual germen en el párvulo continúa durante toda la vida. Enunciemos, por consiguiente, como última ley: **¡proteged la infancia!** Protegedla contra los experimentos, contra toda clase de precocidad, contra el exceso de estímulos, contra todo lo que atrofia la fantasía creadora. Proteged la infancia, considerándola manantial de salud corporal, vigor anímico, búsqueda individual de uno mismo, de sociabilidad. Sin la infancia iluminada por la alegría y la cordialidad, a la que el juego lleno de fantasía da alas, y que complete a la perfección cada una de las etapas de su vida, rica en experiencias... sin una infancia así, los obstáculos se acumularán en el camino de la vida, desposeyendo al hombre de los sanos cimientos de su biografía.

Jakob Streit

EL CALOR HOGAREÑO

A menudo, el maestro escucha el siguiente comentario de los padres con respecto a sus hijos: "Nos cuesta mucho esfuerzo dirigir al niño, pero parece que en la escuela no causa problemas". Ocasionalmente, el niño de diez años es, en la escuela, un manso corderito; en cambio, un pequeño tirano en la casa que, incluso en presencia de su madre, se atreve a proferir los términos callejeros más horribles, y escapa desafiante cuando se le solicita un servicio. Tales niños no respetan a sus padres porque falta totalmente aquello que Pestalozzi incluía en el "calor hogareño", en tanto que en el ambiente escolar, donde se les prodiga quizá tan sólo un pequeño destello de lo que podríamos llamar "poder del aula", se sienten protegidos interiormente. Falta en la casa esta atmósfera sustentadora.

Y ¿cómo se origina ese "calor hogareño", ayuda oculta, impalpable pero real, para que los niños se desenvuelvan como es debido, sin mayores esfuerzos, porque la íntegra actitud de los padres les suministra el sustento apropiado? El tono que reina en la relación entre padre y madre, ¿será de respeto, consideración, agradecimiento...?, repercute en los hijos. ¿Cuenta el padre sucesos del mundo y de su vida cotidiana, saturado de cálido interés o, por el contrario, habla de sus compañeros de trabajo, jefes o empleados en términos despectivos? ¿Arremete la madre contra los vecinos a la hora de la comida? Frente a los niños, se impone una y otra vez la siguiente máxima: cultivar la actitud positiva frente al hombre y al mundo, relatar el mayor número de sucesos que reconforten interiormente; no desahogarse en críticas destructoras en su presencia.

Actualmente, acaso el único momento en que la familia se reúne es a la hora de comer; ahí donde la "mesa" no signifique sólo alimenta-

ción y nada más, esta comunidad, rítmicamente recurrente, puede ser el origen de una buena atmósfera hogareña. Por algo ha de ser que a las buenas costumbres de mesa se atribuyó desde siempre gran importancia; en algunos pueblos, esos hábitos son de un rigor casi cúltico. He aquí una costumbre sueca: de pie, todos tras la silla; a una señal del patrón o jefe de familia se sentaban simultáneamente. La oración de la mesa como expresión de gratitud y unión con Dios, constituye algo tan indispensable entre la gente campesina como la sal en la sopa; o las expresiones invocatorias "venid, Jesucristo, sed nuestro huésped, bendecid lo que Tú has regalado". Hablar de "nuestro pan cotidiano", no como cosa sobreentendida, que se da por descontada, también forma parte de las conversaciones de sobremesa. Podemos inventar nuestros propios versos, quizá como sigue:

Gracias a quienes
nos dan alimento
nutriendo nuestro cuerpo
porque en el sustento
presente está siempre Dios.

Donde reina semejante clima, se crea la base para fecundos diálogos, muy distinto de aquél donde cada uno se abalanza sobre su plato tan pronto como la madre reparte la sopa. ¿Por qué no alimentar, además del cuerpo, también el alma en estos únicos momentos de reunión familiar? Particularmente cautivante del interés del niño resulta, a la hora del postre, la lectura de una pequeña narración, un cuento, un chiste, una anécdota o simplemente continuar la lectura de un libro; ¡qué armonía y concordancia se suscita entonces en las almas! Estas actitudes fomentan el calor hogareño: cinco o diez minutos al mediodía, y otro tanto a la noche después de la cena, contribuyen bellamente a estrechar y fortalecer los lazos familiares. Como consecuencia, se entregan después los niños con más voluntad a los menudos deberes cotidianos. Hoy día, la convivencia de los hombres debe cultivarse más conscientemente, sobre todo dentro del ámbito familiar, contrarrestando la confusión que trae el niño de la calle, y el padre del trabajo con sus preocupaciones y apuros. Antes de sumergirse en el estudio del periódico, el padre podría buscar algún pasaje de un libro, y leerlo después de comer a la madre y a los niños. Cuando al anochecer se enciende la luz en la sala, y afuera se apaga el día, se aproximan las importantes horas anteriores al sueño; antiguamente, se encendía la lámpara de aceite sobre la hiladora y la abuela narraba cuentos mientras giraba la rueda.

Ahí donde los niños disponen todavía de horas libres y no están absorbidos todo el tiempo por las excesivas tareas escolares, empiezan las hermosas y fructíferas horas leyendo libros y realizando trabajos manuales. No debiera dejarse al azar su material de lectura, entre los siete y ocho años, nos empeñaremos en proporcionarles libros con láminas y cuentos, luego leyendas y pequeñas historietas de animales, sagas y epopeyas heroicas y, poco a poco, descripciones de viajes, biografías, historias del gran mundo; es de gran importancia que cada casa tenga una pequeña biblioteca donde el niño en edad de crecimiento tenga a disposición una serie de buenos libros que lo acompañen fielmente. Así avivamos el calor afectivo de la atmósfera hogareña, sin necesidad de grandes y aparatosos estantes.

El aspecto de la vivienda que diariamente ocupa el niño ejerce en él una gran influencia; afortunadamente, no depende de gastos la bondad del ambiente; una habitación muy lustrada con muebles caros tapizados en terciopelo puede resultar fría e impersonal, mientras que una pequeña habitación, con una mesa coja, una repisa para libros hecha de cajas de madera, dos o tres cuadros en la pared, es capaz de crear íntimo ambiente acogedor.

¿Adónde se dirigen las últimas miradas del niño antes de dormir? ¿Adónde, las primeras al despertar? Unas tarjetas colocadas junto a su cama irradian tranquilidad y protección.

"Calor hogareño" denominó Pestalozzi a todo aquello que contribuye a crear positivamente el espíritu y la atmósfera del hogar; corresponde a la madre gran parte de esta labor. ¡Qué hermoso, por ejemplo, es que a menudo cante ella con los niños! Ahí donde se logre crear una nota básica en que confluyan la actitud benévola, el rigor y la mansedumbre, la seriedad y la alegría, se podrán superar fácilmente muchos escollos de la educación que, de otra manera, causan serias crisis.

Dra. Elizabeth Klein

LA PELIGROSA PRECOCIDAD

Signo alarmante de nuestra época es la precocidad de los niños. Los fenómenos que se agrupan bajo este término son bien conocidos: la segunda dentición y la pubertad se han adelantado, de los siete y los catorce años respectivamente, a edades cada vez más tempranas; la precocidad y aceleración somáticas corren parejas con la tardía maduración síquica. A estos síntomas se agrega el hecho del notable incremento del crecimiento longitudinal, que se observó primero en los adolescentes y, más recientemente, también en los alumnos de primaria e, incluso, de lactantes: el tamaño al nacer ha aumentado unos cuatro centímetros como promedio. Muchos niños nacen con retraso, después de los nueve meses, por lo que ya es corriente la provocación artificial del parto.

Ese mayor peso y tamaño desde el nacimiento es síntoma de que las almas se hallan sojuzgadas por la plenitud material. Permítasenos una comparación con el mundo animal aunque, evidentemente, ilustre tan sólo un aspecto del problema. La reina del enjambre, la abeja obrera y el zángano se distinguen por la diferente duración del estado larvario, así como por su alimentación durante ese período: la reina dieciséis días, la obrera veintiuno y el zángano veintitrés a veinticuatro. La palabra zángano tiene cierto significado secundario. No se me ocurra comparar los adolescentes extra-largos con los zánganos, aunque en algunos casos pudiera ser acertada la comparación, sino simplemente señalar que la laboriosidad congénita -por algo, incluso a los humanos, se les atribuye "diligencia de abeja"- es una disposición espiritual, y que la abeja obrera, gracias a su más breve período larval, no se ha asociado con la sustancia y materia terrestres tan estrechamente como el zángano. Los zánganos no trabajan y, por su mayor adhesión a la materia, desarrollan particularmente la sexualidad, atributo predominante terrenal y masculino. La abeja obrera, como se sabe, es neutra, en tanto que la reina es el animal propiamente cósmico, cuya fertilidad y receptividad se relaciona con este papel. El fuerte recargo debido a la pesantez terrestre y a la predisposición a la sexualidad, forma parte de los fenómenos de aceleración.

Un grupo de estudiantes del último año de un Normal Superior me hicieron el otro día una pregunta que considero sintomática y que, por esto, menciono aquí. Rezaba así: considerando que hoy los niños se desarrollan de distinta manera y a mayor rapidez que antes, ¿no hay que tener en cuenta este hecho en educación, ofreciéndole al párvulo los elementos de cultura a edad más temprana?

El planteo de esta pregunta ilumina toda la dificultad del actual pensar pedagógico. La decisiva ayuda para los niños, preescolar y escolar sería, más bien, la intuición de que la precocidad es un grave síntoma patológico, un trastorno del ritmo global de la vida física y síquica, y hemos de movilizar todos los recursos para contrarrestarla. Los fenómenos mencionados se discuten, hoy día, en muchas revistas, en parte en tono de preocupación. En cambio, nosotros vamos a ocuparnos, ante todo, de aclarar **cómo nace la precocidad y cómo puede detenerse en bien de los niños**. En lo que sigue, lo expondremos en lo referente al párvulo.

Acudamos a otra comparación tomada de la naturaleza: en la vida vegetal se conoce bien la precocidad, en este caso, la floración prematura. Se sabe que es posible lograr tanto la floración como la fructificación prematuras, si no se riegan las plantas. Así, por ejemplo, una pita que no se había regado durante todo el mes de diciembre sorprendió a sus dueños, que al regresar de su viaje, encontraron una flor esplendorosa en lugar de algo marchito. Todas las flores alpinas son, por la escasez de agua, prematuras en cierto sentido. En la naturaleza, ese proceso no tiene efectos perjudiciales, pero no deja de ser interesante.

Distinto es en la vida humana; la comparación de la precocidad de los niños y plantas es real puesto que, precisamente, la energías plásticas de la primera infancia se hallan estrechamente emparentadas con las que operan en la planta. En cambio, las energías que se manifiestan en la pubertad tienen mayor parentesco con la animalidad, como fácilmente lo admitirá el sentido común; después se desarrolla todavía toda una región anímica, privativa del hombre.

La precocidad de los niños se presenta cuando les faltan las saludables impresiones sensorias en esta etapa, **agua de la vida**, y cuando su lugar lo usurpan las impresiones morbosas. A consecuencia de una alimentación equivocada y de impresiones sensorias malsanas, que actúan como piedras en vez de pan, se atrofian las energías plásticas y suspenden prematuramente su actividad, lo que se pone en evidencia en el adelanto de la segunda dentición.

A esta manifestación carencial de saludables impresiones sensorias que pudieran requerir la viva imitación y mantener la salud infantil, se agrega una segunda causa, relacionada con el cambio de sueño y vigilia. El infante se introduce en el mundo durmiendo, y su sueño se interrumpe tan sólo cuando come. Luego sigue una temporada de por lo menos dos fases de sueño diurno; luego otra con tan sólo una siesta, que debiera mantenerse incluso durante los primeros años escolares. Conforme aumenta la edad, se acorta el sueño; el anciano es el que menos lo necesita. Así, a cada edad le corresponde su intervalo de dormir y estar despierto. El saludable ritmo que exige la naturaleza se trastorna actualmente al desplazarse el equilibrio hacia el lado de la vigilia, no sólo porque muchos niños no tienen suficientes horas de sueño sino, más todavía, por el hecho de que la llamada vigilia infantil, que debería conservar algo de la condición soñolienta, se arrastra hacia la plena vigilia, por las **impresiones sensorias excesivamente violentas**. Ese arrastre hacia una intensidad de **vigilia**, que no corresponde a la edad biológica, es la segunda causa provocadora de la precocidad, y que induce a las energías morfogenéticas a que suspendan extemporáneamente su actividad. Para su correcto despliegue, las energías plásticas requieren de mucho sueño y de muchas actividades similares a la ensoñación, tal como existen en el juego auténtico. Si desde fuera, se trasplanta a esas energías plásticas un "clima malsano", clima de excesiva vigilia, se **marchitan**. Muchos padres se sienten orgullosos de los tempranos logros de sus hijos, sin pensar que es a costa de la mengua de vitalidad para el resto de la vida.

Pueden los padres y educadores detener esa precocidad. Lamentablemente, a menudo son demasiado indiferentes frente a sus hijos. Sin duda, se asustan al darse cuenta que sus hijos no han adquirido la madurez para el aprendizaje cuando los inscriben en la escuela, y es que los aciertos o desaciertos educativos se ponen en evidencia, no al principio, sino al final de cada etapa. Pero como sea que todos los niños, hasta los ocho años más o menos, se hallan todavía

iluminados por el esplendor de la corriente dorada que todavía subsiste del mundo espiritual, y que despliegan en toda su originalidad y espontaneidad, los padres, a la vez que cometen graves errores pedagógicos, se dejan engañar por esos felices atributos que, en verdad, no son méritos suyos. Sólo después de la pubertad, cuando ya la segunda etapa evolutiva se ha malogrado contra la naturaleza humana, y cuando ya no se puede ocultar cuán desacertado ha sido el desarrollo, es cuando la mayoría de los padres, súbitamente despiertan y se preguntan: ¿a qué se debe que mi excelente hijo, de repente haya cambiado tan notablemente?

Importa, pues, que los padres lleguen a tiempo, esto es, a partir del nacimiento del hijo, a sus propios y certeros juicios sobre lo que es beneficioso; que tengan juicio propio: he ahí lo que más falta en nuestros días. Debería haber suficiente número de padres todavía poseedores del instinto de que la primera infancia, en su peculiaridad, es un **manantial de energías para toda la vida**, y que han de velar para que se mantenga durante el máximo el tiempo y contenido de esta etapa, incluso en nuestra época actual. En este caso, los padres no sucumbirán a las sugerencias que proceden de los Estados Unidos relativas, por ejemplo, al temprano aprendizaje de la lectura y que nosotros, fascinados, creyendo que es un gran adelanto, solícitamente hacemos nuestros; en verdad, constituyen un grave peligro para el párvulo. Existe todavía una sabiduría paternal, gracias al íntimo contacto con los niños; y el corazón de los padres sabe más de educación que el profesor (libre: el sicólogo) más inteligente, que aconseja que los niños, lo más temprano posible, sean tan inteligentes como él.

¿Cuál ha de ser nuestra actitud de madres y educadores cuando, dispuestos a escuchar y a obedecer las insinuaciones de la naturaleza, nos encontramos con nuestros pequeñuelos en el hogar? Tres cosas importan: **las impresiones sensorias saludables**, de ser posible, tomadas del mundo orgánico; luego, las **actividades saludables**, dignas de imitación y, finalmente, un **saludable curso del día, regulado por correctos hábitos**. Sin duda, lo de las impresiones sensorias es más fácil de conseguir en el campo, donde relincha el caballo y cacarea la gallina, y donde todavía puede observarse al campesino arando. Pero eso no ha de servirnos de pretexto, pues la sana educación parvularia es posible también en las grandes ciudades, si nos comportamos debidamente.

Todos los movimientos que acompañan al quehacer del adulto y que se prestan a que el niño gozosamente los imite, son sol para él, empezando con el sacudir y batir las colchas. Para eso, todavía no se ha inventado ninguna máquina: la madre tiende las camas grandes, la niña la de su muñeca. Y así con todo lo que lleva a cabo la madre con los hermanitos: bañarlos, fajarlos, etc. Después, madre e hija van juntas a las compras con sus canastas grande y chica; con el cuchillo, uno bien afilado y otro romo, madre e hija cortan la lechuga y luego guisan en la olla grande y en la chica. Goethe, en su autobiografía, nos describe las delicias de manipular sus pequeños trastos en la cocina. Sin duda, la madre hace su trabajo con justificado propósito; en cambio, para el niño y su juego, está en su sitio el hecho, sin propósito en soñadora imitación. He ahí el clima que necesitan los órganos que se plasman en el cuerpo, para su integración; el niño no necesita una llama verdadera para su olla; hay que dejar el campo libre al juego de la fantasía, pues de no ser así, no se despliega la suficiente actitud síquica genuina: todos los juguetes de acabado perfecto son dañinos.

También en la ciudad y en sus parques pueden encontrarse bastantes impresiones sensorias de objetos vivos: lombrices, caracoles, pájaros, perros, árboles que susurran al viento, flores, la caja de hierbas en el balcón, todo lo cual es particularmente benéfico si, de noche y respondiendo a las preguntas del niño, sabemos contarle pequeñas narraciones verdaderas. Todo lo vivo es poseedor de una emanación orgánica que influye en quien lo contempla.

En cambio, los aparatos eléctricos no tienen efectos saludables, sino patógenos para el niño; son veneno para la edad preescolar; particularmente lo son la radio y la televisión. Aún cuando el infante duerma en su cuna al lado de la radio conectada, y el adulto crea que no le hace daño, se trastorna en verdad la configuración de las delicadas regiones orgánicas del pequeñuelo. Asimismo constituye veneno moderno todo lo que exige excesiva concentración y aparta al niño del juego hacia una actividad con propósito: lectura, memorización, etc.

No pretendo arremeter contra la radio y la televisión, ni tampoco insinuar que se prescinda de la aspiradora y de otros aparatos domésticos, sólo enchufados durante breves intervalos; indudablemente son inventos que significan mejoras para determinadas áreas de la vida. El adulto queda en libertad para definir su propia actitud ante ellos, pero como aparatos, son veneno para el niño y deben desecharse en la

estancia de los pequeños, así como en la **vivienda común**. En los hogares modernos, se planeará el pequeño aposento de televisión para los adultos.

Aunque la educación hogareña tiene muchas ventajas, y la prefieren las madres sanas y laboriosas, no cabe duda que, en el futuro, irá en aumento la importancia de los jardines de niños. Puesto que el niño, en la ontogénesis de su conciencia repite, en recapitulación, la evolución de la humanidad, los jardines de niños pueden incluir en su ámbitos, mejor que los hogares individuales -a no ser en tiempo de vacaciones pasadas en el campo-, las actividades primordiales del hombre, como son el sembrar, el arar, la labranza y otros oficios primordiales, y así estimular las actividades imitativas de manera mucho más fecunda.

Freya Jaffke

CÓMO EDUCAR EN GRUPOS DE DISTINTAS EDADES

Vamos a tratar de ejemplificar, en este artículo, en qué forma es realizable la educación preescolar cuando no se limita a niños de cinco y seis años, es decir a un año escolar, sino que se reúnen en el grupo pequeños de tres, cuatro, cinco y seis años. Sin duda, el buen resultado mucho depende de la fantasía y dinamismo interno del adulto, ya que esto es indispensable para dominar la heterogeneidad, consecuencia de las diferentes edades, y así poder satisfacer los diversos intereses de los niños.

Cuando los niños de un grupo tienen distintas edades, viven como en una gran familia; aprenden unos de otros, mutuamente se ayudan, lo que no es necesario ni posible cuando su edad es la misma. También es conforme con la vida misma el hecho que, por ejemplo, los niños de tres años vean que a los de seis les está permitido lo que a ellos les está vedado todavía y, al revés, que a los de tres años se les perdonan muchas cosas que no se toleran a los de seis.

Si se quieren echar los cimientos de la capacitación para la vida posterior en la vida preescolar, nada mejor entonces que los niños aprendan de los variados aspectos de la vida. Sin embargo, es misión del adulto escoger de entre lo que la vida en profusión ofrece, lo que resulte especialmente propio en cada una de las etapas evolutivas cuidando, sin embargo, de encauzar toda precocidad de tal modo que no se lleve a cabo el desarrollo en una sola dirección.

¿De qué manera aprende el niño de la vida? Esto se nos revela a través de su propensión a participar en todas las actividades o procesos de su medio ambiente, a intervenir directamente en ellos y a reproducirlos imitativamente en sus juegos. Pero esto sólo es posible si tiene oportunidad de contemplar y vivir esas actividades dentro del

contexto mismo de la vida. Por lo tanto, es misión del educador incluir en el plan del jardín de niños la mayor cantidad posible de trabajos cotidianos, por ejemplo: **trabajos caseros** como cocinar, hornear, enjuagar, lavar, planchar, barrer, secar, cuidar las flores; **fabricación y cuidado de juguetes**, a lo que corresponde, entre otros: serrar, raspar, tallar, pegar y reparaciones de todas clases, como coser, remendar; **jardinería**: cavar, sembrar, plantar, regar, escardar, cosechar; a lo que hay que añadir **experiencias durante paseos y excursiones**, como por ejemplo: camiones recogedores, construcción de carreteras, leñadores, deshollinadores, la mujer en la plancha de vapor, los oficiales de los huertos contiguos.

Lo que importa en todo esto no es en primer lugar la cantidad de las experiencias, sino el que los niños **vivan**, tanto las actividades como los hombres que las ejecutan, su comportamiento, la secuencia de las diversas manipulaciones, cómo los trabajadores las llevan a cabo coordinadamente y se ayudan unos a otros. Todo esto no lo asimila el niño razonablemente, de un modo evaluativo, con su juicio o reflexión, sino con todo su ser presto a la entrega. Así se despiertan los impulsos para la actividad y el ejercicio y, al mismo tiempo, se estimulan de diversa manera las fuerzas que construyen y conforman su cuerpo.

De ahí se deducen para el educador las directrices de la metodología en la época preescolar y realizará, él mismo, gran variedad de labores en presencia de los niños, las labores prácticas y necesarias para que los pequeños puedan incorporarlas a su quehacer e imitarlas; no se le ocurrirá, por cierto, impartir un cursillo sobre sociología preescolar. El propósito del método consiste en un ofrecimiento de oportunidades, bien meditado y bien sincronizado que deja, sin embargo, a discreción: primero, lo que cada niño escoge como objeto de imitación; segundo, la forma en que cada uno según su edad, de los tres a los siete años, imita la actividad escogida y tercero, las consecuencias de la imitación sobre el progreso evolutivo de cada niño en particular.

Sobran, por consiguiente, las especiales lecciones ocupacionales en las que se exhorta a los niños a hacer **ahora**, y no después, **esto** y no lo otro **durante cierto tiempo**, ni más corto ni más largo, **junto con los demás niños**, por ejemplo, y no solos en un rincón.

La facultad de imitación y diferenciación en estos dominios depende de determinadas premisas:

1. de cómo conforma el adulto el mundo imitable;
2. de la edad del niño, dentro de los primeros siete años, y
3. de la peculiaridad e individualidad de cada niño.

Los siguientes ejemplos de distintas situaciones laborales (en un grupo de veintitrés niños en edades entre los tres y seis años) sirven para ilustrar estas explicaciones. Las labores se realizan durante el tiempo destinado al "juego libre", y se adaptan de una manera orgánica al ritmo diario y semanal del jardín de niños.

El jardinero nos regaló un abedul recién cortado, del cual nos propusimos serrar trozos de madera para construir. Los chiquillos de cinco y seis años se apoderan de inmediato de los troncos de un metro de largo, colocan trapos debajo de ellos y los empujan, como si fuera un tren, por el suelo, a través de unas mesas cubiertas que hacen de túneles. Otros de seis fabrican con ramas más delgadas una ventana con sus cortinas, y detrás, un pequeño y cómodo aposento. Ahora tomo yo una rama gruesa y la sujeto al banco de carpintero, disponiéndome a serrarla. Al instante, vienen otra vez los niños de cinco a seis años, prestos a cooperar y entrar en competencia a ver quién suda más. Después de un rato, Jan y Markus, los dos de seis años, empiezan a montar un tren con mesas colocadas unas detrás de otras, a través de toda la habitación, al que pueden subir y bajar los niños de tres y cuatro años, obedeciendo pacientemente las órdenes del conductor. De pronto, los grandes se dan cuenta que el ruido de la sierra se compagina muy bien con su tren, y nos ponemos de acuerdo para estar al tanto unos de otros; lento al principio, luego más rápido, luego lento otra vez, luego una pausa. Con sus rostros rubicundos, los maquinistas vigilan desde sus ventanas el banco de carpintero, observando en tensión cómo la sierra se va abriendo paso en la madera; pero antes que caiga el trozo, parece como si retuviera el aliento para prorrumpir un instante después, en un grito de júbilo, anunciando el nombre de la estación y recuperando la respiración. El conductor apremia a los viajeros, porque se da cuenta que las pausas de la sierra no duran mucho.

Por debajo del banco de carpintero, manos laboriosas recogen el aserrín en cuencos de madera. Marco, de cuatro años, lo guarda como alimento para su caballo; Gernot, de cuatro, lo hace nevar en el aula; Tanja, de cinco, amasa con él un pastel de cumpleaños y lo adorna con fruta de la tienda. Junto a los trozos de madera que aún quedan por aserrar, están Matías, Aurelia y Susana, todos ellos de cuatro años,

comentando: "Con éste puedes hacer un puente y con aquél, una buena cafetera, y si sierras por aquí, entonces es una casita con chimenea; y mira, aquel otro parece un perro". Algunas ramas más largas les parecenuna flauta, violín y violoncelo y con ellas se pasean por la sala, haciendo ademanes de tocar. Poco después llevan al hombro, entre dos, las ramas y de los cestos que de ellas cuelgan ofrecen a los presentes "naranjas en venta". Pero con todo esto no se agota todavía la variedad de posibilidades de utilización de sus ramas: sirven de bastón para paseos, de palos para esquiar y finalmente, provistos de un listón, de ganchillo, de arco y flechas.

Junto al banco de carpintero está Georgina, de tres años, con un muñeco debajo del brazo. Espera con renovado deleite el momento en que un trozo de madera aserrado cae al suelo, o es hábilmente atrapado antes por un niño mayor. De vez en cuando lleva algunos trozos a Helga, de seis, y a Miguel, de seis también, que están construyendo una casa en un rincón del edificio con grandes maderos y cortezas.

Después que las labores de aserrar han terminado por esta vez, se sacan afuera los troncos restantes, el banco de carpintero se arrima a la pared, las herramientas se recogen y se barre al aserrín que queda.

Ya ha llegado el momento de preparar el desayuno, para lo cual es necesario pelar manzanas. Esteban, de tres años, está junto a mí disfrutando de las largas mondaduras, que está permitido comer; después se dirige a la casa de muñecas y les cuenta a los demás niños: "Nosotros ya pelamos las manzanas". Cornelia y Aurelia, ambas de cuatro años, quieren lograr también una mondadura tan larga, pero apenas si llegan a darle una vuelta a la manzana. Una vez consiguieron pelar una de ellas de un solo intento, y esta gran satisfacción les bastó para varias semanas. Les gusta imitar esta actividad mediante un juego lleno de imaginación, utilizando para ello un listón de ganchillo con el que envuelven un trozo de madera a guisa de piel, y utilizando el trozo de corteza como cuchillo. Este "trabajo" se termina rápidamente, y la imaginación tiene ahora la posibilidad de tomar otra dirección a base de los mismo objetos, haciendo que el listón sea el contorno de un lago y la corteza un barquichuelo, o bien transformando un gran trozo de corteza envuelto en el listón en una lira. Jan, Antje y Miguel, todos de seis años, se dan cuenta que yo pelo la manzana en espiral, y que por eso la mondadura es tan larga. También ellos pueden hacerlo, y no acaban de pelar hasta que todas las man-

zanas están mondadas. Durante todo ese tiempo Ulrike, de seis años, estuvo ocupada en coser; tiene un cestito con agujas, tijeras, dedal y trozos de trapo, todo lo cual trajo para su "casa". Se hizo una muñequita con trapos anudados a la que cosió dos almohadillas, y nada pudo sacarla del empecinamiento, ni siquiera Dietmar, de cinco años, que la instaba repetidamente a que lo acompañara a su taller de zapatero, para que se probara un par de zapatos de piel.

Esta breve ojeada a una situación de juego y trabajo de un grupo de niños de diversas edades nos muestra ya cuán distinta es la participación de los niños en las labores de los adultos, cómo su comportamiento corresponde a su edad, y cuántas posibilidades de diferenciar pueden surgir. Se pueden distinguir tres grados evolutivos muy diferentes, cuyo conocimiento es premisa necesaria para estimular a los niños; pues jugar, y desarrollar al mismo tiempo una actividad práctica es cosa que hoy día muchos niños tienen que aprender primero, en especial cuando no llegan al jardín de niños hasta los cinco años, ya que no tuvieron previamente oportunidad de conocer juegos imaginativos.

En la primera fase evolutiva, que en muchos niños todavía persiste en los comienzos del jardín de infantes, puede observarse un frecuente cambio de actividad. Ellos miran, ayudan, se dejan a veces arrastrar por los mayores a sus juegos, o se ensimisman por momentos en un juego propio, olvidando todo lo que ocurre a su alrededor. La actividad de los cuatroañeros se halla también sometida a un cambio frecuente, pero ahora condicionado por una fantasía en gestación, cuya fogosidad excede muchas veces al niño mismo. Sin embargo, premisa necesaria es que el surtido de juguetes presente en sus formas una simplicidad tal que sirva para estimular la imaginación permitiendo, asimismo, diversas transformaciones. Después del quinto año, cuando el niño va despertando cada vez más a la facultad de representación y recuerdo, la actividad espontánea se organiza gradualmente hacia determinada finalidad. La mayoría de las veces existe un propósito previo al juego, para el que se reúnen varios niños de la misma edad, y el propósito se realiza. Esto no excluye el que ocurrencias espontáneas hagan cambiar por completo la situación del juego, pero normalmente el juego es siempre positivo y perseverante.

Si tenemos en cuenta, con mirada de educador, los modos de actuar de los niños que aquí hemos esbozado brevemente, y que están condicionados por su edad, podremos fácilmente dominar situaciones difíciles. Vamos a ilustrar esto con la descripción de la limpieza del lugar después del recreo. Los niños de tres y cuatro años, o bien hacen lo que ven al adulto, o bien actúan "sin sentido", pues no comprenden todavía del todo la ilación y el objetivo de la actividad; a veces, con la mejor intención del mundo, ponen en otro sitio lo que ya estaba en su lugar.

Los de cuatro y cinco años ayudan con todo celo, pero suelen convertir el orden en un juego y frecuentemente necesitan consejo. Lo adecuado para ellos es que lo revistamos de una imagen, como por ejemplo: "Ahora podíais ser tú el pastorcillo, que trae a los animales de la pastura al establo", en vez de la orden abstracta: "Reúne los animales y ponlos en la estantería". Cuando los niños de cuatro y cinco años recogen los trozos de madera, doblan los paños o colocan las sillas en su sitio, lo hacen con frecuencia de un modo muy original, espoleados por su propia fantasía. Retiran con lentitud los manteles tirándolos del borde, o los "planchan" con un taburete puesto al revés, tal como hace la madre en casa con la máquina de planchar o con la plancha. Quizá lleven las sillas sobre el hombro, porque acaban de llegar de la "carpintería" o que las empujen puestas en fila, como si fuera un tren. A veces colocan los maderos sobre una corteza apoyada en diagonal en el cesto para que, al alzarla, los maderos resbalen en el interior, en virtud de que los recogedores son, en ese momento, camión de volteo o cargadores de muelle.

