



**materiales**

**para las**

**épocas**

pedagogía Waldorf

**[tercero-noveno]**

**Martin Tittman & Alicia Chediak**

*metamorfosis argentina por*

**Carolina Ciacciulli**

# Estudio de la lengua materna en la escuela Waldorf

## *índice*

[00]	metamorfosis argentina	1
	una nota de el profanador de textos	1
[01]	fundamentos antroposóficos y pedagógicos según las sugerencias de Rudolf Steiner	2
[02]	iniciación de la gramática: analogía: tercer grado	12
[03]	las variaciones del verbo activo. representación gráfica de la oración: cuarto grado	28
[04]	activo y pasivo. estilo directo e indirecto. declinación. comparativo y superlativo. atributos. géneros estilísticos: quinto grado	40
[05]	el subjuntivo. iniciación a la sintaxis: sexto grado	54
[06]	estructura de la oración y sus proposiciones subordinadas: séptimo grado	71
[07]	conclusión d la sintaxis. camino hacia la formación de estilo: octavo y noveno grado	89
[08]	conclusión	95
[09]	apéndice: las palabras y el niño: una escena dramático gramatical	96

Fundamentado antropológicamente  
por sugerencias de Rudolf Steiner

# el profanador de textos

## profanador, ra.

(Del lat. *profanātor*, -ris).  
1. adj. Que profana. U. t. c. s.

## profanar.

(Del lat. *profanāre*).  
1. tr. Tratar algo sagrado sin el debido respeto, o aplicarlo a usos profanos.  
2. tr. Deslucir, desdorar, deshonrar, prostituir, hacer uso indigno de cosas respetables.

Real Academia Española ©  
Todos los derechos reservados

## confesiones de invierno

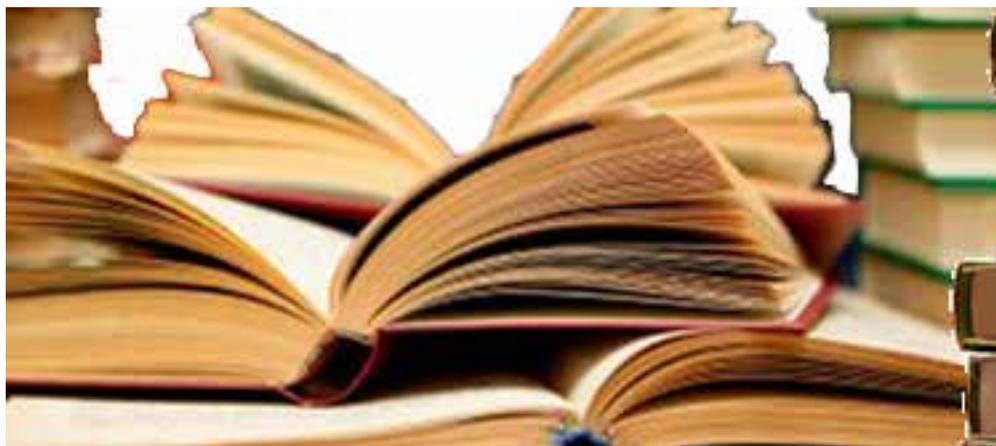
(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

quiero a los libros —esos seres impresos en árboles muertos (o debería decir ‘asesinados’)— con ‘sagrado’ respeto, pero resulta que muchas veces son inhallables... o hallables a un precio inalcanzable.

por eso me convierto en ‘profanador’: ‘deshonro,’ ‘prostituyo’ la belleza del papel y transfiero la sabiduría a este nuevo ser electrónico.

es verdad: dejo sin pan a quien lo creó. pero completo su más profundo deseo: difundir su conocimiento. (a mi tampoco me convencen estas ‘razones,’ son puro bla, bla, bla.)

el diseño apaisado es para que sea fácil leerlo en el monitor de la computadora o impreso en hoja A4, simple o doble faz. a fin de cuentas, millones de libros han sido leídos ‘fotocopiados’ en ese formato. (en realidad, los más beneficiados son los que venden recargas truchas de cartuchos.)



## con respecto a este libro

Título: ‘Estudio de la lengua materna en la escuela Waldorf’  
Autor: Tittman, Martin & Chediak, Aliacia & Ciacciulli Carolina

primera pedeeeficación:  
octubre 12, 2020

actualizaciones:

## para colaborar

Correcciones: para aportar correcciones a los textos, por favor, enviar un email a **elprofanadordetextos@yahoo.com**, poniendo en el ‘Asunto:’ el nombre de la publicación y en el cuerpo, el texto equivocado y el nuevo, con referencia de página. Gracias.  
Dactilografiado: hay mucho material traducido en forma manuscrita que ‘desea’ ser publicado. Si quieren aportar el tiempo de datilografiado, por favor, enviar un email a **elprofanadordetextos@yahoo.com**, poniendo en el ‘Asunto: Típear.’ Gracias.

## GA / S-

Los **libros** escritos por **Rudolf Steiner** y las **recopilaciones de conferencias** se catalogan según el ‘GA,’ ‘Gesamtausgabe’ [‘Edición Completa’]. Se ha intentado referir al GA para evitar confusiones. La cita ‘[GAnn:cc:pp]’ significa ‘párrafo pp’ de la ‘conferencia cc’ del GA ‘nnn.’ Hay más de 354 GAs. Cada **conferencia** se idenitica con la sigla ‘S-nnnn,’ ‘Schmidt,’ apellido del autor del listado. Hay mas de 5.695.

## BM

Los **Boletines de Metodología** para los presentes y futuros maestros Waldorf’ fueron publicados por Juan Berlín desde México. Los artículos son identificados con el número de boletín y una letra según el orden de aparición en el mismo. La cita ‘[BMO24c]’ significa ‘el tercer artículo (letra c)’ del ‘boletín 24.’ En el caso de suplementos, se usa directamente la letra ‘s’: [bm011s].

## párrafos

Para facilitar las referencias cruzadas, los párrafos son identificados con un número <sup>(02)</sup> o un número y una letra <sup>(02c)</sup> al inicio de los mismos. En todos los casos, el número indica el número de párrafo correspondiente a la edición alemana. La letra representa una subdivisión de dicho párrafo, en caso que ayude a la mejor identificación de los temas.

## acerca de este proyecto

*una nota de el profanador de textos*

Entre las múltiples conferencias que Rudolf Steiner dió sobre pedagogía,<sup>1</sup> y en las ‘Juntas con Maestros,’ dejó muchas indicaciones sobre cómo enseñar, en general y en cada asignatura.

Martin Tittman recopiló y armonizó los temas relativos a la ‘Enseñanza de la lengua materna,’ en su caso, el alemán.

Junto con la traducción del texto al castellano, Alicia Chediak adaptó el material a la lengua castellana en Ciudad de México.

En un acto de habitual megalomía soberbia le pedí a Carolina Ciacciulli que lo hiciera ‘más argentino.’ A ella, mi total agradecimiento.

Agradezco también a Sol Garzón y a Perejil por su apoyo y colaboración.

Espero disculpen los errores —y horrores—; soy el único responsable de todos ellos. ♣♣

<sup>1</sup> Consultar la ‘Edición Centenario’ que las contiene todas traducidas al castellano. [n. del pr.]

## [00] metamorfosis argentina

*una nota de el profanador de textos*

El documento original del que partimos ha sido conocido por muchos años, y miles de maestros —y, esperamos, niños— le han sacado provecho.

Es un trabajo originalmente orientado a la enseñanza del idioma alemán como lengua materna en las Escuelas Waldorf, escrito por Martin Tittman, y adaptado al castellano por Alicia Chediak.

Lo que hemos<sup>1</sup> intentado hacer es transformarlo en una lectura más adaptada a la enseñanza en la Argentina, sin dejar de lado las raíces alemanas.

Quisiera poder decir que hemos realizado una ‘metamorfosis’ del texto, al mejor estilo de Goethe:<sup>2</sup>

- las raíces son las citas de Rudolf Steiner;
- el tallo, los textos de Martin Tittman;
- las hojas y las corolas, los de Alicia Chediak y Carolina Ciacciulli;
- las flores son el trabajo de cada maestra y maestro; y

<sup>1</sup> “Aramos, dijo el mosquito.” [n. del pr.]

<sup>2</sup> Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832): Poeta, novelista, dramaturgo y científico alemán que ayudó a fundar el romanticismo. Obras: ‘Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister,’ ‘Fausto.’ Trabajos científicos: ‘Metamorfosis de las plantas,’ ‘Teoría de los colores.’ [n. del pr.]

- los frutos serán lo que aprendan los niños. [Los bichos y pestes —los errores, los horrores— son sólo responsabilidad de el profanador de textos.]

La traducción es un arte difícil; de la cual los italianos suelen decir ‘traduttore traditore’ —el traductor es un traidor—.

Y también lo dice Rudolf Steiner en ‘El genio del lenguaje’<sup>3</sup>: no se puede traducir el genio del lenguaje.

Y cuando, además, el texto traducido es sobre un idioma, y aún más, sobre cómo enseñar el idioma, la situación se vuelve casi insostenible.

Así que nuestro objetivo —mejor dicho, el de el profanador de textos, para no comprometer a mis colaboradoras— fue intentar el texto más fluido en idioma castellano, incluyendo además ejemplos más adaptados a nuestra forma —argentina— de expresarnos.

Hubiera deseado reemplazar todas las citas literarias —excelentes, por cierto— por textos originalmente escritos en castellano. Carolina ha incluido un tango y una canción, con lo cual ya me quedo satisfecho —pero ‘mataría’ por incluir a Cervantes, Quiroga, Borges y Charly García—.

Quizás con la ayuda de los lectores podamos llegar a ese fin.

Esta ‘metamorfosis argentina’ comenzó hace más de un lustro. Agradezco a todas y todos los que han colabora y se perdieron en el tiempo.

Una vez más, la responsabilidad de los errores —y horrores— es sólo mía. ♣♣

*el profanador de textos*

<sup>3</sup> Steiner, Rudolf. ‘El genio del lenguaje. Consideraciones científico-espirituales sobre el habla.’ [GA299] [n. del pr.]

## [01] fundamentos antroposóficos y pedagógicos

según las sugerencias de Rudolf Steiner

La Pedagogía Waldorf creada<sup>1</sup> por Rudolf Steiner<sup>2</sup> se diferencia, fundamental y radicalmente, de todos los sistemas educativos que se plantean alguna finalidad, y que proponen a su actividad, resultados de cualquier índole:

- primero, ella no se fija ninguna meta determinada, porque el único objetivo que valdría la pena, es decir, el desarrollo de la plenitud humana, ya está implícito, en germen, en la misma naturaleza humana; y
- segundo, porque cada generación aporta lo que hace falta o es necesario para la respectiva etapa evolutiva.

El educador no tiene otra misión que crear las condiciones favorables para la evolución íntegra del

hombre, y ayuda, hasta donde le es posible, a vencer los obstáculos que se le oponen.

Con el afán de realizar la plenitud humana se logra, asimismo, satisfacer mejor todos los requisitos particulares.

De ahí que esta Pedagogía Waldorf no deriva sus métodos, ni toma sus medidas, partiendo de algún modelo prefijado hacia el que intente llevar al niño —como pudiera ser el modelo de ‘ciudadano honorable,’ o de ‘hombre religioso o filosófico,’ o de cualquier otra peculiaridad— sino que se deja conducir exclusivamente por el desarrollo del niño mismo.

*‘No podemos saber cómo hemos de educar hasta que no sepamos cómo es el ser humano.’  
[GA\_\_:\_:\_]*

Lo que debe hacerse en el aspecto educativo y docente en cada trecho mayor o menor de la vida, para lograr el despliegue del hombre en ciernes, lo deduce esta Pedagogía de su comprensión del desarrollo del niño, tal como Rudolf Steiner lo señala en todos sus pormenores, en conexión con la nueva Antroposofía.<sup>3</sup>

Por esto, la enseñanza en cualquier área no es una finalidad en sí misma, sino un recurso educativo. Por lo tanto, el contenido de las materias de enseñanza y su forma de presentación, son las respuestas a los interrogantes latentes en el alma infantil en determinado momento de su vida; son la satisfacción a sus necesidades en cada etapa; constituyen,

pudiéramos decir, el alimento que su alma solicita, en íntima conexión con su desarrollo corpóreo y su crecimiento mental.

## [01:i] El desarrollo del ser humano. Los primeros tres septenios de vida

En lo que sigue tratamos de esbozar, a grandes rasgos, cómo entender el desarrollo del ser humano y en qué formas concretas se proyecta.

Adviértase, sin embargo, que la exposición que sigue sólo abarca un aspecto —de particular importancia para nuestro tema— pues, para dar una imagen completa de la evolución infantil necesitaríamos complementarla en muchas direcciones.

Como esto no puede ser objeto del presente trabajo, nos limitamos a remitir al lector a las obras básicas de Rudolf Steiner sobre Antroposofía y Pedagogía, cuya lectura, además, es necesaria para una más profunda comprensión de lo que sigue.

El período de educabilidad del hombre en ciernes son los primeros tres septenios de la vida:

- el primero termina, fisiológicamente, con el cambio de dientes;
- el segundo, con la pubertad; y
- el final del tercer septenio —lo evidencia la observación íntima— con el logro de un estilo individual en el modo de andar, cuya causa resultará comprensible por lo que explicaremos a continuación acerca del desarrollo somático.

Para entender la característica de estos tres septenios es necesario tener una idea de la ‘estructura ternaria’ del hombre, cuya importancia fundamental

<sup>1</sup> Emil Molt, gerente de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria solicitó a Rudolf Steiner que creara una escuela para los hijos de los trabajadores de su empresa según los principios de la Antroposofía. La escuela se inauguró en Septiembre, 1919 en Stuttgart. [n. del pr.]