Los niños de cinco y seis años ya pueden moverse al margen del juego y realizar por sí mismos la actividad que se les ha solicitado, o bien eligen un sector de recogida para ellos solos, o bien preguntan al adulto qué deben hacer. Prestan mucha atención, por lo general, al modo como el adulto hace su trabajo, e intentan hacerlo igual de bien y cuidadosamente. Por ejemplo, un pliegue exacto de los paños o colocación ordenada de los cestos en el rincón correspondiente a las construcciones o las mercaderías. La costumbre de todo un año ya les permite abarcar la secuencia y la lógica del trabajo, y pueden espontáneamente echar una mano al adulto. Así es como, cuando el rincón de las construcciones ya está casi puesto en orden, ellos mismos van a buscar la escoba y el recogedor.

Estas diferencias por edades pueden establecerse en todas las actividades que forman la vida diaria, en común, de un grupo de niños y, normalmente, cada uno puede ejecutar dentro del grupo los avances evolutivos que le corresponden. Es inapreciable la influencia educativa

que ejercen unos niños sobre otros en estos grupos de diversas edades. Sólo puede quedar justificada la preocupación de que los de cinco o seis años no obtengan lo suyo en tales grupos, es decir, retrasados en su evolución, cuando el grupo pase de veinte a veintitrés niños y carezca del suficiente espacio para desarrollar los juegos con la amplitud con que los hemos descrito. Sin embargo todo depende, junto con las circunstancias exteriores, de la actividad interna del adulto de acuerdo con la cual realiza su trabajo. Pues también esa interioridad la perciben los niños y, por consiguiente, es imitable y tiene consecuencia el que ellos aprendan asimismo a desplegar iniciativas propias.

En la vida posterior del niño, mucho dependerá de la clase de experiencias que haya tenido en los primeros seis a siete años de su vida, puesto que los gérmenes depositados en esa temprana etapa evolutiva aparecen más delante de una y otra manera. Así es como pueden florecer no sólo facultades, sino también manifestarse fenómenos defectivos en los más diversos dominios. Un ejemplo: un niño que tuvo la oportunidad de asimilar por imitación procesos activos prácticos y comprensibles existentes en su ambiente, poseerá más adelante las correspondientes facultades en el plano del entendimiento, o sea, lógica en su vida pensante. Todo lo que un niño puede percibir en el adulto trabajando, e imitar activamente como cuidado, atención, orden, secuencia razonable del trabajo, lo acompaña de una intensa vivencia. Penetran así en las capas profundas experiencias que la conciencia puede captar más tarde y así contribuir a una estructuración independiente y práctica de la vida. El niño podrá seguir con más atención y concentración la palabra del maestro, si tuvo la oportunidad de cultivar múltiples habilidades en cualquier aspecto, especialmente en sus miembros cuyos movimientos, por esta causa, será capaz de dominar. Y así podrá llegar exteriormente a un completo sosiego e intensificar más y más la actividad interior. Por supuesto que existen, junto a las facultades susceptibles de transformación, como las mencionadas, otras que se intensifican en línea recta.

Hemos descrito aquí el trabajo del adulto y su transformación a través del juego de los niños. La actividad artística (euritmia, pintura, modelado, música), las narraciones y los juegos al aire libre son, por supuesto, partes igualmente importantes de la labor educativa en su conjunto, y lo mismo hubiéramos podido enumerar, para cada una de estas actividades, su valor formativo específico y su diferencia según las distintas edades.

Ingeborg Schöttner

UN DÍA EN EL JARDÍN DE NIÑOS

En su "Estudio del Hombre", Rudolf Steiner dice lo siguiente: "Lo que queremos sólo quedará plenamente realizado cuando nosotros, en tanto que humanidad, hayamos llegado al punto en que también los padres comprendan que, ya en la primera época de la educación, nos vemos enfrentados a problemas especiales". Nuestro objetivo consiste, pues, en tomar conciencia de esos problemas especiales.

Examinemos el curso normal de un día en el jardín de niños, desde las ocho hasta las doce, distribuido en: juego libre, desayuno, paseo o juego al aire libre y narración de cuentos.

El centro de este diario acontecer es la maestra; lo que ella siente, piensa y quiere sobre los niños que llegan: ¡ellos quieren! El centro actúa formativamente sobre su querer, no en petición sino en existencia. Lo que tiene lugar en la existencia de la maestra se refleja en sus acciones; el niño lo percibe y **quiere hacerlo también.**

De ahí se deduce lo fundamental para la educación en los primeros siete años de la vida: **ejemplo e imitación.** Lo que hace la maestra y cómo lo hace ejerce una influencia decisiva sobre la evolución del niño.

El jardín de niños es un gran hogar. Así como la madre en su casa cocina, hornea, lava, plancha, zurce, barre y limpia, aquí también sucede lo mismo. El canto acompaña el trabajo; así las acuarelas y las barras de cera de colores están listas para pintar; se codician los costureros; un banco de carpintero espera para la actividad manual; hilos de lanas de múltiples matices invitan a las labores de ganchillo, a las ataduras y a tejer, y con gusto se echa mano de los pequeños marcos para hacerlo; en el jardín vemos rastrillos y azadas. Cuando ha de llegar una fiesta, gozosos preparativos llenan el ambiente.

Empieza la jornada con el juego libre y ¿a qué corresponde?: al ejemplo que actúa deliberadamente, sin coerción. La maestra trabaja, y lo hace consecuentemente; supongamos que cose. Se le acercan los niños, atraídos por el suceso; miran, y algunos toman inmediatamente aguja e hilo; uno se dirige a un rincón y trae un trapo al que hace ademán de coser con el dedo; otro plancha un paño con un trozo de madera, y luego lo pliega de una manera determinada: ya está cosido.

Otros niños están por entero entregados a un juego cualquiera. Algunos alborotan; otro está sentado con el dedo en la boca y lo chupa ensimismado. Uno de los que alborotan trae con gusto, si se le pide, un trocito de tela que está por el suelo. Se lo da a la maestra y, de repente, se despierta su interés por la costura y se sienta; los niños que estaban jugando con él lo siguen y todo el grupo pasa, sin aspavientos, a realizar una ocupación significativa. El niño que se chupa el dedo no parece propio como compañero de juegos, y tampoco posiblemente lo es en su casa. Necesita, generalmente, bastante tiempo para decidirse a hacer algo, y puede ayudarle la maestra con gran paciencia.

La vitalidad que implica el **permiso de hacer** domina el ambiente durante el tiempo destinado al juego libre; todo está en movimiento. El niño sano considera espontáneamente a los objetos como su propiedad; para él, son utensilios creadores. Un trozo de madera se convierte en muñeca, un disco del árbol en un pedazo de pan, un tubito en chimenea, la lana en humo.

El juego libre termina con el arreglo de la sala. Es importante que aquí los niños lo hagan conjuntamente con la maestra, y esto puede hacerse como jugando. Un cliente compra telas, el transporte de la basura va recogiendo lo que se encuentra tirado; los "padres" y las "madres" ponen su casa en orden. Algunos niños ya están sentados en algún rincón y empiezan a conversar. Poco a poco se llega al momento en que puede pasarse al lavado de manos y al peinado del cabello.

La transición a la parte rítmica se inicia con determinada canción y con unas rimas. Aquí, el ejemplo actúa dando forma consciente al movimiento. Lo rítmico implica concentrar, extender y concentrar nuevamente. Al igual que todo lo que sucede en el jardín de niños, también esta parte rítmica se halla coordinada con las estaciones del año. Es muy conveniente estructurar lo rítmico mediante Épocas, de una duración de tres a cuatro semanas cada una. Pequeñas escenificaciones de cuentos pueden durar, incluso, dos o tres meses, con gran

contento de los pequeños. La repetición rítmica es decisiva en esta parte, y los movimientos dirigidos, por precavidos que sean en los inicios, tienen efectos vivificantes sobre el lenguaje y el juego.

Una rima anuncia el desayuno. Si se puede preparar en el propio jardín, ofrece un enriquecimiento de todo el acontecer matutino, mas, si no es posible, la maestra quedará agradecida si el niño no lleva nada especial en su paquete: basta un pedazo de pan y una manzana.

Después del desayuno, llega el momento de jugar en el propio recinto o de dar un paseíto. Una piedra en el camino, un palo, la arena, un árbol, el balanceo del follaje, una hierbecita, tal vez un escarabajo, un caracol, un insecto cualquiera, el cielo azul, las nubes, el viento, el arroyo rumoroso, un pájaro... producen uno u otro efecto en la experiencia del niño, según cómo el modelo (la maestra) capte el fenómeno.

El cuento constituye la parte final dentro del edificio, y su lenguaje imaginativo es una educación del habla en el más alto sentido. La palabra utilizada dentro del contexto de la imagen hablada trasciende la formación unilateral de concepto y enriquece la fantasía. Todo cuento es caudal de sabiduría, y el niño puede vivir todavía directamente la imagen del cuento; sus personajes son vivos para él.

Si revivimos nuevamente con la mirada el curso de una jornada en el jardín de niños, podemos decir que el germen que se deposita en sus niños gracias al vivo ejemplo de su maestra, sólo podrá fructificar si se halla en armonía con el de los padres. Así pues, forma parte del cotidiano deber de la maestra la visita a la familia, el recuerdo y la reflexión sobre el hijo, el arreglo y preparación con ellos, de su trabajo y finalmente la labor, consigo misma y sobre sí misma, de índole artística o mental.

El descubrir las tareas especiales de la primera época de la vida humana requiere, ante todo, entregarse al niño consciente y amorosamente.

Johanna Veronika Picht

EN TORNO A LAS ESTACIONES DEL AÑO

Cuando los niños regresan al jardín de infantes después de la Navidad, hay todavía en sus ojos el brillo de la fiesta navideña, y no sólo en su aspecto exterior, sino también en sus movimientos y ademanes; están como transformados. Seguramente fue la Nochebuena en su casa el momento culminante de la época y, sin embargo, de nuevo al jardín de infantes, no nos hablan primero de los regalos recibidos, sino que algunos llegan corriendo y, sin decir siquiera "buenos días", nos piden: ¿puedo hacer hoy de Virgen?, o ¿puedo ser el ángel? Se les siente todavía de lleno embebidos, no en verdad, por los regalos, sino por la Navidad misma que, a su modo, vivieron en la representación diaria de la historia navideña por el **juego**, que para ellos ha sido lo verdadero, lo que tiene caracteres de realidad: la contemplación del nacimiento, un cuadro de antiguos maestros, las estrellas, el oro y la plata, el brillo de las llamas de las velas, el verde del abeto, los olorosos pasteles... todo ha contribuido a hacerlos sentir la beatitud de la Nochebuena. El adulto no necesita explicar nada; basta que el nacimiento de Jesús cobre vida en el interior del niño, para que él pueda recibir verdaderamente en sí, los dones del divino infante. En esta época invernal, tan llena de acontecimientos, juegan los niños en silencio, con recogimiento y calma. Los tres Reyes Magos vienen a verle, María lo descansa en su regazo como en las antiguas imágenes de la Adoración; el estado de ánimo se impregna de solemnidad. Una mañana, al ver un pequeñuelo que ya había desaparecido el Nacimiento, dijo tristemente: "Todo se ha ido ahora", pero en sus espontáneos juegos todavía circulaban por el recinto María y José, o un grupo de ángeles musicales hacía vibrar el ambiente con sus melodías.

Cuando se alargan los días, cuando el sol vuelve a brillar en el despejado cielo azul, difícilmente se puede retener al grupito en el aula.

Entran en efervescencia y se lanzan jubilosos afuera, al igual que se agitan las savias y las fuerzas de la naturaleza. Y ¿qué es lo que tenemos ahora en nuestra "mesita de la estación", ahí donde antes veíamos el pesebre? Un bulbo de jacinto, en vías de germinación pero todavía con su gorra para conservar algo de oscuridad, como la que tienen afuera las flores debajo de la tierra. Un día se quita esa gorra y empieza a florecer en la habitación, como emisario de la primavera. ¿Quién descubre los primeros anuncios de la primavera en el jardín?, y cantamos a coro:

"Madre Tierra, madre Tierra,
¿dónde están tus florecillas?
Duermen, duermen en la tierra,
hasta que las despierta la luz del sol..."

Y con ayuda de algunos pañuelos de colores nos convertimos en la tierra, en el sol y en las flores. A veces, vienen a agregarse los gigantes glaciales, anunciando a la vez, la floración y la decadencia. Una mañana, se ponen todos sus delantales y se empieza a remover y a cribar la tierra, llenando para cada niño una vasija de barro y rasándola. Aquél que consigue hacer a mano una buena vasija, recibe algunas semillas misteriosas, para depositarlas en su interior. ¿No es, una y otra vez, un milagro todo lo que sale de tan diminuta semilla? Los niños se ayudan unos a otros en el riego diario, y siempre hay algunos que tienen buen cuidado de que todo esté bien empapado. ¡Qué gran alegría cuando aparece la primera planta con su verdor jugoso, y qué ilusión en podarla para que crezca con más vigor! Tanto grandes como chicos empiezan a ponerse, consciente o inconscientemente, de un humor pascual. "Mi corazón ansía el color verde..." los niños dicen con gusto adiós al invierno y se deleitan con la cancioncita de eco: "Cucú ¿dónde estás?" El último día de las vacaciones de Pascua, el conejo esconde algo entre los matorrales; pero el huevo coloreado hay que buscarlo en el jardín, pues de lo que se trata la Pascua Florida es de la búsqueda.

El sol se eleva ahora cada día más alto en el cielo, y los juegos y las ocupaciones de la mañana se desplazan cada vez más hacia el exterior. "Paseamos por el jardín bajo el árbol del verano, y por la huerta por si el verano despierta, y tras las vallas por si el sol allí hallas..." El punto culminante es la fiesta estival: un alegre convite de padres e hijos con café, jugo y pastas, mientras que nuestras canciones y juegos de coro sintonizan con el canto de los pájaros en un mundo radiante de sol.

Viene a continuación la canícula y, como si la naturaleza se detuviera, juegan los niños pacífica y calmadamente, diseminados por todo el jardín; sus voces se asemejan al zumbido de las abejas.

Cuando en septiembre, las horas matutinas son todavía frías, los niños no están de acuerdo con que se les vuelva a encerrar en el aula; surgen la intranquilidad y el vocerío. Pero viene la naturaleza en su ayuda ¡se hace el mundo tan interesante! Y en el jardín descubrimos ya fruta madura y castañas en los árboles, y bellotas, simientes y hojas multicolores. Si colocamos algunas de éstas sobre nuestra mesita de las estaciones, pronto empiezan los chicuelos a enriquecerla con lo que encuentran afuera, y los variados juegos del campesino y de la simiente que crece y madura con ayuda de la luz, del aire, del sol, de la tierra y del agua, culminan en una acción de gracias. Los niños que asisten a la escuela en otoño pueden visitar la granja de un campesino. Luego se trilla el grano y se hornea el pan, y los gestos respetuosos con que se acompaña su distribución lleva a los niños a sentir lo que es el agradecimiento. Cuando empieza la naturaleza exterior a decaer y a agotarse, tratamos que el ánimo y la energía crezcan en el interior del hombre. Así, ataviados con el manto caballeresco y el yelmo de oro, blandiendo la espada dorada, pueden los niños presentir algo de eso. Una vez me dijo una niña al oído: "Yo sé por qué yo era tan fuerte y podía sostener la espada: porque no devuelvo el golpe cuando alguien me pega" En esta época del año es cuando se cuenta por única vez el cuento de la lucha entre los dragones y la princesa, en tanto que las demás narraciones se repiten varias veces durante el año. "Cuando los días se acortan, los corazones se iluminan. San Miguel, radiante, baña el otoño con su luz..."

Todavía alumbran en la noche los faroles, pero cuando éstos se apagan, reina la oscuridad en la mesita de las estaciones: la tierra, el musgo y las piedras se quedan en soledad hasta que, por fin, rodeada del verde del abeto, se enciende la primera luz del Adviento, y todo niño toma su luz del gran cirio central, para preparar con ella el camino al Niño Jesús. También San Nicolás le prepara el camino. Ahora, los niños se dedican a hacer pequeños regalos a sus padres y hermanos. Listos ya los primeros paquetes, reviven los niños el recuerdo de las pasadas Navidades, y vuelven a celebrarla por todos los rincones. Así se cierra el círculo anual. Como los pequeñuelos están tan cerca del cielo, se encuentran a gusto en el círculo de las estaciones, en cada una de las cuales la fiesta principal es como un sol que la ilumina.

Gerbert Grohmann

AFORISMO

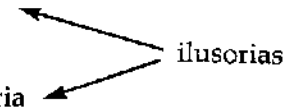
El **juego** es seriedad, porque en el juego está el espíritu. Jugando, el niño ejercita su espiritualidad.

El **jugueteo** mata el espíritu. Es asunto de los mayores.

Iban tres mujeres con un pequeño, y pasaron frente a una vitrina que exhibía a Hänsel, Gretel y la Bruja, en forma de muñecos. Hänsel estaba encerrado en su jaula.

El niño preguntó: "¿Por qué encerró la bruja al hermano?
La primera mujer respondió: "Para que no se escape".
La segunda: "Porque quiere degollarlo".
La tercera, que era la madre del niño: "Porque es mala".

1ª respuesta: banal.



2ª respuesta: utilitaria

3ª respuesta: esencial, porque es moral.

Dr. Rudolf Steiner

LA FORMACIÓN DE LA VOLUNTAD Y EL ELEMENTO ARTÍSTICO

Hoy día, se tiende a organizar una relación entre los escolares, calcada de la de los adultos; lo peor que se puede hacer en educación. Es necesario tener conciencia que el niño sigue absorto en el proceso de desarrollar energías anímicas y corporales bastante distintas de las que los adultos desarrollan en su trato común. La educación y la enseñanza tienen que adecuarse a lo que reside en las profundidades del alma; de lo contrario, viene el estancamiento. Esto suscita la interrogante: ¿qué hay en la enseñanza y en la educación que actúe sobre la naturaleza volitiva?

El sentimiento es voluntad haciéndose, voluntad en germen: pero puesto que en la voluntad vive el hombre entero, hemos de tener en cuenta ya en el niño las resoluciones subconscientes. Cuidémonos de creer que mediante procedimientos ingeniosos, por bien planeados que nos parezcan, ejercemos una influencia sobre la voluntad del niño. En lugar de ello, hemos de preguntarnos: ¿cómo ejercemos una saludable influencia sobre su emotividad? Esta influencia sólo la lograremos mediante la acción repetida, es decir, sólo impulsándole a hacer algo hoy y mañana y al día siguiente, lograremos el correcto despliegue del impulso volitivo, de ninguna manera diciéndoselo por una sola vez. No rinde eficacia alguna hartar al niño con amonestaciones ni reglas de conducta; hemos de orientarlo hacia lo que consideremos apropiado para despertar en él el acertado sentimiento por lo correcto, y procurar que lo ejecute en repetidas ocasiones. Semejante acción debe erigirse en hábito; mientras más permanezca ese hábito en lo inconsciente, tanto mejor será para desarrollar la sensibilidad; en tanto que, mientras más cobre el niño conciencia de estar ejecutando la misma acción repetidamente, por dedicación a ella y por haber comprendido la necesidad de que se ejecute, tanto más la erigimos en auténtico impulso volitivo. **La repetición más bien inconsciente cultiva, pues, la sensibilidad; la repetición plenamente consciente cultiva el impulso volitivo propiamente, ya que acrecienta la virtud de resolución.** Esta virtud que, de otra manera no aflora a la conciencia, es espoleada si practicamos con el niño la repetición consciente. Así pues, en cuanto a la formación de la voluntad, no debemos atender a lo que sí es de particular importancia en la vida intelectual, donde normalmente se procede según el razonamiento: le enseñamos algo al niño, y mientras mejor lo "entienda", tanto mejor para él. Se pone énfasis en la transmisión del saber por una sola vez, para que se retenga y se memorice. Por todo lo que puede transmitirse y retenerse en semejante operación única, no afecta al sentimiento ni a la voluntad, sobre los cuales actúa lo que se haga una y otra vez, por haber aceptado su justificación impuesta por las circunstancias...

De poco sirve postular, en forma abstracta, que la educación debe hacerse extensiva a la voluntad, ya que entonces se cae en el error de creer que se contribuye a su formación con buenas ideas sobre ella y transmitiéndolas al niño mediante algún método ingenioso. En realidad, esto no sirve para nada. Las amonestaciones moralizantes producen hombres entecos y nerviosos, el vigor interno se logra si se les dice a los niños, por ejemplo: "Tú haces hoy esto; tú haces hoy aquello; y los dos haréis lo mismo mañana y pasado mañana". Sin duda, lo harán por la autoridad del maestro, porque comprenden que debe haber uno en la escuela que mande. Insisto: hay que asignarle al niño alguna función para que la lleve a cabo todos los días, en ciertos casos, durante todo el año escolar, porque esto es lo que tiene poderoso efecto para la formación de la voluntad. Esta medida, además de fomentar el contacto entre los alumnos, fortalece la autoridad del maestro y encauza a los jóvenes hacia la actividad repetida, con los señalados benéficos efectos sobre la voluntad.

¿Por qué el elemento artístico actúa particularmente sobre la voluntad? Por una parte, porque el arte requiere práctica y, por ende, repetición; por la otra, porque los logros artísticos nos causan alegría una y otra vez. Lo artístico se saborea siempre, no sólo en el primer momento; lleva en sí la potencia, no de producirle al hombre un estímulo único, sino de deleitarlo de nuevo, constantemente. De ahí que, efectivamente, nuestros designios en calce se unan estrechamente al elemento artístico.

"El Estudio del Hombre" 4ª Conferencia

Dora Dolder

LABORES MANUALES

No resulta difícil lograr que los niños realicen un primer trabajo manual primitivo en edad preescolar, si se apela a su necesidad de imitación y a su deseo de movimiento, puesto que el elemento vital es la tendencia a la actividad. Este trabajo manual primerizo se diferencia esencialmente de las labores manuales de la escuela; en éstas, el ejercicio constructivo es por etapas, la del aprendizaje y la de la labor, en tanto que en aquél es el asombro de un intento, la imitación, la realización nueva, o sea un juego creador en su conjunto. La actividad y la fantasía se estimulan recíprocamente.

El trabajo manual en nuestro jardín de niños empieza en el contacto directo con la naturaleza exterior; un jardín ofrece gran abundancia de posibilidades de acción; las pone la vida de manifiesto, así como el juego de los niños, durante todo el año. Siempre sus manitas hacen algo: con flores y hojas de árbol, con agujas de pino y hierbas, con varas de madera, cáscaras de fruta y semillas, con arena, piedras y tierra, y hasta con la nieve en el invierno, estupendo material plástico. Nos detendremos brevemente en algunas de las ocupaciones propias de las distintas estaciones del año, y que tanto atraen a los pequeños de manera espontánea, requeridos a través de todos sus sentidos por el ambiente.

A la entrada del verano, cuando los árboles empiezan a florecer y los pinos silvestres del jardín dejan caer sus piñas, surge un juego que a todos sugestiona, tanto a los pacíficos como a los traviesos. Nosotros lo bautizamos con "adornar el árbol". Cada uno busca un puñado de pétalos caídos, de flores, de hierbas, de guijarritos, ornamentos que fácilmente se pueden insertar en las piñas entreabiertas, aunque estén sus manos impacientes y sean inhábiles; y pronto tendremos arbolitos

florecientes. A su alrededor surgen mundos enteros. Con otros materiales que la naturaleza ofrece en el jardín, se atan entre sí, se envuelven, se pinchan, se tejen y se construyen las cosas más variadas y, gracias a la fantasía, todo adquiere una vida que sobrepasa en mucho su mero aspecto sensorial.

Un "arte" que atrae sobre todo a las niñas es el cosido de hojas de árbol. Para eso, no tienen las hojas que ser demasiado tiernas ni las agujas de las ramas secas demasiado gruesas. Necesita este trabajo de mucho cuidado y tacto; pero ¡qué gran maravilla cuando la corona o el sombrerito o el cestito se mantienen firmes! Si se rompen, hay que remendarlos de inmediato o elaborar otros nuevos, lo que ya corresponde a las experiencias de los chicuelos de cinco y seis años, en las que ya adivinamos algo de su disposición temperamental. Hay que estar siempre a su lado para ayudarles; siempre al tanto y, sin embargo, intervenir lo menos posible para no interrumpir el curso de la actividad y la marcha del proceso, limitándonos a dar continuidad a los manejos de los escoberos, a los coleccionistas de varitas, de los abotonadores de cintas, de los trenzadores de hierbas, de los ramilleteros de puerros, de los tejedores de coronas, de los fabricantes de cucuruchos de papel satinado, y así sucesivamente.

El otoño ofrece otras cosas estupendas, bajo el estímulo del ambiente coloreado. Mencionemos únicamente dos actividades que provocan una actitud entusiasta, especialmente en esta época del año: "moler la harina", o sea desmenuzar hojas secas y crujientes frotándolas entre las manos, y hacer con este polvo agua de colores. ¿Puede haber niños que no tratan con toda vivacidad de averiguar qué color resulta mezclado con el agua los polvos de las hojas, de flores, de cáscaras de nuez, de cerezas silvestres, etc., agitándolo todo y colando después el líquido? Lógico es que den saltos de alegría cuando se les permite que sumerjan en el agua ya coloreada trapos de algodón blancos como la nieve. Aunque no consigan más que un teñido parduzco o un verde tierno, o un asomo de amarillo o rojo ya basta, pues con esos trapos se logran más tarde muñequitos cuyas caritas ya tienen color y vida. La ocupación variada y cariñosa con las cosas naturales puede ejercer efectos sumamente estimulantes para la fantasía y vocación creadora del niño preescolar. Con su facultad de compenetración todavía en un estado de ensueño, llega a captar una gran cantidad de formas, de colores y de movimientos. No hay que pasar tampoco por alto el alimento que así recibe su capacidad de veneración, a diferencia, por ejemplo, de lo

que ocurre con el juego estereotipado y frío del mosaico. Le está permitido vivir las primeras experiencias de las actividades humanas elementales, como por ejemplo buscar, escoger, envolver, atar, anudar, coser, colorear y también sembrar y cosechar, moler y hornear, participando activamente en ellas. Así es como se va adaptando a la vida, a través de una actividad entre trabajo y juego. Más tarde, en la escuela, a todas esas actividades se las eleva al nivel de facultades y se las aclara para convertirlas en saberes, como es el caso en la técnica de tejido de guantes o del trabajo con el ganchillo.

Un material auténtico y hermoso, que siempre nos incita a darle uso variado es la lana teñida de diversos colores vegetales. Con ella se puede jugar y crear figuras magníficas, pero de modo totalmente distinto al de la arena, la arcilla o la cera. Un cesto lleno de ovillos de lana de colores atrae todas las manitos infantiles, incitándolas a jugar y a entretenerse con sus vedijas finas, primorosas y transparentes. Comienzo muy estimado en la construcción de globitos: cada niño puede escoger su propia vedija. Después la agrandamos, ensanchándola con cuidado con los deditos en todas direcciones, hasta que va flotando de mano en mano, grande, redonda y traslúcida como una nube. Cuando ya se ha gustado suficiente de este juego de los "nubarrones en una tarde de nieve", tomamos la pelota con las dos manos y empezamos a darle vueltas, rodeándola y moldeándola, desde todos lados. Todos sienten un maravilloso calor en las palmas de las manos. Pero ya se va empequeñeciendo poco a poco, convirtiéndose en nubecilla y continuando del mismo modo, en pelotita. Esta pelotita puede luego, durante bastante tiempo, girarse y enrollarse en las manos, rodarse de un niño a otro, dar y tomar, de acá para allá.

Los niños menores se entregan infatigablemente a juegos deleitosos, acompañados de refranes y cantos, mientras que los mayores y más hábiles ya buscan y encuentran juegos más dramáticos. Por ejemplo, sobre una mano extendida, se impele la pelotita, soplándola, y se atrapa al vuelo con la otra. Si se coloca la bola, ligera como una pluma, sobre la concavidad de la mano con el dedito encorvado y se sopla lateralmente, ya no se escapará sino que dará vueltas sobre sí misma, mientras se siga soplando, deteniéndose y volviendo a girar. Practicado afanosamente verán cómo la bolita, el soplo y la manito, se obedecen mutuamente. Estos "vaivenes" pueden variarse fácilmente; por ejemplo, con la misma plasticidad que se ha formado en la palma de la mano, puede alargarse un poco la bola hasta formar un huevo, y

con otras modificaciones mínimas, obtenerse resultados distintos. Los pequeños son para esto muy bien dotados.

Otro ejemplo: si cogemos un poco de lana, es fácil formar con el pulgar y el índice un piquito y, al instante, vemos un pajarito acurrucado en la mano como si fuera un nido. A pesar de su imperfección, o acaso precisamente por ella, el niño entablará enseguida, entusiasmado, una conversación con él. Se pueden recortar unas alas en tela o papel de seda y coserlas a sus hombros; sacar después de debajo del ovillo un hilillo que, amarrado a una varita, nos permite dirigirlo como si fuera una marioneta. He ahí el niño mismo convertido en un pájaro que brincotea y salta de aquí para allá. Estos trabajitos son muy sencillos y con la habilidad de las manos, pueden dar ocasión a multitud de juegos. También muchas cosas pueden formarse con una de las pelotitas; bastará continuar el modelado, darle algunas puntadas para sujetar las formas, envolverlo en lana hilada y coserle trozos de tela.

Siempre es interesante ver cómo de las manos de un niño salen puros corderitos redondos como bolitas; de las de otro, largos zorros furtivos o blandos conejitos, o delicadísimos enanitos. Ya desde su nacimiento, todos estos seres están dotados de vida e implicados, gracias a la alegría del juego, en un más amplio acontecer: a los corderitos les corresponde su pastor, al perro los prados, los zorros necesitan su madriguera, los conejitos su cueva y los enanitos sus dominios, donde mora Blancanieves.

Los niños ya próximos a la edad escolar continuarán su comenzada historia consistente y consecuentemente, agenciándose trapos de colores, piedrecitas y raíces, y construyendo un teatrito sobre la mesa o en un rincón cualquiera. Capaces de relacionar al momento las figuritas con una secuencia de acontecimientos cotidianos o fabulosos, crean las más deliciosas farsas escénicas, y los más jóvenes forman casi siempre el grupo de los espectadores agradecidos. Con la boca abierta, repiten la mímica de lo que se anuncia, habla y se mueve ante sus ojos.

Entonces puede suceder, repentinamente, que a los comediantes de seis y siete años ya no les baste entronizar como rey o como pastor una simple vedija de lana; necesitan figuras a propósito, envueltas en los ropajes pertinentes. Y esto nos induce a la creación de muñecos y a la práctica de nuevas manipulaciones sobre la base de la mutua cooperación. He ahí una bola de lana, redonda como la luna llena; se coloca sobre un trapo rectangular que, por supuesto, hemos teñido nosotros

mismos. Luego hay que cubrir hábilmente la bola de la cabeza con el trapito y mantenerla sujeta con los puños, mientras que lo hace otro niño con hilos. Si es necesario, se pueden sacar los brazos y las piernas de la colgante camisita.

Los niños que durante el verano estuvieron ocupados con las flores y las hojas sedosas, aterciopeladas o rugosas, empiezan a tocar ahora con sus deditos las telas y a escogerlas, pues un pastor necesita un manto distinto al de un rey, y no sólo por el color. Estas "vestimentas" se hacen con trozos de tela cortados aproximadamente en cuadrados, plegados alrededor del cuello del muñeco y, con la ayuda de otro niño, rodeados de una cinta y atados. Como pelo, sirve un mechón de hilos de seda o de lana, anudado en dos puntadas. Pintamos después los ojos, la boca y... ¡ya tienen ustedes el muñeco! A pesar de su simplicidad, pues se limita a sugerir la figura humana, es casi siempre muy amado, y da mucho más que la hermosa Pepona: ríe, llora, duerme, salta, se enferma, casi se muere, luego vuelve a la escuela, y así sucesivamente. ¿Cómo puede hacer todo esto sin solución de continuidad? Precisamente por ser tan imperfecto, pura evocación. La posibilidad está dada y, asimismo, la necesidad de un incesante complemento a la actividad anímica del niño; es él quien inventa y le obliga a ser esto o aquello; ya no existe un aspecto fijo, terminado y concluyente que la limite. Pero hay que seguir equipando a los muñequitos con corona y espada, alforjas de pastor, sombrero y bastón, delantal, escoba, paraguas y hasta con cama y casa propias. En estos casos, no debe caerse nunca en la perfección naturalista ni en la exigencia criticona. Es de decisiva importancia el empleo de materiales bellos, auténticos y diversamente transformables que despiertan el sentido artístico y la sensibilidad, así como la participación activa de un adulto que estimule la alegría creadora de los niños.

En el jardín de niños nunca deben combinarse las cosas desde el punto de vista perfeccionista de la gente mayor, pues esto implicaría un obstáculo para el niño, que tan sólo chapucea por simple imitación, henchido de simpatía y frescura y que, no sólo quiere, sino puede llegar por propia experiencia a la manipulación correcta de las cosas. ¡Cuán geniales y expresivos son, con frecuencia, los niños a este respecto!

Motivados por la vida y los cuentos, surgen en el curso del año muchas clases de juguetes y regalos de fabricación primitiva, mostrando la mano del creador, y si bien no en todos cristalizan la habilidad y la maestría manuales, ya está cada niño a esta edad capacitado para hacerlo todo mediante el gesto y el ademán. La misión del jardín de niños actual es no dejar que se marchiten la facilidad y flexibilidad germinales de sus miembros, a causa de un trabajo manual prematuro, utilitario y prosaico. El principio educativo de modelo e imitación puede servirnos de clave y de guía.

El secreto de la dirección en esta etapa es dejar que los niños se desenvuelvan, tanto como sea posible, imitando los ejemplos que las circunstancias de la vida ofrecen. Así como aprendieron a andar, hablar y pensar por imitación de la vida y por la vida, así también en la etapa preescolar son las formas vitales las que deben estimular y educar. Todo lo artificioso, premeditado y distribuido sistemáticamente en secuencias didácticas, sólo puede producir frutos raquíticos que se manifiestan más tarde como debilidad de las fuerzas vitales.

Dr. Heinz Wolf

PENSAMIENTOS DE UN MÉDICO

Jean Paul comentaba una vez que una persona aprende más de su nodriza que un trotamundos de todos los pueblos juntos. El autor de la teoría pedagógica "Levana" -lectura inapreciable para todo educador- quiso así llamar la atención hacia la peculiaridad del alma infantil. Saber que la sustancia básica del alma es, por naturaleza, informe, no estructurada y modelable, parece revestir importancia fundamental. El reconocimiento de este hecho obliga a todo educador a tomarlo en cuenta en sus relaciones con la entidad anímica del niño.

El carácter de lo embrional es más cercano a lo informe que a lo formal, y esto le confiere la receptividad que lo capacita para reaccionar a las impresiones del medio ambiente. La naturaleza guarda en un recato silencioso, todo aquello que germina, y lo envuelve para preservar su integridad. El que comprende este gesto, comprenderá asimismo que el alma infantil necesita también dicha envoltura, y así recorrer sin ser molestada ni tocada, las primeras etapas de su evolución; no le es propicia la clara luz de la conciencia despierta. La naturaleza nos enseña precisamente que toda vida embrional transcurre dentro de un tímido ocultamiento, en un oscuro aislamiento.

El que pone la mano con demasiada premura sobre los velos ovulares del alma infantil, prueba estar ciego con respecto a los "secretos manifiestos" de la naturaleza. ¡Es malo abrir prematuramente el capullo de la infancia! ¡De cuán distinta índole a la del adulto es la conciencia del niño, pura esencia sensible! Es legítimo para él el estado de sueño, ya que se halla en incubación todo aquello que formará la personalidad al despertar gradualmente. Así, toda la riqueza de los valores anímicos que constituye la grandeza de una personalidad madura: conciencia, moral, tolerancia, humanidad, así como la facultad intelectual, permanecen en el niño en estado de somnolencia todavía.

Su alma, al igual que el cuerpo del hombre, debe considerarse como una especie de organismo; su evolución embrional nos muestra gráficamente que a todo crecimiento orgánico corresponde un factor temporal. La diferenciación de las estructuras orgánicas a partir del plasma embrional se realiza siguiendo un plan temporal, fundamentalmente en su entelequia, y los estadios de la constitución, del desenvolvimiento, de la conformación y de la consolidación están estrictamente condicionados por él en sus decursos temporales. A las fases de una rápida configuración suceden otras de retardo, y hasta de detención. Existen períodos de latencia, en los cuales se prepara lo futuro dentro del estadio de calma. La naturaleza se toma su tiempo cuando visa a la perfección; una configuración precoz queda excluida de la continuidad en la evolución.

Hago estas observaciones, porque la evolución del alma humana se caracteriza por las mismas secuencias graduales regulares, y así la pedagogía futura habrá de investigar las leyes evolutivas internas del desarrollo anímico, del mismo modo que la ciencia de la embriología lo realiza para la vida orgánica, a fin de deducir de ahí las máximas para una educación conforme a la naturaleza del ser humano. Los aparatos de medición y los tests sicológicos nunca podrán revelarnos, a fin de cuentas, la verdadera realidad. Tendremos que decidirnos a educar nuestra facultad de observación de los contenidos anímicos.

Quien observe con algún conocimiento de causa a los niños antes y después de la segunda dentición, no dejará de percibir el cambio fundamental que se opera en su naturaleza. La completa y sutil formación de la sustancia cerebral, las distintas condiciones de metabolismo de su corteza, que coinciden con la formación de los primeros incisivos, permiten al escolar llevar a cabo una libre asociación de representaciones, y lo capacitan para la realización de auténticos procesos mnemotécnicos. Es por eso que los médicos de escuela experimentados hacen depender siempre la época de entrada a ella del cambio de dientes, sin tomar en cuenta las cuestionables proezas de la inteligencia infantil, pues no es hasta entonces que empieza a despertarse un pensamiento racional, y será hacia la pubertad cuando mejor aprenda a manejar la subordinación causal de los conceptos. Si el niño memo-

riza antes del cambio de dientes, es que recurre a otros sistemas funcionales síquicos.

La vitalidad del organismo corpóreo alcanza su máximo nivel en el primera infancia y va disminuyendo a medida que aumenta la edad; además, la concatenación de los procesos corporales y anímicos, de psique y soma, nunca es tan íntima como en los primeros siete años.

La aparición del hospitalismo ha puesto en claro hasta qué punto el abandono psicológico se manifiesta en daños constitucionales y disfunciones orgánicas; todo proceso anímico tiene un correlato en lo corporal. La sicosomática está siguiendo las huellas de este hecho, si bien se halla todavía lejos de rendirle la justicia que se merece. Mediante lo que ofrecemos a la conciencia infantil está en nuestro poder el estimular o paralizar las energías vitales de los órganos.

¿Cómo entender esto? El proceso de la vida descansa sobre el flujo de los humores y la moldeabilidad de la sustancia orgánica, incluso en el elemento constitutivo más diminuto del cuerpo, la célula, se observa un flujo constante del protoplasma. Cuando un movimiento llega a la detención, y allí donde la sustancia fluida adquiere una forma definitiva, la vida se aproxima más y más al estancamiento, pues son precisamente la plasticidad y el inacabado de la sustancia el flujo móvil de los procesos fisiológicos, los que condicionan la vitalidad del cuerpo infantil.

También la vida anímica del niño, provista de todos los atributos y gestos de un organismo vivo, palpita en movilidad interior. Todo lo moldeable e inacabado es adecuado para el alma infantil, así como lo que propende a una estructuración rígida y a una fijación conceptual atenta contra su desarrollo. Es significativo que la amplitud, la fuerza, la riqueza y la refulgencia del alma dependan de las bases sicológicas que le proporcionemos al niño, y de las categorías vivenciales por las que despertemos su interés.

El desencantamiento del paraíso infantil se manifiesta precisamente por el hecho de que el adulto le impone irreflexivamente el ídolo de su propio mundo, que es un mundo técnico, en vez de dejarle al albedrío de su voluntad y de la riqueza en ocurrencias para descubrir el mundo a su modo y reproducirlo a discreción. ¿No se han convertido muchos aposentos de niños en arsenales de refinamientos técnicos, en los cuales éste apenas puede percibir algo que no sea la obligatoriedad de las leyes mecánicas?

De hecho, la experiencia de los procesos técnicos y el arreglo predominantemente abstracto de la vida representativa del niño, engendra precisamente lo que pudiéramos llamar un "abandono cultural en la edad preescolar". El que identifica intelecto y cultura deja entrever que confunde una sola disciplina con el todo, y toma equivocadamente lo que aparece en la cultura como resultado exclusivo del conocimiento intelectual.

Como médico, me incumbe llamar la atención sobre los daños corporales que las medidas educativas de esa índole pueden ocasionar. El intento de mostrar los correlatos entre soma y psique, nos lleva a situar en el campo de nuestras representaciones, procesos difícilmente accesibles a la objetivación científica a través de experimentación sobre el hombre viviente. Una ojeada al acontecer interior orgánico *intra vitam* elude todavía en gran parte el diagnóstico; pero la medicina moderna apenas si se permite poner en tela de juicio el hecho de que las emociones anímicas estimulan o paralizan en cualquier momento la circulación sanguínea a través del sistema nervioso, y lo mismo el metabolismo, la función glandular, la excreción y otros.

Existen algunos fenómenos patentes que se ofrecen abiertamente a nuestra vista y nos dejan entrever hasta qué punto reaccionan libremente los procesos vitales a las emociones, los afectos y otros procesos anímicos. El sentimiento de vergüenza, por ejemplo, encuentra su equivalente orgánico en un ensanchamiento espontáneo de los vasos capilares del rostro, lo que provoca el agolpamiento de la sangre, que se manifiesta como rubor. Por otra parte, los estados de miedo llevan, asimismo, a cambios circunstanciales de la piel, tales como secreción de sudor y contracciones vasculares, cuya consecuencia es la palidez; no se necesita ningún otro razonamiento para llegar a la conclusión de que no existe ningún órgano corporal que permanezca indiferente a lo que sucede en el campo de lo anímico.

Constatamos también que los procesos de movimiento originados por un acto de la voluntad van acompañados de un aumento de la actividad metabólica; que los sentimientos y las sensaciones modifican los procesos respiratorios y circulatorios, según estriben en simpatía o antipatía y que, como es sabido, durante el ejercicio del pensamiento, el hombre hace uso de la sustancia nerviosa del cerebro.

En consecuencia, queda en manos del educador, dentro de ciertos límites, la regulación de ese metabolismo, respiración y circulación,

así como de las funciones nerviosas, según apele sicológicamente a la voluntad, al sentimiento o al pensamiento. Pero mediante una función representativa abstracta como la que tiene lugar, por ejemplo, en la lectura, no se compromete ni la voluntad ni el sentimiento, con lo que los procesos calóricos sufren efectivamente una disminución relativa, que trae como consecuencia la implantación en el organismo de una tendencia hacia el entumecimiento. Estas consecuencias nefastas se constatan bajo las formas más variadas a través de todas las fases de la vida, principalmente en la propensión a las enfermedades reumáticas, aumento de la presión sanguínea, padecimientos nerviosos y, finalmente, una esclerosis generalizada.

Los primeros años de la infancia son justamente de una enorme importancia para la constitución física en general. La consolidación de los órganos internos está, ante todo, en estrecha relación con las condiciones circulatorias y calóricas, por cuyo motivo los procedimientos de habituación al frío, recomendados a veces como saludables en virtud de ideas higiénicas mal entendidas, causan más daño que provecho. El niño no necesita en los primeros años de su desarrollo, ninguna clase de resistencia adquirida, ni corporal ni síquica.

Dr. Heinz Herbert Schöffler

EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ETAPA POSTERIOR

En el capítulo anterior1, hemos tratado de destacar que la imitación, o como la llamaría Nietchke, la participación motora, es de supremo valor para la educación del párvulo. Esperamos que la exposición haya puesto en evidencia que son muchos los que, teóricamente, se han dado cuenta del papel central de la imitación, pero con excepción de la educación Waldorf, ninguna rama de la pedagogía práctica la ha tomado en serio como recurso pedagógico fundamental para el párvulo. No creemos que esto se deba tan sólo a desconocimiento de lo que la imitación significa como fenómeno; son demasiados los autores que la han investigado científicamente. Creemos más bien que las siguientes circunstancias son las responsables de que, hasta la fecha, esa participación motora infantil no se haya aprovechado excepto en la pedagogía Waldorf.

1. Incluso ahí donde se conoce empíricamente el hecho de la imitación, todavía no se ha cobrado suficiente conciencia de su pleno significado.
2. En el seno de la familia, la imitación es un factor comprensible y comprobable de suyo, pero poco regulable, en tanto que en los grupos parvularios, donde se maneja con mayor conciencia, sólo es aprovechable en grupos relativamente pequeños. La experiencia en los jardines Waldorf muestra que, en grupos mayores de quince niños, es prácticamente imposible apelar a la facultad de imitación.
3. La consciente influencia sobre la edad preescolar por medio de la consciente acción modelo, exige mucho de la autoeducación del educador, por cuya razón se le ponen límites a la amplia difusión de la imitación en la práctica pedagógica.

4. Finalmente, es de suponerse que el generalizado menosprecio de la edad preescolar, corriente hasta recientes fechas, constituye a la vez una barrera contra una mayor divulgación de aquel valioso factor educativo.

Sería en verdad una comprensión a medias, si alguien se valiera de la imitación tan sólo porque a esa edad constituye un eficaz medio de comunicación. Ante un examen más detenido, resulta que se requiere una filiación y apreciación mejor fundamentadas de ese singular instrumento pedagógico.

El que tiene preparación pediátrica conoce las peculiares proporciones del recién nacido: la relación entre los tamaños del cráneo y del tronco es diferente de la que existe en el adulto. En los comienzos de sus estudios pediátricos, el novato aprende: "El recién nacido no es una miniatura del adulto; la cabeza es desproporcionadamente grande, pues ocupa una cuarta parte de la figura total, en tanto que en el adulto ocupa tan sólo una octava parte. Biológicamente esto implica que, durante la época embrionaria, la cabeza ha recibido una ventaja evolutiva, que el resto del organismo tiene que recobrar durante la infancia. El tronco se queda a la zaga en cuanto a longitud y volumen; las extremidades apenas son más que "particulas", como suelen decir las parteras. Parece además, que la cabeza aventaja al resto del organismo, no solamente en cuanto a tamaño, sino también a calidad. El pediatra que diariamente tiene que luchar con la relativa inferioridad o imperfección de los órganos del metabolismo, conoce la desproporción biológica que ahí impera, y las necesidades de recuperación que ahí existen. Empezamos a vislumbrar por qué el niño es -como dice Steiner- "todo él órgano sensorio" y por qué, salvando el todavía no existente pensamiento autónomo, hunde inmediatamente en las profundidades de su organización metabólica todas las percepciones de su medio ambiente.

Y es que el sistema metabólico motor tiene que reponer, en esta etapa evolutiva, aquello que todavía no le era dable realizar en la época embrionaria. Pero, ¿cómo correspondemos mejor a esa necesidad repositiva? Para responder a esta pregunta, conviene enfocar el proceso del crecimiento. El hueso crece únicamente si cuenta con el adecuado riego sanguíneo; sólo por vía de la sangre pueden transportarse al lugar indicado las sustancias que han de integrarse: calcio, proteínas, creatina, carbohidratos, etc. Y ¿cuál es el único medio de

fomentar el riego sanguíneo? ¡el movimiento permanente! Hellbrügge ha podido demostrar que, aun a la edad de seis años, el estar sentado por veinte minutos tiene inequívoco efecto inhibidor del crecimiento. El párvulo es pues, por razones de hondura, ante todo entidad motriz, por cuya razón su sistema motor se halla particularmente ligado a su medio ambiente.

La fisiología conoce el impresionante experimento de la perfusión sanguínea de las extremidades: si se coloca a un adulto, extendido horizontalmente sobre una báscula, de modo que su centro de gravedad se ubique sobre el fulcro, y si se invita a dicha persona a imaginarse mentalmente que tiene que subir una escalera, la báscula oscila inmediatamente en dirección de las extremidades hacia abajo. Así, nuestro organismo es susceptible de variación irrigatoria por simples representación mental, a través del circuito regulador del sistema nervioso simpático. Y considerando que la observación íntima muestra que la motricidad del párvulo se halla ligada al adulto hasta en sus representaciones, disponemos aquí de una insospechada posibilidad de influir sobre el organismo infantil.

En esta etapa evolutiva, lo importante es la presencia de permanentes corrientes de riego sanguíneo, que recorren el organismo infantil, propiciando su sano desenvolvimiento. Sería un experimento valioso pero costoso, hacer visibles esas ondas irrigatorias por los métodos de la termografía, esto es, por la fotografía infrarroja tal como ya se utiliza en la diagnosis del cáncer o de trastornos circulatorios; se obtendría así una impresionante imagen cinematográfica.

Pero no es solamente el crecimiento lo que debe estimularse por la participación motora; la ligazón del niño con su medio ambiente tiene aún otras consecuencias.

Reflexionemos sobre el significado que tiene la acción motriz del adulto, la que por ser ejecutada con sujeción a pensamientos propios, es mucho más consciente que la del párvulo. A contraste de éste, que es todo él órgano sensorio, el adulto es capaz de pensar, y ese pensar influye en sus actos. Semejante pensamiento vertido en el nivel volitivo de la acción se convierte en lo que solemos designar con el término amor. Ni siquiera hemos de suponer la "inclinación afectiva" hacia el niño; ya el premeditado y consciente acto motor, ejecutado en su presencia, es expresión de amor. Así pues el niño, en virtud de su participación motora se halla, pudiéramos decir, acoplado al amor de los

adultos que lo rodean. La propia acción, en completa dependencia, se halla entregada a la función ordenadora del adulto, que es quien interfiere constantemente en el sistema metabólico-motor del párvulo. El adulto perfila y determina, en mayor medida de lo que tiene conciencia, la constitución del metabolismo infantil, precisamente porque su acción se realiza por años de constante repetición.

A modo de contraste queremos, no solamente recordar al niño ciego descrito por Adalbert Stifter, sino relatar el caso clínico de dos infantes gemelos que, por el divorcio de sus padres, hubieron de ser internados en una casa-cuna a la edad de ocho meses. Poco después los padres se reconciliaron, y los niños, a la edad de dieciséis meses, fueron nuevamente trasladados a su hogar, máximo que en la institución había escasez de personal. En el entretiempo, los niños habían olvidado sentarse, cosa que ya dominaban antes de su internación, y no hicieron intento alguno de pararse y andar, aunque ya era tiempo; no aumentaron su peso y se mantenían severamente anémicos. Semejante condición de hospitalismo no se debe a falta de atención y cuidados sino, sobre todo, a la carencia de estímulos motores por participación imitativa.

Si algún factor, por su acción prolongada durante años, ha contribuido a la génesis de la constitución, se puede suponer con certeza que su influencia se extenderá sobre toda la biografía, aunque sea verdad que aquí la investigación científica tropieza con límites metodológicos. En cuanto a las disposiciones patológicas resultantes de la educación, esos límites quedan caracterizados por el médico sociólogo Martín Pflanz como sigue: "Ciertas enfermedades se hallan relacionadas con el sistema cultural de educación; estas hipótesis se basan, ante todo, en la concepción sicoanalítica, que atribuye a los primeros años de la infancia el significado decisivo para las enfermedades posteriores. Hasta ahora, estas hipótesis se han aplicado a trastornos neuróticos, sicosomáticos y también sicóticos, sin que pudiera decirse que ya se hallen comprobadas. Si la hipótesis es correcta, el estilo de educación del niño debiera repercutir sobre las enfermedades que se presenten decenios después (como ya lo afirmó en 1948 el sicoanalista norteamericano J.L. Haliday en su "Study of the Sick Society"). Por lo tanto, su verificación habría de arrancar de un planteo que abarcara por lo menos el lapso de una generación, cosa que hasta ahora no se ha intentado, también por razones metodológicas".

El que la constitución temperamental congénita puede actuar como vehículo de la enfermedad por años y décadas, debiera haber quedado en evidencia en el primer capítulo de nuestro estudio.

Téngase presente que la actual ola de interés en el párvulo se halla determinada, con demasiada parcialidad, por factores sicológicos de aprendizaje y evolución. En ello debiéramos ser conscientes de las unilateralidades en que nos metemos al avenirnos a reflexiones de índole científica y psicológica sobre la infancia. En el diálogo con el sicólogo infantil, el pediatra se da cuenta demasiado a menudo, cuál es el tipo de doctrinarismo que impide el entendimiento mutuo. Precisamente la inclusión del "efecto a distancia" de nuestras medidas pedagógicas sobre escalones biográficos posteriores, exige que conozcamos al hombre según la totalidad de sus cuatro estratos: cuerpo físico, cuerpo morfogenético, cuerpo anímico y yo. Desde el punto de vista médico, hemos de evitar escrupulosamente el estudio por separado de tan sólo un estrato del organismo infantil. Todo interés pedagógico en el párvulo requiere fundamentos antropológicos, que tomen plenamente en consideración las interacciones de todos los estratos del organismo. Y puesto que esta condición debe tenerse en cuenta constantemente en todas las edades, incluyendo las posteriores, desde siempre ha habido en las escuelas Waldorf el médico escolar adjunto, que colabora con el cuerpo docente. Así, la medicina y la pedagogía permanecen en constante contacto práctico, evitando las unilateralidades en lo metodológico que hoy en día se inducen con demasiada facilidad y que, en vista de los planteos sicológicos del aprendizaje y de la evolución, incluso podrían llegar a representar un auténtico peligro.

Puesto que la pedagogía Waldorf ha puesto atención, desde un principio, en el fomento equilibrado de las facultades intelectuales y corpóreas, se han estudiado a fondo las consecuencias somáticas de las medidas intelectuales. Las disciplinas relacionadas con el mejoramiento físico nunca se han considerado como auxiliares de "compensación", sino que fiel a la estrecha coherencia entre lo somático y lo síquico, siempre se ha tenido en cuenta el hecho básico: las medidas de influencia espiritual tienen inmediatas consecuencias somáticas, así como las medidas somáticas tienen inmediatas consecuencias anímico-espirituales. Una medida aplicada por un tiempo prolongado puede modificar la constitución, de modo que sus consecuencias en otros estratos no se hacen efectivas hasta muchos años después.

Entre estos factores modificadores de la constitución figuran: por una parte -como hemos visto en un capítulo anterior- todo lo que pertenece al estrato de los temperamentos y, por la otra, pertenece allí todo lo que, en materia de influencia sobre el sistema metabólico-motor, se efectúa por la participación motora o imitación en la infancia.

Las máximas de la Pedagogía Waldorf parten de la premisa que, por la vigorosa formación del sistema metabólico-motor mediante el ejercicio de la motricidad, se puede ejercer una influencia sobre procesos que sólo se manifestarán en dicho sistema años después; por el ejemplo ordenador que el adulto exhibe ante el niño se genera su constitución ordenada. Luego, años después, la voluntad del niño se emancipa del adulto más o menos desenfrenada y torpemente. En rebeldía, el joven se yergue contra el orden anterior; su voluntad pretende ascender a un creciente mundo propio de ideas y, poco a poco, fundamentar el espacio de libertad de su personalidad en cierne. En estos años en que se emancipa la nueva generación, es de importancia que el nivel volitivo prevalezca sobre los procesos metabólicos y que la sexualidad, por su caótica impulsividad, no desvíe y desvirtúe la germinante voluntad de realizar la propia libertad. Lo que en los años de la primera infancia se invirtió en amor, se transforma, el llegar la pubertad, en el libre autodescubrimiento de la joven individualidad. Cada merma de participación motora, y de asidua imitación en el juego henchido de fantasía, da origen a una proliferación caótica de la impulsividad en la fase de la pubertad. Particularmente, toda **intelectualización** en la edad preescolar y en los primeros años escolares lleva indefectiblemente, al llegar la pubertad, a la intensificación de la sexualidad.

En su opúsculo "La Pedagogía Waldorf", Helmut Schrey ha destacado expresamente que, en lo que a los problemas de la sexualidad se refiere, la Escuela Waldorf siempre ha mostrado mucho acierto. Existe este acierto sólo porque la Escuela Waldorf atiende la "educación sexual" desde muchos años antes, sin haberlo declarado jamás. La pedagogía Waldorf aspira, pues, desde la primera infancia, a una educación de la motricidad que vigoriza la constitución, con conciencia que, de esta manera, podrá influir sobre el posterior surgimiento de la sexualidad somática. Si de esta suerte, la sexualidad se halla armónicamente insertada en la joven individualidad, el proceso de autodescubrimiento procede ordenadamente. En efecto, este proceso coincide con el de emancipación de la generación hacia la dedicación a las tareas específicas propias de la época. El historiador August Nitschke (hijo del

ya citado pediatra Alfred Nitschke) en su libro "Ciencias Naturales y Acción Política de la Edad Media" ha elaborado dos notables tesis. La primera: la historia nace de la progresivamente cambiante conducta de las generaciones humanas, o sea que la historia corresponde a la transformación de la conciencia humana. La segunda: las innovaciones del comportamiento, que son típicas de una época y que pueden abarcar una o más generaciones, se manifiestan primero a **nivel volitivo**, es decir, de la acción. Un ejemplo: el nuevo enfoque científico, característico de su época, en la obra de Beda Venerabilis (s. VIII d.C.), sólo pudo surgir después que los frailes iro-escoceses habían migrado por Europa durante algunos decenios. O bien, las "Summae" teológicas y filosóficas del s. XIII, sólo pudieron escribirse después que, durante varias décadas, los dominicanos habían difundido por el continente europeo sus nuevas formas de vida social.

Así, la emancipación de cada nueva generación arranca de la voluntad de individuos jóvenes. Cómo puede realizarse esto, ya sea en armonía y facilidad o en dificultoso autodescubrimiento y en flaqueza, depende de los fundamentos que se hayan echado en la primera infancia. Si las tareas de August Nitschke poseen contenido real, entonces la cualidad de esas emancipaciones de generaciones, como fenómeno básico de la conducta, es el verdadero factor historiogénico. De ahí podemos echar una mirada al reino animal, donde apenas si existen rudimentos del modo humano de participación motora o imitación, y así formular:

1. El destino del animal, carente de imitación en su temprano desarrollo, es la evolución, es decir, durante largas series de generaciones siempre lo mismo, abstracción hecha de mutaciones poco pronunciadas.

2. El hombre, criado en la imitación posee, precisamente en virtud de ella, **historia**, puesto que la cualidad de la temprana influencia educativa decide la diferenciación de la potencia que ha de presidir la emancipación posterior de la generación.

En un ensayo muy esclarecedor, Stefan Leber llamó la atención sobre los efectos de la temprana educación intelectual. Sabido es que el filósofo y economista británico John Stuart Mill, fue adiestrado intelectualmente por su padre desde principios del cuarto año de su vida, bajo el lema "no hay que perder el tiempo". A la edad de tres años, aprendió el vocabulario griego. "Después del vocabulario pasamos a

la traducción... el latín no lo aprendí hasta los ocho. Hasta entonces, ya había leído yo, bajo la guía de mi padre, algunos prosistas griegos: Heródoto, Jenofonte, Diógenes Laercio, etc. En el año 1813, teniendo siete años, leí los seis primeros diálogos de Platón... en sus lecciones mi padre exigía no sólo lo máximo que yo pudiera rendir, sino también mucho que sobrepasaba ampliamente mi horizonte".

Léase en su autobiografía, capítulo "Una Crisis en mi Desarrollo Mental", lo que Mill dice ahí sobre el momento del que, más arriba, afirmamos que se halla en estrecha correspondencia con el tipo de guía que se haya recibido en los primeros años de la infancia. A propósito, Leber dice, y con razón: "El sacudimiento interior que el año veintiuno de la vida provoca, con el descubrimiento del propio yo es, en el caso de Mill, de inusitada violencia y duración, como si se tratara de reponer la sustancia humana de que le privó el temprano y controlado aprendizaje intelectual, tan pregonado por él mismo. Como tenue vislumbre, aflora en la conciencia de Mill: "Parece que en mi educación se ha descuidado el debido robustecimiento de los aspectos afectivos con los cuales resistir la influencia desintegradora del análisis, y todo el curso de mi cultura intelectual ha puramente descansado en ese precoz y prematuro análisis, como hábito arraigado en mi mente". Su zozobra y melancolía son tan profundas, que Mill se fija a sí mismo el término de un año, durante el cual está dispuesto a soportar los dolores síquicos; después quiere poner fin a su vida".

Obviamente, la profunda influencia de la participación motora, artífice de la constitución, se puede incrementar si en el programa preescolar se incluyen sistemáticamente ejercicios de movimiento artísticos en forma de euritmia, como sucede desde hace decenios en los círculos relacionados con la pedagogía Waldorf. Si ya el riego sanguíneo, estimulado por el movimiento, modela el crecimiento y, por consiguiente, la constitución de las extremidades, es de esperar que por medio de la armonización de todos los funcionalismos, que se logra con la euritmia, se intensifique la consolidación constitucional. Steiner ha insistido reiteradamente en que la euritmia aplicada desde la temprana infancia permite pronosticar un marcado y general acrecentamiento de la vitalidad, que llega a extenderse hasta la vejez.

Así pues, es fácil imaginar que la educación preescolar, que educa ampliamente por medio de la participación motora (imitación) suministra, a la par de los valores afectivos, una extensa profilaxis contra

ciertos daños y enfermedades de la civilización moderna. Nos referimos no solamente a trastornos circulatorios en la región de las extremidades, sino también al propio corazón. Incluimos asimismo los padecimientos que suelen catalogarse como hormonales o metabólicos sui generis, pero de los que se sabe que, a menudo, se retrotraen a la falta de movimiento: la diabetes y la gota.

A principios de la reciente "era de la lectura preescolar", hoy ya harto obsoleta se insistía, no sin cierto entusiasmo, en que "entre los judíos religiosos de Polonia, Rusia, Lituania, etc., era tradición mandar a los niños a la escuela a la edad de tres años, para que aprendiesen a leer el hebreo. Según sus talentos lo aprendían tardando entre tres y seis meses. Posteriormente, aprendían el Pentateuco en el original, con traducción a su respectiva lengua materna, así como las largas oraciones diarias en hebreo, también en traducción a la lengua materna. Luego seguían, para los varoncitos, las leyes judías y, de los diez años en adelante, casi siempre el Talmud, redactado en idioma arameo. Este temprano adiestramiento de la inteligencia infantil arrojó, a menudo, éxitos asombrosos; muchos de estos jóvenes fueron a Alemania sin conocimiento de la lengua alemana y sin ninguna preparación científica u occidental; asimismo, las materias del Gimnasio (curso de nueve años) en dos o tres años, aprobaron su bachillerato y terminaron sus estudios universitarios en brevísimo tiempo". Ahora bien, parece que los semitas se hallan genéticamente predestinados a la diabetes; son de interés las respectivas observaciones de C. von Noorden: "los semitas se hallan superlativamente predestinados para esa enfermedad. No podemos afirmar que esto valga para todas las tribus semíticas, pero sí se puede afirmar categóricamente, para los judíos distribuidos por Europa. Notable es, por ejemplo, la estadística de mortandad de la ciudad de Frankfurt sobre el Meno (1878 hasta 1890): la relación entre defunciones por diabetes y número total de defunciones fue, entre los judíos, (1.9% vs. 0.29%). Seguramente la diferencia sería aún mucho más considerable si la estadística abarcara, no solamente los miembros de la congregación religiosa judía. En Budapest, en el año 1906, 20.4 de cada cien defunciones de judíos fueron por diabetes: entre los no judíos, tan sólo el 3.4. En Prusia, en el año 1897 A. Magnus-Levy reporta que de mil defunciones de la población general, hubo 1.8 casos de diabetes; entre los judíos, 11.2.