<sup>2</sup> Rudolf Steiner (1861-1925): Filósofo austriaco, erudito literario, educador, artista, autor teatral, pensador social y ocultista. Fundador de la Antroposofía, la educación Waldorf, la agricultura biodinámica, la medicina antroposófica y de la nueva forma artística de la eurytmia. [n. del pr.]

<sup>3</sup> Antroposofía: Rudolf Steiner, su fundador, la caracterizó como: ‘La Antroposofía es un sendero de conocimiento que quisiera conducir lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el universo. Pueden ser antropósofos quienes sienten determinadas cuestiones sobre la esencia del hombre y del mundo como una necesidad tan vital como la que se siente cuando tenemos hambre y sed.’ [n. del pr.]

## el profanador de textos

para la comprensión de la naturaleza humana fue señalada por primera vez por Rudolf Steiner.

Rudolf Steiner distingue tres sistemas, cada uno de los cuales impregna al hombre por entero, si bien se hallan centrados en lugares diferentes:

- el 'sistema neuro-sensorio,' cuyo centro es la cabeza, y que es el sustentador de la actividad sensoria, representativa y pensante;
- el 'sistema rítmico,' cuyo centro es el corazón y los pulmones, y que es el sustentador de los sentimientos; y
- el 'sistema metabólico-motor,' centrado en la parte inferior del hombre, y que es el sustentador de la voluntad.

Si la aprehensión interna de cómo esos tres sistemas se interpenetran recíprocamente exige ya una vivacidad mental poco común, su correlación con las tres funciones anímicas —el pensar, el sentir, y la volición— nos parecerá sumamente extraña al principio.

Y es que el observador moderno está acostumbrado a situar en el cerebro tanto el punto de partida del pensar así como, también, el del sentir y de la volición. Pero con esto confunde con sus propios procesos de sentir y querer las representaciones que, en parte, estimulan, en parte definen y acompañan un sentimiento o motivan una volición y prefiguran, al mismo tiempo, lo apetecido.

La observación imparcial de cómo se vivencian estas dos actividades anímicas nos muestra ya cuál es la región donde realmente tienen lugar.

Así, el miedo, el susto, la alegría, la afición, la simpatía y la antipatía, brotan de la región media del hombre y se manifiestan por el ritmo sanguíneo y respiratorio acelerado o atropellado.

Del mismo modo, se puede determinar el verdadero campo de acción de la voluntad observando la transición entre la representación mental del objetivo deseado y su obtención efectiva. Por ejemplo, la representación de 'querer levantarme de la cama,' todavía no es, como se sabe, el hecho mismo; el acto volitivo propiamente tal se realiza de un modo completamente oculto en la región inferior del hombre.

Es por esto también por lo que aquel que desea hacer resaltar su voluntad, golpea con el pie en el suelo o con el puño sobre la mesa.

Todo esto lo decimos sólo como indicación para el que quiera comprobarlo y meditarlo sobre sí mismo.

Ahora bien, por lo que a estos sistemas corpóreos respecta, el niño se desarrolla:

- en el primer septenio —esencialmente— desde arriba, desde la cabeza;
- en el segundo septenio se plasma —principalmente— el sistema rítmico, y los ritmos respiratorio y sanguíneo alcanzan la proporción adecuada y permanente de 1 a 4. Incluso las extremidades están todavía sometidas por completo a ese ritmo, y es por este motivo que el niño se balancea, salta y brinca —y sólo se fatiga cuando tiene que caminar, llevado de la mano del adulto—.
- en el tercer septenio recién será cuando las extremidades queden completamente formadas y sometidas progresivamente a las leyes de su mecanismo —aparece entonces el 'modo de andar' del adulto, adoptando y conservando finalmente un sello individual y característico—.

En términos generales, pues, el desarrollo somático se realiza de arriba abajo, es decir, desde el centro del sistema neuro-sensorio, superior, polo

de la percepción y el pensar, pasando por el sistema rítmico, medio, sede del sentir, hasta llegar al polo de la voluntad, sistema metabólico-motor, inferior.

Desde el punto de vista de las tres facultades del alma, la evolución anímico-mental transcurre en dirección contraria.

El alma espiritual del niño, en su proceso de unirse como entidad independiente con el cuerpo, interviene primero volitivamente:

- en el primer septenio, el niño es, anímicamente, tan sólo ente de voluntad —desde la cabeza, la voluntad va impregnando el cuerpo que es, todo él, órgano de percepción—;
- en el segundo septenio, el niño vive principalmente en el sentir, a merced de las facultades de simpatía y antipatía;
- en el tercer septenio es cuando llega a la aprehensión pensante del mundo.

Por lo tanto, también podemos decir que el niño, desde el nacimiento hasta los siete años de su vida, va tomando posesión de su cuerpo principalmente por su voluntad; desde los siete hasta los catorce años, va formando su vida anímica por el sentir; y desde los catorce hasta los veintiún años conquista, por medio del pensar, su autonomía espiritual.

Como se ve, entre los siete y catorce años, las evoluciones externa e interna confluyen en la región media del hombre, por lo que en este período predomina el sentir, sustentado en los ritmos respiratorio y sanguíneo.

¿Cuáles son, por consiguiente, las exigencias de ese período para una adecuada educación y enseñanza?

Considerando que el niño vive, en ese período, principalmente en el sentir, apelaremos en toda la

enseñanza siempre al sentir, es decir, siempre recurriendo a la emotividad del niño.

Todo lo puramente lógico, todo lo intelectual-conceptual, le es extraño todavía; aún no es capaz de desenvolver su pensar como tal.

Si el maestro intenta sonsacar prematuramente ese pensar, atrofiará la vida emotiva, el sentir no alcanzará su pleno desarrollo y, además, ese pensar prematuro no será independiente, sino esquemático y cuadrículado, permanecerá frío e inerte, carente de la calidad que sólo el cultivo previo de la sensibilidad le habría podido otorgar.

Lo que debe asimilar el niño a esa edad hay que dárselo conformado artísticamente. El niño no entiende todavía el concepto abstracto; necesita la imagen cuidadosamente formada, que le hable al corazón —como etapa previa al concepto—.

*‘Lo que importa es darse cuenta exacta de que, en esa etapa (...) el niño entra a vivir en la fantasía, no en el entendimiento (...) y, como maestros y educadores, han de ser capaces de impulsar ese desarrollo.’*  
[GA\_\_:\_:\_:]

En el período de transición a lo anímico, segundo septenio, las imágenes de los objetos exteriores formadas en el primer septenio por el órgano sensorio se convierten en imágenes de fantasía —no en ideas—, haya sido de un cuento, una fábula, una leyenda, o un relato presentado en forma gráfica tomado de la vida o de la historia, o alguna especie

metafórica de fantasía creadora, cuando es ‘exacta’<sup>4</sup> en el sentido que le da Goethe.<sup>5</sup>

Ese elemento gráfico que ha de impregnar todos los contenidos educativos o docentes del segundo septenio, incluyendo la lengua como medio expositivo, es la condición previa más importante para la enseñanza efectiva, y —desde el punto de vista del niño— para la satisfacción de sus necesidades evolutivas en este septenio intermedio.

Este principio debe ser la estrella que nos guíe siempre en nuestra labor. Y esa estrella debe ser nuestro norte incluso en un dominio tan abstracto como la Gramática.

Del carácter anímico de ese septenio intermedio resulta evidente que el niño, que no puede valerse todavía de su pensar, necesite y busque la guía de una autoridad; tanto como necesita la imagen, necesita asimismo el ejemplo al que pueda entregar su corazón.

*‘No podemos apelar al juicio intelectual del niño, sino que hemos de hacernos conscientes de que el niño aceptará lo que se le presente como verdadero, bueno o bello, porque ve que su educador amado lo considera: verdadero, bueno y bello.’* [GA\_\_:\_:\_:]

Hasta ahora no hemos hecho sino destacar la característica diferente que singulariza a cada uno de

los tres septenios, es decir, establecer a grandes rasgos una clasificación.

Sin embargo, el segundo septenio —que es el que aquí nos interesa especialmente— no es una etapa homogénea de la niñez; el niño de siete años no ofrece la misma semblanza que otro de diez, ni tampoco que el de trece.

Asimismo, diferencias similares se manifiestan dentro del primer septenio, así como dentro del tercero.

¿Qué leyes rigen esa articulación?

La Antroposofía de Rudolf Steiner nos ofrece una respuesta sorprendente, tanto más comprensible cuanto más nos adentramos en el dinamismo rítmico de todo lo vivo.

Así como en el cuerpo humano la organización del todo se refleja en cada una de sus partes —por ejemplo, la cabeza presenta una zona neuro-sensoria arriba (ojos-oídos), una rítmica en el medio (nariz), y una metabólico-motora abajo (mandíbula-boca)— también cada septenio refleja en sus secciones la organización general del todo.

Por ejemplo, el primer septenio, de naturaleza predominantemente volitiva, se subdivide a su vez en tres épocas (de dos años y un tercio cada una), de las cuales la primera tiene matiz volitivo; la segunda, afectivo; y la tercera, pensante —las separaciones entre ellas caen en los años tercero y quinto—.

El predominio relativo de la voluntad antes de los tres años resulta evidente para todo el que observe cuán recia es la determinación dinámica de todas las exteriorizaciones vitales del niño.

En cambio, entre los tres y cinco años, se sitúa el período que Jean Paul<sup>6</sup> denomina la ‘edad inquisitiva

<sup>4</sup> Según Goethe, la visualización es la meta de toda investigación, donde se capta correctamente el profenómeno último. Un espíritu que aspire a esos resultados necesita una fantasía exacta y sensorial, una facultad de juicio visualizadora. [n. del pr.]

<sup>5</sup> Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832): Poeta, novelista, dramaturgo y científico alemán que ayudó a fundar el romanticismo. Obras: ‘Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister,’ ‘Fausto.’ Trabajos científicos: ‘Metamorfosis de las plantas,’ ‘Teoría de los colores.’ [n. del pr.]

<sup>6</sup> Johann Paul Friedrich Richter o Jean Paul (1763-1825): Poeta, pedagogo, y editor. Obras: ‘La logia invisible’ (1796); ‘Titán’

del niño' que, durante ese tiempo, vive en el habla apoyada en el sistema rítmico.

Los últimos años del primer septenio, hasta el cambio de dientes —la 'edad metafísica' según Jean Paul— hacen del niño un auténtico pequeño filósofo que, directamente, acomete los problemas más esenciales y profundos.

El segundo septenio muestra la misma secuencia: en su primer tercio, hasta el paso de los nueve a los diez años, su vida transcurre en identificación cabal con el mundo que lo rodea y es, todo él, confianza y entrega, incondicional y sin reservas. La diferencia con el primer septenio consiste únicamente en que todo ello se desarrolla cobijado bajo el predominante elemento básico anímico de la emotividad.

Ésta alcanza la plenitud de sus atribuciones entre los nueve y los doce años. En ese trance es cuando el niño empieza a separarse de su ambiente y a juzgarlo emotivamente.

Al llegar a los doce años, el niño se hace más reflexivo, pregunta por las causas y motivos, aunque siempre con colorido emotivo, todavía no de un modo puramente lógico y abstracto.

La misma subdivisión tripartita se podrá comprobar en el tercer septenio.

Señalaremos aquí tan sólo el período que comprende los primeros tres años de la vida del niño, y que constituyen el prototipo del curso evolutivo descrito:

- en su primer año el niño conquista, con enorme e infatigable esfuerzo de voluntad, la posición erguida, aprende a sentarse, a ponerse de pie y a andar;

- en el segundo año aprende a hablar a partir de lo que oye a su alrededor, pero de manera puramente emotiva, apoyado en los ritmos respiratorio y sanguíneo;
- en el tercero desarrolla, a partir del lenguaje, un pensar rudimentario, que asciende hasta el chispazo de la captación repentina del 'Yo.'

De este modo, el niño recorre, una y otra vez, las tres regiones anímicas, por ciclos de amplitud mayor y menor. Si prescindimos de las subdivisiones mínimas, podremos decir que la corriente abarcante mayor transcurre en tres grandes ondas, esto es, en los tres septenios con la sucesión de querer, sentir, pensar, en tanto que la corriente menor se compone de tres ondas por cada septenio, que siguen la misma secuencia y que duran dos años y un tercio cada una.

El máximo despliegue de la voluntad tiene lugar, por consiguiente, en el primer tercio del primer septenio; la máxima intensidad de sentir, a la mitad del segundo septenio, de los nueve a los doce años; y la máxima activación del pensar, entre los diecinueve y los veintiún años —todo ello considerado relativamente, como corresponde al intervalo que abarca la infancia y la juventud—.

También es preciso destacar que toda esa evolución puede quedar temporalmente opacada, disimulada e incluso modificada, por otras influencias a las que no nos vamos a referir aquí.

Algo más tarde, esas manifestaciones anímicas se diferencian también según los sexos —por lo menos en su apariencia superficial—. Por ejemplo, el muchacho de diecisiete años oculta sus sentimientos, en tanto que la jovencita de la misma edad suele exponerlos y hasta exagerarlos.

### [01:ii] El aprendizaje y la enseñanza de la Lengua

A fin de saber cuál es el momento apropiado para la introducción de la Gramática, tenemos que conocer asimismo la esencia de esta 'materia.'

La Antroposofía de Rudolf Steiner atribuye un significado elevadísimo a la lengua en sí, junto con la posición erguida, por un lado, y el conocimiento intelectual, por el otro.

Por lo tanto, el niño ejecuta, ya en los primeros tres años de su vida, cuya características hemos reseñado anteriormente, los tres pasos hacia su destino personal.

Durante el transcurso del primer septenio el niño adquiere el habla imitando el medio ambiente, y se la apropia de ella de manera, tanto afectiva, como onírica, y en un grado tal que, al finalizar este período (cuando entra en la escuela), la comprende en lo substancial y puede utilizarla elementalmente con una seguridad un tanto instintiva —casi siempre con matiz más o menos dialectal<sup>7</sup>—.

Sea cual fuere la lengua materna, el habla en sí tiene varios aspectos. Tenemos:

- como base, la localización fónica, la formación de sonidos y su aplicación a la palabra; el acento, el ritmo, la altura del tono, la cadencia, la forma artística, etcétera; luego
- tenemos la Gramática propiamente dicha, en la que interviene un elemento intelectual —la lógica del lenguaje—, y que permite al niño los primeros rudimentos del pensar.

(1800-03); y 'Levana o Teoría de la Educación.' (1807). Su seudónimo refleja su admiración por Jean-Jacques Rousseau. [n. del pr.]

<sup>7</sup> En Alemania, a principios del siglo XX, los dialectos tenían mucha presencia entre la población. — Steiner, Rudolf. 'El genio del lenguaje.' [GA299] [n. del pr.]

## el profanador de textos

¿Cuándo se debe enseñar el aspecto gramatical del idioma al niño en edad escolar?

¿O será quizás que no ha alcanzado aún la madurez suficiente para una materia que le es tan ajena?

Algunos pedagogos modernos sostienen esta opinión, y los recuerdos de las experiencias propias en el estudio de la Gramática parecen darles la razón. Según Kaudious Bojunga,<sup>8</sup> el niño de primaria...

*‘...es incapaz todavía —con ciertas excepciones— de interesarse por tal materia, y mucho menos de experimentar algún placer en ella.’<sup>9</sup>*

¿Qué es lo que puede decirnos sobre esto el examen de la naturaleza infantil a esa edad?

Hasta los nueve años, el niño vive todavía en estrecha unión con el ambiente. Como en este período domina la voluntad que alienta en las regiones oscuras y profundas, el niño no consigue todavía consciencia de sí mismo, ni se diferencia del mundo que le rodea; todavía no puede situarse ante dicho mundo como espectador.

Por eso, lo que le narremos relativo a la Naturaleza, por ejemplo, se lo presentamos de modo que todos los seres aparezcan actuando y hablando, como ocurre en los cuentos y en las fábulas.

No es sino con el nuevo impacto del ‘Yo,’ hacia los nueve años, cuando el niño despierta en mayor grado, se separa de su medio ambiente, y se sitúa ante él como espectador —sólo como ente separado puede captar otro ente separado—.

En adelante, puede aprender a observar los fenómenos naturales y culturales; primero, los ligados

todavía con la actividad humana —labranza de la tierra, panificación, construcción de casas en la materia de ‘Oficios’ del tercer grado—; más tarde, los de la ‘Zoología’ (cuarto grado) y ‘Botánica’ (quinto grado).

Este giro, que se produce hacia los nueve años de vida, es también el momento en que puede enfrentarse con el lenguaje. Hasta entonces había hablado instintivamente, y en la escuela se le había estimulado a practicar el lenguaje descansando en la voluntad, no en el intelecto, a fin de que aprendiese a formar todos los sonidos con plasticidad y pureza, especialmente las consonantes.

Llegado a los nueve años, es cuando puede dirigir su atención a lo que había permanecido inconsciente e inobservado hasta ese momento, hacia la estructuración interna del lenguaje.

Rudolf Steiner alude a ese preciso momento en todos sus ciclos de conferencias pedagógicas.

En la décima conferencia ofrecida en Ilkley sobre ‘La educación y la vida espiritual de nuestra época,’<sup>10</sup> discurre con especial insistencia sobre las cuestiones relativas a la necesidad de la enseñanza de la Gramática y sobre el momento oportuno para su iniciación. Partiendo de la problemática de la enseñanza de idiomas extranjeros dice:

*‘Y así se ha caído en el principio de prescindir en absoluto de la enseñanza de nociones gramaticales.’*

*‘¡Otro disparate!’*

*‘Porque implicaría nada menos que el ser humano quedaría estancado en la ‘etapa de consciencia,’ sin permitirle que avance a la autoconsciencia.’*

*‘Y es que, entre los nueve y diez años el niño pasa de la etapa de consciencia a la etapa de autoconsciencia: llega a distinguirse del mundo.’*

*‘Es en esa etapa cuando podemos comenzar, si bien suavemente, a enseñar las reglas de la Gramática y de la Sintaxis (...)*

*‘Insisto: carece de sentido enseñar idiomas renunciando a toda gramática.’*

*‘Si evadimos todas las reglas no podemos transmitir al educando la fortaleza interna necesaria para su vida posterior.’*

*‘No olvidemos, sin embargo, ni por un momento, que hasta los nueve o diez años el niño no aspira a ese paso de la consciencia a la autoconsciencia, por lo que, antes de esa edad, es absurda toda enseñanza de Gramática (...)*

*‘Esto vale asimismo para la lengua materna: se echa a perder totalmente la vida anímica del niño si se le atiborra con reglas gramaticales y sintaxis antes de ese momento trascendente de su vida.’ [GA307:10:\_\_\_]*

Estas manifestaciones de Rudolf Steiner ya indican cuál es la importancia del estudio de la Gramática en el desarrollo infantil: al facilitar el paso de la consciencia a la autoconsciencia confiere al alumno ‘la fortaleza interna.’

En el ‘Estudio del hombre’<sup>11</sup> se define lo gramatical como sistema óseo anímico, como cabeza anímica. [GA293:14:06b]

<sup>8</sup> Kaudious Bojunga: Autor de libros de enseñanza de alemán. [n. del pr.]

<sup>9</sup> Posiblemente: Bojunga, Kaudious. ‘Deutsche Sprachlehre’ [‘Enseñanza del idioma alemán’]. [n. del pr.]

<sup>10</sup> Steiner, Rudolf. ‘La educación y la vida espiritual de nuestra época.’ [GA307] [n. del pr.]

<sup>11</sup> Steiner, Rudolf. ‘El estudio del hombre como base de la pedagogía.’ [GA293] <La Edición Centenario contiene el discurso de apertura> [n. del pr.]

## el profanador de textos

En las conferencias sobre ‘Metodología y Didáctica’<sup>12</sup>[294] se dice:

*‘Sólo a partir de la edad de nueve años, esto es, en la segunda etapa del segundo septenio, y hasta los doce, es cuando atendemos al cultivo de la autoconsciencia; y esto lo hacemos por medio de la Gramática (...) Y de lo que tratamos es, precisamente, de la analogía,<sup>13</sup> función de las palabras. [GA294:\_\_:\_\_]*

La ‘analogía’ ha de partir, por cierto, del lenguaje vivo, como más adelante veremos, es decir, de oraciones de las cuales extraemos analíticamente el vocablo aislado.

El estudio de la oración propiamente dicha —la sintaxis— no puede iniciarse hasta fecha posterior. Para su comprensión se necesita la facultad del discernimiento y articulación lógicos, facultad que no nace en el niño antes de los doce años.

Es a partir de este momento cuando, por ejemplo, empieza a despertar el sentido de la causalidad y, en general, a formarse un juicio intelectual. Ya hemos visto que no es hasta esa edad del segundo septenio que empieza la etapa de matiz pensante.

En las conferencias sobre ‘Metodología y Didáctica’ la denomina ‘tercera etapa.’

*‘Es entonces cuando llegamos a la tercera etapa, que dura hasta el final de la escuela primaria, o sea, hasta los catorce o quince años de vida.*

*‘En esa etapa iniciamos el estudio de la sintaxis, y la delineamos con precisión. En rigor, no es hasta los doce años cuando el niño alcanza la madurez adecuada para ese estudio. Anteriormente procedemos apelando a lo instintivo, para que el niño aprenda a construir frases y realizar otras cosas parecidas.’ [GA294:10:\_\_]*

También en la sintaxis es necesario animar nuestra exposición con todo el elemento pictórico. Acerca de la sintaxis, de la cual también se puede partir para hacer comprensibles las reglas de puntuación, Rudolf Steiner dijo en una ‘Junta con Maestros’<sup>14</sup>:

*‘Hay que amenizarla: no caer en el aburrimiento. La Gramática, por sí sola, es lo que más aburre a los niños.’ [GA300:1923:07:02:\_\_]*

Resumiendo:

- 1 La Gramática sólo puede estudiarse a partir de los nueve o diez años de vida del niño, o sea, no antes de tercer grado escolar.
- 2 Y a partir de entonces, ella es del todo necesaria, porque desarrolla la autoconsciencia del niño.
- 3 Entre los nueve y diez años deben brindarse los fundamentos de la Analogía. La Sintaxis, sólo a partir de los doce años del niño.
- 4 La presentación de la Gramática ha de dirigirse, en todo momento, al sentimiento del niño; por consiguiente, su presentación ha de ser siempre pictórica.

*‘A esta edad de la vida reviste especial importancia que todo lo transformemos en imágenes, musicales o plásticas. [GA\_\_:\_\_:\_\_]*

### [01:iii] La sabiduría en la estructura del lenguaje. La tarea pedagógica

De aquí se deduce cómo tiene el maestro que estructurar su enseñanza.

El maestro no puede transmitir a los niños los fenómenos de la lengua en la forma abstracta que han ido adoptando en la consciencia del adulto, y mucho menos en el esquematismo muerto de los libros de texto —tiene que refundirlos, por completo, para trasladarlos, convertidos en imágenes, a la fantasía infantil y arraigarlos en su emotividad.

Y esto exige todavía otra elaboración previa: el maestro tiene que reconstruir su propia relación vital con los fenómenos gramaticales, es decir, buscar en cada uno de ellos el punto de arraigo en la naturaleza humana.

El lenguaje surgió del ser humano en vías de evolución en determinados tiempos prehistóricos bajo la dirección de Potencias Espirituales, hecho que se refleja en él hasta nuestro días, pese a todas las metamorfosis y atrofiaciones que han habido.

Es de suma importancia que el maestro tenga consciencia de la sabiduría que existe en la estructura del lenguaje, que se identifique con los vericuetos del idioma y que, de este modo, sea aprendiz del ‘genio del lenguaje.’<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Steiner, Rudolf. ‘Metodología y didáctica.’ [n. del pr.]

<sup>13</sup> analogía: 5. f. Gram. Semejanza formal entre los elementos lingüísticos que desempeñan igual función o tienen entre sí alguna coincidencia significativa. 6. f. Gram. morfología. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>14</sup> Steiner, Rudolf. ‘Juntas con maestros.’ [GA300] [n. del pr.]

<sup>15</sup> Steiner, Rudolf. ‘El genio del lenguaje.’ [GA299] [n. del pr.]

## el profanador de textos

Sólo el maestro capaz de identificarse vitalmente con lo humano subyacente en todo fenómeno gramatical se hallará en posibilidad de encontrar la imagen adecuada de ese fenómeno, y no tan sólo ‘un símil frío y vacío.’<sup>16</sup>

Pues no se trata de ‘visualizar’ el tema para los niños, recurriendo a cualquier comparación banal arbitrariamente inventada, como por ejemplo, de una frase con un tren, donde la locomotora represente al sujeto, etcétera —ejemplo grotesco, que yo no inventé—, sino reproducir una esencialidad apprehendida por medio de la fantasía, en una imagen animada y llena de vida.

Refiriéndose a las exigencias que al maestro le plantea tal remodelación del contenido, Rudolf Steiner dice:

*‘Se necesita, por supuesto, una gran entrega a la tarea pedagógica, para impartir toda enseñanza sin perder de vista, ni por un momento, el carácter pictórico que ha de revestir.’ [GA\_\_:\_:\_:]*

Y en relación directa con la enseñanza del idioma:

*‘Sucede con frecuencia que damos a esa enseñanza una forma demasiado abstracta. Hemos de darnos cuenta de que, para generar esa virtud pictórica, tenemos que imbuirnos de cierto altruismo. Es mucho más fácil y mucho más egoísta razonar inteligentemente que educar a través de la imagen, y nuestra posición ante el niño es desinteresada cuando damos estructura pictórica a la lección.’ [GA\_\_:\_:\_:]*

Así, pues, el maestro ha de empezar por explorar lo que late en el proceso gramatical, ‘aliarse al genio del lenguaje’ y, luego, renunciar a sus logros cognitivos tal como se le presenten, a fin de hacerlos resurgir bajo nuevo ropaje pictórico para los niños.

El presente trabajo no pretende ser, por supuesto, más que un primer intento para abrirse paso, a tientas, en esta nueva dirección.

Y lo que a continuación se expone es simple sugerencia, no un libro de texto, ni una colección de recetas.

Es la actividad creadora de cada maestro la que habrá de abrirle la vía hacia una estructuración propia de su lección.

En todo caso, semejante método de enseñanza de la Gramática nos obliga a introducir algunos cambios en nuestras costumbres.

No existe libro de texto impreso alguno apto para los niños, aquel libro de texto que antaño constituía el símbolo de la maraña de leyes y denominaciones con que se aprisionaba el habla viva, y con el que el niño no podía establecer contacto interno alguno.

Goethe así lo afirma en ‘Poesía y Verdad,’<sup>17</sup> con la siguiente frase, lacónica, tan altamente significativa:

*‘Me desagradaba la Gramática, porque la consideraba como una ley arbitraria.’ [\_\_\_]*

Encontramos recuerdos semejantes, una y otra vez, en las biografías de personajes notables, incluso de poetas que, sin duda, tienen una relación muy especial con el lenguaje.

Rudolf Steiner, en una junta con padres de familia<sup>18</sup> del primer año de la Escuela Libre Waldorf, 1920, expresó esto diciendo:

*‘No es persona viva la que se sitúa frente a los alumnos, sino un libro muy grueso, que había sido de importancia decisiva para todos nosotros, y que se llamaba Gramática. [GA298:1920:06:11]*

La Gramática debiera enseñarse por medio de conversaciones animadas, y en tal forma que el niño se percatara de que ya conocía inconscientemente todo aquello de lo que se está hablando, y que ahora simplemente empieza a aflorar a su consciencia —se le aclaran las relaciones que aquello, el mundo de las palabras, tiene con su propia naturaleza y con el mundo—.