Si leemos en la monografía de Talbott sobre la gota, que los niveles de ácido úrico, síntoma central de esa dolencia, aumentan paralela-

mente con el cociente de la inteligencia, se ocultan tras ese paralelismo, desde luego todos los hábitos vitales tributarios, desde la ingesta de alimentos hasta las costumbres de movimiento. Es verdad que no es muy relevante el que, en una biografía del s. XVII, leemos de tempranas manifestaciones de gota alrededor de los cuarenta y nueve años; cómo con el régimen de vida de aquellos tiempos esto era, a esa temprana edad, casi tan frecuente como hoy lo son las condiciones pre-infarto. No obstante, una de las raíces de la posterior diátesis a contraer la gota ha de buscarse, sin duda, en que "ya a los siete años me había abierto paso a la biblioteca de mi padre, donde empecé a devorarla sin plan alguno..., utilizando, del ámbito de la literatura antigua, particularmente los prosistas y, entre los poetas, a Virgilio, con amplia consulta también a los Padres de la Iglesia". Así escribió nada menos que Leibniz quien luego, a los cuarenta y nueve años, empezó a sufrir de gota.

Si invocamos aquí a las corifeas de la vida espiritual, cuya formación intelectual fue, indudablemente, un logro espectacular, como escarmiento contra el temprano adiestramiento de la inteligencia, se nos reprochará que estamos abogando por la futura mediocridad. A esto respondemos que las condiciones de vida en la Europa Central han cambiado radicalmente desde los siglos de Leibnitz y de Mill.

¿A poco sigue siendo cierto que hemos de temer a la "inútil pérdida de tiempo", como leímos en la autobiografía de Mill? ¿A poco sigue siendo cierto que "por los métodos tradicionales de enseñanza se despilfarra en los primeros años, un tiempo valioso, casi sin utilidad?

A todos los que actualmente esgrimen en una u otra forma el argumento de la pérdida de tiempo hay que recordarles, con toda claridad, la actual situación. Con toda insistencia hay que contraponerle a ese argumento la llamada atención sobre la radicalmente cambiada posibilidad en cuanto al término medio de vida de la generación venidera. En tanto que actualmente el término medio de la vida en la Europa Central es de setenta y dos años para la mujer y sesenta y seis para el hombre, es de esperar que, a consecuencia de todas las medidas higiénicas, terapéuticas y profilácticas, ya la próxima generación llegará a un término medio de vida de noventa años (hay autores que, quizá no del todo realistas, calculan ciento veinte). Ahora bien, imagínense lo que eso significa desde el punto de vista médico; esta perspectiva implica no solamente que cambiará rápidamente el porcentaje numé-

rico de ancianos en la población general. En el año 1910, entre mil personas vivas en la Europa Central, no había más de ochenta y tres ancianos mayores de sesenta y cinco años; en 1963 ya eran ciento veintinueve y en el año dos mil serán, según estimaciones conservadoras, unos ciento noventa y siete, esto es, casi exactamente una quinta parte de la población general. Y si compaginamos esto con el alarmante nivel de la actual invalidez temprana, sabemos con claridad en qué deplorablemente mal estado de salud se hallará esa quinta parte de la población general en los decenios que vienen. Nosotros los médicos, somos de la opinión empírica, al margen de cualquier ilusión, que el actual término medio de vida, aparentemente elevado, se atribuye en lo principal a la mejorada oportunidad de curación de enfermedades agudas, por medio de los antibióticos. La condición general de los ancianos no está hoy a la altura de las exigencias de la época, como lo atestiguan las asombrosas cifras de invalidez temprana, violentamente deploradas por todos los versados en la materia. Nos hallamos pues, ante la agria y seca consecuencia de tener que hacer todo lo que está a nuestro alcance para elevar la vitalidad y condición de nuestros viejitos. Hemos de comprender que, en la próxima generación, no podemos permitirnos el elevado nivel de invalidez causado por agotamiento profesional y por un régimen antihigiénico de vida, simplemente porque esa capa de la población habrá aumentado considerablemente.

Esta breve reflexión nos obliga a buscar medidas que, por una parte, ayuden a poner coto a la invalidez temprana y, por la otra, sean apropiadas para incrementar la vitalidad global. La situación es realmente tan crítica que hay que echar mano de todas las posibilidades profilácticas e higiénicas.

No negamos que la instrucción en la temprana infancia es posible y necesaria, pero debe realizarse solamente bajo formas que sean compatibles con la exigencia del planeado fortalecimiento de la vitalidad. Si esa instrucción, en alguna forma, se realiza de manera intelectualista unilateral, no hace sino adelantar de los años escolares a los preescolares el harto conocido *stress* causado por la presión de rendimiento, de modo que el agotamiento comienza aún más temprano y asume característica de violación de capullo.

La educación temprana debe efectivamente ostentar un "élan vital", un aumento planeado del biotono, escrupulosamente premeditado. Todas las medidas pedagógicas han de ser impregnadas por

la ley que hemos derivado del principio de la coherencia de todos los estratos de la personalidad humana; toda medida mental-intelectual tiene inmediatas consecuencias somáticas; a toda influencia somática le siguen consecuencias anímico-espirituales. Y es más, al descubrirse hoy la edad de la primera infancia, se venga el descuido antropológico del estrato vital, es decir, el biológico propiamente tal, que se halla expresamente contenido en el concepto aristotélico, descuido que se remonta a los tiempos de la iatroquímica, iatrofísica y patología celular. Hoy día, ya no podemos seguir educando sin tener cuidadosamente en cuenta este "cuerpo vital" (Steiner) u "organismo funcional" (Letterer). No debemos considerar al niño unilateralmente, como terreno experimental de las **psicologías** que se ocupan de la profundidad, de la evolución y del aprendizaje, sino que hemos de concebirlo por fin como ente de **vitalidad** en cuanto a profundidad, evolución y aprendizaje.

Hemos de empezar a medir el valor de nuestras medidas pedagógicas, según los factores biológicos y constitucionales. Es verdad que esto difícilmente puede expresarse por calificaciones numéricas; si acaso se podría solicitar al médico escolar que sea él quien las fije. Pero de todas maneras hemos de consultar con él, versado en este campo, para que nos diga cuáles medidas pedagógicas propician la vitalidad y cuáles no.

Opinamos que se ha ganado suficiente tiempo para la formación individual; el aumento del término medio de vida nos ha deparado, asimismo, más tiempo para nuestra formación cultural. ¿Y qué significa, en realidad, la palabra "escuela"? Esta palabra en griego no significa rendimiento o presión Conviene destacar que significa ocio, tiempo libre, descanso, sosiego y paz. Y el pediatra desearía que, en el futuro próximo, se observara exacta y escrupulosamente un significado secundario: demora, lentitud, proceso gradual.

Por todas las razones señaladas, la pedagogía Waldorf ha frenado, desde hace decenios, la prematura enseñanza intelectual, y ha puesto el énfasis principal en la educación de la motricidad y en el auténtico cultivo de la emotividad. Se sobreentiende que la imitación y la estimulación artístico-motoras en forma de euritmia no son lo único que la Educación Waldorf ofrece a nivel preescolar. Se ha practicado en silencio y con éxito, un amplio programa de cultivo del lenguaje, educación musical, pintura, modelado y, una y otra vez, socialización.

Cómo es este programa y dónde se puede estudiar será tema de otra conferencia. Aquí sólo quisimos señalar lo fundamental.

No podemos terminar nuestras indicaciones sin ocuparnos brevemente de un slogan ampliamente difundido.

Si son acertadas todas las observaciones relativas a la participación motora, desde Jean Paul por Karl Groos, desde Henri Wallon por Alfred Nitschke hasta Rudolf Steiner, no se insinúa para la primera infancia el problema de la autoridad; por eso la pedagogía antroposófica nunca ha practicado la educación autoritaria a dicha edad. En la edad de la imitación, el párvulo se halla tan conectado al amor o falta de amor de los adultos, que simplemente imita todo lo que le es ofrecido.

He ahí el reverso del fenómeno, para aguzar nuestra conciencia. La edad de la infancia preescolar no es la época del auténtico mirar hacia arriba -auctoritas-, sino el período del radical mirar a través, es decir, del verdadero movimiento concomitante. La edad en que la autoridad puede potencialmente convertirse en problema, corresponde a los niños escolares. Y también para estos años de la enseñanza primaria, la Educación Waldorf se ha valido únicamente de la autoridad amada. En el sistema Waldorf nunca se han infiltrado tendencias represivas ¡a disgusto de ciertos círculos de padres conservadores! A pesar de ello, o justamente en virtud de ello: "la certera mano en los problemas de la pubertad", que atestigua Schrey.

Si con semejantes objetivos y en semejante actitud se atienden y cultivan todos los estratos de la personalidad con bien plantada metodología desde la educación temprana, entonces el cuerpo físico, el morfogenético, el anímico y el yo pueden concertarse armónicamente, concebido esto como:

incorporación
seguida por vitalización,
animación
y verdadera espiritualización.

Sólo entonces quedará trascendida la etapa de la educación en pos del rendimiento intelectual, y se habrá iniciado la era de la moderna educación integral.

Dr. Walter Holzapfel

EL PRIMER SEPTENIO

La edad de las fuerzas esféricas

En toda labor que exigimos del niño, deberíamos estar conscientes de que éste realiza, por añadidura, otra labor que a nosotros, en tanto que adultos, ya no nos es posible, a saber: la de crecer, día a día y hora a hora. Para esta doble exigencia, debemos dejarle al niño tiempo suficiente: tiempo para descansar, tiempo para dormir y también tiempo para jugar, a fin de que los órganos en desarrollo puedan acomodarse entre sí.

El crecimiento del niño no es un proceso en línea recta, sino que muestra fluctuaciones periódicas según el momento del día, la época del año y la edad. Así, en la primavera predomina el crecimiento longitudinal, mientras en el otoño es mayor el incremento de peso. Este ritmo anual muestra, pues, una reminiscencia del crecimiento de la planta, que también en la germinación y retoñar primaverales se estira a lo largo, mientras que en el otoño redondea sus frutos.

Ya se sabe cuán grande es la intensidad de crecimiento al principio de la vida, en el lactante y en el infante y, muy especialmente, durante el período embrionario. El embrión crece en un mes tanto como el escolar en un año, o sea doce veces más rápido. A partir del sexto o séptimo años, el crecimiento anual permanece bastante constante, en unos cinco centímetros por año, para volver a aumentar en la prepubertad y la pubertad. Después de este "estirón de la pubertad", propio exclusivamente del humano, el crecimiento longitudinal entra en rápida regresión, para cesar por completo entre los diecisiete y los veintiún años. El joven ha terminado de crecer, se ha convertido en "adulto". La integración predominante en la edad infantil ha alcanzado por ahora un equilibrio dinámico con las fuerzas, cada vez más vigorosas,

de la desintegración. Este estado, aparentemente estacionario, no dura mucho. Las fuerzas desintegradoras empiezan a prevalecer, y con mediciones precisas se puede constatar ya entre los veintiocho y los treinta años, una ligera reducción del tamaño del cuerpo, que desde este momento va en lenta progresión hasta el final de la vida. En las personas de edad, el empequeñecimiento es perceptible fácilmente, aún sin medición. Los discos de la columna vertebral se aplanan, la espalda se inclina. Hacia el final de su vida, el hombre vuelve a inclinarse hacia la tierra de donde, en sentido bíblico, procede su cuerpo. Lo que decimos de la figura humana en su conjunto, es válido también para los distintos órganos, de variadas maneras, el cerebro ya empieza a reducirse a partir del decimoquinto año de vida, la capacidad de los pulmones empieza a disminuir a partir de los treinta años, aproximadamente, mientras que el hígado y el páncreas alcanzan su expansión máxima a los cuarenta años, y desde entonces retroceden. Mas a grandes rasgos, podemos hablar de una mitad ascendente y otra descendente de la vida. Siguiendo el ejemplo de antiguas representaciones ilustradas del curso de la vida humana, en las que en cuadros sucesivos se mostraba primeramente el niño en la cuna, después el hombre maduro en la cima de la vida y, finalmente, el anciano bajando la pendiente, figuremos aquí estas circunstancias bajo la forma más abstracta de una curva.

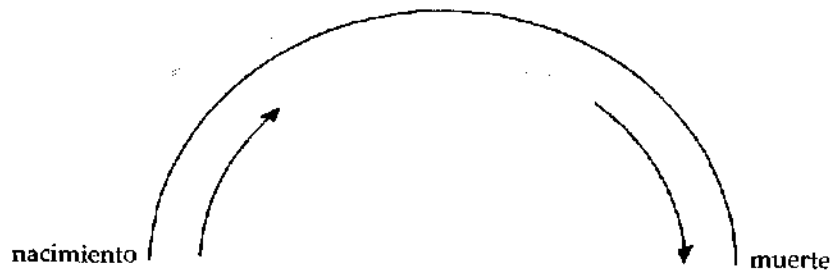


Fig. 1. Las mitades ascendente y descendente de la vida.

Ahora bien, existe otra curva que abarca, asimismo, al curso total de la vida humana pero que transcurre en sentido contrario. Esta curva tiene su rama descendente al principio de la vida, su punto más bajo hacia los diez años y su rama ascendente al aumentar la edad. Se habla del trazo en U de esta curva, que indica la mortalidad (y la frecuencia de las enfermedades, que sigue su curso aproximadamente paralelo) en las diferentes edades de la vida.

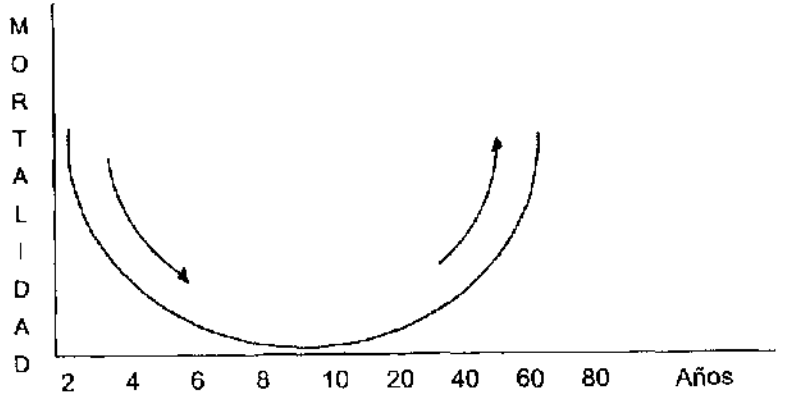


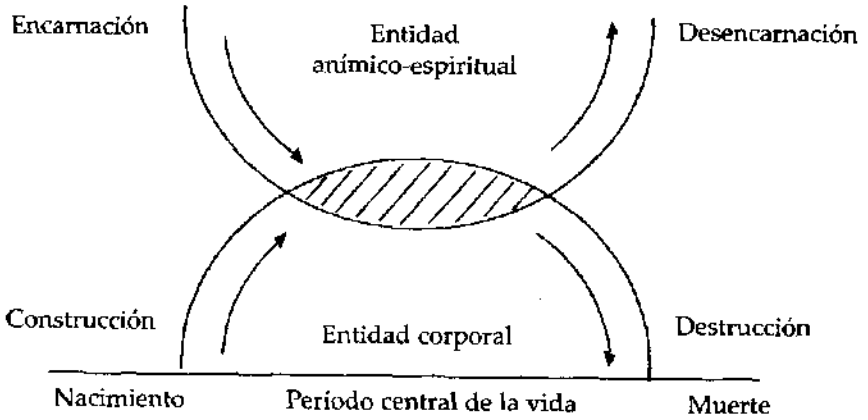
Fig. 2. Curva de mortalidad por edades, modificada según Pfaundler, esquematizada.

¿Qué es lo que aquí desciende? ¿qué es lo que asciende? Mientras que cuando seguimos la curva del crecimiento y de la vida (Fig. 1), permanecemos dentro del dominio de los hechos sensibles, para entender la curva de la enfermedad y de la muerte (Fig. 2), los métodos de observación meramente científico-biológicos ya no son suficientes. Pero esto es, en último término, lo que siempre nos ocurre cuando tenemos que habérnoslas con el hombre, pues el hombre no es tan sólo un ente biológico-corporal, sino también anímico-espiritual. Así como la primera curva era para nosotros la imagen de la corporalidad, que primero se construye y luego se desmorona, la segunda curva será la imagen del comportamiento de la entidad anímico-espiritual del hombre, que desciende con el nacimiento, se une al cuerpo y se libera de nuevo en la muerte. A la curva de la construcción y la destrucción se contrapone la de la encarnación y la desencarnación.

Que el arco derecho de esta segunda curva ascienda nuevamente, que la mortalidad sufra incremento con la edad es un hecho común y corriente, que no necesita explicación alguna, por el momento. El arco izquierdo de la curva, que informa sobre la mortalidad en la lactancia, se ha retraído grandemente en nuestro siglo gracias a los progresos de la pediatría moderna. Una notable excepción la constituye en esto la mortalidad entre los recién nacidos, o la mortalidad prematura en las primeras semanas de vida. En los países civilizados, ésta ha quedado estacionaria hasta los años veinte de nuestro siglo, aproximadamente y, desde entonces a acá, ha ascendido lentamente, así como el número de nacidos muertos y de mortalidad materna en los nacimientos. Científicamente no se ha llegado

aún a ningún acuerdo sobre las causas de este fenómeno conturbador, aunque uno puede hacer determinadas suposiciones acerca de esto. En todo caso, parece ser que en la civilización moderna existen factores que dificultan la entrada por las puertas del nacimiento.

Ahora podemos unir los cursos contradictorios de las curvas que hemos examinado, obteniendo de este modo una imagen de la entidad humana completa: la individualidad que se encarna, en su relación con la corporalidad procedente de la herencia.



La acción conjunta de ambas curvas (zona rayada) ilustra la intensidad de la unión de la individualidad humana con la corporalidad en cada edad de la vida. Se puede ver en ella una especie de "índice de encarnación" de cada edad que, no obstante, deberá modificarse en función de las diferentes individualidades y de las áreas orgánicas.

Descendiendo de la parte superior, la entidad anímico-espiritual del niño, su individualidad comienza a sumirse en la corporalidad que se desarrolla viniendo a su encuentro, organizándola y penetrándola paulatinamente. Lo cierto es que, aún desde un punto de vista meramente fisiológico, la situación del niño que se dispone a nacer es comparable a la de un hombre que contempla desde las más altas cimas de un macizo montañoso, la Tierra plana hacia donde intenta dirigirse. Varios investigadores (Anselmino y Hoffmann, en 1931, Eppinger en 1937, Eastman en 1954) han puntualizado que las condiciones de la sangre infantil poco antes del nacimiento son iguales, por lo que respecta a su contenido en hierro y a tensión del oxígeno, a las de un escalador a los nueve mil o diez mil metros de altura (una altura que supera como en mil metros a la de las más altas montañas).

El camino de la individualidad, que está encarnando, va de arriba hacia abajo. Esto debe entenderse literalmente, incluso en lo que respecta al desarrollo corporal. Este avanza en dirección de la cabeza a los pies. ¡Cuán grande es la cabeza del recién nacido en relación con el resto de su cuerpo! La proporción es de 1:3, en tanto que en el adulto es de 1:7. Retrocedamos más aún, hacia el período prenatal y entonces la proporción se modifica constantemente a favor de la cabeza. En el segundo mes del período embrionario, la proporción es de 1:1, es decir, la cabeza es tal alta como todo el resto del cuerpo (tronco y extremidades). Si observamos nada más que la altura de la parte frontal de la cabeza, particularmente desarrollada, y la comparamos con las extremidades del embrión en la misma época (segundo mes), la proporción se hace grotesca: ¡la frente es el doble de larga que la pierna en su longitud total, con el muslo y la pantorrilla juntos! Al principio, la cabeza es la directora de la evolución y por ella empieza el descenso de la individualidad espiritual del niño hacia la corporalidad. Más tarde, el impulso de crecimiento se propaga al tronco y a las extremidades, y entonces la cabeza retrasa cada vez más su crecimiento.

Las tendencias formadoras de redondez cósmica propias de la cabeza, no sólo imprimen su sello al primer período de la niñez por medio de las proporciones que hemos mencionado, sino que se propagan al organismo restante cual impulso morfogenético global. El tronco del niño pequeño está indiferenciado aún, con forma cilíndrica, como suele decirse; su corte transversal es circular y no aplanado de adelante hacia atrás, como en los adultos. Los distintos órganos están sometidos igualmente al influjo de las tendencias formadoras redondeantes procedentes de la cabeza. Para no entresacar más que un ejemplo, el corazón del infante tiene forma esférica, no siendo sino más adelante cuando adquiere su forma alargada. La postura del cuerpo entero y de las extremidades muestra también actitudes cerradas en sí, redondeadas. Los brazos se apoyan en el cuerpo, formando ángulo, los puños cerrados, las piernitas en forma de O. La postura embrionaria del cuerpo forma aproximadamente un círculo, de tal modo que la frente y las piernas casi se tocan. Como una reminiscencia de esa postura prenatal enrollada, el niño posee una facultad que nosotros, los adultos, sólo podríamos reconquistar por medio de ejercicios acrobáticos agobiantes, y que es la de introducir, sin esfuerzo, el dedo gordo del pie en la boca, con lo cual los polos superior e inferior del organismo vuelven a juntarse, formando un círculo. Todo subraya el carácter de totalidad cerrada en sí de la primera infancia, a partir del cual se comprende también, por ejemplo, el caminar del niño pequeño con los pies hacia adentro, que es "normal" hasta los primeros años escolares.

La postura encogida del cuerpo embrionario queda prefigurada en uno de sus órganos, nuevamente en el área de la cabeza, a saber, en la formación espiral recogida del cerebro, espiral cuyo principio y fin lo constituyen los lóbulos frontal y temporal, que están juntos. De esto podemos convencernos en una reproducción lateral del cerebro, y especialmente siguiendo los pasos de su evolución. Es por eso por lo que se ha comparado la estructura básica del cerebro humano con la forma retroflexiva de un cuerno de carnero. Pero el cerebro conserva esta forma durante toda la vida del hombre. Se mantiene, por lo tanto, en un estado embrionario al igual que lo hace, también, a otro respecto. Y es que durante toda la vida, el cerebro flota en el líquido cefálico, del mismo modo que el niño durante el período embrionario, en el líquido amniótico. El cerebro permanece en este estado, sin acompañar al organismo restante en su evolución, aislándose. Los impulsos de crecimiento se retiran de él poco después del nacimiento; las células nerviosas ya no pueden proliferar y, una vez destruidas, son irreemplazables. En este estado casi necrótico, extremadamente sensible, el cerebro se excluye, dentro de su cápsula ósea, de los procesos corporales. Los procesos de intercambio y de metabolismo de los humores corporales se detienen simplemente ante el cerebro y el líquido cefálico; se levanta aquí una barrera funcional que se designa como barrera sanguíneo-cerebral o sanguíneo-cefalorraquídeo.

Las fuerzas formativas de la cabeza, que tan pronto empiezan a retirarse del cerebro y de la región cefálica en general, pueden todavía extender su influencia, en el infante, a toda la forma corporal. La forma general del cuerpo del niño pequeño, que tiende a la esfericidad, encuentra su limitación y al mismo tiempo con ello su expresión, en la piel, que desde un punto filogenético procede de la misma hoja blastodérmica que el cerebro. Mas la piel no es, como se cree frecuentemente, una especie de cubierta sobre la configuración, terminada ya, sino que es en sí misma un principio activo creador de forma. Con esto, ella obtiene significación principal precisamente para la primera infancia, que tiene a su cargo la configuración básica de la forma corpórea (2). Así, el médico juzga el estado de salud del infante por la condición de la piel, en gran parte. Que sea rosada o pálida, brillante o mate, tensa o fláccida, son datos que en determinadas circunstan-

cias, le proporcionan más puntos de apoyo que un síntoma orgánico particular que le sirviera de guía en el caso del adulto.

En el infante, la piel misma es frecuentemente campo de fenómenos patológicos típicos: costra de leche, tiña, intertrigo, eczemas humectantes, impétigo, fenómenos que en su mayor parte, comprendemos bajo la denominación de las llamadas diátesis exudativas. Asimismo las enfermedades infantiles, en sus representantes característicos, tienen lugar principalmente en la piel. No queremos significar a continuación bajo el concepto "enfermedades infantiles" las enfermedades en general, que se presentan también en la edad infantil, sino las enfermedades infantiles exantemáticas en sentido estricto, que presentan su máxima frecuencia en el primer septenio de la vida, como escarlatina, sarampión, varicela, etc. La tendencia hacia las formas redondas y cerradas no se manifiesta únicamente en la conformación corporal externa, sino también en las actividades del niño pequeño, en la alegría que experimenta ante los juegos de corro -por desgracia casi desaparecidos hoy en día- en los círculos, remolinos y ondulaciones de los dibujos infantiles.

En resumen, si quisiéramos representarnos gráficamente la esencia de estos primeros años de vida, nada mejor que elegir para ello el círculo o la esfera. Ya habíamos comprobado que la tendencia abarcaba la forma total del cuerpo en el niño pequeño. No es por casualidad que el órgano que representa en una forma casi ideal esta esfericidad, o sea el ojo, se halle en la región cefálica y que sea precisamente el órgano sensorial más relevante. "El niño pequeño es, todo él, órgano sensorial", decía Steiner. Para hacer más comprensible esta frase, partiendo de nuestras premisas intentemos un experimento imaginativo, y figurémonos la esfera que debe simbolizarnos la naturaleza de la primera época de vida infantil, con toda su superficie cubierta por una capa reflejante. De este modo obtenemos un espejo universal, que no nos reproduce la imagen del medio ambiente en una dirección única, sino el Cosmos entero, el próximo y el lejano, en todas las direcciones; dicha figura se parece a las esferas brillantes que se cuelgan a veces en el árbol de Navidad. Siguiendo la frase antes mencionada de Steiner, podemos representarnos al niño pequeño como uno de esos espejos universales, como un órgano sensorial universal (Fig. 4), pero como un órgano sensorial que no sólo refleja su ambiente, como pudiera hacerlo el espejo, sino que capta e imita en lo más profundo de su esencia, todo lo que sucede en dicho ambiente.

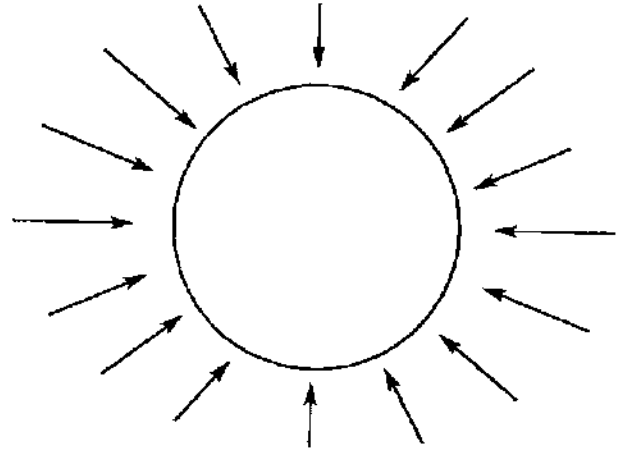


Fig. 4

Existen dos palabras mágicas para indicar cómo el niño se pone en relación con su ambiente; ellas son: **imitación** y **modelo**. El filósofo griego Aristóteles ha dicho que el hombre es el más imitador de los animales, y esta sentencia no conviene a ninguna edad mejor que a la edad infantil hasta el cambio de dientes. El niño imita lo que sucede en su medio ambiente físico y, en la imitación, sus órganos físicos se amoldan a las formas que les serán permanentes, sólo que debemos tomar el ambiente físico en el sentido más amplio posible. A dicho ambiente no pertenece únicamente lo que sucede materialmente alrededor del niño, sino todo aquello que tiene lugar en las inmediaciones del niño, lo que puede percibir por los sentidos y lo que, desde el espacio físico, actúa sobre sus poderes mentales. A esto también pertenecen todas las acciones morales e inmorales, todas las juiciosas o descabelladas que pueda ver. No son los discursos morales ni los consejos razonables los que conducen al niño por la dirección indicada, sino lo que los adultos ejecutan ante sus ojos. Imitación y modelo son así las palabras mágicas también para la educación del párvulo.

Ahora bien, ¿qué es lo que significa "imitación", traducido a los dominios de la medicina? Tan sólo esto: contagio, infección. El **contagio** es la imitación de la enfermedad de otro. Yo tomo como modelo la misma enfermedad que padece otra persona (no es cosa de entrar aquí en consideración de cualesquiera relaciones causales, de la función de las bacterias, virus, etc., sino únicamente de los fenómenos que se presentan a la percepción inmediata). No existe edad humana alguna tan sensible a los contagios de toda especie como la

primera infancia. Las enfermedades infantiles exantemáticas típicas que dan fe de su parentesco con esta época, ya por el papel predominante que juega la piel pertenecen, ante todo, a las enfermedades eminentemente contagiosas.

Las enfermedades infantiles son enfermedades febriles. Con esto concuerdan nuevamente con el carácter cerrado y global de la primera época de la vida, pues la fiebre es un proceso que no se limita a una parte del organismo, sino que afecta a la totalidad del organismo como un proceso calórico unitario. Por este motivo dichas enfermedades van acompañadas de gran menoscabo del bienestar general.

Hay aún otro rasgo característico de las enfermedades infantiles; forman parte de las llamadas "enfermedades infecciosas cíclicas", es decir de aquellas enfermedades que recorren regularmente una determinada secuencia de estadios, que pueden determinarse temporalmente con mucha exactitud (siempre que la enfermedad transcurra sin complicaciones, pues en este caso vienen a añadirse otras tendencias). Una de estas enfermedades infantiles forma, por tanto, una especie de configuración cerrada. Tiene algo del devenir y del percer, y del decurso temporalmente cerrado en sí de un organismo vivo, que se va desarrollando por etapas hasta alcanzar un apogeo, desapareciendo luego de entre los fenómenos. Así como una planta saca de sus semillas hojas y flores, y forma otra vez la semilla en el fruto cerrando de este modo el ciclo, asimismo una enfermedad infantil cíclica atraviesa diversos estadios para volver al final, y después de un tiempo determinable con exactitud, al punto de partida, o sea a la salud.

Si queremos representar gráficamente este decurso, habremos de hacer uso nuevamente de la figura del círculo, como ya hicimos antes, al caracterizar como un todo esta edad de la vida. Veamos esto en el ejemplo del sarampión (Fig. 5); a un período de incubación de once días, durante el cual la enfermedad es todavía invisible, como el grano de simiente en el suelo, sigue una fase catarral previa, de unos tres días de duración, hasta que en ese momento, exactamente catorce días después del contagio, florece con su aspecto característico de una erupción cutánea de manchas rojas. La erupción empieza por la cabeza y se extiende, siguiendo la evolución general del niño, de arriba a abajo por el cuerpo. Eso dura de cuatro a cinco días. Luego se inicia la descamación, principio de una convalecencia, que dura de nueve a diez días. En este último estado, brota el verdadero fruto de la enfermedad.