El gran acervo que ha ido reuniendo, sin darse cuenta, en su primera infancia le permite aportar todo lo necesario, ordenándolo, año tras año, hasta obtener un conjunto claro y comprensible.

En este cometido tiene el maestro la misma misión que en otros campos de la enseñanza: dar y ayudar.

Pues, como ya hemos visto, en el segundo septenio el escolar todavía no puede ni debe pensar y juzgar por sí mismo; desea recibirlo todo de una autoridad que ama y que le transmite el mundo.

Conviene que el maestro induzca a los alumnos a escribir resúmenes de lo que vayan aprendiendo sobre Gramática, pues ellos luego servirán de ‘imágenes’ y son apropiados para asociarse con la representación gráfica y pictórica.

<sup>16</sup> Cita de Nikolaus Lenau. Se desconoce la fuente. [n. del pr.]

<sup>17</sup> Goethe, Johann W. von. ‘Poesía y verdad.’ [n. del pr.]

<sup>18</sup> Steiner, Rudolf. ‘Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf.’ [GA298] [n. del pr.]

En dichos resúmenes los alumnos también anotarán las reglas que hay que retener, si bien no los ejemplos.

El hecho de que Rudolf Steiner concediera tanta importancia a esto último lo comprenderá todo aquel que haya observado cómo los niños que se fijan en los ejemplos quedan luego sometidos a ellos, en tal forma que la regla elevada ya a validez general, queda de nuevo reducida a caso especial.

### [01:iv] Una enseñanza viva y saludable de la Gramática

Revisemos ahora el conjunto de esta enseñanza de la Gramática, para percatarnos claramente de sus objetivos y procedimientos.

El propósito de la Gramática es despertar en el niño una consciencia de las formas gramaticales, fundamentada en el sentir; no es el inculcarles un mero conocimiento de determinadas categorías bajo las cuales haya de sustanciarse todo, y de sus denominaciones; conferirles una vivencia anímica de lo que el proceso idiomático refleja de los seres humanos y de sus relaciones con el mundo, no ser una diferenciación meramente intelectual de los elementos y de la estructuración del lenguaje, sino.

Por consiguiente, se trata de poner nuestro empeño para que de esa vivencia nazca la familiaridad con el elemento gramatical del habla, no de dar definiciones y terminología.

Concretamente, en lo que a la terminología se refiere, Rudolf Steiner, en los primeros años de la Escuela Libre Waldorf, se pronunció una y otra vez

contra el método falso y perjudicial que encontró en algunas de las clases visitadas.

Y así presentó tres objeciones:

- 1 el que los maestros alardearan de latinajos<sup>19</sup>;
- 2 el que los alumnos nada entendieran; y,
- 3 el que no pudieran tomar interés cabal en lo que se exponía.

Señaló también las consecuencias que este modo de enseñar tiene a largo plazo para la salud en años posteriores:

*'Pecarán contra la constitución saludable del niño, por ejemplo, si le obligan a concentrarse durante una hora, con eso que se suele denominar Gramática.*

*'Si ocupan a los niños en la distinción entre sujeto, objeto, atributo, indicativo, subjuntivo, etcétera, en todo eso que sólo les interesa a medias, afectan su digestión-*

*'Mientras ellos trabajan en discernir si un verbo está en modo indicativo o subjuntivo, el desayuno se digiere en su organismo sin que su alma participe en el proceso, y así se gesta, para un tiempo posterior —quizás para quince o veinte años más tarde— una auténtica indigestión, enfermedades intestinales, etcétera.*

*'Las enfermedades intestinales provienen, a menudo, del estudio de la Gramática.*

*'He aquí algo que reviste extraordinaria importancia.'* [GA\_\_:\_:\_]

A Rudolf Steiner le extraña que, a pesar de todo, los niños mantengan todavía la disciplina; quizás sea tan sólo por afecto hacia su maestro.

*'Yo hubiera armado gran escándalo, al no entender a qué fin me metían todas esas cosas en mi cabeza.'* [GA\_\_:\_:\_]

Rechaza en términos muy drásticos los libros escolares de gramática, empleados entonces para el estudio de las lenguas extranjeras:

*'Necesitamos que la vida lo penetre todo. Y, además, por supuesto, esas gramáticas no suscitan en los niños la sensibilidad necesaria para distinguir lo que es un tiempo perfecto, de lo que es un tiempo presente, y eso sí deberían sentirlo.*

*'El genio del lenguaje ha de aletear en el maestro, y esto vale incluso para la lengua materna.*

*'Se martiriza terriblemente a los alumnos, con una terminología indigesta (...) Si se aplicara la terminología matemática con los mismos procedimientos que se aplican para la gramática, captarían mejor lo horrible del caso.'* [GA\_\_:\_:\_]

Si queremos evitar 'hablar siempre a los niños de 'cosas incomprensibles,' deberemos:

- 1 darles una imagen viva del tema que se trate;
- 2 buscar una designación del lenguaje vernáculo que evoque, o por lo menos sugiera, una imagen; y
- 3 practicar lo aprendido con donaire, con variaciones y humor.

Más bien se ha de llevar a los niños a que alcancen su independencia en lugar de plantear un interrogatorio pedantesco de recapitulación.

<sup>19</sup> Recuérdese que en esa época, en Alemania todavía era obligatoria la enseñanza del latín y griego. [n. del pr.]

Lo que Rudolf Steiner dijo con respecto a los idiomas extranjeros es válido, asimismo, para la lengua materna:

*'La actividad que realiza el niño al inventar ejemplos por sí mismo es algo sumamente educativo.'*

*'Hasta los peores pillos encuentran gran placer en esa llamada a su propia creatividad (...)*

*'Así, pues, no nos limitemos a esquematizar simplemente, como se hace en Gramática, sino que desarrollemos las cosas con enseñanza viva.'* [GA\_\_:\_:\_]

Si lo hacemos así no necesitamos preocuparnos mayormente por las formas de los pupitres y de los bancos, porque cuando los niños...

*'...están sentados, no lo están del todo; (...) y sólo el maestro que busca la comodidad para sí mismo querrá que todos en el aula estén firmemente sentados, aunque luego vayan a sus casas con los miembros de su cuerpo quebrantados.'* [GA\_\_:\_:\_]

Cuando, posteriormente —tal vez meses después— volvamos a tratar una determinada forma gramatical, deberemos revivir —aunque sea con alusiones breves pero drásticas— el sentido del término en cuestión.

Pues, si bien, en comparación con los extranjerismos, los términos de lenguaje vernáculo ofrecen mayores puntos de apoyo para la comprensión, no por eso dejan de ser susceptibles de sucumbir a un rígido formulismo, perdiendo entonces toda capacidad para transmitir una consciencia del lenguaje, henchida de sensibilidad.

## [01:v] El elemento artístico-musical del lenguaje

Para terminar, señalemos, una vez más, la posición fundamental de la Pedagogía Waldorf con respecto a la Gramática.

Se trata de llevar los niños a vivir conscientemente la sabiduría que late oculta en todo lo que ya poseen, pero cuyo valor no pueden apreciar todavía; no se trata de inculcarles memorísticamente desde afuera materias extrañas a ellos.

Ante todo, esta convicción ha de alentar en el maestro mismo:

*'Tengamos presente que el entendimiento y la razón no son facultades que nosotros formamos, sino que existen ya y actúan latentes en el organismo, antes de que el hombre las eleve al nivel de su consciencia. Toda la Gramática que enseñamos al escolar ya opera en su interior, mucho antes de que la elevemos al plano de la consciencia. Por consiguiente, no hemos de pretender que aflore para que el niño aprenda, por ella, las reglas que han de normar su habla o su escritura, sino (...) para que despierte y se haga consciente de lo que hasta entonces operaba en él inconscientemente. Reviste enorme importancia el que adoptemos, en la enseñanza y la educación, el uno y el otro de estos propósitos.'* [GA\_\_:\_:\_]

Rudolf Steiner, a este respecto, nos advierte que:

*'...existe más lógica interna en el dialecto<sup>20</sup> que en el lenguaje culto normal.'* [GA\_\_:\_:\_]

Según Rudolf Steiner, el dialecto procede todavía de la prehensión íntima intuitiva de lo humano:

*'Esta vivencia íntima introduce al hombre a una identificación plena con el lenguaje.'* [GA\_\_:\_:\_]

Sucede así que:

*'...los niños que hablan en dialecto<sup>21</sup> tienen una relación mucho más estrecha con el lenguaje que los que no lo hablan.'* [GA\_\_:\_:\_]

Y que:

*'...el dialecto, con sus palabras y frases de creación espontánea, apela a la sensibilidad embargada por dichas representaciones. Así, cuando el niño se expresa desde un principio en el lenguaje culto, éste contiene menos emotividad que el dialecto. Y lo propio sucede con los impulsos volitivos.'* [GA\_\_:\_:\_]

Rudolf Steiner recomienda, por lo tanto, aprovechar:

*'...todas las oportunidades que se nos ofrezcan para sacarle partido al dialecto...'* [GA\_\_:\_:\_]

<sup>20</sup> Dialecto es el idioma con cierto número de accidentes propios, usado en determinados territorios de una nación. [N. del Tr.] — Ver: Steiner, Rudolf. 'El genio del lenguaje.' [GA299] [n. del pr.]  
<sup>21</sup> A principios del siglo XX, en Alemania, los dialectos tenían todavía una fuerte presencia. [n. del pr.]

## el profanador de textos

Es decir:

*‘...referir siempre la enseñanza gramatical a los contenidos que nos ofrecen los niños que hablan dialecto.’ [GA\_\_:\_:\_]*

Y así, él aconseja la confrontación animada entre los niños que hablan el lenguaje culto y aquellos que lo hacen en dialecto, mostrando...

*‘...no de modo sensible, no abstracto, la transición entre la frase dialectal y la culta. [GA\_\_:\_:\_]*

Y continúa con la elaboración de este tema diciendo que, en la transición, se puede...

*‘...destacar, en captación inmediata, y mientras se sostiene una conversación animada con los niños, que la frase culta, el estilo culto, ha perdido cierto aroma. ‘Sólo después podemos dar el paso que permite la identificación entrañable con el lenguaje culto, esto es, una cierta educación y disciplina del pensar.’ [GA\_\_:\_:\_]*

En tanto que en el lenguaje culto lo esencial es la educación del pensar que subyace en él, el dialecto pone en evidencia que el hombre ha aprendido a pensar partiendo del habla —el hombre, observando su habla, da origen al pensar—.

Y prosigue Rudolf Steiner:

*‘En el habla late un elemento espiritual.’ [GA\_\_:\_:\_]*

¡Pero ese elemento no es lo mental en su forma abstracta, como se cree hoy en día!

Todas estas reflexiones en torno a la utilización del dialecto se encuentran en un único ciclo de con-

ferencias sostenido en Basilea, Suiza,<sup>22</sup> país donde el dialecto suizo-alemán juega un papel descollante, incluso utilizado como idioma en los primeros grados.<sup>23</sup>

Lo que se habla en las ciudades no es, generalmente, ni lenguaje culto puro ni dialecto puro.

También en la ciudad podrían aprovecharse, ocasionalmente, algunos elementos dialectales, pero no son suficientes.

En su lugar puede recurrirse a algo que infunde mayor vitalidad al lenguaje culto: el elemento artístico.

*‘Frente al lenguaje culto, el dialecto es lo artístico, pues el lenguaje culto es más intelectual, más convencional.*

*‘Así pues, cuando no disponemos de un dialecto como base, hemos de estructurar la Gramática en forma artística, apelar al sentido del estilo.’ [GA\_\_:\_:\_]*

Y Rudolf Steiner ejemplifica su criterio, en la misma conferencia, aplicándolo a diferenciar distintas oraciones; también advierte que el sentido de estilo en el lenguaje ya debería haberlo cultivado el maestro antes de los nueve años de edad, siempre en forma artística y valiéndose del sentimiento de autoridad que existe en el niño.

Cita como ejemplo que:

*‘...cuando tratamos de que el escolar se percate de la diferencia que existe entre una oración afirmativa, otra interrogativa y una*

*declarativa (...) le llevaremos a que capte que la oración afirmativa se pronuncia de un modo neutral, como indiferente, en tanto que la exclamativa requiere cierto matiz de sentimiento.’ [GA\_\_:\_:\_]*

Esto implica que en los primeros dos grados escolares —antes de los nueve años no hay por qué mencionar la Gramática— lo único que se pretende es hacer que el niño se vuelva consciente de la entonación que caracteriza cada una de esas oraciones diferentes, puramente oyendo y hablando, sin terminología de ningún tipo: así es como suena cuando preguntamos; así, cuando nos alegramos; así, cuando simplemente relatamos algo.

Se trata, pues, de una especie de modulación musical, a la que el maestro deberá estar siempre muy atento, incluso cuando él mismo hable.

*‘Esta obligación a la que uno se somete con respecto al lenguaje es, de hecho, excelente disciplina ética para la vida en general. ‘Pero ha de tener como base el sentimiento; no ser una obligación derivada de algún convencionalismo.’ [GA\_\_:\_:\_]*

Rudolf Steiner trata lo musical que subyace inconsciente y oníricamente en el lenguaje en detalle en la conferencia décimo primera del mismo ciclo.

En ella habla de lo temático (musical) que se percibe durante el sueño:

*‘Sólo cuando tenemos consciencia de lo temático empezamos a considerar al hombre como una totalidad.*

*‘Entonces nos percatamos de lo que dignifica realmente enseñarle a niño la Gramática,*

<sup>22</sup> Steiner, Rudolf. ‘Renovación del arte pedagógico-didáctico.’ [GA301] [n. del pr.]

<sup>23</sup> En algunas regiones de habla española, por ejemplo Andalucía, sería igualmente posible construir la Gramática con base en el dialecto, siempre que el propio maestro lo domine. [N. del Tr.]

## el profanador de textos

*tan henchida de vida que dejamos que en la frase perdure por lo menos un vestigio del elemento melódico, es decir, no hablamos de manera prosaica y seca, sino con un matiz de recitación, como una reverberación del elemento melódico íntimo, así como del elemento rítmico.’ [GA301:11:\_\_\_]*

Hemos esbozado, a grandes trazos, los fundamentos antropológicos y pedagógicos que han de guiarnos en la enseñanza de la Gramática.

En los capítulos siguientes expondremos cómo esa enseñanza se estructura en los diferentes grados escolares.

### [01:vi] Dialecto rioplatense

Sólo dada la importancia ‘afectiva’ que Rudolf Steiner cita en los dialectos, citamos los rasgos distintivos:

- Hablado en Argentina y Uruguay, en la zona del Río de la Plata, con diversidad de variantes por ser una zona muy extensa, y zonas de fusión con países vecinos.
- El ‘voseo’ —para la segunda persona del singular— es el fenómeno más característico del español rioplatense: ‘vos tenés.’
- El ‘yeísmo’: la pronunciación de la ‘elle’ como ‘ye,’ más una vibración en el punto de articulación que le suma sonoridad.
- Modos verbales: preferencia por el futuro perifrástico, ‘voy a ir,’ sobre el futuro imperfecto ‘iré’; pasado simple ‘dije, decía’ frente a pasados compuestos ‘hube dicho, he dicho’; e imperati-

vos voseantes, ‘vení’ en lugar de ‘ven,’ o ‘hacelo’ en lugar de ‘hazlo.’

- Pronunciaciones peculiares compartidas: La aspiración de la sibilante ([s]).
- Patrón de entonación fuertemente rítmico: particularmente marcado en Buenos Aires, gracias a la frecuente debilitación de vocales en los diptongos.
- Influencias indígenas e inmigratorias: posibilitan la conformación particular de un léxico único y no homogéneo, así como distintas entonaciones o ‘cantitos. ♣♣

### [02] iniciación de la gramática: analogía

tercer grado

En primero y segundo grado los alumnos reciben un modo de enseñanza global, a excepción de las épocas<sup>1</sup> dedicadas a la Aritmética; no tienen, como en los grados siguientes, una ‘clase principal’<sup>2</sup> con épocas diferenciadas para las asignaturas diferentes.

En esta enseñanza global se incluye la escritura —y, en segundo grado, también la lectura— partiendo de la pintura y el dibujo, materias que además se cultivan como tales por su propio valor.

Dentro de esta enseñanza global, los alumnos van formando su lenguaje por medio de ejercicios de habla y poesías, así como por la audición y repetición de cuentos y fábulas.

Las facultades imitativas, que persisten aún después del primer septenio de vida, se aprovechan para lograr una vocalización —y lectura en voz alta— de la máxima pureza fonética posible, así como una articulación rítmica, adecuada a la estructura de la frase.

<sup>1</sup> época: Período habitualmente de cuatro semanas, también llamado ‘bloque’ o ‘período.’ [n. del pr.]

<sup>2</sup> hora principal: Las dos primeras horas de la mañana. [n. del pr.]

## el profanador de textos

Se intenta despertar en el niño el ‘sentido de la musicalidad’ del lenguaje.

Por lo expuesto en el capítulo anterior no se emprende todavía un estudio propiamente dicho del lenguaje, y menos aún, de la gramática.

Sólo existen dos motivos para dar cierto comienzo en esta dirección:

- el primero es la puntuación, que los niños enfrentan en el segundo grado escolar, cuando hay que dirigir su atención sobre todo hacia el punto, tan importante a pesar de su tamaño mínimo;
- el segundo es la escritura con mayúsculas de los nombres propios.

Comentemos sobre el punto; podemos hacer a los niños la comparación de las oraciones separadas por un punto con los saltos que da un caballo para avanzar.

Las personas avanzamos paso a paso, apoyando los pies, como puntos que van marcando el avance.

Cuando relatamos algún suceso también lo hacemos paso a paso, para reproducir una continuidad; cada uno de estos ‘pasos’ en el relato se llama oración, y allí donde ponemos nuestro pie, donde queda marcada la huella, está el punto.

Así como el pie desciende al suelo y descansamos un momento, asimismo ahí donde está el punto desciende nuestra voz, y descansamos un momento.

Más tarde, podremos ocuparnos de la coma: explicamos a los niños que, cuando la meta —el fin de la oración— está demasiado lejos, necesitamos dar varios saltos —frases— para llegar a ella.

También podemos mencionar como ejemplo gráfico el ‘Salto Triple’; en este caso, en cada salto sólo se roza fugazmente el ‘suelo,’ tan sólo se toma

aliento; no se descansa todavía, y la voz asciende (ilustrar con ejemplos simples).

O podemos usar una ronda rítmica Waldorf —habitual en Argentina—:

*“Hojitas de oro que el viento sopló, (ascenso de la voz y salto)  
”corren con el viento, (ascenso de la voz y salto)  
”corren como yo.” (descenso de la voz y descanso de los pies en el suelo)*

La segunda motivación para introducir un primer atisbo a la Gramática es la escritura con mayúsculas de los nombres propios.

Basta con tomar como punto de partida los nombres de los niños, de los padres de los alumnos, de las ciudades, de los países, de los cuadros deportivos, y llegar a la conclusión de que la escritura con mayúscula es como una especie de tributo que se le confiere.

Entremos ahora en la preparación del maestro para enfocar la época de Gramática en tercer grado.

### Preparación del maestro

Antes de la inauguración de la Escuela Waldorf —agosto y septiembre de 1919—, Rudolf Steiner dió tres cursos simultáneos para la preparación de los futuros maestros.<sup>3</sup>

En la cuarta conferencia del curso ‘Metodología y Didáctica’<sup>4</sup> ofreció los fundamentos de una correc-

<sup>3</sup> Steiner, Rudolf. ‘El estudio del hombre como base de la pedagogía.’ [GA293] <La Edición Centenario contiene el discurso de apertura>; ‘Metodología y didáctica.’ [GA294]; ‘Coloquios pedagógicos.’ [GA295] <La Edición Centenario contiene los 15 coloquios y las Conferencias curriculares> [n. del pr.]

<sup>4</sup> Steiner, Rudolf. ‘Metodología y didáctica.’ [GA294] [n. del pr.]

ta apreciación del lenguaje, y el sentimiento de la nobleza y sacralidad de la Palabra.

Señaló que el lenguaje no es invención del hombre, y que en él actúa un ser espiritual, un ‘genio del lenguaje,’ de quien mucho se puede aprender.

En su virtud, el habla se ha convertido en propiedad humana, en ‘facultad esencial,’ que diferencia al hombre del resto de los otros reinos naturales.

*‘Cuando el hombre se hace consciente de esto, sabe que el lenguaje codetermina esencialmente su yo.’ [GA294:04:\_\_\_]*

Nos recordó que los sacerdotes de los antiguos cultos, incluso todavía entre los hebreos, nunca pronunciaban el nombre de Dios ante la comunidad.

El hombre no hubiera podido soportar escuchar el nombre que Dios se dio a sí mismo al hablar con Moisés:

*“Yo soy el que soy.” [Ex 3:14]*

En nuestros días, el sentimiento del lenguaje se halla totalmente embotado, y nosotros hemos de darle nueva vida.

*‘Si tienen el sentimiento de la sacralidad de la llamada al yo por medio del lenguaje, podrán suscitar ese sentimiento también en los niños, a través de sus diversas actividades en clase.*

*‘Y entonces, el sentimiento del yo del niño no será invocado de forma egoísta —cuando se sabe despertarlo en forma apropiada, ese sentimiento contribuye al estímulo de la voluntad y del desinterés, a la convivencia con el medio ambiente—.’ [GA\_\_\_:\_\_:\_\_\_]*

## el profanador de textos

Con estos pensamientos, aquí sólo mencionados de paso, Rudolf Steiner intentó asentar en el maestro las premisas internas para la enseñanza de la Gramática —es decir, la atención respetuosa hacia la sabiduría oculta en el lenguaje y la profundización meditativa en sus secretos, tan estrechamente unidas a la esencia del hombre—.

### Sustantivo, adjetivo y verbo: los tres elementos principales

Para la Analogía,<sup>5</sup> Rudolf Steiner dio una breve indicación que, por su sencillez, no permite vislumbrar, a primera lectura, lo mucho que puede desarrollarse a partir de ella.

Por eso se reproduce textualmente en sus puntos principales:

*'En la Gramática aprendemos, por ejemplo, que existen sustantivos.*

*'Los sustantivos son denominaciones de cosas que, en cierto sentido, tienen existencia definida en el espacio (...)*

*'Al aprender a designar las cosas por medio del sustantivo nosotros mismos nos distanciamos del mundo exterior.*

*'Cuando llamamos a una cosa 'mesa' o 'silla,' nos separamos de la mesa o de la silla — nosotros estamos aquí, la mesa o la silla está allá—.*

*'Muy distinto es el caso cuando calificamos las cosas por medio del adjetivo.*

*'Cuando digo 'la silla es azul,' expreso algo que me une a la silla.*

*'Al definir una cosa por medio del sustantivo, me separo de ella; al calificarla por medio del adjetivo, vuelvo a acercarme a ella.*

*'Así, el desarrollo de nuestra consciencia en relación con las cosas se expresa a través de nombres de los que hemos de tener plena consciencia.*

*'Cuando pronuncio un verbo —por ejemplo, cuando digo, 'el hombre escribe'— además de unirme con el ser al que atribuyo el acto respectivo también participo en lo que el otro hace físicamente —participo en ello; mi yo participa en ello—.*

*'Cuando pronuncio un verbo, mi yo participa en lo que físicamente se está realizando (...)*

*'El escuchar, especialmente cuando se trata de verbos, es siempre, en realidad, participación efectiva.*

*'Lo que es más espiritual en el hombre acompaña la acción ajena, sólo que reprime la actividad física.' [GA\_\_:\_]*

Antes de explorar lo que subyace en esas distinciones, examinemos lo que Rudolf Steiner afirma.

Lo dicho sobre el verbo es, sin duda, lo más fácil de comprender. Como se puede observar, en los relatos elocuentes y dramáticos, las personas vivaces no llegan a reprimir totalmente la acción: la insinúan por medio del correspondiente movimiento.

Dicen 'Tocan a la puerta' mientras hacen en el aire el ademán de golpear. 'Cava y cava' —y se afanan con sus brazos y hasta con todo el cuerpo.

Los niños lo acentúan más todavía; no pueden decir 'lo pisoteé' sin golpetear con los pies. Incluso entran en movimiento al escuchar estos verbos.

Quien se observa a sí mismo atentamente percibe, por lo menos, un leve impulso a participar en la acción cuando pronuncia o escucha la palabra 'martillar,' por ejemplo.

Vayamos ahora al sustantivo.

Cuando hablamos de una 'colina,' no experimentamos nada que se parezca a la experiencia del verbo. Es una mera 'representación' —nos situamos frente a ella, se presenta ante nuestra mirada interior como un ente definido e independiente—.

Sin embargo, cuando tomamos el adjetivo, desde el momento en que decimos 'una colina suave,' se establece una relación con nosotros mismos, tomamos parte en su ser por medio de nuestra sensibilidad.

Estas reflexiones nos hacen ver palpablemente que, al pasar del sustantivo al adjetivo y, de éste, al verbo, estamos recorriendo toda la persona:

- el sustantivo, la representación, tiene su asiento en la cabeza, que es la sede de la representación y del pensar;
- el adjetivo, en la parte emotiva intermedia; y
- el verbo, en la zona volitiva de las extremidades.

De súbito, lo anquilosado del esquema gramatical cobra significado, se convierte en imagen viva del hombre.

La Gramática deja de ser, recordando las palabras de Goethe, 'ley arbitraria,'<sup>6</sup> y se convierte en espejo de nuestra propia esencia.

Por eso Rudolf Steiner pudo decir a los futuros maestros, sin necesidad de referirse expresamente a las regiones subyacentes del alma:

<sup>6</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>5</sup> analogía: 5. f. Gram. Semejanza formal entre los elementos lingüísticos que desempeñan igual función o tienen entre sí alguna coincidencia significativa. 6. f. Gram. morfología. Diccionario RAEL [n. del pr.]

## el profanador de textos

*‘...sabiendo esto podrán hablar del sustantivo, del adjetivo, y del verbo, en tono totalmente distinto del que emplearían si no lo supieran.’ [GA\_\_:\_:\_]*

Y añade:

*‘Todo esto no son sino preliminares, y es preciso continuar en la misma dirección.’ [GA\_\_:\_:\_]*

Aunque esa continuación no llegó, por lo que respecta a la Analogía —muy excusable, teniendo en cuenta la enorme abundancia del material y la infinita cantidad de sugerencias que el fundador de la nueva pedagogía había de proporcionar en todas las áreas—, la exposición contiene un germen que, bien cultivado a la luz de la nueva Antroposofía, puede dar lugar a un frondoso árbol.

De momento, destaquemos aún otro aspecto de la cuestión, de particular importancia pedagógica para esta edad del niño.

Al tratar de los sustantivos, Rudolf Steiner llamó la atención sobre lo siguiente:

*‘Todo lo que se expresa por el sustantivo nos lleva a tomar consciencia de nuestra autonomía en cuanto personas.’ [GA\_\_:\_:\_]*

Si el sentido de la enseñanza de la Gramática es, de por sí, despertar de manera sana la autoconsciencia, el tratamiento del sustantivo cumple este objetivo todavía mejor.

De ahí que esa época de Gramática, aunque tenga que arrancar del verbo, que es la parte de la oración más próxima al niño, ha de desembocar

en el sustantivo, que es lo que le hará despertar a la consciencia de sí mismo.

### Interjecciones, pronombres y preposiciones: el segundo grupo

Hemos encontrado una clave que relaciona el sustantivo, el adjetivo y el verbo —los tres primeros elementos gramaticales— con el hombre.