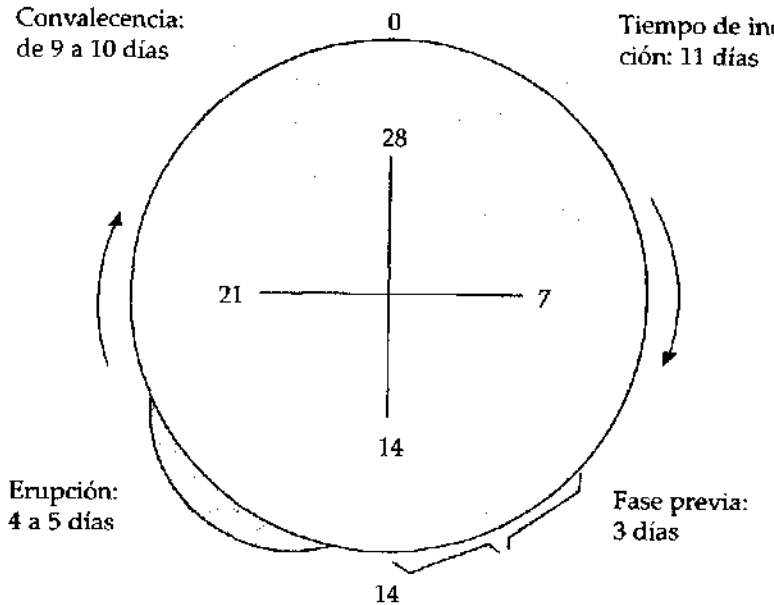


Fig. 5. Esquema del curso del sarampión.

El curso de las demás enfermedades infantiles se puede determinar con gran exactitud, de un modo parecido. Para comprender lo característico en un tipo morboso de esta clase, basta con comparar este curso riguroso, regular, cerrado, "calculable", con el de una enfermedad típica de adulto, que no se somete a reglas fijas y es impredecible.

El fruto de la enfermedad infantil superada no consiste solamente en que el niño se inmuniza, es decir que queda a salvo de una repetición de la misma dolencia, sino que se ve sobre todo en un cambio radical en su naturaleza y comportamiento. Pueden aparecer repentinamente progresos en los más diversos dominios e incluso nuevas facultades. La fisonomía se modifica de una manera sutil, pero clara; la expresión se hace más despierta, más "madura", en una palabra: la encarnación del niño ha hecho un adelanto. "Todo el cuerpo se hallaba cubierto de pústulas, el rostro tapado, y así permanecí varios días ciego y con grandes sufrimientos. Se ensayaban toda clase de alivios y se me prometían montañas de oro si me quedaba quieto, y no aumentaba la calamidad por medio de frotamientos y rascaduras. Lo logré, pese a que siguiendo el prejuicio reinante, se nos tenía lo más caliente posible, agudizando así el malestar. Finalmente, y después de un

tiempo pasado en la tristeza, me cayó como una máscara del rostro, sin que las pústulas dejaran huella visible en la piel; **sin embargo, la constitución había cambiado notablemente**. Yo estaba contento de volver a ver la luz del día y de ir perdiendo, poco a poco, la piel manchada; pero otras personas eran lo bastante crueles para recordarme con frecuencia mi estado anterior, especialmente una tía muy vivaracha, que antes me idolatraba y que ahora, años más tarde, rara vez podía verme sin exclamar: ¡Ay, demonios, pariente, qué asqueroso ha estado! Y luego me describía con todo detalle lo mucho que se había divertido conmigo en otras ocasiones y la curiosidad que despertaba cuando me llevaba de un lado a otro. Y de esta manera pronto aprendí que, con mucha frecuencia, las personas nos hacen pagar por los gustos que les proporcionamos". Esta tía había notado bien a las claras el cambio que la viruela -en aquel entonces todavía enfermedad infantil- había producido en el niño Johann Wolfgang Goethe, mas había reaccionado con antipatía, porque se daba cuenta que, en adelante, ya no podría manosear al niño egoístamente.

Rudolf Steiner decía que en las enfermedades de la infancia, la individualidad del niño hace un esfuerzo dramático por modificar la corporalidad heredada de sus padres, de modo que se adapte a su propia esencia. Si observamos una vez más la Fig. 3, para poder explicarnos este suceso, podremos darnos cuenta que la compenetración de dos entidades energéticas tan diferentes como las allí representadas en las dos porciones curvilíneas, no tiene lugar sin contienda. Una manifestación de esa contienda son las enfermedades infantiles. También podremos comprender así la inmunidad: una vez terminada la lucha y modificada la corporalidad, la repetición del mismo proceso carece de sentido. La enfermedad infantil ya ha cumplido su misión.

Un fenómeno característico es la formación de escamas en la piel, que nos muestra de un modo gráfico cómo se expulsa lo viejo para hacer lugar a lo nuevo. Este proceso suele revestir gran violencia en la escarlatina. Un caso extremo de escarlatina sucedió con un niño de cuatro años en quien no sólo la piel se cuarteó del todo por las escamas, sino que -cuenta la madre- también la lengua se descamó y se cayeron las uñas de los dedos de manos y pies; más aún, incluso los dientes se cariaron en la parte de la encía y se desprendieron. Todo fue reemplazado (los dientes tan sólo al cambio de dientes, naturalmente) y apenas si se podría dar una imagen más impresionante de cómo se forma una nueva corporalidad a través de una enfermedad infantil.

No obstante, en varios casos puede darse el hecho que, bien sea en el curso de la misma enfermedad infantil o en una enfermedad consecutiva, el niño retroceda en su evolución de una manera casi inconcebible. En vez de revelarse con más intensidad, la individualidad parece desaparecer repentinamente en lo indefinible. El niño que ya había aprendido a hablar, se queda mudo, y más, es posible que pierda la facultad de andar. Aún cuando el retroceso no sea tan radical, el niño muestra un comportamiento más o menos perturbado.

¿Qué ha pasado aquí? En vez de desarrollarse predominantemente sobre la superficie del cuerpo, la enfermedad ha atacado aquel órgano que, como hemos visto, está precisamente destinado a permanecer directamente intocado por los procesos que tienen lugar en el resto del organismo. Ha ocurrido una inflamación cerebral, una encefalitis. Empero, el cerebro no puede expulsar por descamación las células destruidas y sustituirlas por otras nuevas, como lo hace la piel, y el resultado son procesos destructivos permanentes, formaciones de cicatrices y grietas. El resultado no es transformación sino destrucción. La encarnación del niño, que en la primera época de su vida se realiza preponderantemente sobre el cerebro, ha sido gravemente entorpecida.

Las complicaciones cerebrales consecutivas a las enfermedades infantiles constituyen, afortunadamente, casos raros todavía, pero en las últimas décadas se están incrementando patentemente. Por lo general, el cerebro infantil parece sensibilizarse, pues los daños cerebrales precoces no se manifiestan ya únicamente después de las enfermedades infecciosas, sino que son originados por las influencias más diversas. Tres épocas de la vida son particularmente vulnerables: primero, el período prenatal, en el vientre materno, sobre todo los primeros meses, segundo el proceso mismo de nacer, y tercero los tres primeros años de vida. Cuanto más pronto se produzcan dichos daños, más fácil es que no solamente se originen perturbaciones en la manifestación de la personalidad y en el comportamiento, sino también graves deformaciones del cerebro, sobre todo, y de los órganos sensoriales, y a continuación deformaciones en todo el cuerpo, puesto que como hemos visto, la configuración general del cuerpo en ese período procede de la cabeza.

El hecho de que si la madre durante el embarazo contrae la rubéola, se pueden producir deformidades en el cerebro u otros órganos del niño, despertó una gran sensación. No fue sino hacia el año 1941, cuando el

oculista australiano Gregg llamó la atención sobre la relación existente entre la rubéola de la madre y las deformidades del ojo del niño. Al examinar con más precisión el asunto, se descubrió que había también otras deformidades que derivan de lo mismo, siendo determinante en ello el período de tiempo durante el cual el desarrollo del niño está sometido a la influencia de la enfermedad materna. Es así que en el primer mes de embarazo se afecta predominantemente el ojo; en el segundo el cerebro y el corazón y en el tercero, el sentido del oído. Hasta entonces se había considerado la rubéola como una enfermedad completamente inofensiva. Esto es cierto por lo que a la madre respecta, pero no para el niño, especialmente en los tres primeros meses de embarazo.

Un vez puesta la atención sobre estos hechos, se fueron descubriendo nuevas enfermedades y quebrantos de las embarazadas, que podían conducir a perturbaciones evolutivas en el embrión. Entre ellas se cuentan: mala calidad de la alimentación de la madre, falta de vitaminas, pero también sobredosis de las mismas (vitamina D), influencia constante y desmedida de ruidos, vacuna antivariólica en el embarazo, graves conmociones anímicas durante el embarazo, irradiación por rayos X y exposición a la radiactividad. En este último punto, los lanzamientos de bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki nos han provisto de un lamentable material de observación. Siete de nueve mujeres que quedaron expuestas a la radiactividad en Hiroshima, entre la cuarta y la decimoséptima semana de embarazo, trajeron al mundo niños con inequívocos daños cerebrales. Pero también entre los niños que no habían estado expuestos directamente a la influencia de la bomba atómica, sino nacidos en la década siguiente al lanzamiento de la bomba en Hiroshima, el número de deformidades aumentó grandemente. El médico de la clínica infantil de Bayreuth, Dr. Beck, ha constatado también en Alemania un incremento de las deformidades, relacionándolo con la mayor contaminación radiactiva del aire, y también con la precipitación de los experimentos atómicos que penetra en las sustancias alimenticias.

Otra posibilidad más de daño cerebral precoz reside en un nacimiento demasiado lento o demasiado rápido, que puede ocasionar un riego sanguíneo deficiente del cerebro, o derrames cerebrales. Esto daña las células nerviosas (células ganglionares) en las partes afectadas. Cuando estas mueren, no pueden ser regeneradas -como ya hemos dicho- y nos encontramos con daño cerebral permanente. Por eso los partos deben manejarse con sumo cuidado. No se debe forzar un momento determinado de nacimiento si no es por razones de vida

o muerte, pero jamás por oportunidad o comodidad ("¡nacimientos sólo por la mañana!"). Finalmente, también pueden originarse complicaciones cerebrales después del nacimiento, especialmente durante los tres primeros años. La enfermedad puede desarrollarse bajo estados febriles, mas también de un modo totalmente imperceptible; en esos casos sólo puede deducirse que ha tenido lugar una enfermedad cerebral por las secuelas que deja.

Se explica que sean precisamente los tres primeros años de la infancia los más propensos a la encefalitis, por el hecho de que en ese período de la vida la barrera sanguíneo-cerebro-espinal no se halla totalmente formada. La particularidad espiritual de estos tres años que se oculta tras los hechos mencionados ha sido tratada por Rudolf Steiner en su libro "Guía Espiritual del Hombre y de la Humanidad". En estos tres primeros años, los daños craneanos por accidente tienen también secuelas más graves que en la infancia ulterior.

El daño cerebral precoz y las deformidades corporales son considerados aquí como estadios diferentes de un mismo proceso en el fondo, porque como hemos dicho repetidas veces, la formación de la figura en su conjunto procede de la cabeza o del cerebro, especialmente al principio del período conformador del cuerpo. También en aquellos casos en que la conformación corporal está ya tan avanzada que el daño cerebral no produce verdaderas deformidades, sino únicamente los llamados trastornos del comportamiento, una observación más precisa nos muestra, sin embargo, que la conformación se ha resentido. Los niños suelen ser más pequeños y presentan proporciones modificadas, en el sentido de que algunas partes del cuerpo -dedos de las manos o de los pies, tórax, tronco, cabeza- se retrasan en su desarrollo, diversamente en cada caso individual. Los rasgos de la cara tienen, a menudo, algo de borroso y no muestran facciones definidas. En los grados leves de daño cerebral precoz, no se producen perturbaciones del lenguaje o en la inteligencia. Pero estos grados más leves son tan numerosos -según las investigaciones más recientes, el diecisiete por ciento de los niños que inician sus estudios escolares están afectados- que es conveniente saber algo acerca de los síntomas poco notorios que pueden presentarse en formas e intensidad variables. Estos son niños que dan la impresión de estar "nerviosos". Son intranquilos y sus movimientos bruscos e inconstantes. Lloran fácilmente y con la misma facilidad se calman. Son muy sensibles a los estímulos sensoriales, especialmente al ruido, y se sobresaltan con los estrépitos. Su capacidad de trabajo es extraordinariamente variable.

La torpeza de estos niños afecta sobre todo a los movimientos deliberados. Se manifiesta, por ejemplo, en una mala caligrafía y en los trabajos manuales. En cambio, permanecen frecuentemente incólumes las formas de movimiento que provienen más instintivamente de lo corporal, como jugar, andar en bicicleta, esquiar, etc. Llama la atención una cierta alteración del sentido de la distancia con respecto a otras personas. Se adaptan a un ambiente nuevo con extraordinaria rapidez y se hacen de inmediato buenos amigos de gente desconocida, sin "timideces". Lo que de momento nos impresiona, como si se tratara de una facultad excepcional para hacer contactos es, en realidad, el primer grado de una perturbación de dicha facultad, que en los daños cerebrales graves puede llegar hasta la completa abolición de las relaciones interhumanas. Estos niños no captan bien lo individual en otras personas; les resulta bastante indiferente con quién están tratando. Por eso el contacto superficial se establece con tanta rapidez. No son capaces de vislumbrar lo inconfundible que emana de cada individuo, ajustando a ello su conducta. Por ese mismo motivo "crispan los nervios" fácilmente a los adultos, y corren el peligro de ser rechazados por sus condiscípulos. Rudolf Steiner ha expresado que el círculo de nuestras percepciones sensoriales es bastante mayor que el abarcado por los cinco sentidos clásicos. Existe también un sentido para la "percepción del yo" en las demás personas. Tal sentido está poco formado en esos niños.

Muchos de estos niños no conocen el miedo. Atraviesan corriendo las calles más transitadas, se balancean sobre los remates de los tejados, las más de las veces afortunadamente, sin que ocurra una desgracia. Pero la falta de miedo significa tan poco una conducta valerosa como la falta de distancia, una buena relación con el prójimo. El valor auténtico presupone la superación del miedo, y éste no lo han sentido los niños todavía. Que la experiencia del miedo representa una fase transitoria, necesaria en la evolución del yo, nos es presentado en imágenes muy reales en el cuento "El mozo que quería aprender lo que es el miedo".

Un síntoma curioso en muchos de estos niños es el llamado "dedo de bayoneta": al extender la mano, la articulación de uno o varios dedos no sigue, paradójicamente, la dirección de la mano extendida sino que se arquea, adoptando así una posición particular. Ya hemos dicho que la articulación final de un dedo está relacionada con las fuerzas cefálicas. Eso hace comprensible la relación entre el daño cerebral y este curioso síntoma dactilar. El dedo en bayoneta es muy característico, e indica con gran seguridad un daño cerebral precoz.

El que la función sintetizante y globalizante, la función conformante del cerebro, no penetra suficientemente en la vida anímica del niño, lo podemos ver por un síntoma definido como perturbación de la "diferenciación entre figura y fondo": los niños no pueden distinguir entre lo principal y lo accesorio. Ellos ven en un dibujo, por ejemplo, todas las rayas y líneas, pero tienen grandes dificultades para descubrir la figura resultante. Captan los detalles, pero no el todo. Los árboles les impiden ver el bosque.

Si uno registra esos síntomas y se hace confirmar por un médico la sospecha de daño cerebral, estará en mejor situación para juzgar y tratar correctamente a estos niños; de otro modo, corre el peligro de juzgar moralmente su conducta molesta, su capacidad de trabajo variable, etc., en lugar de tomar todo esto como manifestaciones de daños orgánicos. Los castigos y las exigencias que están por encima de sus posibilidades no hacen más que empeorar la situación. En cambio, estos síntomas pueden mejorar sorprendentemente por medio de una educación escolar inteligentemente dirigida, apoyada en tratamiento médico, hasta el punto que el niño podrá afrontar más adelante la vida como una persona capacitada. A pesar de su inteligencia, por lo general intacta, estos niños con lesiones cerebrales deben ser enviados a la escuela más bien tarde que pronto. Con esto se les proporciona una mayor resistencia, que en ellos no está adecuada a la edad que poseen, y se les ahorran recaídas y crisis.

En vista de las muchas posibilidades -no han sido enumeradas, ni con mucho, todas- de una lesión cerebral precoz, no sería difícil caer en un cierto pesimismo. Sin embargo, ello no estaría justificado en absoluto. Hasta hace poco, casi todas las lesiones cerebrales y deformidades innatas se achacaban a la herencia, y sobre esta falsa idea científica se fundaban las medidas eugenéticas más tajantes. Si ahora resulta que los factores externos juegan un papel más importante que el fatalismo de la herencia, entonces estamos en posibilidad de prevenir el daño. La mayoría de los factores externos son provocados por el hombre mismo y deben, por lo tanto, poder evitarse. O ¿es que no pueden evitarse, por ejemplo, los intentos de aborto, los daños por la alimentación o la irradiación?

La protección y el cuidado de la salud de la embarazada son las medidas más perentorias a tomar. Y esto no sólo en sentido negativo, por la eliminación de los perjuicios sabidos, sino también en sentido

positivo, si la mujer toma conciencia de la índole de su estado grávido. Pueden ser de gran ayuda libros como "Primera Infancia" del Dr. N. Glas, o "Nacimiento e Infancia" del Dr. Zur Linden.

La amenaza que pesa sobre la forma humana, creada a lo largo de eones, es un peligro de actualidad. Frente a este peligro, se necesitan nuevos métodos para activar las fuerzas formadoras. En esto, debemos colocar en primer lugar la euritmia ideada por Rudolf Steiner. Decía sobre esto Rudolf Steiner a los médicos: "Con la euritmia consonante, ustedes evocan las imaginaciones eficientes. En el futuro los hombres propenderán a la deformación de las más diversas maneras*, porque ya no podrán crearse una figura normal por medio de las fuerzas instintivas. El hombre se hace cada vez más libre, incluso respecto a la creación de su propia figura, pero entonces será necesario que sepa cómo emplear su libertad. Deberá proceder, por consiguiente, a producir "imaginaciones" (se refiere a la euritmia consonante), que contrarresten permanentemente la deformación".

Si uno se interroga acerca de la relación entre los dos grupos morbosos que acabamos de comentar, el de las enfermedades infantiles por una parte y el de la lesión cerebral precoz (encefalitis) por otra, y acerca de su relación con los primeros años de vida del niño, encontraremos que ambas están en conexión con la conformación del cuerpo infantil, que es lo característico de esta primera época de la vida. Pero ambas actúan en direcciones contrarias. Mientras que una enfermedad infantil trae, por lo general, como consecuencia una conformación más enérgica, la encefalitis conduce a una deformidad más o menos vasta o más o menos sutil. La enfermedad infantil tiene, preferentemente, como campo de acción la superficie del cuerpo, la piel; la encefalitis el interior del cuerpo, el cerebro. La enfermedad infantil desemboca en una transformación; la encefalitis en una destrucción.

Si pensamos ahora que precisamente aquellas enfermedades infantiles que afectan poco o nada la piel, como la tos ferina en primer lugar, son las que con más probabilidad arrastran tras de sí una encefalitis, mientras que aquella otra que con más violencia propende a las reacciones cutáneas, la escarlatina, casi nunca provoca una encefalitis, ambos grupos morbosos nos parecían como los dos platillos de una balanza, uno de los cuales desciende, en tanto que el otro asciende. Puede damos que pensar el hecho de que las lesiones cerebrales aumentan constantemente, mientras nos esforzamos por reducir cada

vez más el número de enfermedades infantiles por medio de vacunas y de tratamientos profilácticos.

La piel y el cerebro están relacionados entre sí, porque ambos proceden de la misma hoja blastodérmica (ectodermo primario) en la evolución embrionaria. El proceso formativo consiste en que una parte de la superficie cutánea se pliega y se introduce en el interior del cuerpo (Fig. 6).

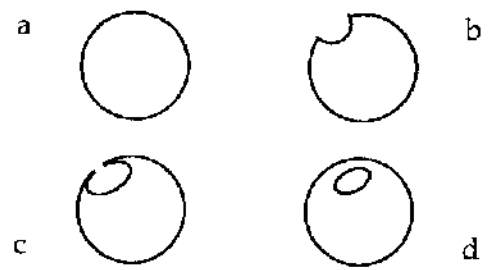


Fig. 6. Evolución del sistema nervioso.

De este modo se forman dos estructuras, una periférica y otra central; dos círculos (en sección transversal) que, a pesar de hallarse exteriormente separados, conservan afinidad interna. Basándose en esto un investigador, L. von Bogaerts, ha desarrollado la teoría de que la piel y el cerebro pueden reemplazarse mutuamente. Si por cualquier motivo, en una enfermedad infecciosa no se produce una reacción cutánea, el cerebro queda afectado en lugar de la piel. Para comprobar la verdad de esta teoría, un neurólogo suizo, H. Schmid, ha hecho el siguiente experimento: transmitió la viruela a conejos, impidiendo al mismo tiempo por determinados procedimientos, que la enfermedad se desarrollara en la piel. La lesión cerebral (encefalitis) se presentaba a continuación con gran frecuencia. Sin duda, los experimentos con animales no pueden transferirse sin más al hombre. Esto no obstante, los resultados obtenidos son de tenerse en cuenta, especialmente si se piensa que también en los hombres la vacuna antivariólica conduce en algunos casos raros a una lesión cerebral.

Uno de los problemas que entrañan las vacunas es que quizá la inyección no prevenga la enfermedad, sino que tan sólo la desplace. A este propósito, un comité investigador del Consejo de Investigaciones Médicas de Gran Bretaña ha constatado que los niños vacunados contra la difteria y la tos ferina enferman de parálisis infantil con una frecuencia tres veces mayor que los no vacunados. Se echó de ver, además, que la parálisis prefiere el lado inyectado del cuerpo.

Si llegamos a la convicción, tal como hemos ensayado en las páginas anteriores, de que las enfermedades infantiles tienen también una misión positiva que cumplir para la encarnación del niño, su prevención por medio de la vacuna resulta más problemática aún. Aunque afortunadamente los daños manifiestos son raros, la inyección representa, no obstante, en todo caso una intromisión en la constitución corpóreo-anímico-espiritual del niño. A este respecto, no sólo son de tomar en cuenta los ya mencionados desplazamientos y los llamados efectos concomitantes, sino también las consecuencias sobre la evolución espiritual ulterior del niño. No es necesario convertirse en un impugnador a ultranza de la vacuna, pero sí en un adversario de su aplicación irreflexiva, pues toda vacunación trae consigo, aparte de la eliminación de una posibilidad patológica determinada, consecuencias que afectan al niño en su conjunto. Esto puede comprobarse por el resultado de la siguiente investigación: en veinticuatro de cincuenta y ocho personas sanas vacunadas por primera vez, se constataron en el día de la revisión, o sea ocho días después de la vacuna antivariólica, variaciones de la corriente cerebral (EEG). Estas variaciones desaparecían, por regla general, tres meses después. Sin embargo, en uno de los niños subsistió una corriente cerebral patológica. Por consiguiente, el método refinado de investigación nos ha demostrado en este caso, que el cerebro reacciona ante la vacuna antivariólica aun cuando no se llegue al extremo de una lesión cerebral grave (encefalitis). Pero no debemos por eso rehuir una vacunación necesaria, sobre todo si sabemos que esas sutiles consecuencias pueden compensarse nuevamente, entre otros modos, por medio de una educación espiritual. Los alcances del problema de la vacunación han sido súbitamente aclarados por una expresión de Rudolf Steiner durante el ciclo de conferencias "Las Manifestaciones del Karma" (ahí se encontrarán más detalles): "Si, por una parte, practicamos la higiene, estamos obligados por la otra, a dar algo para el alma de aquellas personas cuya organización hemos transformado. A nadie dañará la vacuna, si en su vida posterior se le administra una adecuada educación espiritual".

Si para finalizar este capítulo revisamos todo lo tratado hasta aquí, tendremos que reconocer que no hemos entresacado más que una pequeña parte de la gran abundancia de posibilidades morbosas que existen. Sólo hemos tomado en consideración las enfermedades infantiles y las lesiones cerebrales precoces. Pero, puesto que todas las

enfermedades propias de esta época de la vida tienen siempre más o menos que ver con la conformación del cuerpo humano, pareció factible poder limitarse a los dos grupos de enfermedades en los cuales este proceso se pone de manifiesto de un modo ejemplar, en su significación para la evolución infantil. Ambos presentan el "sello cefálico" de la primera época de la vida, en formas opuestas. Las enfermedades infantiles afectan predominantemente la piel, órgano sobre el que se ejercen las fuerzas modeladoras procedentes de la cabeza en su acción sobre la conformación general del cuerpo. Las lesiones cerebrales conciernen al cerebro en sí mismo. Las enfermedades infantiles favorecen la evolución del niño, y actúan en el mismo sentido que la encarnación, o sea de arriba hacia abajo. Las complicaciones cerebrales precoces reprimen al niño en la expresión de su personalidad, lo arredran ante la encarnación. Justamente por esto, dichas enfermedades nos incitan a realizar intensos esfuerzos de índole pedagógica, pedagógico-terapéutica y médica, a fin de abrir a la naturaleza huidiza del niño el camino hacia la incorporación terrenal.

Notas:

1. La relación de la piel con las fuerzas formadoras se revela también en que es el órgano que provee los indicios formales más inequívocos para identificar a una persona, cosa que ha sido aprovechada por la criminología en las huellasa dactilares. Las líneas de las puntas de los dedos ya están exactamente delimitadas en los recién nacidos, y permanecen inalteradas durante toda la vida (a tenor de la estructura ternaria. las puntas de los dedos representan la cabeza, o la parte neurosensorial de los mismos!)

2. La siguiente anécdota nos instruye, por lo demás, de que los mismos niños tienen, muchas veces, una intuición instintiva del poder morfogenético de la piel: una niñita a quien se acababa de explicar que Dios había creado los primeros hombres, preguntaba durante un paseo dado a continuación, ante cada persona que encontraba: "¿Y quién ha hecho a esta mujer? ¿Y quién ha hecho a este hombe?", etc. Cuando una y otra vez se le respondía que también los había creado Dios, prorrumpió finalmente en asombro: "!Y de dónde ha sacado tanta piel!".

Dr. Otto Wolf

NO SON TEMIBLES LAS ENFERMEDADES INFANTILES

¿Por qué a todo un grupo de enfermedades se les da el nombre genérico de "enfermedades infantiles"? Obviamente porque sólo afectan casi exclusivamente a niños. La enfermedad es, pues, en primer término, cuestión de edad biológica. Por otra parte, existen también enfermedades que atacan de preferencia en edad avanzada: esclerosis, cáncer, diabetes.

¿Cuál es la característica común de las enfermedades de la edad infantil? Las particularmente frecuentes, como son el sarampión o la rubéola transcurren con calentura. Precisamente en los niños se presentan a menudo y por los más banales motivos, súbitas y típicas condiciones febriles que, de una forma u otra, se observan casi en todo niño.

Un niño de tres años es alegre y sano durante todo el día. Se le acuesta, pero en la noche despierta y llora; la madre nota que el niño "arde" y comprueba que tiene cuarenta grados de calentura. Quizá despierte algunas veces más durante la noche y, en la mañana, duerme más que de costumbre. Después, el niño es nuevamente alegre y muestra temperatura normal, o tan sólo levemente aumentada. En la tarde, el niño ya es "como siempre".

El médico examina al niño cuando la fiebre está en su apogeo no encuentra sino la garganta o, a veces, el tímpano un poco inflamado; nada más. Esa secuencia que, desde luego, también puede extenderse sobre dos o tres días, es típica del modo de reaccionar de los niños. No cabe duda que, en ciertas situaciones esa calentura puede ser el inicio de una enfermedad más grave: otitis media, angina o incluso pulmonía, pero precisamente el ataque febril sin síntoma patológico es característico del niño. En el adulto o, más todavía, en el anciano,

semejantes fiebres súbitas son siempre indicio de enfermedades graves. De ahí podemos deducir:

1. Sólo el organismo infantil posee la capacidad de generar y dominar la calentura con la misma facilidad.
2. La calentura, incluso las temperaturas elevadas del niño, ha de valorarse en forma distinta, es decir, más inofensiva que en el adulto.

Se trata, pues, de una capacidad que el niño, poco a poco, va perdiendo. Se puede plantear la pregunta: ¿qué significa para el niño esa capacidad de manipular tan bien el calor?

Veamos al individuo con calentura: todo se halla en suma actividad; la respiración y el pulso están acelerados, todas las secreciones son más fuertes que de costumbre. El sudor, secreción cutánea produce, a menudo, la deseada disolución de la congestión; la orina muestra, por su color oscuro, que se segrega no solamente agua sino también sustancias más pesadas. En síntesis, entran en reacción toda clase de sustancias y se acentúa el metabolismo total. En cambio, en el calenturiento, todas las actividades del sistema neuro-sensorio se hallan rebajadas o, por lo menos, muy mermadas.

Y ¿cuáles son las sustancias que entran en tan intensa reacción? En la orina del calenturiento se observa aumento de los productos de degradación de proteínas, e incluso albuminuria. ¿Cuál es el origen de esas sustancias? Sabido es que el calenturiento es inapetente, y que su rechazo va, en primer término contra los alimentos proteicos. Sin duda se trata de una reacción sumamente sabia del organismo. Ya de por sí, durante la calentura se efectúan intensas reacciones de proteínas, de modo que la ingestión de proteínas constituiría una considerable carga adicional para el organismo. La excreción de productos de degradación de proteínas incluso tiene lugar con dieta rigurosa. Por lo tanto, las sustancias segregadas no pueden ser sino propias del cuerpo: durante la calentura, tiene lugar la degradación de la sustancia corpórea.

De ahí que la calentura va acompañada de pérdida de peso; el cuerpo se reduce un poco, proceso que cuando se prolonga demasiado y es demasiado intenso, puede conducir a la desnutrición y consunción. Por lo general, sin embargo, después de terminar la etapa febril, se produce el viraje hacia la renovada y vigorosa rehabilitación. De ahí que, precisamente en niños que han superado una enfermedad se observa

aumento del apetito y mejor desarrollo que antes. Y no se trata de reponer lo perdido, sino de formar realmente nueva sustancia corporal.

Así se comprende por qué precisamente los niños tan fácil y tan frecuentemente tienen calentura: durante la misma, se degrada y se desecha la "vieja" sustancia, para dar lugar a otra nueva. En ello la fiebre es lo que Goethe llama el "artificio de la naturaleza", para reformar el propio cuerpo. Esta remodelación es una necesidad ineludible durante los años de crecimiento. Por lo tanto, la disposición a la fiebre del organismo juvenil es índice directo de la plasticidad morfológica del hombre.

Este resultado sólo cobra mayor importancia cuando el adulto ajusta a él sus propias medidas. Es hoy de uso general suprimir la calentura desde el primer síntoma por medio de algún antipirético, por lo regular un supositorio infantil que, por añadidura, tiene efecto calmante. Pero ¿qué pasa entonces en realidad? Al niño se le inutiliza su herramienta fiebre, de modo que no puede reformar su sustancia corpórea, o no puede remodelarla suficientemente. En consecuencia, su cuerpo no puede dar el paso evolutivo que correspondería a su progreso anímico-espiritual. Expresiones tales como "el hombre no se siente bien en su pellejo" corresponden con suma realidad a esas situaciones. Si semejante supresión de la fiebre se practica sistemáticamente, se priva al niño de una posibilidad de adelantamiento. En último término, esto es un proceso prematuro de senescencia.