Ahora se nos plantea un interrogante:

¿Podrá servirnos esta clave para elucidar los restantes? ¿Podrían los elementos restantes ser reflejo de la totalidad de la naturaleza humana?

Veamos, pues, un segundo grupo de tres elementos, que serán como fases previas de aquellos tres elementos principales.

Antes de expresar, por medio de un adjetivo, la sensación o el sentimiento que me causa un objeto, puedo manifestar mi vivencia por medio de una exclamación;

*“¡Ah!” “¡Oh!”...*

Estas exclamaciones o interjecciones<sup>7</sup> contienen en sí la cualidad ‘in statu nascendi.’<sup>8</sup>

Frecuentemente arrastran tras de sí el adjetivo:

*“¡Ah! ¡Magnífico!”*

También son consideradas interjecciones:

*“¡Ay!” “¡Uy!” “¡Hola!” “¡Chau!”*

<sup>7</sup> interjección: Palabra invariable, con autonomía sintáctica, con la que el hablante expresa sentimientos o sensaciones, o induce a la acción al interlocutor. En la escritura suele aparecer entre signos de exclamación. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>8</sup> in statu nascendi: ‘En estado de nacimiento, de formación,’ según el uso jurídico de la expresión. [n. del pr.]

Igual de ‘embrionarios’ son también los pronombres,<sup>9</sup> a los que se suele considerar tan sólo como sustitutos del nombre sustantivo.

Antes de conocer con precisión el objeto de que se trate digo:

*“este,” “ese,” “aquel...”*

Mi pensamiento no ha llegado aún al concepto, y sólo hago una alusión a aquello que motivó mi percepción.

En un subgrupo de los pronombres, los artículos —meros pronombres demostrativos—, el sustantivo les sigue inmediatamente.

Sea lo que sea, los pronombres tienen su asiento en la cabeza, que es también la sede de la percepción sensoria y de la representación.

Las preposiciones —el tercer elemento de este segundo grupo— exige una indagación más detenida.

La naturaleza de la actividad volitiva es el movimiento.

Cuando el movimiento se limita a la visión, interna o externa, nos hallamos en el terreno de las preposiciones.<sup>10</sup>

Las preposiciones definen:<sup>11</sup>

- en primer lugar, lo espacial,

<sup>9</sup> pronombre: Palabra que funciona sintácticamente como un sustantivo, pero que, a diferencia de este, carece de contenido léxico propio, y cuyo referente lo determina su antecedente o la situación comunicativa. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>10</sup> preposición: Clase de palabras invariables cuyos elementos se caracterizan por introducir un término, generalmente nominal u oracional, con el que forman grupo sintáctico. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>11</sup> En el español actual las preposiciones son: a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras. Son preposiciones, de uso más restringido, pro (asociación pro derechos humanos) y vía (Voló a Londres vía Miami). Diccionario RAE [n. del pr.]

## el profanador de textos

- luego lo temporal —considerando metafóricamente el tiempo como un espacio—,
- y finalmente, bajo la imagen espacial, también relaciones anímico-espirituales, como por ejemplo: ‘amor,’ ‘odio.’

¿Qué proceso tiene lugar cuando empleamos una preposición?

Si digo:

*“tras la casa...”*

suscito la representación de la casa pero, partiendo de ella, he de continuar mi mirada interna hacia el espacio que se halla detrás.

Asimismo, si digo:

*“en el bosque”*

la representación del bosque no es suficiente, sino que tengo que ejecutar mentalmente el ‘entrar en él.’

La preposición siempre exige, pues, un movimiento.

He seleccionado ejemplos que definen el estado de reposo —responde a la pregunta: ‘¿dónde?’— con toda intención, porque el elemento móvil dinámico reside en la preposición misma; basta un modo de pensar visual para convencernos de ello.

Cuando la preposición, además, se asocia a un verbo de movimiento —responde a la pregunta ‘¿a dónde?’ o ‘¿Adónde?’—, salta a la vista el carácter volitivo; el movimiento implícito en la preposición continúa.

Puede ocurrir incluso que la preposición se aglutine con el verbo, convirtiéndose en prefijo: ‘pasar sobre’ > ‘sobrepasar.’

Las preposiciones expresan movimiento incluso sin verbo alguno, por ejemplo: ‘desde la casa,’ ‘hacia el jardín,’ ‘a la huerta,’ etcétera.

O como acicate directo a la voluntad, en las exclamaciones: ‘¡A la mesa!’ ‘¡A la cama!’ ‘¡Todos a cubierta!’

(En la estilística,<sup>12</sup> esta figura de construcción se denomina ‘elipsis,’<sup>13</sup> que significa ‘falta’ u ‘omisión,’ pero ¿qué es lo que sustituye al verbo que falta?

El parentesco de la preposición con el verbo se deja ver en que ella es la única que, al igual que el verbo, puede unirse con los tres casos oblicuos,<sup>14</sup> dependientes, en tanto que del sustantivo sólo puede depender un genitivo; y del adjetivo, un genitivo o un dativo.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> estilístico, ca: 1. adj. Perteneciente o relativo al estilo de quien habla o escribe. 2. f. Estudio del estilo en la obra literaria. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>13</sup> elipsis: 1. f. Gram. Omisión de un segmento sintáctico cuyo contenido se puede recuperar por el contexto; p. ej., en Juan estudia biología y María (estudia) matemáticas. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>14</sup> En el idioma alemán se analizan distintas funciones o relaciones gramaticales que derivan en declinaciones de las palabras. Los casos oblicuos hacen referencia a tres de ellas: genitivo, dativo y acusativo. El nominativo no se considera oblicuo porque corresponde al sujeto de la oración. [n. del pr.]

<sup>15</sup> En alemán existen cuatro declinaciones. El ‘nominativo’ se utiliza para indicar el sujeto de la oración, quién realiza la acción. El ‘acusativo’ se utiliza para indicar el complemento directo, la persona u objeto que se ve afectada directamente por la acción. El ‘dativo’ se utiliza para indicar el complemento indirecto, la persona u objeto que recibe la acción de forma indirecta. El ‘genitivo’ se utiliza para expresar relación de pertenencia entre un objeto y una persona. Un ejemplo del castellano para comprender mejor los elementos gramaticales: “Yo construyo una casa para mi perro.” Yo: sujeto; construyo: verbo o acción; una casa: complemento directo; para mi perro: complemento indirecto. En el último caso, en castellano usamos la preposición. [n. del pr.]

## Numerales, adverbios y conjunciones: el tercer grupo

El tercer y último grupo de vocablos comprende los numerales,<sup>16</sup> los adverbios<sup>17</sup> y las conjunciones.<sup>18</sup>

Aquí los mencionamos aún cuando no se estudian en la primera introducción a la Analogía.

Los numerales, a pesar de su relación con el ritmo, tienen carácter cognoscitivo, pues la cuantificación de los objetos sólo es posible subsumiendo diferentes cosas bajo un mismo concepto.

Si bien los numerales pueden asociarse al sustantivo, por ejemplo: ‘doce hombres,’ con ello no se define cualidad alguna, sino un grupo de entidades similares, concebido intelectivamente.

Tampoco definen cualidad alguna los números cardinales que, en cuanto a su forma, se tratan como adjetivos, ni se dirigen al sentimiento.

El vocablo ‘uno’ puede ser número, artículo indeterminado o pronombre, según el caso; en ‘alguno’ o ‘cada uno,’ los numerales colindan con sus parientes, los pronombres.

Los adverbios suplen a los adjetivos cuando la calidad se atribuye a una actividad; pertenecen, por consiguiente, a la zona intermedia.

<sup>16</sup> numeral: Palabra que expresa cantidad numérica o hace referencia a los números, como ‘tres,’ ‘primero,’ ‘doble,’ ‘doceavo.’ Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>17</sup> adverbio: Palabra invariable cuya función propia es la de complementar a un verbo (‘hablaba pausadamente’), a un adjetivo (‘menos interesante’) o a otro adverbio (‘bastante lejos,’ ‘aquí cerca’); también puede incidir sobre grupos nominales (‘solamente los jueves’), preposicionales (‘incluso sin tu ayuda’) o sobre toda una oración (‘Desgraciadamente, no pudo llegar a tiempo’). Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>18</sup> conjunción: Palabra invariable que introduce a oraciones subordinadas o que une vocablos o secuencias sintácticamente equivalentes. Por ejemplo: ‘y,’ ‘e,’ ‘ni,’ ‘si,’ ‘pero,’ ‘mas,’ ‘aunque,’ ‘sino,’ ‘que,’ ‘como,’ ‘luego,’ ‘después.’ Diccionario RAE [n. del pr.]

## el profanador de textos

Para terminar, las conjunciones se sitúan resueltamente del lado volitivo, aunque vocablos tan inocuos como ‘y’ no lo den a entender; poseen carácter dinámico, percibido en el verbo ‘conjuntar,’ de donde proviene ‘conjunción.’

También la función propia de las conjunciones subordinantes ilativas<sup>19</sup> que, en cuanto a contenido, expresan un proceso mental —‘pues,’ ‘porque,’ ‘aunque,’ ‘conque,’ etcétera—, o una relación puramente temporal —‘cuando,’ ‘mientras,’ ‘después,’ etcétera—, tienen carácter activo: procuran un enlace entre las oraciones o los contenidos de cada una de ellas.

Una visión preliminar de conjunto nos proporciona el siguiente cuadro de la correlación anímica de los distintos elementos gramaticales:

<b>Polo mental</b>	<b>Polo rítmico</b>	<b>Polo volitivo</b>
sustantivo	adjetivo	verbo
pronombre	interjección	preposición
numeral	adverbio	conjunción

Estos nueve elementos pueden agruparse en frases mnemónica para los niños:

[Esto es la traducción del texto en alemán.]

“¡Oh! Para nosotros  
”trabajan hombres diligentes  
”y todos bien.

O:

“¡Ah! Junto a nosotros  
”sufren pobres hombres  
”y muchos demasiado.

<sup>19</sup> conjunción ilativa: 1. f. Gram. conjunción subordinante que expresa consecuencia. ‘Conque’ es una conjunción ilativa. Diccionario RAEL [n. del pr.]

O también:

“¡Oh! Sobre nosotros  
”brillan claras estrellas  
”y miles alrededor.

Este lo podemos especificar en castellano:

“¡Oh!	Sobre	nosotros
interjección	preposición	pronombre
”brillan	claras	estrellas
verbo	adjetivo	sustantivo
”y	miles	alrededor.
conjunción	numeral	adverbio

### Adaptación a la enseñanza

#### Primera época de Gramática: verbo, sustantivo y adjetivo

La primera fundamentación de la Gramática tiene importancia decisiva.

De los sentimientos que se despierten en los niños al penetrar en este nuevo dominio dependerá su actitud —abierta o cerrada— hacia el avance posterior, su interés, su voluntad de cooperar y la intensidad de su retentiva.

¡Téngase en cuenta que sólo se retiene lo que va acompañado de sentimientos vigorosos!

Como sea que el lenguaje es uno de los poderes básicos propios de la condición humana, nunca serán demasiado portentosas las imágenes que se depositen en su ánimo.

A este propósito, la materia narrativa que el Programa de Estudios Waldorf señala para el tercer grado ofrece las imágenes más grandiosas.

Por ese hecho a los niños —que a los nueve años despiertan al mundo— se les presentan las historias del Antiguo Testamento, empezando por la Creación del Mundo.

Si iniciamos el estudio de la Gramática en el semestre invernal<sup>20</sup> —la época más apropiada para semejante contemplación más bien interna y, además, porque la mayoría de los niños ya habrá traspasado el límite de los nueve años— haremos revivir, nuevamente, las imágenes del Génesis, y extraeremos de ellas lo nuevo que, entonces, el niño necesita aprender.

*‘Dijo Dios: “Haya luz,” y hubo luz.’*  
[Gn 1:3]

Del Verbo Divino, de la palabra de Dios, de la potencia originaria, emerge la luz, surge el mundo entero, en los Siete Días cósmicos.<sup>21</sup>

La palabra de Dios es palabra creadora; cuando habla el hombre sólo puede proporcionar a quien le escucha un reflejo interno de las cosas, no las cosas mismas.

Pero, de todos modos, nosotros participamos de la palabra.

Recordemos a los niños el ‘Drama del Paraíso,’<sup>22</sup> que los maestros Waldorf representan año tras año<sup>23</sup>; recordemos el momento en que Adán recibe del

<sup>20</sup> Considérese que el material original fue redactado para Alemania. El invierno comienza en diciembre 21, coincidiendo con la Navidad. [n. del pr.]

<sup>21</sup> Steiner, Rudolf. ‘El Génesis. Los secretos del relato bíblico de la creación.’ [GA122] [n. del pr.]

<sup>22</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>23</sup> En la Comunidad de Cristianos de Buenos Aires se presenta todos los años la obra ‘El Autosacramental del Paraíso,’ donde

# el profanador de textos

Señor el soplo de vida y la razón; el momento en que comienza a vivir y se yergue sobre sus pies.

Cuando el Señor le pregunta, y él —momento emocionante— abre la boca y enuncia las primeras palabras, con su ‘soplo de vida.’

Digámosle a los niños:

*“Del mismo modo, también vosotros una vez comenzaron a respirar, y después aprendieron gradualmente a hablar.*

*“Han asimilado cada vez más lenguaje, en la época anterior a la escuela, y luego en los tres años que ya llevan aquí.*

*“Poseen ya, sin saberlo, todo lo que vamos a estudiar en esta primera época de Gramática.*

*“En su alma guardan un tesoro, del que irán sacando, poco a poco, todo lo necesario para comprenderlo plenamente, del mismo modo como se sacan de un cofre las piedras preciosas allí juntadas, y se las examina, se establecen sus diferencia y se adquiere su conocimiento exacto.”*

Con quisimos sugerir, en forma aproximada, cómo estructurar la primera lección. Con ella podemos vincularnos en las siguientes, comentando el comienzo del Evangelio según San Juan:

*‘En el principio existía la Palabra y la Palabra estaba con Dios, y la Palabra era Dios.’ [Jn 1:1]*

Podemos recitar los cinco primeros versículos, que repetiremos al inicio de cada lección, y así se memorizarán.<sup>24</sup>

los personajes representan la caída de Adán y Eva a la Tierra.

[N. del Ed.]

<sup>24</sup> [Jn 1:1-5] <sup>1</sup> En el principio existía la Palabra y la Palabra estaba con Dios, y la Palabra era Dios. <sup>2</sup> Ella estaba en el principio con Dios. <sup>3</sup> Todo se hizo por ella y sin ella no se hizo nada de cuanto

Después, comentaremos con los alumnos tres ‘momentos’ de la Historia de la Creación:

- Dios crea el mundo;
- contempló lo que había creado, y vio que era bueno;
- le permite a Adán poner nombre a todas las criaturas.

De cada uno de estos tres momentos le queda un poder al hombre:

- Así como Dios creó, también él puede crear algo, hacer algo, con el trabajo de sus manos.
- Así como Dios sintió que el mundo era bueno, asimismo nuestro corazón nos dice a cada uno cómo son las cosas, y siente si son buenas o no.
- Y así como Adán designó con un nombre a cada criatura, así también denomina todo lo visible e invisible en el mundo entero.

Sigamos dirigiéndonos a los niños:

*“Ya conocen, desde hace tiempo, los nombres de estos tres poderes, y los usan diariamente al hablar. ¿Cuáles son?”<sup>25</sup>*

Entonces continuamos:

*“Tenemos las palabras para todo lo que se puede hacer con manos y pies: trabajar, jugar, saltar, pintar, leer, escribir, calcular, descansar, cantar, comer, beber, dormir; invitamos a los niños a añadir algunas de su cosecha —todas estas son palabras de acción, son los verbos—.*

*“Tenemos las palabras que nos dicen cómo son las cosas: hermosas o feas, verdaderas o*

existe. <sup>4</sup> En ella estaba la vida y la vida era la luz de los hombres, <sup>5</sup> y la luz brilla en las tinieblas, y las tinieblas no la vencieron.”

Biblia de Jerusalén [n. del pr.]

<sup>25</sup> El verbo: la acción de crear. El adjetivo: la cualidad que podemos percibir con el corazón: ‘bueno.’ El sustantivo: nombres para designar lo visible y lo invisible. [n. del pr.]

*falsas, buenas o malas, lisas o ásperas, ruidosas o silenciosas, comedidas o descaradas.*

*“Como, en realidad, estamos sintiendo la calidad de las cosas, estas palabras se denominan adjetivos calificativos.”*

Una vez más, los propios niños aportarán algunos ejemplos.

*“Tenemos, finalmente, las palabras que nos sirven para designar todo lo existente, los nombres de las cosas y de los seres: el hombre, el caballo, la flor, la piedra...”*

Siguen los ejemplos proporcionados por los niños.

*“A quién o a qué se refieren constituye su sustancia; por eso se llaman sustantivos.”<sup>26</sup>*

Recordaremos lo que dijimos en segundo grado con respecto a las mayúsculas de los nombres propios.

Para consolidar y practicar lo que acabamos de aprender podemos establecer una conexión con las ‘Lecciones de oficios’ practicadas en el verano<sup>27</sup> de ese mismo año, en las que nos ocupamos, entre otros temas, del cultivo del campo: revisamos los tres elementos gramaticales en relación con ese tema.

Empezaremos otra vez por el verbo, la palabra de la acción, la más viva y la más próxima a los niños.

Para los griegos y los romanos ésta era la palabra por excelencia: el ‘verbum.’

El hecho de que no todos admitan que palabras como ‘dormir,’ ‘yacer,’ ‘estar,’ ‘holgazanear,’ también correspondan a una actividad, es un reparo que

<sup>26</sup> Recuérdese que en alemán, los sustantivos se escriben con mayúsculas. [N. del Tr.]

<sup>27</sup> En los países del hemisferio Sur, los ‘Oficios’ se practican durante el ciclo lectivo. [n. del pr.]

## el profanador de textos

proviene de la lógica del adulto; pero en caso de que algún ‘sabi-hondo’ presente esa objeción, bastará con llamar su atención sobre la forma natural de responder a una pregunta como ésta:

“¿Qué hace papá?  
”¡Duerme!”

Con frecuencia, estos reparos nos proporcionan una buena oportunidad para enhebrar algunas reflexiones importantes, por ejemplo:

“¿No se cansan de estar simplemente de pie?”  
”Y, sin embargo, ¿qué hacemos realmente con eso?”

Nuestra respuesta deberá ser apropiada, naturalmente, a los niños de esta edad, y servirá de preparación a los estudios de antropología que se inician en cuarto grado.

Así, pues, al pasar revista del cultivo de los campos, entraremos con la pregunta:

“¿Qué hacen el campesino y la campesina?”<sup>28</sup>

a la que corresponden las respuestas:

“Él ara,” “Ella rastrilla,” “Él siembra,” “Él se esfuerza,” “Él reza,” “Ella espera y confía.”

He ahí un límite, más no puede hacer, como ya hemos comentado con los niños.

Y seguimos preguntando:

“¿Qué hacen los poderes invisibles?  
”Llueve, graniza, relampaguea y truena,  
deshiela, brilla el sol: la planta germina, brota y retoña.”

<sup>28</sup> Es importante siempre considerar la igualdad de géneros, que hoy en día ha ingresado en la escuela por su repercusión social. [n. del pr.]

Henos aquí con la forma más pura del verbo, la del llamado ‘verbo impersonal.’

Rudolf Steiner hace notar que estas oraciones que carecen de sujeto...

*‘...son las que más armonizan con la concepción infantil (...)  
’Uno se siente en el mundo cuando dice:  
’llueve,’ ‘relampaguea,’ ‘truena’; no se está separado de él.  
’En cierto sentido, estas oraciones impersonales son las primarias de la naturaleza humana.’ [GA\_\_:\_:\_]*

Quando estudiemos la Sintaxis, volveremos sobre este punto; por el momento sólo citamos estas expresiones porque, en ellas, el verbo —palabra de acción— se presenta en su forma más pura.

Para terminar, personificamos esta clase de verbos transformando la impersonalidad en entes activos —no en conceptos y secamente—:

*‘Son ayudantes con gran vigor y vitalidad, que trabajan en la naturaleza por la virtud divina y la fuerza humana.’*

Anotarlo así en el cuaderno de Gramática.

Imaginemos ahora las actividades que se desarrollan en el campo y preguntemos:

“¿Qué es lo que sentimos nosotros al contemplar cada una de ellas?”

Ante la afirmación...	...sentimos...
Él/Ella ara	¡Oh! ¡Qué cansador!
	¡Ah! ¡Qué terreno tan blando!
Él/Ella siembra	¡Qué importante! ¡Qué silenciosa!

### Ante la afirmación... ..sentimos...

Llueve	¡Ah! ¡Qué refrescante!
Ventea	¡Ah! ¡Qué fresca tan agradable!
Brilla el sol	¡Oh! ¡Qué caluroso y bueno!
Germina la planta	¡Qué rápido! ¡Qué íntimo! ¡Qué misterioso!

Esas vivencias las englobamos, dictando a los alumnos el siguiente texto para su Cuaderno de Gramática:

*“Sentimos lo peculiar de cada cosa; sentimos su calidad; por eso, esas palabras que la expresan llevan el nombre de ‘adjetivos calificativos.’*

*”Son espíritus solícitos que susurran a nuestro corazón cómo son las cosas: buenas y bellas, claras y puras... o malas y feas, oscuras y turbias.”*

Todo lo que se manifiesta en la región del sentimiento adopta forma de polaridades, como corresponde a la doble naturaleza de la zona intermedia, integrada por simpatía y antipatía.

Quando el niño vivencia los dos polos en que se agrupan los adjetivos, con sentimiento propio, a la vez admite en su consciencia algo que la despierta a mundos entre los cuales se verá obligado a elegir, cada vez en mayor medida.

El alumno desea recibir estas polaridades transmitidas por la autoridad del maestro para admitirlas en su propia interioridad.

Tal vez cause extrañeza el que en nuestros ejemplos los adjetivos siempre vayan precedidos de los adverbios ‘qué’ o ‘cuán,’ así como casi siempre de una interjección.

Así se acentúa, por una parte, el carácter emotivo que vibra en la interjección, aún con mayor inmediatez que en el adjetivo.

## el profanador de textos

Y por la otra, se trata de unidades expresivas espontáneas y naturales:

”¡Ah! ¡Qué cansador (es eso)!”

Además, así se prepara el estudio de las interjecciones, afines al adjetivo.

Por todo lo expuesto, resulta evidente que el adjetivo no se enfoca desde el lado intelectual, donde sirve a la determinación conceptual como rasgo distintivo. Tan sólo se ha venido empleando de este modo desde nuestra época intelectualista, y sigue ejerciendo ahí una importante función.

Sin embargo, el adjetivo corresponde originalmente a la esfera artística y pretende reproducir, pintar, o hacer resonar —es decir, hacer visible o audible— lo que la estilística anquilosada denominaba ‘epitheton ornans’ [‘építo de ornato<sup>29</sup>’]; entendido como valor puramente retórico, era, en otro período histórico, configuración artística y viviente.

Cuando Homero<sup>30</sup> llama a Eos —la diosa de la Aurora— ‘la de los dedos rosados,’<sup>31</sup> no trata con eso de diferenciarla de cualquier otra, sino que crea una imagen y la emplea constantemente, de acuerdo con la alta significación que su época concedía a la repetición.

<sup>29</sup> epíteto: Adjetivo que denota una cualidad prototípica del sustantivo al que modifica y que no ejerce función restrictiva. ‘En la blanca nieve,’ blanca es un epíteto. — ornato: Adorno, atavío. RAEI [n. del pr.]

<sup>30</sup> Homero (ca. siglo VIII aC): Aedo (cantor épico) griego antiguo, autor de la ‘Ilíada’ y la ‘Odisea,’ pilar en que se apoya la épica grecolatina y la literatura occidental. [n. del pr.]

<sup>31</sup> Homero. ‘Ilíada.’ “Cuando el sol se puso y sobrevino la noche, durmieron cerca de las amarras de la nave. Mas, así que apareció la hija de la mañana, la Aurora de rosados dedos, hicieron a la mar para volver al espacioso campamento aqueo, y Apolo, el que hiere de lejos, les envió próspero viento.” Canto I: Peste, cólera. 475 y ss. [n. del pr.]

No es sino hasta el tercer repaso de las actividades del campesino que nos introducimos en el dominio de las representaciones y los conceptos, esto es, de los sustantivos:

<b>Al contemplarlas...</b>	<b>...pesamos...</b>
¿Quién camina ahí tan solemnemente?	El sembrador/La sembradora.
¿Qué es lo que esparce rítmicamente?	Las semillas.
¿Quién recibe las semillas?	El terreno, el surco.
¿Quién las cuida, las hace germinar, crecer y madurar?	Fuerzas terrenas y celestiales: la lluvia, el viento, el calor del sol y la luz.

Considerando que para llegar a estas palabras se usa la cabeza y no el corazón, los alemanes las llaman ‘palabras capitales.’<sup>32</sup>

En español, considerando que todas las palabras que figuran en las respuestas son sustantivas —tienen sustancia—, materiales o no, el nombre que las designa se llaman sustantivo.

Con su aspecto sereno y noble, somos entes independientes, nos dicen quién o qué son.

Les preceden sus servidores: ‘el,’ ‘la,’ ‘lo,’ ‘los,’ ‘las.’ Considerando el ‘lenguaje inclusivo’<sup>33</sup> actual podemos agregar ‘les’ como ayudante para albos géneros.

Lo mejor es evitar, de momento, referirse al género masculino o femenino, lo que equivaldría a un introducción prematura del ‘sexo.’

<sup>32</sup> Posiblemente: ‘Hauptstadt Worte’ [‘palabra cabeza’] o ‘Großbuchstaben’ [‘letra mayúscula’]. Recuérdese que en alemán, los sustantivos se escriben con letra mayúscula inicial. [n. del pr.]

<sup>33</sup> lenguaje inclusivo o no-sexista: Intenta evitar el sesgo hacia un sexo o género social en particular. [n. del pr.]

Posteriormente, al referirnos al pronombre demostrativo, introduciremos también el término ‘artículo.’

Más adelante, y tomando como punto de partida al padre y a la madre, podemos hacer mención de que los pueblos antiguos veían en los ríos, fuentes, árboles, entidades masculinas o femeninas —dioses y diosas fluviales, ninfas de los bosques, etcétera— y de ahí se deriva el artículo.

El cuaderno de ‘Lengua Materna’<sup>34</sup> lleva intercaladas hojas en blanco, sin rayar, para poder acompañar los textos con dibujos hechos con lápices de colores.

Así, por ejemplo, en la primera hoja, donde hemos escrito: | ‘Dijo Dios: “Haya luz,” y hubo luz,’ podemos insertar un dibujo representando el Verbo engendrador de luz.

Desde un blanco radiante vacío en el centro de la hoja, se proyectan en todas direcciones haces de rayos luminosos amarillos, entre los cual serpentean llamaradas de oro, anaranjado y bermellón, fusionados en un suave carmesí.

Todo ello se cierra con un gran redondel luminoso, ante el que retroceden las tonalidades, más oscuras, del verde, del azul, del violeta.

Este mismo tema se realiza asimismo en al clase de pintura con acuarela.

Otro dibujo puede representar la escena en la que Adán da nombre a los animales, o la construcción de la Torre de Babel, cuando se confundieron las lenguas, o un sembrador esparciendo sus semillas, etcétera.