Aquí se insinúa la pregunta: ¿quiere esto decir que, en el caso de un estado febril o de una enfermedad, no hay que hacer nada? Creerlo así sería renunciar a la posibilidad de ayudar. Importa, sin embargo, una diferencia decisiva si uno, por principio, quiere suprimir toda fiebre por molesta, o si uno sólo quiere impedir que se propase esa reacción significativa, lo cual puede lograrse, en la mayoría de los casos, por ejemplo con fomentos en la pantorrilla.

También en la elección del medicamento, el médico puede dejarse guiar por el criterio de recetar uno que impida que nazca la fiebre o que la baje o, por el contrario, si procede apoyando la respectiva reacción del organismo, estimulándolo a que, por sí sólo, venza la enfermedad. Entonces se habrá cumplido la curación y el niño, a su vez, se habrá transformado por haber realizado un paso positivo en su desarrollo.

Dr. Wilhelm zur Linden

EL SARAMPIÓN

Un ejemplo del significado de las enfermedades

Empecemos con una comparación: una persona se muda a la casa que heredó de sus padres; aunque le gusta bastante, encuentra que no corresponde a su modo de ser; le parece que esa residencia contiene demasiadas cosas que cuadran a las costumbres de sus progenitores, pero él no se siente únicamente como hijo de sus padres, sino como una personalidad con ideas, planes y problemas propios. En consecuencia, emprende una renovación general; la transforma constantemente por dentro y por fuera, hasta que a los seis o siete años, se ha convertido en una imagen de su gusto y de su propia manera de ser.

Lo que esta persona hace con plena conciencia, lo hace también nuestro yo, nuestra esencialidad espiritual en los primeros siete años de la vida sin tener, en verdad, una clara visión de sus objetivos pero con gran intensidad, coherencia y sabiduría. En las profundidades de nuestro ser late esa gran sabiduría, tesoro de experiencias que cualquier recién nacido trae consigo.

La entidad espiritual, el yo, empieza con el primer hálito a "ocupar" el cuerpo que le transmitieron sus padres, y a remodelar esa morada según las exigencias de su índole propia, cambiando toda la materia que la integra en el curso de los seis o siete primeros años de vida. Finalmente, como para patentizar a nuestros ojos todo el proceso, incluso expulsa los dientes de leche. Con el cambio de dientes, el cuerpo infantil queda reconstruido por completo, hasta en la última célula proteica, y corresponde ahora a la singularidad y peculiaridad de la estructura del yo.

El hecho que, a los siete años, el cuerpo de cada niño sea único en la Tierra hasta en la estructura de cada pelo, hasta en las líneas de la

piel de cada uno de sus deditos, pone en evidencia que el espíritu que se imprime de modo tan singular hasta en la sustancia del cuerpo, no puede ser producto de la herencia ni resultado final de una secuencia evolutiva puramente física, sino que debe entenderse como la manifestación de un germen espiritual dotado de un sello específico que es precisamente el yo.

Pero cada yo individual no sólo está colmado de impulsos completamente nuevos, de proyectos y de ideas, sino que se halla impelido por una voluntad indomable de vivir, de la que provienen los inauditos despliegues de energía que el yo se ve obligado a realizar cada día, cada hora, cada minuto, durante toda su vida aunque nunca sea con la variación y la intensidad de los primeros años de la infancia.

El yo del niño ha de convertirse cada vez más en "el señor de la casa" del cuerpo, hasta que haya aprendido a dominar todas sus funciones, empezando desde agarrar, sentarse, estar de pie, hablar, orientarse en el espacio, pensar, sentir y muchas otras facultades. Ha de regular la acción conjunta de todos los órganos internos, una tarea de magnitud inconcebible. Y hemos hablado del crecimiento y del desarrollo corporal; a esto hay que agregar todavía otros procesos vitales, relacionados con la salud, la enfermedad, la regeneración y pleno restablecimiento.

He aquí un ejemplo: es sarampión. El significado de caer enfermo se manifiesta con particular claridad en las enfermedades infantiles propiamente dichas, cuyo rasgo común es la erupción cutánea rojiza: sarampión, escarlatina y rubéola. Para todas ellas se ha encontrado la expresión "ayuda vital", que refleja de un modo excelente la realidad de los hechos.

En una ocasión traté yo el sarampión de un par de gemelos uniovulares. Uno de ellos presentaba una gran erupción y fiebre alta, mientras que todos los síntomas de la enfermedad de su hermanito, eran muy leves. Una vez pasada la enfermedad, el niño que había padecido mayor gravedad, se desarrolló de un modo por demás satisfactorio; era evidente que se había abierto paso a una mayor salud corporal y a una mayor armonía anímica, mientras que su hermanito tuvo que luchar largo tiempo por su desarrollo corporal y evidenció descompensación en su modo de ser. Por consiguiente, la misma enfermedad infecciosa puede presentarse con muy distintas intensidades en dos hermanos gemelos uniovulares, y conducir a resultados asimismo distintos, de tal modo que la "ayuda vital" de la enfermedad

sólo pudo ser totalmente efectiva en uno de los casos. Este ejemplo vuelve a mostrarnos una vez más que la enfermedad no irrumpe en la persona desde afuera como algo extraño, o se introduce en una persona sana por agentes patógenos, pues entonces no podría presentar tan diferentes desarrollos y repercusiones. La enfermedad se halla siempre latente en el enfermo, y el bacilo no hace sino dar el último empujón para que se manifieste.

Casi todos los niños necesitan el sarampión para evolucionar sanamente y, por consiguiente, están predispuestos a la enfermedad; por eso, al más leve contagio se declara. Constituye una gran excepción la persona que no lo haya sufrido. Un ligero contacto con un enfermo agudo nos lleva ya, especialmente en los días que preceden de poco a la erupción, en unos diez a once días a la aparición de los síntomas catarrales prodrómicos, que desembocan tres o cuatro días después en la erupción. La naturaleza de esta enfermedad podemos reconocerla por el proceso eruptivo que nos presenta la piel del niño. Con una rápida elevación de la temperatura, la piel del rostro se hincha, de modo que los rasgos de la cara pierden sus contornos y se desdibujan. Las mucosas de los ojos, nariz y garganta, de la laringe y de la tráquea, muestran asimismo inflamaciones y segregan líquido. Empezando por detrás de las orejas, se extiende la erupción por la cabeza y luego por el cuerpo entero; son grandes manchas rojas que atacan también las mucosas interiores. Aparece la fotofobia, conjuntivitis, constipado y catarro de las vías respiratorias; en raras excepciones aumenta la presión del líquido cefálico, con las consiguientes perturbaciones de la conciencia o convulsiones. Por las manchitas blancas en la mucosa de las paredes laterales de la boca, parecidas a salpicaduras de cal, el médico puede diagnosticar que es sarampión, frecuentemente nada fácil de distinguir de la roséola, por ejemplo.

En todos estos síntomas se manifiesta una especie de turbulencia en el organismo acuoso del niño, con su casi setenta por ciento de agua todavía... En el sarampión se agolpa una cantidad desusada de líquido en la piel de la cara y en las mucosas de las vías respiratorias. La fiebre, frecuentemente muy alta, revela una particular actividad del yo, probable origen de la mencionada turbulencia. Después de tres o cuatro días palidece la erupción, decrece la irritabilidad inflamatoria de las mucosas, desaparecen la tos y el catarro: el niño se restablece rápidamente. Existen también, sin embargo, casos de sarampión con una tos dura y persistente, y gran malestar.

Un observador atento no sólo percibe en las siguientes semanas una alentadora serenidad en la naturaleza del niño, que supera algunas de sus malas costumbres, sino también y con frecuencia, un cambio notable en los rasgos de la cara. Los padres constatan asombrados, que el parecido que tenía anteriormente con uno u otro ha desaparecido; la enfermedad ha conducido a que, hasta en los rasgos fisonómicos, se encuentre el niño a sí mismo. Todo el proceso constituye un ejemplo particularmente palpable de la tantas veces mencionada transformación que el yo tiene que emprender en el curso de los primeros años sobre el "cuerpo a modelar". El sarampión proporciona al yo la oportunidad de penetrar las fuerzas morfogenéticas heredadas, y de transformar las disposiciones hereditarias de tal modo, que el niño pueda adquirir la forma individual adecuada para él.

Dra. Cornelia Hahn

¿OBLIGATORIA LA VACUNA ANTIVARIÓLICA? PROS Y CONTRAS

El día 5 de febrero de 1970, pasó por la televisión una discusión relativa a los pros y contras de la vacuna preventiva antivariólica. Se había intercalado esta transmisión porque, a causa de los brotes de viruela en Meschede, esa vacuna había cobrado nuevamente interés público. El anfiteatro del estudio estaba excesivamente lleno a esa hora del día (20:15).

Se presentaron especialistas competentes: médicos, un representante oficial de la ley de vacunación y el presidente de la asociación de perjudicados por la vacuna. Entre ellos se hallaba sentado un jurado compuesto por veinticinco padres de familia, de los cuales diecinueve habían vacunado a sus hijos y seis no. Pese a que el diálogo, estructurado sobre la base de intervenciones de un máximo de tres minutos, resultaba un tanto apresurado y fatigoso para el público, la problemática se delineó con claridad.

La posición de los partidarios de la vacuna fue clara desde la primera frase: ¡desde tiempos inmemoriales, la más alta misión del médico ha sido combatir el dolor y la muerte! Este optimismo terapéutico, revestido progresivamente de arrogancia se manifestó, entre otras cosas, por la convicción expresada por la Organización Mundial de la Salud el año 1958, de haber desterrado la viruela de este mundo en el término de cuatro años. ¿Fue así en verdad? Los argumentos en pro de la vacuna parecen de todos modos irrebatibles: desaparición de la viruela en toda Europa, disminución del peligro de contagio y, como ejemplo histórico, el hecho probatorio de que en la guerra de 1870, en el ejército francés, que no estaba vacunado, hubo desproporcionadamente más soldados enfermos y muertos que en el ejército alemán,

que sí lo estaba. La obligatoriedad sería, por consiguiente, necesaria mientras existieran todavía ciudadanos irresponsables.

El adversario de la vacuna, que tenía un hijo dañado por la inyección, empezó su discurso con esta frase: "Yo tengo a la vacuna antivariólica por completamente inútil", a pesar que la obligatoriedad de la vacuna tiene casi cien años, y se instauró por ley en 1874. Aquí también existen pruebas concluyentes: los transmisores de las diez últimas epidemias de viruela introducidos en Europa en los últimos años estaban vacunados **sin excepción**: de cada ochenta enfermos y muertos en dichas epidemias, cuatro no estaban vacunados y setenta y seis sí lo estaban; para un tiempo de inmunidad tan corto -las opiniones de los científicos varían entre cero y cinco años- el riesgo de la vacuna no está justificado, o sea que los daños de la vacunación alcanzan un porcentaje demasiado alto. En los últimos cinco años murieron en la República Federal Alemana cuarenta niños a causa de la vacuna, y setecientos noventa sufrieron daños de suma gravedad. La inyección puede dañar cualquier órgano. Finalmente, una vacunación masiva llevada a cabo con carácter obligatorio en la India, tuvo como consecuencia una epidemia de viruela de máxima magnitud. La disminución de la viruela marcha más bien paralelamente a la disminución de la suciedad y de la falta de aseo. La higiene y el modo de vida sano, así como el más estricto aislamiento en caso de enfermedad, son los medios para combatir la epidemia de viruela.

Argumentos contra argumentos. El pobre ciudadano se hallaba, y se halla, ante un problema insoluble y, más complicado todavía, porque los puntos de vista antagónicos descansaban en una profunda convicción personal y bajo caución de la propia persona. La cosa culminó cuando un profesor, el director de un Instituto de Higiene, se dejó arrebatar y estalló: "¡No discutamos más! Yo mismo me he vacunado quince veces y estoy dispuesto a ir a un territorio infectado para ayudar, siempre que venga conmigo uno de los detractores no vacunado!" ¿Qué probaría esto desde el punto de vista científico? Cosa curiosa, aunque fenómeno de frecuente aparición, es esta concomitancia de fría objetividad y de emoción.

Sin embargo, a través de toda la transmisión había algo que nos asediaba, como un hilo rojo que la atravesaba. Era la imposición de la **obligatoriedad**. "¿Es que no había confianza en el sentido de responsabilidad ciudadana, para que cada cual decidiera libremente, en con-

ciencia, lo que convenía? Eso fue lo que preguntó un portavoz de los detractores al representante del Ministerio de Salud Pública, que siempre había adoptado una actitud estrictamente neutral. La respuesta fue más o menos: "Por supuesto que sí, pero únicamente después que la epidemia haya sido totalmente erradicada; la obligatoriedad de la vacuna nos protege a todos. Además nuestro país está situado demasiado centralmente y es vía de paso, por lo que no se justificaría derogar la obligatoriedad. Esto no obstante, el gobierno seguirá esforzándose por establecer estadísticas y datos exactos acerca de este problema, así como de los resultados de las vacunaciones masivas en países como la India, por ejemplo. Pero ante todo, se ha previsto una mayor facilidad para que las autoridades reconozcan el derecho a una reclamación de daños y perjuicios derivados de la vacuna".

El ejemplo de otros países: Inglaterra, Holanda, Irlanda, Finlandia, Suecia, Suiza, con la llamada "cláusula de conciencia" que exime a los padres de la obligación de la vacuna preventiva antivariólica cuando declaran pro escrito que temen que sus hijos puedan sufrir daños en su salud a causa de la inyección, se considera peligroso, porque en épocas de emergencia la vacunación masiva no podría llevarse a cabo con suficiente escrupulosidad. De este modo el número de los dañados por la vacuna sufre un aumento vertiginoso, como sucedió en Inglaterra. Con esto, la problemática está suficientemente clara. Consiste precisamente en que no se puede saber qué decisión debe tomarse, a menos que se susciten otros puntos de vista más amplios y profundos que los presentados en este "Diálogo por Televisión".

¿Qué significa propiamente "conciencia" a este respecto? ¿Cuál es la imagen válida del hombre, cuáles las representaciones aceptables del destino humano? Por muy cierto que sea el que la misión consiste en aliviar la enfermedad, en curarla y prevenirla, igualmente cierto es también que dentro del concepto de destino existe el derecho a la enfermedad y a la muerte... Chocar con contradicciones aparentes o imposibles de resolver es un auténtico problema de nuestro tiempo, y lo que hay que hacer es ampliar la conciencia de las interrelaciones mentales por medio de una observación profunda y de esfuerzo conceptual.

Asimismo el Estado, cuando se entiende bien a sí mismo, debe ayudar al individuo a preparar la decisión y no tomarla por él, como sucede en el caso de la vacuna antivariólica. Debe informar ampliamente, con veracidad y sin restricciones, pues gran parte de la población no

sabe absolutamente nada de los daños que la inyección causa. El individuo no sólo tiene el derecho, sino también la obligación de buscar su propia respuesta: está en juego la mayoría de edad mental del hombre moderno.

Fue el resultado de esta mesa redonda que de los veinticinco padres del jurado, a quienes se consultó al final (al principio había diecinueve en pro y seis en contra), diecisiete se pronunciaron a favor y ocho en contra de la vacuna antivariólica para sus hijos.

Dr. Helmut von Kügelgen

HAMBRE DE CUENTOS DE HADAS

"El alma del niño tiene una necesidad todopoderosa de dejar que por ella fluya la sustancia de los cuentos de hadas, semejante a la necesidad del cuerpo humano, que requiere que la sustancia alimenticia circule por él" (Rudolf Steiner).

El verdadero cuento de hadas habla pictóricamente de transformación, de encanto, de liberación resaltando en esta forma, una y otra vez, los secretos de la existencia. Los orígenes suprasensibles del hombre, sus pruebas, sus victorias y rescates se describen en lenguaje infantil, a la vez que humano. El niño puede aceptar la imaginación cual predicción y preventiva. El llamado "horrísono" episodio de los chivitos danzando alrededor del pozo donde se acababa de ahogar el lobo, que a un adulto intelectual pudiera parecerle repulsivo no es sino, para el niño, la gloriosa victoria del bien sobre el mal. Esta victoria le afirma la confianza de que maravillosamente se halla dotado para dar sus primeros pasos por la senda de la vida.

El niño sano de tres o cuatro años escuchará el relato de "Los Ducados Celestes" con interés creciente, noche tras noche. No hay prueba más convincente de que ahí el niño está experimentando una "imaginación", un cuadro anímico. Es solamente el intelecto el que dice que ya le basta con haberse enterado de un asunto una sola vez. Una obra de arte, una creación poética, una verdad religiosa seguirá conmoviéndonos y nos moverá con un poder siempre nuevo. Nos llena de un gozo puro; nos eleva y fortalece en nuestros mejores impulsos volitivos.

Todo hombre necesita un campo de acción para su vida interna, para su alma que quiere y que siente y, finalmente, también piensa. Y el niño, al igual que el adulto, requiere semejante espacio de acción

para sus poderes anímicos. Si no le ofrezco las imágenes y el lenguaje de los cuentos de hadas, será lo vulgar y lo ordinario lo que llene su espacio anímico: modelos de autos y aviones, preocupaciones de dinero; cuestiones vacías y triviales toman las riendas y el resultado será un campo lleno de hierbajos.

Conforme aumenta el vocabulario del niño, así también aumenta su capacidad de experiencia y de creación, o sea su caudal interno. Los cuentos de hadas que los niños escuchan una y otra vez, entran directamente en juego en su imaginación: serán príncipes, ranas, gigantes... Y realmente sucede que los escolares de primer año, a quienes se han narrado cuentos de hadas, sobrepasan decididamente a sus compañeros que no han tenido el privilegio de conocer ese mundo: tienen una gama de vivencias más diferenciada, pueden experimentar más y son capaces de expresarse más plenamente, ya sea en palabras o con crayones, o "tan sólo" por la impresionabilidad de su poder de reverencia. Son capaces de escuchar con más atención y desenvuelven más fácilmente una feliz iniciativa creadora.

James Daniel

INVITACIÓN AL ENCANTO

Regreso al País de las Hadas

Tomados de la mano ante mi poltrona, en pijama y armados de un libro cada uno, mis nietos Liza y Juanito me pedían que les leyera un cuento. Estaba a punto de decirles que lo haría en cuanto acabara de ver el noticiero de la televisión, pero recordé una conversación que había oído la noche anterior. Su abuela se ocupaba de acostarlos, cuando oí decir a Juanito, con su voz destemplada: "El abuelo es muy bueno... nos da cosas... pero nunca nos escucha". Así que, esta vez, les presté atención. Apagué el televisor, me senté a los niños sobre las rodillas y leí por turno de sus dos libros. Cuando empezaron a cabecear los subí a su habitación y, atendiendo a sus ruegos, me acosté con ellos para leerles un cuento. Después de devanarme los sesos, recordé la ocasión en que había representado "Ricitos de Oro y los Tres Osos" en beneficio de su madre. Por último, cuando supuse que ya se habían dormido, me levanté sigilosamente de la cama y, en puntillas, me dirigí a la puerta. "Buenas noches, abuelito, te queremos mucho", me dijeron dos vocecitas adormiladas.

El leer en voz alta para los niños es uno de los mayores goces de la existencia. No sólo liga a padres e hijos, sino que une a todas las generaciones. Ya instalado de nuevo en mi sillón, traje a la memoria a mi joven esposa, que solía leerle a nuestra hija desde que la niña fue capaz de sentarse. Y a medida que crecía la familia, la hora de la lectura llevaba el día hacia una amable y grata conclusión.

La casa donde yo me crié no era espléndida, pero estaba ricamente provista de libros. Una visita a la biblioteca era algo casi más emocionante que una visita a la confitería, y en las ocasiones especiales, el máximo regalo era un libro. Además, mi infancia transcurrió en la época de oro en que la lectura en voz alta se cultivaba en la escuela. Nuestros maestros, no sólo nos hacían leer en alta voz, sino que interrumpían a menudo las tareas del día, para leernos sólo por placer.

Según las investigaciones recientes, el período crítico para desarrollar la facultad del lenguaje es entre los tres y los cinco años y medio. Los niños que a esa edad oyen lectura en voz alta tienen muchas más posibilidades de aprender a leer bien en la escuela y, sin duda, de obtener buenos resultados en todas las asignaturas. Es, con mucho, la más decisiva correlación que hasta hoy se haya establecido entre la influencia del hogar y el éxito escolar, y la razón es muy sencilla: el niño al que se han leído cuentos y relatos posee ya un extenso vocabulario y un sentido de la gramática y la estructura de la oración, por tanto, su comprensión del lenguaje es considerable.

Debemos elegir para leerles un momento amable y tranquilo del día. En la generalidad de los hogares, el más apropiado es el momento antes de irse a la cama, pero cualquier otro puede ser bueno también.

Antes de empezar conviene, como lo haría cualquier actor, leer para nosotros lo que pensamos leer a los niños. Omitamos o resumamos los pasajes tediosos. No hay que temer exagerar un poco; el lector habrá de prestar un acento individual a los diferentes personajes. Aprovéchense plenamente los momentos de emoción y cuando cosechemos alguna risa, arranquemos otra a nuestro auditorio, si se puede.

Si hacemos tal cosa, siquiera durante unos minutos al día, los dividendos obtenidos serán inapreciables. Forjaremos así un sólido y perdurable eslabón de goces compartidos y de comprensión entre generaciones y, además, abriremos la puerta hacia todo un mundo de aventuras y conocimientos, puerta que el niño podrá cruzar siempre que le venga en gana, para ir a cualquier parte y hacer lo que desee. Ello es, en verdad, una fortuna mucho más valiosa que cualquier capital en dinero que pudiéramos legar a nuestros hijos.

En los cuentos hay algo más que diversión

Uno de los más notables sicólogos de niños afirma que los cuentos de hadas brindan a los pequeños una oportunidad inapreciable de aprender a distinguir entre el bien y el mal.

Entrevista de Nancy Faber a Bruno Bettelheim*:

Pregunta: Profesor Bettelheim, ¿en qué radica la importancia de los cuentos de hadas?

Respuesta: Los niños conciben extraordinarias fantasías, muchas de las cuales encierran angustias y temores caóticos. Con frecuencia,

el niño se siente agobiado por esas fantasías y no ve solución a las dificultades que imagina. Los cuentos de hadas lo llevan a soluciones tranquilizadoras. Cuando el héroe o la heroína del cuento sufre algunas de las experiencias más terribles que cabe imaginar, el chico adquiere cierta idea de cómo lidiar en forma constructiva con sus temores. ¿Qué niño hay, por ejemplo, que en algún momento no se haya creído maltratado por sus padres o hermanos mayores (temas frecuentes en los cuentos de hadas)? En la mayoría de las fábulas, el héroe ultrajado triunfa sobre quienes parecen tener mucho más poder que él. Los cuentos de hadas suelen presentar personajes malvados que reciben su merecido. Y el bien siempre es premiado.

P: ¿Acaso el final feliz es vital para el cuento de hadas?

R: Sí, porque deja al niño lleno de confianza en el porvenir. Al final el príncipe o la princesa se casan y viven eternamente felices. El pequeño interpreta esto como lo que realmente significa: que el futuro nos ofrece la realización de nuestras aspiraciones. El cuento de hadas no es sino una breve relación de la existencia dichosa que el chico anhela vivir.

P: ¿Es importante que los padres lean cuentos de hadas a sus hijos?

R: Desde luego. El hacerlo demuestra que los padres comprenden y aceptan la caótica subconciencia infantil. Esto despierta en el pequeño la esperanza de poder enfrentarse en forma positiva con ese caos.

P: Pero profesor, ¿acaso los cuentos de hadas no atemorizan a los niños?

R: Cuando el gigante desciende por el tallo del haba con la intención de almorzarse a Juanito, o cuando el lobo se traga a Caperucita, ¡claro que los chiquillos se asustan! Pero esas fantasías les asaltan de todos modos. Por ejemplo, con plena seguridad el niño sentirá temor de las brujas aunque no le cuenten cuentos de hadas. ¡Y qué maravilloso enterarse, en el Hänsel y Gretel, que la chiquilla quema a la bruja en el mismísimo horno en que ésta se proponía cocinarla! Sería muy bueno que ninguno de nosotros padeciera angustias irracionales, pero todos las padecemos y los niños más que nadie. Los cuentos de hadas enseñan al niño que no sólo él sufre tales angustias, que no tiene por qué avergonzarse de padecerlas y que esas pesadillas tienen solución.

P: ¿Por qué son tan populares algunos cuentos de hadas?

R: Pues bien, veamos por ejemplo la Cenicienta; trata los universales problemas de la rivalidad entre hermanos y los celos producidos por el complejo de Edipo. Las malvadas hermanastras y la madrastra tienen

celos de Cenicienta. Todos los niños temen que sus padres le tengan envidia si logran el éxito. El cuento le dice que si el progenitor o el hermano le tiene envidia, será éste y no él quien resulte destruido. O bien consideremos el de Juanito y el Haba Mágica. El principio es simbólico; la fiel vaca que ya no da leche significa que el niño debe destetarse y no depender ya de sus padres. Juanito tiene que hacer frente a la horrenda tarea de trepar hasta el cielo y medirse contra un gigante. Pero a fuerza de valor y astucia, vence al malvado gigante y gana, no sólo la gallina de los huevos de oro sino también la lira mágica, que representa la belleza, el arte, la música: las cosas más elevadas de la vida.

P: ¿Han influido en su propia vida los cuentos de hadas?

R: Sí. Mi madre me los contaba y yo mismo solía leerlos. E incluso mientras estuve en los campos de concentración de los nazis recordé siempre la moraleja que encierran esos cuentos: que en la vida nos encontramos ante sucesos terribles, pero que si logramos mantenernos fieles a nuestros principios, podremos sobrevivir y valer más por ello.

Copiado de "Selecciones" del Reader's Digest, marzo de 1977.

* Bruno Bettelheim fue director durante veintinueve años de la Escuela de Rehabilitación Sicológica de la Universidad de Chicago para niños gravemente trastornados. Es autor del libro titulado "The Uses of Enchantment: the Meaning and Importance of Fairy Tales", recientemente publicado.

Gisela O'Neil

LOS USOS DEL ENCANTAMIENTO

Los Usos del Encantamiento. Significado e Importancia de los Cuentos de Hadas, por Bruno Bettelheim, Alfred E. Knopf, Nueva York, 1976.

Anteriormente se han escrito libros y artículos a favor de los cuentos de hadas. Los lectores de "Education as an Art" son conscientes de los esfuerzos de varios autores, repetidos a través de los años, para apuntar la importancia y significado de los cuentos de hadas en la vida del párvulo. Pero pocos son esos lectores, y el impacto es muy limitado comparado con el que, sin duda, tendrá el libro objeto de esta reseña.

No es importante solamente qué se dice; el cómo es todavía más importante, y aún superior será quién lo dice. Cuando un sicólogo infantil de fama mundial escribe un libro abogando por que se les relaten cuentos de hadas a los pequeñuelos, y dicho libro suscita el interés, al poco tiempo, de todas las principales publicaciones nacionales, la voz de la autoridad llega a un amplio auditorio y puede motivar cambios en el ambiente que rodea al niño.

En el pasado, se les relataban cuentos de hadas a los niños, pero en la actualidad han caído en desfavor. El moderno intelecto adulto tiende a descartarlos por su elemento irracional, incapaz de comprender la verdad interior y el mensaje moral en un cuento aparentemente absurdo. La mayoría de los maestros Waldorf ha experimentado que una de las características atacadas con más persistencia en la educación son los "detalles sangrientos" en los cuentos que se narran a los niños. La mayoría de los niños norteamericanos todavía conocen algunos cuentos de hadas, pero únicamente como la versión petrificada, extraída de las caricaturas de Disney, donde esos relatos se convierten en entretenimiento carente de significado. En vez de ofrecer-

les imágenes anímicas (en forma de cuentos de hadas) portadoras de realidades internas, se les empapa de narraciones triviales y de la falta de fantasía que suscita el televisor; o se les da información científica a una edad en que no ha madurado aún el órgano para comprender las explicaciones abstractas. Es por eso que el ser interno del niño no recibe alimento, se ciega su imaginación natural, se quedan sin respuestas las preguntas subconscientes relativas a la vida y se desatiende el desarrollo de la vida moral.

¿Cómo piensa el pequeño? ¿Qué es lo que siente acerca de sí mismo y del mundo? ¿Qué es lo que desea saber acerca de su propio crecimiento? Y ante todo, ¿en qué forma puede asimilar lo que hasta él llega? Había una vez en que los cuentos de hadas clásicos le hablaban al niño en su propio idioma imaginativo, nutrían sus necesidades, respondían a sus preguntas no formuladas, le guiaban hacia el amor a la verdad, a lo bello y a lo bueno. El recuerdo de personajes sobresalientes a menudo señalaba el papel central que tenían los cuentos de hadas en su niñez, saturándolos de sustancia moral en los años subsiguientes.

Bruno Bettelheim afirma, en la introducción a su libro: "Mi esperanza es que la adecuada comprensión y los méritos únicos de los cuentos de hadas induzcan tanto a los padres de familia como a los maestros a darles un lugar preferencial en la vida del niño, tal como lo tuvieron antaño, durante siglos" Sólo nos queda esperar, junto con él, que su mensaje sea escuchado. Bettelheim da una validez profunda al papel principal que los cuentos de hadas tienen en la vida del niño, enfocándola desde distintos aspectos y con base en una vida entera de trabajo con los pequeños. Digna de citarse es su elocuencia, la belleza y el poder iluminador de su lenguaje, siempre identificado con el tema, especialmente cuando él habla como sicólogo. Su concepto del niño necesitado de cuentos de hadas es una lección que todo padre, madre y maestro debiera aprender; en realidad, todo adulto en contacto con niños.

Tal vez algunos ejemplos puedan darnos el sabor del libro. Veamos uno primero sobre la influencia moral de los cuentos de hadas.

El cuento de hadas le comunica al niño una comprensión intuitiva, subconsciente, acerca de su propia naturaleza y de lo que pudiera esperarle en el futuro, si desarrolla sus potencialidades positivas. Siente, por medio del cuento, que el devenir ser humano en este mundo nuestro significa tener que aceptar retos difíciles, pero que también implica el encuentro de maravillosas aventuras.

Otro sobre el porqué el cuento de hadas responde a las preguntas del niño mucho mejor que cualquier explicación científica.

Desde un punto de vista adulto y en términos de la ciencia moderna, las respuestas que ofrecen los cuentos de hadas son fantásticas, no verdaderas. En realidad estas soluciones les parecen tan incorrectas a muchos adultos, por haberse aislado del cómo experimentan los niños el mundo, que objetan que se exponga a los niños a esa "falsa" información. Sin embargo, son a menudo incomprensibles para ellos las explicaciones basadas en la realidad, porque carecen de la comprensión que les daría significado. Cuando un adulto les da una contestación científicamente correcta, creyendo aclarar las cosas, lo único que logra es confundirlo, haciéndole sentirse sometido y derrotado intelectualmente.

...La idea de que la Tierra flota en el espacio, atraída por la gravedad al circular alrededor del Sol pero que no se cae sobre el Sol, como el niño se cae al suelo, es sumamente confusa para él. Sabe por experiencia, que todo debe descansar sobre algo o sostenerse en algo, y solamente una explicación basada en esa experiencia le lleva a sentir que comprende mejor a la Tierra en el espacio. Más importante todavía es que, para sentirse seguro sobre la Tierra, crea el niño que el mundo está firmemente sostenido en su sitio. Consecuentemente, encuentra una mejor explicación en un mito que le dice que la Tierra descansa sobre una tortuga o que la sostiene un gigante.

¿Por qué satisface al niño el cuento de hadas tradicional, en su forma inalterada, a veces con finales horribles, que los adultos pudieran rechazar, mucho más que los relatos modernos de desenlaces "piadosos" o "depurados"?

En el cuento de hadas tradicional, el héroe encuentra su recompensa, en tanto que el villano el destino que merece, quedando así satisfecha la honda necesidad que siente el niño de que prevalezca la justicia... Chesterton dijo una vez que unos niños con quienes había visto la obra de Maeterlinck "El Pájaro Azul", no habían quedado complacidos porque no terminó en un Día del Juicio, ya que los niños siendo inocentes, prefieren la justicia, mientras que la mayoría de nosotros, siendo malvados, preferimos naturalmente la "clemencia".

Bien pudiera uno poner en tela de juicio la creencia de Chesterton en la inocencia de los niños, pero está absolutamente en lo correcto al observar que la exaltación de la clemencia para el injusto, característica de la mente madura, confunde al niño.

En nuestra época de consumismo, donde el niño moderno se ve inundado por posesiones, con regalos materiales en toda ocasión,

pero a menudo con desconocimiento de sus necesidades internas, puede uno meditar profundamente sobre la clasificación que hace Bettelheim de un cuento de hadas genuino.

Para decidir si una narración es un cuento de hadas o algo completamente distinto, podría uno preguntarse si pudiera llamársele un obsequio de amor hacia el niño. No es esta una mala forma de llegar a una clasificación.

Pero lograr un "obsequio de amor" implica que el adulto se halla internamente involucrado.

Para lograr plenamente las tendencias consoladoras, los significados simbólicos y, ante todo, los significados interpersonales, es necesario narrar el cuento en vez de leerlo. Si se lee, debe hacerse con participación emotiva, tanto en el cuento como en relación con el niño; con empatía por lo que el relato le pudiera significar.

Es por eso que depende grandemente de los sentimientos del narrador el que el cuento de hadas se rechace o se acoja. La amante abuela que tiene al niño escuchando ensimismado sobre sus piernas, transmitirá en su relato algo muy distinto de lo que puede comunicar un padre o madre, leyendo aburrido a varios niños de distintas edades, solamente porque cree que es su deber hacerlo. La emoción del adulto en la narración del cuento, contribuye y enriquece grandemente la experiencia que el pequeño escucha pueda obtener; implicará una afirmación de la personalidad infantil por compartir una experiencia particular con otro ser humano que, aunque sea adulto, es capaz de apreciar sus sentimientos y reacciones.

La forma en que la madre de Goethe le relataba los cuentos de hadas a su hijo puede representar el ideal para los adultos que desean comunicarse con el niño.

Contaba la madre de Goethe, ya anciana: "Aire, fuego, aire y tierra, yo se los presenté cual hermosas princesas y todo en la naturaleza cobró para él un significado más profundo. Inventamos caminos entre las estrellas y qué grandes mentes encontraríamos... Me devoraba con los ojos si la suerte de uno de sus favoritos no procedía como a él le hubiese gustado. Lo podía ver por el enojo reflejado en su cara o su esfuerzo por controlar el llanto. Ocasionalmente interfería, diciendo: 'Madre, la princesa no se va a casar con ese miserable sastrecillo, aunque logre matar al gigante'. Entonces me detenía yo, y posponía la catástrofe para el día siguiente, de modo que a menudo, mi imaginación se vio reemplazada por la de él, y al día siguiente arreglaba el destino de los personajes según lo que él había sugerido. Le decía: 'Adivinaste

la solución, pues así fue como sucedió'; lo veía tan emocionado que podía ver cómo latía su corazón".

No todos los padres de familia pueden inventar cuentos tan bien como lo hacía la madre de Goethe, durante su vida conocida como gran narradora; narraba los cuentos de acuerdo a como los sentimientos internos de quienes la escuchaban, pedían que se desenvolviese la trama.

A la mayoría de los adultos de hoy les falta empatía, la espontaneidad y el don natural tan abundantes que poseía la madre de Goethe. El mundo intelectual de la conciencia nos separa del mundo mágico de imágenes maravillosas, haciendo casi imposible esa comunión intuitiva con la vida imaginativa de los pequeñuelos. Conscientemente hemos de recapturar parte de ese mundo mágico, a través de la importancia y el significado de los cuentos de hadas.

Además de sicólogo, con comprensión sensitiva e intuitiva hacia las necesidades del niño, basada en una vida entera de experiencias, Bettelheim es también sicoanalista. Las interpretaciones que da en su libro sobre el significado simbólico de la imaginación están, en gran parte, fundamentadas en su preparación intelectual sobre la terminología y los conceptos freudianos. Su imagen del hombre le suministra la luz conceptual con que ilumina e interpreta los cuentos. Cuando dos personajes objetivan las naturalezas superior e inferior del hombre, y ésta se va purificando y transformando conforme se desenvuelve el cuento, el enfoque del autor todavía será de provecho para los lectores, que tengan tal vez un concepto diferente, un concepto espiritual. En cambio, la abundancia de las luchas, fantasías y ansiedades del tipo de Edipo, rivalidades entre hermanos, implicaciones sexuales, etc., pueden fácilmente ser excesivas para determinados lectores y producir, finalmente, más oscuridad que luz.

Al leer este libro de inmenso valor, tal vez podamos pasar por alto algo de ese material interpretativo, que abunda particularmente en la segunda parte, pero podremos aprender los esfuerzos y cuidadosa exposición que hace Bettelheim en interpretar estos maravillosos relatos nosotros mismos, conforme él mismo sugiere.

Pueden venir al caso innumerables interpretaciones, además de las que el texto sugiere; los cuentos de hadas, como toda obra de arte, poseen una riqueza variadísima y una profundidad más allá del examen más exhaustivo que de ellos pueda hacerse. Lo expresado en este libro deberá verse únicamente como simple ilustración y sugerencia. Si el lector se ve estimulado a penetrar

más allá de la superficie, podrá sacar cada vez mayor significado personal de estos cuentos que, a su vez, tendrán mayor significado para los niños a quienes se les narran.

Se necesita más trabajo científico de esta clase. El adulto necesita hacer su "tarea" para que pueda experimentar en forma conceptual, por sí mismo, el poder espiritual que permea los genuinos cuentos de hadas. Sentimientos y corazonadas no son suficientes. El sudor anímico que el adulto haya gastado al luchar, una y otra vez, con el significado más profundo de la imaginación para llegar a una convicción intuitiva del mensaje que conlleva cada cuento, enciende su fantasía y da alas a su relato. Esto también dará peso y sonido de convicción a su voz, cuando abogue por que otros adultos relaten cuentos también. Dichas cualidades estarán ausentes cuando se hace a un lado el esfuerzo cognoscitivo.

Las Escuelas Waldorf ya no necesitan justificar por qué se relatan los cuentos de hadas de Grimm a los niños. En este sentido, han encontrado un poderoso aliado en Bruno Bettelheim.

Stefan Leber

SOCIALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN PATERNA

Con aguda mirada podemos percatarnos, con temor y alegría, de lo mucho que puede hacerse en la primera infancia. Ya en toda discusión alrededor de la educación preescolar, los vocablos como: desarrollo natural, moderación sicosomática, mundo protegido e intacto del niño, ya no tienen categoría, pues para oídos progresistas suenan a reaccionarios y a sordo eco del pasado.

Cada cual puede sentir inmediatamente el contenido de verdad en las palabras de Jean Paul, respecto de que los primeros años son más importantes para la vida que los de los estudios académicos, ¿Por qué? ¿Hemos de confiar en nuestra aceptación instintiva de esta afirmación, o es posible reconocer la causalidad de las conexiones? Partiendo de una pregunta similar, la moderna sicología de la evolución ha suministrado una serie de hechos notables, que se aducen como base para la educación preescolar.

En tanto que, anteriormente, esa sicología había supuesto que el desarrollo parvulario se hallaba determinado primordialmente por un proceso más o menos natural, a saber, por la maduración -supuesto para el cual se sentía legitimada por una plétora de fenómenos exactamente observados- consideraciones más recientes la llevaron a una interpretación contraria; según ella, la primera infancia se halla determinada, sin duda, también por factores de desarrollo natural, pero queda pendiente comprobar hasta qué punto los procesos de maduración sean efectivamente su única causa. No cabe duda que la maduración es válida para determinadas funciones corpóreas, por ejemplo, un niño sólo puede masticar correctamente si sus dientes se hallan bien formados, etc.; en cambio, queda hoy día descartada la idea de que la conducta racional y propositiva, así como las proezas

intelectuales se hallen sujetas a una evolución paralela a la somática. Al contrario, mientras no se compruebe expresamente la maduración o la herencia, el desarrollo cognoscitivo se considera determinado por factores socio-culturales.

Se considera que para el desarrollo, más importante que la maduración es la socialización, entendiéndose por ella el hecho de que los niños se desenvuelven en un "campo socialmente diferenciado", que los influye y moldea de múltiples maneras. En la socialización actúan en interdependencia una pluralidad de factores que no se hallan sujetos a patrones individuales sino a patrones comunitarios, por lo que determinan asimismo los correspondientes patrones en la conducta de niños y jóvenes. Tales patrones se encuentran en las **posiciones y funciones** que el niño encuentra en el campo social, particularmente las personas que algo significan para él (significant others); en las **normas y valores** que regulan la interacción social, en las **prácticas** de la crianza de niños, esto es, en los individuales modos y estilos de conducta relacionados con la estructura social, las funciones y las normas.

La socialización se inicia en el hogar, en el seno del grupo primario. Dice Mollenhauer: "El niño recibe los motivos, valoraciones, representaciones y patrones de conducta funcionales para su medio ambiente social, por medio de procesos de aprendizaje e identificación estructurados por la familia, como "agencia de socialización". Si a consecuencia del advenimiento del concepto socialización, los de maduración se reconocen como secundarios, ya no tiene posición segura la tradicional educación preescolar, que se orientaba hacia el aseguramiento y conservación de un ámbito protector de la primera infancia. ¿No es más importante que, precisamente en el período de gran capacidad de aprendizaje, se motive al niño mediante la oferta de estímulos intelectuales, a la "eficiencia intelectual" y se le construya por medio de las correspondientes ofertas sistemáticas de aprendizaje, un "repertorio cognoscitivo" apropiado para la transferencia de práctica en el posterior aprendizaje escolar? Con este planteo, el concepto y proceso de aprender pasan al primer plano del examen.

Si el desarrollo infantil se contempla desde el punto de vista de la socialización, se pone en evidencia que, a consecuencia de los desiguales medios sociales existentes en la moderna sociedad industrial, cada estado social se auto-reproduce por medio del proceso de socialización; al niño de la clase obrera, los padres le transmiten el lenguaje, las normas y los valores propios de su clase; al hijo de la clase patronal, los de su medio. La socialización contribuye, pues, a mantener las diferencias sociales y a revalidarlas constantemente. Este hecho, postulado inicialmente en teoría, fue corroborado en forma particularmente impresionante en la Gran Bretaña y en los EE.UU., donde fue posible correlacionar unívocamente la pertenencia a determinados estratos sociales y la conducta lingüística de los niños, así como su potencial verbal y, por ende, conceptual. Para la política educativa, esto significa que el niño de una capa social inferior está en desventaja simplemente por su pertenencia a dicho nivel, pues dentro del sistema educativo se habla el lenguaje de la clase media, en tanto que, aun suponiendo igualdad de talentos la barrera lingüística obstruye el éxito del niño proletario en la escuela y, por consiguiente, también su ascenso profesional; el niño de la clase medio alcanza, por la misma razón, las metas fijadas. Esta reproducción de la estratificación social es problemática, no solamente por razones socio-políticas, porque restringe las posibilidades de desarrollo de la sociedad dinámica, sino ante todo por razones de justicia social; la sociedad democrática no puede permitirse, a la larga, ninguna desigualdad de oportunidades.

El concepto de socialización no solamente destruye el significado exclusivo de la maduración natural y espontánea, sino que pone en evidencia la importancia decisiva de los aspectos social y cultural para el proceso educativo, a la vez que su característica de magnitud influenciable. A la par que de la socialización parte un efecto decisivo sobre la educación preescolar, esta área queda accesible a la intervención consciente; se vuelve manipulable; puede tratarse en forma programada. Y esto es lo que hoy se espera de la educación preescolar: romper la tradicional socialización del hogar, en cuanto mantiene a los niños en el nivel de los padres y ofrecer un "campo extrafamiliar de aprendizaje". Porque desde el aspecto de socialización, el talento es una magnitud no congénita, sino transmitida por estímulos culturales en los procesos de aprendizaje. De ahí que, según Schüttler-Janikulla la "primera educación deberá transferirse de los padres a los pedagogos especializados, por ser deber de la sociedad "condicionar" a los niños en las correspondientes instituciones estatales".

Así pues, en última instancia, el éxito escolar y vital depende de la correspondiente socialización y, por esta razón, el mundo de los adultos tiene que proyectarse en la infancia a más temprana edad que en el pasado. En vez de la "protección" y "maternidad" que puede ser

adecuada para los primeros tres años, debieran "iniciarse" ya en el jardín de niños los procesos de aprendizaje tendientes a la emancipación y al rendimiento, por lo que conviene abolir el monopolio de la mujer como educadora de ese jardín de niños" (Mollenhauer).

Analizando los cambios que pueden derivarse del concepto socialización, el lugar de la maduración no influenciable quedará usurpado por la socialización e introculturación sujeta a cambio arbitrario, por lo menos en tanto no se compruebe fehacientemente que ya se logró la maduración. La captación fatalista cede su lugar a la intencional educación socializante.

En ello queda pendiente aclarar, por una parte, si el niño al que se socializa según intuiciones científicas estará en mejores condiciones de emanciparse que otro a quien se cría en un medio determinado por el estrato social a que pertenece; también las intuiciones científicas tienen caducidad y ya no representarán la cúspide del conocimiento que corresponde a la realidad social cuando el niño llegue a adulto. La pregunta es, pues: ese niño, al llegar a adulto, ¿podrá autodeterminarse o quedará estancado en instituciones obsoletas? Por otra parte falta indagar si el niño condicionado en instituciones estatales, podrá adaptarse a su propio hogar con sus patrones diferentes, pues el peligro del distanciamiento entre padres e hijos se insinúa como auténtica amenaza. Esto demuestra con cuánta cautela hay que proceder en el área de la educación preescolar.

Precisamente la sicología orientada según las intuiciones freudianas del desarrollo parvulario, señala el significado sobresaliente del medio emocional afectivo para el desarrollo de la conciencia de identidad. Aunque sea verdad que en muchos hogares no reciba el niño suficiente cantidad de ofertas de aprendizaje y de estímulos que favorezcan su capacidad cognoscitiva, le es familiar al menos su medio ambiente, su atmósfera, aunque no siempre placentera. Para que el aprender resulte fructífero, hay que tener en cuenta siempre que de ninguna manera basta la transmisión juguetona de conocimientos, sino que los procesos racionales de aprendizaje han de hallarse siempre acompañados y subtendidos por procesos emotivos.

El aspecto político de la educación preescolar consiste en saber si el aprendizaje preescolar formal conduce a la expansión individual de la identidad y al fortalecimiento del yo, lo que depende del componente emocional de la socialización. Un yo débil no puede afirmarse,

necesita el arrimo de instituciones poderosas, se vuelve conformista en vez de autónomo; basta aquí con aludir a estos peligros. La educación preescolar, por necesaria y urgente que sea, no puede simplemente obedecer a metas de política educativa y necesidades sociales; su éxito depende de su realización democrática; no basta con la conciencia de algunos políticos, científicos y funcionarios administrativos; requiere un cambio de conciencia de los padres de familia precisamente. Para que el niño pueda ejercer el derecho a la educación que le corresponde, se requiere la preparación, colaboración e iniciativa paternas; hay que procurar ofertas de cultura que complementen el medio hogareño sin enajenar al hijo. Y esto sí es posible cuando al hijo se le ofrecen para su imitación, ante todo, experiencias primordiales del quehacer humano.

Si sacamos una suma parcial y nos preguntamos cuál es el cambio esencial gracias a la educación preescolar, se puede señalar la adquisición de dos nuevas dimensiones; una de ellas es que el concepto de maduración, que daba origen a una actitud fatalista en educación, quedó destruido por intuiciones de la socialización, ganando preponderancia la cognición que se fundamenta en procesos de aprendizaje secuencial. Más adelante veremos la otra dimensión.

Entre los extremos en que se mueve la primera, o sea, por un lado la concepción de maduración y herencia y, por otro, la teoría de ambiente y socialización, existen también en la ciencia verdaderos puentes de comunicación. Aceptado esto sólo será posible captar, siquiera en aproximación, la realidad del hombre en cuanto niño, si se lleva radicalmente a sus últimas consecuencias la importante intuición de que el ser humano se halla en aprendizaje permanente. ¿Dónde fijaremos el límite del aprender? ¿en el nacimiento? ¿en la muerte? Y ¿quién aprende? El yo, no plenamente presente en el nacimiento, se introduce aprendiendo en la existencia. El aprender como "construcción cognoscitiva" tal como la transmite la escuela, ha de levantarse sobre las bases de la primera infancia, pues se le considera función acumulativa. En la temprana edad, es particularmente fácil desarrollar la inteligencia; en efecto, según B.S. Bloom del setenta al ochenta por ciento de ella -calculada sobre la base de los dieciocho años- se despliega en los primeros ocho años. Visto así, el hombre es una entidad en permanente aprendizaje y, con ello, en constante cambio; sin duda el desarrollo cronológico ha quedado indebidamente desplazado y relegado.

La otra de las dos nuevas dimensiones es la siguiente: se reconoció el efecto perfilante que ejerce el afecto emotivo, esto es amoroso, sobre el saludable desarrollo somático y también sobre la integración de la personalidad, integración que a su vez, reacciona sobre los afectos del niño y que es de efecto vitalicio. Ambas ampliaciones de nuestro conocimiento confirman la importancia del desarrollo y educación preescolares, a la vez que demuestran cuán decisivas son las perfilaciones que tienen en el proceso y que muestran que no hay razones para limitar la formación a esa edad y para obstruir las posibilidades de despliegue de la personalidad en cierne.

Si concebimos la transformación como paso hacia mayor perfeccionamiento, surge la pregunta: ¿cuál es la más conspicua manifestación del proceso del aprender? Sin duda el obrar y actuar del hombre. Y ¿dónde termina? ¿con la muerte? Aquí podríamos preguntar, con Lessing: "¿Por qué no podría todo hombre haber estado presente en este mundo más de una sola vez? ¿por qué no habría yo de volver, tantas veces como me hallara en condiciones de adquirir nuevos conocimientos y nuevas destrezas? ¿Acaso alcanzo tanto en una sola cosecha que ya no valga la pena regresar?".

Sólo haciendo nuestro este radical concepto del aprendizaje es posible concebir al hombre como algo más que los factores de talento y socialización, porque sólo entonces se torna visible un área de la evolución humana que, equivalente con dotación y medio ambiente, primariamente determina la existencia del niño. Sólo la indisoluble conjugación de los tres elementos ónticos: el talento y la maduración, el cuño de determinada cultura y del medio ambiente individual y, finalmente el yo, que en ambos se realiza, integra la realidad del hombre. El yo no es una hoja en blanco en la que las huellas de la herencia (talento) y del medio ambiente (socialización) asienten un texto, sino que necesita de ambos elementos para su autogénesis: para el yo, **devenir** se vincula con **autorrealización**, como primera infancia se vincula con mayoría de edad. Si la autorrealización tiene lugar a través de la productividad y de la acción, entonces toda la motricidad es, para el niño, simple autogénesis, preparación para la autodeterminación, que sólo tiene lugar con la mayoría de edad, esto es con el nacimiento del yo y su plena presencia.

¿Qué le dice la motricidad al observador? En ella se manifiesta una potencia natural que domina la infancia. De la plenitud de la motricidad

heredada va configurando paulatinamente el lactante el movimiento orientado, intencionado y coordinado. Pero la conducción voluntaria de los propios movimientos requiere de un medio para su éxito: la imitación. Cuando el ejemplo del adulto, sus gestos, mímica, movimientos, conducta, condición corpórea y anímico-espiritual rodea al niño, a éste se le brinda la oportunidad de imitarle como actor, e incluso identificarse con él. ¿Cómo opera la imitación? Lo que el adulto trabaja de manera planeada y funcional, lo reproduce el niño jugando, de manera libre e imaginativa. Obsérvese cómo un niño, años después, actúa y juega como un suceso visto, una visita al médico, por ejemplo. A nivel cognoscitivo, la imitación ofrece una comprensión del mundo directa, sensible, palpable. No sólo los decursos racionales de trabajo, sino también las cualidades del material se captan, se palpan, se sienten y se saborean. Más importante todavía: por medio de la imitación no sólo se desarrolla el "comprender haciendo", sino que en virtud de ella, el niño realiza su condición humana. La socialización y la introculturación, la transmisión de valores y de normas se hacen efectivas, incluso, sin participación activa del individuo. Aunque sea de mayor profundidad y no fácilmente observable, la imitación regula los procesos de la génesis y conformación de los órganos y del cuerpo. Así, tanto la adquisición del lenguaje como la salud física dependen, en amplia medida, de las ofertas de imitación, de la atmósfera toda del medio infantil.

Lo que en el niño es la región volitiva, el área de la motricidad, es profundamente significativo para el desarrollo preescolar, a la vez que de difícil acceso en cuanto a sus modos operantes. ¿No existe el peligro de que los programas de aprendizaje preescolar, al fomentar intencionalmente la cognición y el intelecto, provoquen un perjuicio a las capacidades "motrices" y, con ello, a la corporalidad? Si se desea la educación preescolar (y hay que desearla, porque va en constante descenso el repertorio de actividades dignas de imitación y significativas que rodean al niño), hay que empezar con una copiosa oferta de actividades que valgan la pena de ser imitadas. Mas estas actividades sólo tienen sentido si el propósito yace, no en el programa, sino en el mismo hacer; así, los zapatos se manufacturan porque se necesitan, no para ilustrarle al niño sobre el modo de fabricación.

Podemos equiparar el área de la motricidad con la voluntad; no es asequible a la conciencia, y de ahí se deduce: "Antaño se decía que la educación se dirigía no solamente al intelecto, sino también a la voluntad; pero la moderna sicología no tiene en gran estima la poten-

cia de la 'voluntad'; toda educación se concibe exclusivamente desde el intelecto consciente. En el párvulo, la voluntad se halla totalmente atada al cuerpo; todavía no se ha emancipado al punto de poder utilizarla libremente, o sea en el sentido de metas de acción voluntariamente aceptadas; toda motivación de acción infantil arranca del campo empírico de la imitación. La voluntad se halla enteramente entregada al medio ambiente y a la formación del cuerpo; hasta la segunda dentición, no se vuelve disponible; el niño va progresivamente tomando posesión del mundo exterior, y en su voluntad se torna cada vez más orientado; aprende entonces a hacerla concordar con las cosas y procesos del mundo exterior. Es entonces cuando es posible motivar la voluntad por medio de representaciones derivadas de la percepción objetiva.

Una segunda transformación de la voluntad se opera en la adolescencia, en cuanto que de ahí en adelante, el obrar se impregna de cierto entusiasmo por la propia acción; los actos que se convierten en vivencias síquicamente saboreadas que, como muestra la autotelia, se distinguen claramente de las anteriores. Dice Steiner: "Cambia toda la vida volitiva pues, de no ser así, ¿cómo podría entrar en ella el sentimiento del amor?"

Sólo después de haberse realizado la metamorfosis de la voluntad aquí aludidas, puede tener lugar la última: la acción basada en el conocimiento; el hacer por objetivos libremente aceptados: "sólo cuando me dejo guiar por mi amor por el objeto, soy yo mismo quien actúa... ejecuto mi acción porque la amo". Este aspecto volitivo, que constituye el carácter y la esencia ética del individuo, cayó víctima de los procesos de maduración difíciles de aclarar para la conciencia moderna, a pesar de hallarse estrechamente ligado con la socialización, y no sólo en el área de los valores y las normas. Si la socialización orientada según criterios científicos, por el fomento de la destrezas cognoscitivas en la educación preescolar, encierra el doble peligro de que el niño se enajene del hogar y reciba tan sólo fomento intelectual, con menoscabo de la amplitud de la naturaleza humana, subsiste sin embargo, la necesidad de la educación preescolar, máxime que va en aumento el número de hogares y de ambientes que reducen constantemente sus estímulos formativos. ¿Cómo salir de ese círculo vicioso?

La época preescolar ha de ofrecer un amplio repertorio de cuadros para la imitación, de los que el niño pueda extraer quehaceres humanos henchidos de significado, y al contacto con los cuales pueda tener determinadas experiencias cualitativas sensibles y paradigmáticas, así como captar conexiones vitales. Sociológicamente hablando, hay que ofrecerle al niño el mundo tal como era antes de la alineación: una tina con ropa, jabón y agua, y no un programa instructivo para el manejo de lavadoras. De esas ofertas, el niño puede libremente entresacar lo que le convenga; no se halla estancado a contenidos cognoscitivos programados, nacidos de un capricho de moda. Este tipo de actividad imitativa dará origen a una socialización, sin duda existente en un pasado lejano, que deja margen para el despliegue de la personalidad del niño. Quien incluye en la socialización la autonomía humana, ha de recelarse de toda aparente necesidad social en la primera infancia, porque incluso para el bien intencionado surgen dificultades si trata de pensar en el futuro.

"En el pasado, los hombres podían confiar instintivamente en la imitación, porque su propia vida era más bien instintiva. En el futuro, toda educación requerirá respuesta a la pregunta: ¿cómo se organiza la vida del niño, de modo que mejor imite su medio circundante? En efecto, habremos de decirnos: para que los hombres sean adultos en el organismo social, es necesario que sean libres. Sólo llega a ser libre quien, de niño, empezó siendo intenso imitador; de lo contrario, se malogra la metamorfosis de la voluntad". (Steiner)

Freya Jaffke

APRENDER A JUGAR - APRENDER JUGANDO

Del aprendizaje en las distintas etapas del juego

Si hoy día se intenta de diversas maneras acercarse al niño menor de seis años con programas instructivos, se insiste en que esto debe tener lugar de un modo apropiado a la infancia, esto es, jugando. Sin embargo, aunque se insista sobre el valor del juego, se establecen programas obviamente inspirados en el propósito y la finalidad. Por ejemplo: al manejar cubos de madera fabricados a medidas exactas del sistema métrico decimal, el niño debe aprender las nociones elementales de matemáticas o, con los juguetes mecánicos, las leyes de la palanca. Este enfoque se apoya en la opinión de que el aprender procede de manera continua, de lo fácil a lo difícil, y que el procedimiento puede ser acortado mediante una hábil manipulación cuando el caso individual así lo amerite. Cada vez se toma menos en cuenta la importancia de las diversas fases de la evolución infantil, cada una de las cuales, según los resultados de la investigación psicológica, necesita un tiempo bien determinado de maduración.

Quien supone que debe inculcársele al niño materias de enseñanza antes de la edad escolar -la posibilidad de hacerlo es bien conocida y no es un descubrimiento de la sicología moderna- no toma en serio que el niño, en los primeros seis años de su vida, ya tiene **bastante** que aprender, en verdad cosas mucho más importantes que las sesudeces que alcanzan a reflejarse en su conciencia. A causa de su evolución fisiológica y psicológica, que en esta época de la vida marchan todavía de consuno, la índole y el contenido del aprendizaje en la primera infancia son muy diferentes del aprendizaje escolar. Sólo a partir del séptimo año de la vida, aproximadamente, es adecuado que el niño aprenda por medio de instrucción ¿Qué es, pues, lo que debe preceder al aprendizaje de conceptos, característico de la educación primaria?

En los primeros tres años, el niño consigue los fundamentos para las facultades principales de su vida posterior (caminar erguido, hablar, y con ello la posibilidad de pensar). Este aprendizaje salta inmediatamente a la vista del observador adulto; en cambio, en los años sucesivos, ya se hace precisa una observación más penetrante; los pasos del niño después de su tercer año se aprecian mejor a través del juego, pues el juego es la actividad por medio de la cual el niño aprende a "com-prender" el mundo pieza por pieza.

En el juego, el niño asimila aquello que puede imitar del trabajo de los mayores, pero sin ninguna finalidad teleológica, como la que subyace en el trabajo de los adultos; el niño liga su quehacer con lo que su propia fantasía le sugiere. Ahora bien, en el transcurso de los primeros siete años, este juego lleno de fantasía recorre tres etapas evolutivas distintas, etapas que la antropología de Rudolf Steiner describe desde diferentes aspectos, destacando su significado y relación con períodos de la vida posterior. Los ejemplos siguientes servirán para patentizar los rasgos característicos de estas etapas evolutivas por medio de escenas de juego aisladas.

1. *Un grupo de niños de cinco y medio a seis años construye una granja con establos, pozos, prados y tierras, utilizando ramas de árbol, cortezas, piñas, guijarros y figuras de animales y humanas de talla sencilla. Durante varios días prosiguen su construcción, complementan aquí, cambian allá, porque lo hecho ayer ya no coincide con las imágenes móviles que surgen sin cesar de su interior. Al lado de ellos, otro grupo de niños de la misma edad se han instalado en una vivienda "completa", utilizando mesas, tablados, sillas y trapos de colores y se dedican a reproducir el quehacer cotidiano: se corta un pan imaginario, se prepara la sopa, se hacen las compras, se lavan los trastos y se hace limpieza. Se atiende al niño, hecho de trapos con nudos, se reciben "visitas" y se las obsequia. Toda esta actividad supone la facultad de ejecutar un proceso activo dirigido y planeado, con ayuda de las imaginaciones propias de esta edad.*

2. *Niños de cuatro y cinco años están en la casa de muñecas, dedicados a vestirlas envolviéndolas en trapos. Una de ellas ha recibido un gran velo como vestido de bautizo; otras, unas "trenzas legítimas" hechas de un pañuelo amarillo hábilmente anudado. Ahora un niño va a la tienda y compra "leche y zanahorias": recibe un cestito con bellotas y castañas. Al regresar, ve una vasija de madera; coloca en ésta algunas castañas y las deja "viajar" como "hombres en un barco". Llegado cerca de otros niños, descarga el contenido de su*

cesta y reparte "manzanas". Luego vuelve con su muñeca y, porque otros niños, mientras tanto han adornado la mesa con flores, quiere celebrar un bautizo. Así, la casa de muñecas queda transformada en iglesia. Un niño de cinco años, padre amantísimo de su muñeco, ha comprado un "pescado" para la "comida". Llegado "a casa", lo toma como violoncelo, entre las rodillas y se une a otros niños que, con violines, flautas y cornos hechos de ramas de árboles, se dedican con profundo fervor a integrar una banda de música.

Viendo a los niños jugar de este modo más de una madre se desespera porque su hijo, con tanto recoger aquí y allá cosas nuevas, arma una gran confusión y no puede concentrarse en nada. Sin embargo toda madre debería alegrarse cuando su hijo, entre el tercer y quinto año de su vida se dedica así a metamorfosear los objetos. En ningún otro momento de su vida es el hombre capaz de desplegar así su fantasía, infantil en un principio, reproduciendo en el juego sus abundantes experiencias acerca del quehacer de los mayores, animando con aparente incoherencia los objetos a su alrededor. A fin de lograr este derroche de fantasía con la mayor amplitud posible, deben ser decididamente rechazados en esta etapa, todos los contenidos instructivos que el niño tendría que acoger por miedo de su intelecto, que tienen como efecto una ruptura de la naciente fantasía creadora y que paralizan la alegría y el inconsciente interés hacia las experiencias sensoriales específicas. Así, los objetos naturales como lana de borrego, corteza, piedras, conchas y otros, contribuyen a generar un sentido táctil bien diferenciado; la construcción con ramas ejercita, entre otros, el sentido del equilibrio; la pintura con colores líquidos de acuarela despierta la sensibilidad para el rejuego anímico de los colores; la música con un instrumento de cuerdas, por ejemplo, la citarina, aguza el sentido del oído, etc. El niño de esta edad vive mucho más profundamente entregado a la experiencia sensoria que el adulto; todavía no puede elaborar conscientemente sus impresiones, o sea, distanciarse de ellas colocándolas "delante de sí", por lo cual ellas ejercen una inmediata influencia perfiladora sobre sus órganos en formación.

3. *Una tercera etapa del desarrollo, anterior a las otras dos, que abarca aproximadamente desde el nacimiento hasta el tercer año, permanece aún residual en muchos niños al ingresar al jardín de niños. Después que el niño ha aprendido a andar, a hablar y ha conseguido los primeros rudimentos del pensamiento, se revela en esta etapa una especie de juego, diferente de los dos ejemplos antes descritos. Por lo común, estos niños participan de manera inmediata en el quehacer de los mayores. Si éstos lavan ropa, transplantan*

flores, tallan, aserran o enjuagan, aquellos quieren ayudar gustosos. Se nota, sin embargo, que un niño de tres años no tiene gran perseverancia; interrumpe frecuentemente su colaboración para prestar su atención por breve tiempo a otro niño o a algún juguete; no muestra aún interés por el objetivo del trabajo de los mayores, es más bien externa la alegría espontánea que el manejo de los variados elementos (agua, tierra, madera) le causa. Si ocasionalmente un niño de esa edad se ve involucrado en el juego imaginativo de los niños mayores, se ve claramente que su fantasía no está aún despierta, y que no se halla disponible para el juego. Mientras que un niño de cuatro o cinco años, por ejemplo, sólo "hace como si" comiera una sopa de bellotas y castañas, al de tres años le gusta meter la bellota en la boca.

Se ve pues, que en cada una de las tres etapas descritas, han de alcanzarse facultades decisivas. Obviamente es cuestión de una sucesión regular de pasos en el proceso de aprender, ligados estrechamente a un determinado grado de madurez del organismo infantil. La Antroposofía de Rudolf Steiner señala que las energías activas en el niño, que posibilitan esos pasos del aprendizaje, pasan por distintas metamorfosis. Cuando estas energías, en la construcción del organismo infantil, han llegado al punto en que éste puede moverse libremente en el espacio, y entra en una relación autónoma con el medio, una parte de dichas energías se transforma, aproximadamente después del tercer año, en energías de fantasía; después del quinto, en imaginación pictórica, que hace posible la actividad orientada y, alrededor del séptimo año de la vida, en memoria autónoma, que puede ser aprovechada para el aprendizaje escolar.

Par resumir podemos decir: así como el niño necesita de todas sus fuerzas para aprender a andar erguido, a hablar y a empezar a pensar, también debería poder disponer de ellas sin menoscabo para conformar su fantasía creadora, y pasar luego a imágenes representativas vivientes. De este modo, su organismo quedará dotado de órganos sanos de pensamiento, con tal que no se le prive de una gran parte de estas energías para dedicarlas a un aprendizaje intelectual prematuro.

Quien de una manera responsable se esfuerza por dirigir el juego de los niños (lamentablemente ya no se sobreentiende que todos los niños son capaces de jugar en la forma descrita), notará la seriedad y el celo, la alegría y la profunda satisfacción que brotan del significado de esta actividad infantil. Muy lejos de él el pensamiento de que se trata en todo ello de una mera ocupación o de una actividad frívola

que pueda ser interrumpida de vez en cuando con sabias lecciones bien dosificadas. El jugar mismo hay que **aprenderlo** primero (y va en aumento el número de niños que necesitan adecuada orientación para lograrlo) y nunca debiera adelantarse el **aprendizaje juguetón** si se toma en serio el concepto de "adecuado a la infancia".

Así, la educadora del Jardín de Niños Waldorf se esforzará por estructurar el espacio, el juguete y la actividad del adulto de tal forma que el niño pueda quedar inmerso en un medio que le permita apropiarse el mundo imitativamente para, más tarde con similar seriedad, poder entregarse a la tarea escolar.

"Si se quiere educar al hombre para la comprensión de lo espiritual, la espiritualidad externa en su forma intelectual le deberá ser ofrecida lo más tarde posible. Aunque constituye una imperiosidad de la civilización actual el que el hombre llegue en su vida posterior al pleno despertar, deberá dejarse al niño el mayor tiempo posible en aquel suave vivir de imágenes de ensueño con que se inicia en la vida, en la imaginación, en la plasticidad, al margen de toda intelectualidad. En efecto, al fortificarse su organismo al contacto con experiencias carentes de ella, se enraizará posteriormente del modo más acertado en la intelectualidad que nuestra civilización actual exige".

Rudolf Steiner

Rudolf Kischnick

EL JUEGO

Su significado para el saludable desarrollo del niño

El que hoy en día tiene que tratar con niños y los observa, notará en creciente medida que va desvaneciéndose su capacidad de jugar. Ya no saben jugar como antaño; el juego, fenómeno primordial de toda evolución infantil, está en peligro; ya sea que degenere en un enfoque salvaje y desenfrenado, o bien que el niño caiga en la apatía, estado de enfado y pasividad.

Este fenómeno que, por doquiera, se registra con preocupación, es una señal de alarma que merece ser tomada muy en serio, ya que acusa un profundo cambio negativo en la constitución del niño. En efecto, los niños que ya no saben jugar están, en cierto modo, enfermos. Esto no se manifiesta necesariamente en síntomas clínicos, pero denuncia una predisposición que, sin duda alguna, habrá de conducir más adelante a debilidad síquica y a enfermedades físicas.

El que lo niños de hoy no sean capaces de jugar por su desbordante plenitud vital, de sumergirse en cuerpo y alma en el proceso lúdico, de desplegarse y transformarse imaginativamente a través del juego, es porque el cuerpo del niño se emancipa demasiado temprano de lo anímico-espiritual.. En un desarrollo normal, el cuerpo, el alma y el espíritu han de mantener su unidad hasta la adolescencia. Antes de ese momento el cuerpo, como elemento sujeto a la gravedad, no debiera desprenderse de esta unidad sino vibrar al unísono con la experiencia anímica. Hasta llegar a la madurez terrenal, la facultad anímica del niño debiera penetrar su cuerpo plenamente, y sólo en la medida en que sea capaz de ello, es realmente "niño".

Si no logramos intensificar, y acertadamente dirigir, el mundo de experiencias de la niñez, así como vigorizar su capacidad vivencial,

para que hasta en lo corpóreo puedan sentirse las palpitaciones síquicas, se debilitará el mismo fundamento de la entidad infantil. Se pone en evidencia que el ser humano se desarrolla hoy día como un instrumento corpóreo defectuoso en cuanto a la experiencia anímica, ante el alarmante aumento de enfermedades neuróticas, particularmente en los países que se consideran más civilizados. El que el hombre sea capaz de llegar a término consigo mismo y con su destino, o sucumba en el proceso, como ocurre con muchos adultos, se debe esencialmente al grado de vigor y elasticidad anímico-espirituales que posea. Otro factor: nuestra época adolece de una visión insuficiente de aquellas profundas conexiones que le permiten a nuestra psique mantenerse activa y así pueda el hombre, más adelante, encontrar en ella la energía efectiva, la auténtica facultad de dominar las dificultades que en la vida se le presenten.

El entusiasmo como energía vitalizadora

El entusiasmo es uno de los más importantes elementos para forjar un vigoroso núcleo de la personalidad y así, más adelante, hallarse el hombre en condiciones de enfrentarse con las influencias negativas de la vida. Si el niño o el adolescente se siente íntimamente estimulado y conmovido por las impresiones que salen a su encuentro; si no hace ni piensa nada sin que, al mismo tiempo, vibre íntimamente, se adiestran y se vigorizan sus energías anímicas. Sabemos todos lo que significa para el adulto el acicate de una gran idea y el dejarse llevar por su empuje ascendente. Quien se halle embargado de auténtico entusiasmo notará, de repente, que desapareen todos sus menudos achaques, porque le satura un principio superior que se constituye en soberano del cuerpo achacoso.

Sin embargo, a edad avanzada, ya no tiene casi sentido decirle al hombre: "debes aumentar tu actividad y elasticidad anímicas", pues a menudo el organismo psicosomático se halla tan endurecido que ya no le es posible al espíritu vencer su resistencia. Si queremos lograr que nuestros hijos sigan siempre abiertos a las energías renovantes y rejuvenecedoras de la Idea, en vez de sucumbir prematuramente a los procesos de senescencia y endurecimiento, hemos de depositar, incluso en su organización corpórea, una recia capacidad vivencial; llevarles a sentir cómo pueden ser capaces de estar imbuidos de algo; esto que no es algo difícil en su etapa de crecimiento, pues en el fondo todo

niño normal está sediento de vivir con la última fibra de su cuerpo aquello que, en determinado momento, siente e intuye; en otras palabras, está sediento de entusiasmo vital.

El juego en la edad de la primaria

Durante el período de primaria no debiera transcurrir un solo día sin que se genere en los niños cierta intensidad vivencial. Distinto sería el tipo de jóvenes que integraría la sociedad si los padres de familia y los maestros prodigaran conscientemente su máxima atención a fortalecer el alma. Entre los siete y los catorce años debiera hacerse lo imposible por evitar, en absoluto, que el alma del niño se moviera nunca en el vacío. Esto no es siempre fácil, ya que por lo común el adulto no tiene una visión correcta de lo que es la necesidad vital para los niños, más vital que toda comodidad externa. Vale la pena mencionar aquí el ejemplo de las Escuelas Waldorf, donde se procura transmitirle al niño, mediante un enfoque artístico de la educación, la plenitud vivencial que necesita el escolar para su integral desarrollo.

Desde este punto de vista, le corresponde al juego un papel muy importante pues posee inmanente la virtud de armonizar la voluntad del niño. Todo juego que implique ejercicio físico -y sólo de estos nos ocupamos aquí- se halla mantenido por vigorosos impulsos volitivos, y no es conveniente todavía, en esta etapa de la niñez, activar la voluntad como tal, cuya función principal ha de ser actuar cual fuerza inspiradora entre bastidores, sostenida y apoyada por el ritmo y la fantasía. Estas dos energías se integran y debiera cultivarse su unidad con mucho esmero, puesto que constituyen el único acceso al alma infantil. Hoy día, la gente se halla propensa a considerar la fantasía como algo irreal, sin sitio ni justificación en nuestra época racionalista, pero no es así, en realidad; la fantasía es la fuente más importante de la virtud creadora de la personalidad.

¿Por qué es necesaria la fantasía?

Para comprender nuestras afirmaciones, hemos de estudiar la naturaleza del alma humana e imaginarnos que todo lo que solemos llamar energías síquicas, se exterioriza con cierta cualidad pictórica. Existe en el alma un mundo de imágenes, de cuya existencia el niño posee un vislumbre inconsciente. Ahora bien, conforme va creciendo

el niño, cambiando día a día como a menudo puede observarse, tiene lugar al mismo tiempo, un proceso en lo hondo de su interior, proceso que se manifiesta en el interés que siente el niño hasta determinada edad por los cuentos de hadas, luego por las fábulas y después por las aventuras.

Si logramos presentarle al niño, en forma de imágenes, precisamente aquello que él, a la sazón, está inconscientemente sintiendo de manera similar, podemos darnos cuenta cómo, por así decirlo, despierte, florece interiormente y entra en movimiento. Aquí yace oculto un algo que se sustrae a todo conceptualismo superficial. Del mismo modo que no comprendemos la vida de los pueblos primitivos ni su relación con el mito, la tradición, el cuento, así tampoco comprendemos al niño si simplemente pasamos por alto o desestimamos su mundo de imágenes. Algunas de ellas actúan en forma sumamente estimulante e inspiradora sobre el ánimo infantil, y el auténtico educador ha de tener conciencia de este hecho, particularmente cuando quiere inducir a juegos de movimiento. Al respecto, es un error creer que sea el movimiento como tal, lo más importante en el juego infantil: lo primordial es, más bien, que todo juego transcurre del interior hacia afuera. Primero hay que estimular el alma del niño y motivar su proceso de transformación, lo que el niño encuentra precisamente con las figuras imaginativas que se le presentan.

Esto se puede llevar a cabo de manera maravillosa en el juego. Ahí está la cocinera negra, el aguador, el oso primitivo, el zorro en el hoyo; ahí están el cocodrilo y el cuervo, el ladrón y la princesa, el pescador y el rey de los espíritus; allí están los gigantes y los enanos; en verdad, todo un mundo que podemos hacer accesible al niño, y en el cual éste quiere y debe sumergirse. Todas estas figuras viven efectivamente en él mismo, como facultades anímicas y si se le brinda la oportunidad de transformarse en todos ellos, aumenta su plenitud interna. En este proceso perfilan los niños los rasgos de su propia personalidad, y aprenden a manipular las energías que, de lo contrario, seguirán pululando en lo inconsciente y se estancarán en lo corpóreo, para ahí surgir en forma de instintividad o concupiscencia, como desgraciadamente observamos en muchos jóvenes de las grandes ciudades.

Armonización de la voluntad

En el juego imaginativo tiene lugar, efectivamente, algo así como una catarsis, una purificación de la voluntad. El niño se enfrenta con las fuer-

zas motrices de su voluntad, y logra así su dominio. Ejemplifiquémoslo con el conocido juego "El Ladrón y la Princesa". A los once años se manifiesta una dualidad de la que dichos dos personajes son elocuente expresión. El nexo con la corporalidad, ya más firme, motiva a que empiecen a destacar entonces en el niño ciertos rasgos de recio egoísmo. Pero este no es más que uno de los matices. Similarmente, surge en el interior una especie de contraimagen, que puede ser considerada como la expresión pura y casta del alma misma, y para lo cual la representación de la princesa es un símbolo adecuado y elocuente. Esta polaridad vive en toda alma infantil sana y, durante el juego, el niño se transforma ora en lo uno, ora en lo otro, y así aprende a conocerse a sí mismo, a adquirir conciencia de la envergadura de su alma, en forma de una especie de confrontación moral. ¡Y esto es lo que importa!

Los conceptos técnicos en modo alguno son idóneos para estimular al niño en este sentido. En el juego vivido no han de intervenir el avión, el ferrocarril, el automóvil, ni actúan fuertes tendencias formatrices, si bien con el peligro de la anquilosis; en cambio, el peligro que amenaza desde las regiones metabólico-motoras, volitivas es la propensión a la impulsividad y al caos. La compensación o equilibrio entre ambos principios se efectúa gracias al sistema respiratorio-circulatorio, esto es al sistema rítmico. Recuérdese que la región anímica en que mora el sentimiento, fisiológicamente se sostiene por estos procesos medios; podemos confirmarlo inmediatamente cuando nuestro corazón late con más vehemencia de alegría, así como por las manifestaciones de regocijo o de tristeza en el proceso respiratorio, esto es en la risa y el llanto o sollozo*. En el juego estimulado por una recia vivencia interior, el hombre tiene la posibilidad de percibirse y estimularse precisamente en esta región media de su organización. Se conjuga con esto el hecho de que el sentimiento del niño -como ya mencionamos más arriba- se halla arraigado en las regiones vitales mucho más firmemente que en el adulto; a esto se debe el que capte de inmediato la afinidad o rechazo de alguna impresión del mundo externo. Rudolf Steiner dijo en cierta ocasión que el niño en edad de primaria ha de "disfrutar el mundo", lo que implica que hemos de procurar que su tipo de vida tenga saludable efecto sobre su constitución; no solamente ha de aumentar el escolar su saber, sino que el aprendizaje debe ejercer, al mismo tiempo, un estímulo benéfico sobre

* Véase W. Bühler "El Cuerpo como Instrumento de la Vida".

sus procesos vitales. Esto, sin embargo, sólo es posible si evitamos la acción unilateral sobre el intelecto del niño, así como sobre su voluntad. Hemos de apelar a su región media, a su sistema rítmico como vehículo de la vida, por medio de la presentación verdaderamente artística de los temas de estudio, y singularmente mediante el juego correcto. Por el conocimiento de estas conexiones, encontramos el camino para cultivar y fortalecer las energías emotivas del niño y para armonizar su constitución global.

Indispensable el estímulo

Para vitalizar, vigorizar y mantener la mencionada región central, se requiere de la incitación constante. En tiempos pasados salían al encuentro del hombre las energías vivificantes, tanto de su medio ambiente como de la naturaleza, todavía incólume. Hoy, ante un empobrecimiento radical de la vida en todos los aspectos, nos encontramos ante una situación totalmente distinta. En muchos campos, particularmente en el juego y en el impulso lúdico, la renovación no puede efectuarse por sí misma. La tendencia general de nuestra época tiene efectos tan negativos, que el genuino juego imaginativo está condenado a extinguirse, a menos que se reconozcan y cuiden conscientemente sus elementos primordiales. Si se emprende este cometido, constituirá un incalculable beneficio para la juventud. De hecho, para contrarrestar la apatía anímica, que cada día cunde más, y la frialdad anímica del niño, el mejor medio es despertar en él, a menudo indolente y aislado, una nueva capacidad para el juego auténtico.

La función del adulto

Sin embargo, a menudo tenemos muchas dificultades al querer intervenir en el juego infantil, pues inicialmente solemos tropezar con la resistencia del niño. Les falta la iniciativa, porque se hallan profundamente sumidos en su corporalidad, pero una vez suscitada su sensibilidad hacia el juego, una vez que comienza su vida interna, se puede observar que, precisamente los niños antes reacios poseen una peculiar originalidad, y con gran perseverancia quieren practicar una y otra vez los juegos que les son predilectos. No obstante, y por extraño que parezca, la iniciativa ha de partir, en muchos casos, del adulto, por la apatía que existe en muchos niños para una energía ascendente. Sin embargo,

si el adulto es capaz de entusiasmarse por un juego, cultivado en virtud de consideraciones pedagógicas, los niños terminan felices con él.

La pobre iniciativa de los adolescentes puede compensarse por el creciente interés e intensificada actividad del adulto. Este hecho impone a todo el que tiene que tratar con niños, una obligación especial a la que no debe sustraerse. Quien sostiene que el punto de vista de la juventud en nuestra era técnica no necesita fantasía y que le basta desahogarse a su manera con los patines del diablo y la bicicleta, desconoce la naturaleza del niño. Jamás generación alguna ha tenido más necesidad que la presente de que los adultos se ocupen de ella con actitud auténticamente humana.

Juegos viejos y nuevos

También se oye a menudo la afirmación de que a los niños de hoy no les gustan los juegos de antaño; buscan algo más real y más efectivo. Si bien esto, por desgracia es cierto en muchos casos, se impone precisamente la necesidad de contrarrestar esta actitud. Los antiguos juegos imaginativos en modo alguno son caducos ni superfluos, sino que son justamente los más acertados. Podemos equipararlos con los cuentos de hadas, puesto que los valores perennes del cuento, tan alimenticios para el ánimo infantil, se hallan asimismo ocultos en el juego genuino. Esto no quiere decir que no deben inventarse juegos nuevos; precisamente la inspiración creadora en el quehacer mancomunado es un elemento altamente vivificante. Pero quien va en pos de lo nuevo, debiera orientarse dentro de la calidad de los juegos antiguos, para encontrar algo que, de manera correspondiente sea genuino, esto es perenne y arraigado en la imaginación.

Diversos juegos y su significado para el niño

¿Cómo deben jugar nuestros niños? Siempre de manera que en el juego participe el hombre en su plenitud. Pero considerando que las diversas dotes y facultades de los niños poco a poco se manifiestan, el tipo de juego cambiará constantemente, debido a los elementos nuevos que se le agreguen según la etapa evolutiva que se haya alcanzado.

LA CAJA DE ARENA. Un juego sumamente importante es la caja de arena, pues estimula el despliegue de las energías plásticas que mode-

lan el cuerpo del niño en el primer septenio. A esta edad, todo él es escultor y tiene el deseo de expresarlo. En la creación plástica las manos solicitan movimiento, y es de gran beneficio para él si las mismas energías que aún trabajan en su estructuración total pueden, al mismo tiempo, intensificarse con el propio quehacer del niño. Jugar con arena le brinda al niño oportunidades para su creatividad y originalidad, y difícilmente puede ofrecerse con otros medios. Efectivamente, con este juego se deposita el germen de algo que, más adelante, podrá madurar hacia la originalidad creadora. De ahí que los educadores han de empeñarse en facilitarle al niño un juego con arena, sobre todo durante los primeros cuatro años y también en los posteriores.

EL JUEGO LIBRE. Hasta los ocho años sigue siendo relativamente fácil inducir al niño a que juegue, si bien cumpliendo cierta condición: que el medio circundante "invite" a jugar. Durante esa temprana etapa, absorbe el niño con gran intensidad el contenido del espacio que lo rodea. Experimenta las cosas, no como objetos ajenos sino sustancialmente. Posteriormente querrá comprender el mundo con su intelecto; pero ahora quiere "prenderlo", no sólo con las manos sino con todo su cuerpo. Trepa, resbala, se arrastra, se zangolotea, se coge y se suelta. Tras todo ello palpita la íntima necesidad de posesionarse del mundo, palpándolo, tentándolo, viviéndolo, estando lo más cerca posible de él. Así se manifiestan las energías de la más pura simpatía y, en el fondo, el juego a esa edad no es sino amor al mundo. Y es que el niño le tiene cariño al objeto sobre el que se arrastra que trepa, y este amor lo profundiza con cada encuentro renovado. Todo el vigor de un alma virgen se derrama en el mundo y el niño, a la vez que da, recibe. Un montículo, digamos de unos tres metros de altura, es "su monte", no es mero hacinamiento de materia muerta, sino que es algo sustantivo. El niño conoce bien esta sustancialidad y la trata como si fuere su congénere.

Los niños necesitan de semejantes relaciones vivas, pues a su contacto se conforman sus facultades anímicas. Obviamente, esto se logra tanto mejor cuanto más diferenciado y característico es el medio ambiente dentro del cual se desenvuelven. Las unidades habitacionales, los patios traseros, las calles asfaltadas, las plazas pelonas pero también las parcelas verdes vacías, donde nada cultiva el interés, ofrecen poca incitación al juego del niño.

En cambio los árboles, los arbustos, una zanja, un "monte", las oportunidades de escalar y atravesar algo, troncos de árboles, grandes

rocas entre las que puedan corretear, las que pueden trepar y de las que puedan corretear, las que puedan trepar y de las que puedan volver a brincar, quizá una vieja lancha, etc., todo ello ofrece miles de oportunidades para jugar. Con todo esto, no queremos sino sugerir lo que importa. De ninguna manera conviene introducir en el juego aparatos mecánicos, ya que ellos no apelan a las más profundas energías del niño. Debiera tener a su alcance un "mundo en miniatura", en pequeño, a su disposición con carácter casi arquetípico.

Los usuales aparatos en las áreas de recreo como columpios, deslizaderos, andamios para trepar, no debieran ser de hierro únicamente, porque los niños necesitan cierta calidad térmica de que carece el hierro, y que la madera posee. Así, por ejemplo, hay diferencia entre un columpio ensamblado de recios tablones de roble o construido a base de pura tubería estándar, que es usual hoy día. En el primer caso, el aparato de juego tiene fisonomía, no así el segundo, y para el alma del niño esto tiene gran importancia.

JUEGOS DE CORRO. El corro y el juego libre se pertenecen como el sueño y la vigilia. En el juego libre, los niños siguen sus propios impulsos; en el corro se supeditan al conjunto.

Existen dos tipos de personas y, según una antigua tradición podemos llamarlos el "apolíneo" y el "dionisíaco". El niño, este contraste todavía no se muestra claramente, pero como que existe en germen y hay que tenerlo en cuenta. Los niños no buscan solamente un desahogo, sino también entregarse a una cosa u ocupación. Su sed de los juegos en corro asciende de honduras insondables. En constante repetición, embeben sus sencillísimos contenidos, y podemos tener la impresión de que esto les hace mucho bien y que tiene virtud terapéutica.

Todos nuestros corros tradicionales tienen algún sabor a ritual o culto, aunque se trate de palabras muy sencillas, versos sin sentido, a simple vista sin significado. En asociación con una melodía sencilla, dan origen a una especie de recitado que ejerce gran fascinación sobre el alma infantil. Es un acto de auténtica higiene psíquica si le damos al niño la oportunidad de sumergirse de vez en cuando en este juego, y justamente el niño de hoy lo necesita en particular medida por su estado de excesiva alerta. La hipertrofia de estímulos que diariamente aumenta, hace que nuestros hijos sean super-despiertos y nerviosos. Un juego de corro, con sus repeticiones tranquilas, monótonas y constantes, significa para ellos mucho más de lo que nosotros pudié-

ramos sospechar. Las repeticiones rítmicas vigorizan la voluntad*: las impresiones siempre cambiantes la debilitan. El que tiene que ver con niños debiera saberlo y tenerlo en cuenta.

LOS ANTIGUOS JUEGOS A dicha etapa, más o menos hasta los nueve años, pertenecen todavía el juego de brincar, al paraíso o al infierno (¿nombre consagrado?), la caja de cojeo, el correr con el aro (¿nombre consagrado?), los juegos con canicas, el saltar a la cuerda, el trompo. Hoy día se descartan todos ellos, creyendo que los juguetes mecánicos: los patines del diablo o la bicicleta, por ejemplo, puede sustituirlos, pero no es así: precisamente los juegos mencionados suscitan y disponen importantes energías, en tanto que la bicicleta y los patines tienen el efecto contrario.

JUEGO DE TROMPO. Para mantener el trompo bailando, hay que azotarlo una y otra vez con el látigo, lo que llama a la actividad propia, pero no a modo de robot, sino con sujeción a las condiciones dinámicas del momento. El trompo es, en realidad, algo vivo; posee justamente el dinamismo ascensional que es de importancia para el niño. El incremento y reducción de este dinamismo estimula las energías de la circulación e interviene, en forma delicada, incluso en la sensibilidad. Los niños de nuestro tiempo tienen tanta dificultad para adaptarse a este juego, porque les falta por lo regular, la facultad de pasar rápidamente de un estado a otro. Nuestra tarea es estimularla y para ello se nos ofrece el juego de trompo como recurso adecuado.

RODAR EL ARO. También el aro hay que mantenerlo en movimiento, pero en este caso viene a agregarse el correr, que despierta las energías vitales. A muchos de nuestros niños ya no les gusta correr. Pero sin esta intensificada actividad de sus extremidades, algo les falta. El juego con el aro da origen a una lozanía y garbo de movimiento que, en rigor, sería deseable para todo niño. También la necesidad de tratar el aro con cautela, por no decir con tacto, tiene efecto pedagógico. Para todos los niños sería valioso si se pudiera remozar este juego.

BRINCO DEL PARAÍSO. Este juego siempre ha tenido un particular atractivo para las chicas. Abajo está el infierno, arriba el cielo que alcanza si uno domina todas las etapas de una laboriosa peregrinación de dificultad progresiva. Lo que importa es la piedrecita o el pedacito de vidrio que hay que lanzar de cuadro en cuadro, empujándolo con el pie que brinca. No cabe duda que en un juego como este subyace alguna finalidad ética que apunta a antiguos trasfondos rituales. El

hombre ha de ascender de peldaño en peldaño hasta alcanzar aquél al que se da el nombre de paraíso o cielo. En algunas comarcas, el juego se denomina "cielo o infierno".

JUEGO DE CANICAS. De este tipo de juegos emana gran tranquilidad, que invita a la reflexión, y se pone en evidencia que el niño moderno en modo alguno anhela tan sólo vivir sincronizado con el dinamismo motor de nuestra época, como a menudo se afirma. La tendencia del niño a retirarse una y otra vez de todo ajetreo y de sumergirse en una especie de ensimismamiento mágico, en un mundo quieto y misterioso, corresponde inconscientemente a su profundo menester de higiene anímica.

SALTO A LA CUERDA. Para muchos niños que sufren de trastornos de sus procesos rítmicos -lo que puede tener variadas causas- el salto a la cuerda es un remedio sumamente eficaz; si saltan con la reata oscilante, tienen que adaptarse a su ritmo y, de esta manera, se liberan de sí mismos; se vuelven más alegres y libres. El esfuerzo físico es, a veces, bastante considerable, pero el ritmo sostiene el movimiento, y la alegría viene por añadidura. Así es como debiera ser siempre. Primero la actividad nos causa gusto, y luego porque nace el placer del ejercicio, viene el fortalecimiento físico como si fuera por sí solo.

De los nueve a los doce años

Una importante cesura en la vida del niño es el noveno año. A esta edad, descubre el mundo de su propia fantasía, sostenida por emociones personales. Ahora, su alma clama por imágenes. Una y otra vez se puede observar que de ahí en adelante los niños están embargados por una especie de sed de imágenes. Ya hemos mencionado que el niño desearía transformarse en todas las figuras a que se siente atraído, así como que busca las posibilidades de desplegar efectivamente, hasta en el movimiento de sus extremidades, aquello de lo que se halla embargado. Depende en amplia medida del medio que rodea al niño, de sus padres y educadores, cuáles son los contenidos que estimulan su fantasía, así como si encuentran la posibilidad de volver a desprenderse de lo que primero haya asimilado. Hemos de activar nuestros niños desde dentro, de manera buena y propicia y no con los comic-strips, que provocan la barbarie y el embrutecimiento de la vida emotiva. Luego hay que darles la oportunidad de objetivar el impulso ético que ha sido asimilado por las figuras imaginativas. No

hemos de considerar el juego aisladamente, como mera exteriorización de un mecanismo dinámico, sino verlo siempre en su conexión con el hombre global. Y este hombre global, en la importante etapa de los nueve a los doce años, se halla organizado de manera tal que lo psíquico es lo primario absoluto. Si llegamos al lama del niño, llegamos también a su cuerpo. El vigor y la destreza se generan por sí solos, si el alma del niño participa en las vibraciones de las actividades físicas. Así es como ha de entenderse una afirmación de Rudolf Steiner, en una de sus conferencias: "...precisamente para hacer al niño físicamente robusto, vigoroso y sin inhibiciones, hemos de encontrar el acceso a su cuerpo a través de su alma y espíritu".

OTRAS OBRAS DE EDUCACIÓN WALDORF



Etapas evolutivas del niño
BERNARD LIEVEGOED

El arte de educar en familia
SOFIA PEREIRA

La educación y la vida espiritual de nuestra época
RUDOLF STEINER

Curso de educación especial
RUDOLF STEINER

Aportes al Curso de educación especial de Rudolf Steiner
KARL KÖNIG

Niños necesitados de cuidados especiales
THOMSD J. WEIHS

La educación como problema social
RUDOLF STEINER

Medios de comunicación y violencia
HEINZ BUDDEMEIER

Coloquios Pedagógicos
RUDOLF STEINER



Durante el primer septenio el ser humano aprende a través de la imitación. Es por ello que la actitud adoptada por los adultos que rodean al niño es de vital importancia. En este período recibe la base para su conducta moral en la edad adulta.

ISBN 987-9066-72-3



ANTROPOSÓFICA
www.editorialantroposofica.com