<sup>34</sup> En las escuelas Waldorf, es habitual hacer un ‘cuaderno’ para cada época (3 a 5 semanas). Típicamente tienen tapas blancas —para poder pintar en ella—, y 24 páginas de 22x30 cm. [n. del pr.]

Pero también en los textos penetra el color: los dinámicos verbos se subrayan en rojo, naturalmente.

Los adjetivos, que reflejan nuestro sentir, se pueden señalar en verde, color de particular afinidad con la vida o, mejor, considerando que los enfocamos en su aspecto judicativo y calificativo, de amarillo dorado, que es el color anímico-espiritual del corazón.

Finalmente, damos el color azul a los sustantivos por su carácter de representación consolidada, concluida.

Luego, los niños utilizan estos colores en los ejercicios de diferenciación de los elementos que integran la Analogía.

Escriben, por ejemplo, una de las fábulas escuchadas el año anterior, y se subrayan los sustantivos, adjetivos y verbos con los colores correspondientes—esto ahorra mucho tiempo y es fácil de abarcar a simple vista—.

Otros ejercicios se relacionan con las materias que se estudian en tercer grado.

Así, por ejemplo, los oficios que figuran en las ‘Lecciones de oficios’ se estudian como sigue:

- cada niño elige el oficio o profesión que le guste;
- cada uno anota lo que hace el oficio que ha elegido—albañil, sastre, tejedora, panadera, orfebre, alfarera, etcétera.
- también anota las herramientas que utiliza (sustantivos) o, si se trata de la construcción de casa, los materiales empleados, y para cada uno de ellos precisando cómo deben o no deben ser: madera sólida, dura, lisa, seca, sin nudos, no carcomida; vidrio claro, liso, sin ondulaciones ni opacidades.

Ejercicios similares se pueden aplicar también a la panificación.

Obsérvese que todas estas tareas promueven, al mismo tiempo, el sentido de la expresión adecuada y confieren la capacidad de seleccionar reflexivamente los vocablos.

Estos ejercicios nos ofrecen también la ocasión de clasificar los sustantivos según:

- designen entes y cosas que pertenecen al mundo sensorio, o
- aquellos otros que pertenecen al mundo interno, cuya percepción es anímico-espiritual.

Con palabras al alcance de los niños explicaremos: los sustantivos pueden nombrar cosas y sustancias de muy diferente especie, como las que vemos, oímos, palpamos, degustamos u olemos, y aquellas otras de las que sólo tenemos experiencia interna: como los pensamientos, la diligencia, la alegría, el valor.

Los sustantivos ‘abstractos’—aunque aún no los denominemos de esa manera— pueden presentarse, por ejemplo, como aquellas palabras que designan sentimientos, emociones, pensamientos que no podemos ver ni tocar, pero sin embargo existen—ejemplos: amor, amistad, odio, alegría, tristeza, enojo—.

Los oficios nos dan de nuevo la oportunidad de practicar esta distinción, por ejemplo:

*“¿Qué es lo que necesita el guía de montaña, además del pico y la cuerda?”*

*”Sentido de orientación, predicción del tiempo, fuerza, tesón, serenidad, seguridad, paciencia, humor, etcétera.”*

En el Programa de ‘Estudios de euritmia’,<sup>35</sup> Rudolf Steiner sitúa las formas correspondientes a lo concreto y a lo abstracto, en los grados cuarto,

<sup>35</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

quinto y sexto, añadiendo expresamente que estarán al alcance de esos niños...

*‘...porque en el entretiempo ya habrán progresado lo necesario en el estudio de la Gramática.’ [GA\_\_:\_:\_]*

Como colofón de esta primera época de Gramática se puede ensayar el juego escénico que damos en el apéndice: ‘Las palabras y el niño’ y representarlo, interpretando los mismos alumnos las tres clases de palabras: sustantivos, adjetivos y verbos.

Se forman tres grupos, de unos seis niños cada uno, reunidos según los temperamentos:

- los melancólicos encarnando los sustantivos,
- los sanguíneos los adjetivos, y
- los coléricos, los verbos.

Llevarán estolas azules, amarillas y rojas (hechas con papel chino).

El que ocupe el lugar central de la primera fila exhibirá el emblema correspondiente: una banda azul, una balanza dorada, y un martillito rojo, que al final hará entrega al ‘Niño.’

Las tres clases de palabras entran en acción en orden invertido, lo que hace posible un ‘crescendo dramático’; no hay más que oír cómo los coléricos sacan al Niño de su estado elegíaco con la exclamación

*“¡Déjate de hablar...!”*

y lo empujan a la acción.

Además, este ‘ejercicio al revés’ agiliza y fortalece la voluntad.

Por último, esta secuencia concuerda mejor con la vía del hombre moderno quién, partiendo del conocimiento y saturándolo de cálido sentimiento, desemboca de nuevo en la voluntad.

De este modo, habremos conducido al niño primero por el camino antiguo, tal como corresponde a su origen y al su edad; en el juego escénico le mostramos la nueva senda del futuro que le espera y que lo liberará de la moderna ‘consciencia de espectador,’ para convertirlo en colaborador activo.

### **Segunda época de Gramática: preposiciones, interjecciones y pronombres**

En la siguiente época de Gramática del tercer grado, hacia fines del año escolar, trataremos el segundo grupo de tres clases de palabras —preposiciones, interjecciones y pronombres—.

Como hemos visto, las preposiciones —palabras que denotan relación— son las más activas y vivas del segundo grupo; podemos considerarlas como afines a los verbos, que denotan acción.

No es necesario explicar el significado de la palabra ‘preposición’ a los niños, pues eso nos llevaría a abstracciones para las que todavía no han alcanzado el nivel.

Quizás se podría utilizar el siguiente giro:

*¿Cuál es nuestra relación con los demás seres y cosas?*

Podrían citarse los ‘tres respetos’ de Goethe:

*¿Qué actitud adoptamos hacia lo que está ‘sobre’ nosotros, lo que está ‘junto a’ nosotros, y lo que está ‘debajo de’ nosotros?*<sup>36</sup>

De aquí podríamos deducir, con toda seguridad, mucho de valor educativo.

Lo podríamos extender incluso a las relaciones temporales y hablar de aquellos que fueron ‘antes de’ nosotros, de los que viven ‘con’ nosotros, y de los que vendrán ‘después de’ nosotros.

Todos estos comentarios presuponen ya el conocimiento de las preposiciones y son más apropiados para los a los ejercicios de aplicación de dichas partículas.

En cambio, llegaremos directamente a su esencia si partimos concretamente de la visión: nos encontramos en una colina, entregados a mirar lo que nos circunda.

Mucho de lo que vemos podríamos verlo también si camináramos o nos trasladáramos en un vehículo; otras cosas, no —las copas de los árboles, la pared rocosa vertical, las nubes, el lucero de la tarde—.

Todo ello está a nuestro alcance si nuestra visión deambula por el paisaje.

Desde nuestra colina dirigimos la mirada...

... ‘hacia’ el valle,  
... ‘al’ poblado,  
... ‘sobre’ el río,  
... ‘tras’ las montañas,  
... ‘hasta’ las nubes,  
... ‘por’ el Este.

Podemos llamarlas vocablos de visualización o de visibilidad.

También podemos dar otros ejemplos:

*“Subimos a la terraza de un de un edificio muy alto, o a un faro...”*  
*”¿Hasta donde alcanza nuestra vista?”*  
*”¿Qué podemos ver?”*

Dirigen nuestra mirada en la dirección acertada, hacia el lugar deseado aunque, a menudo, se enlacen con otras que expresan movimiento o reposo.

La ‘búsqueda’ es, quizás, lo que mejor nos introduce en una de las regiones principales de los vocablos de visualidad.

La ‘búsqueda,’ lo que para nosotros como adultos constituye muchas veces un suplicio, para los niños que juegan es manantial de expectación gozosa:

*“¿Dónde te has escondido?”*  
*”¿Dónde vamos a escondernos?”*  
*”¿Dónde estará lo que buscamos?”*

La vista es lo mejor para hallar la respuesta, y la solución siempre se expresa con un vocablo de visualidad.

Este ejercicio se puede jugar en clase ‘mentalmente’ —la fantasía de los niños para inventar escondites es inagotable—.

Se fija de antemano el terreno de juego, por ejemplo, el jardín, el patio, la casa.

En el paisaje, los postes indicadores llevan esta clase de palabras que dirigen la mirada y el paso: ‘Al Molino de la Vieja,’ ‘Al Pozo de las Calzas por el Arroyo del Gato Montés,’ etcétera.

Antiguamente se escribía en las cartas el destinatario: ‘Al señor Fulano de Tal.’ Antaño, los nombres de las casas o de las posadas solían ir precedidos de la preposición ‘a’ o de la contracción ‘al,’ por ejemplo: ‘A la Posada del Ciervo’; hoy se dice simplemente ‘Posada del Ciervo.’

Las expresiones mencionadas previamente, tales como: ‘¡Al combate!’ ‘¡A las armas!’ —la palabra ‘alarma’ viene de ‘al arma’—, ‘¡Fuera de mi vista!’ ofrecen la oportunidad para que los niños contribuyan algo de lo que ya conocen, ya sea por narraciones o experiencia propia —‘¡Vete a casa!’ ‘¡A la cama!’—.

<sup>36</sup> Goethe, Johann W. von. ‘La provincia pedagógica.’ [BM023a] [N. del Ed.]

## el profanador de textos

En la historia de Sansón,<sup>37</sup> Streit<sup>38</sup> que conocieron en la narrativa,<sup>39</sup> se dice:

*¡Vulgares, sobre mi!*<sup>40</sup>

Luego podemos pasar al empleo temporal de la preposición.

Los niños ya conocen desde el primer grado el tiempo traspuesto en espacio, tanto contemplando la esfera del reloj, como también por la imagen del ciclo calendario, en el que se marcan las festividades:

- la Fiesta de san Juan en verano<sup>41</sup> (arriba);
- Navidad, en el invierno (abajo);
- Pascua, en primavera (izquierda); y
- la Fiesta de san Miguel (derecha).

Esas celebraciones corresponden al hemisferio norte. En las escuelas del hemisferio sur celebramos:

- Pascua y la Fiesta del Otoño (izquierda),
- Fiesta de los Farolitos y la Fiesta de la Luz o de san Juan en invierno (arriba),
- Fiesta de la Primavera (derecha),
- Navidad (abajo) —cuando ya han comenzado las vacaciones de verano—.
- la Fiesta del Valor o del Arcángel Micael se celebra tanto en otoño como en invierno.

Esta representación circular, a modo de rueda, también puede usarse para los cumpleaños del grado.

<sup>37</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>38</sup> Jakob Streit (1910-2009): Autor, profesor y antropólogo suizo, además de músico y director de coro, y director teatral y dramaturgo. [n. del pr.]

<sup>39</sup> La narrativa de tercer grado versa sobre historias del Antiguo Testamento. [n. del pr.]

<sup>40</sup> [Jc 16:20] <sup>20</sup> Ella gritó: "Los filisteos contra ti, Sansón." Él se despertó de su sueño y se dijo: "Saldré como las otras veces y me desembarazaré." No sabía que Yahveh se había apartado de él. Biblia de Jerusalén [n. del pr.]

<sup>41</sup> Recuérdese que el original de este trabajo fue realizado para el hemisferio norte. [n. del pr.]

Al recorrer este círculo ya han adquirido una visión gráfica que es representación espacial del tiempo.

Se les llamará la atención sobre la expresión 'espacio de tiempo,' y se les llevará a descubrir que la mirada interna puede penetrar 'en' el tiempo, lo que ya han captado previamente al decir: 'en domingo,' 'cerca de Pentecostés,' 'antes de Navidad,' 'hacia Pascua.'

Luego se comprueba cuáles son los vocablos de visualización que

- se pueden emplear en forma espacial y temporal, y
- cuáles sólo se emplean en sentido temporal.

Por último, trataremos los vocablos de visualización en que la mirada se dirige hacia algo que no se encuentra ante nuestra vista externa.

Podemos mencionar, de inmediato:

*“¡Obra ‘según’ los consejos de tu padre!”*

es decir, 'mira —ten en cuenta— las palabras' de tu padre.

*“¡Actúa ‘con’ cuidado, ‘según’ los consejos de tu madre!” es decir, ‘dirige la mirada a tu madre en el momento de actuar.’*

Tenemos asimismo la preposición 'para,' en el sentido de 'finalidad' de determinada cosa o acción.

Esta preposición se emplea también, a veces, en sentido de 'movimiento espacial,' señalando su finalidad o su meta, por ejemplo, 'Partir para Barcelona.'

Las preposiciones se enfocan particularmente en el cuarto grado, cuando ya son conocidos los tiempos verbales. En la Primera Conferencia Curricular<sup>42</sup>

<sup>42</sup> Steiner, Rudolf. 'Coloquios pedagógicos.' [GA295] <La Edición Centenario contiene los 15 coloquios y las Conferencias curriculares> [n. del pr.]

(septiembre 6, 1919), Rudolf Steiner dice con respecto al cuarto grado:

*‘Igualmente, hay que sensibilizar al niño, apelando a su sentimiento o instinto, a la relación que existe entre las preposiciones y el vocablo al que ellas preceden; a que se dé cuenta cuándo, a veces, ha de usar cierta preposición y, a veces, otra distinta; por ejemplo, la diferencia entre ‘en la pared’ y ‘junto a la pared.’*

*‘Hay que articular el idioma de manera plástica; he ahí lo que conviene que se ejercite en la lengua materna hacia los diez años de edad.’ [GA295:c1:\_\_\_]*

Mencionamos esto aquí anticipadamente para hacer evidente el enfoque diferente de las preposiciones en el tercer y cuarto grado.

Así, en el tercer grado, daremos a conocer lo que hemos llamado vocablos de visualización, tan sólo como un género de palabras que tienen carácter móvil y vivo; habremos de limitarnos a las preposiciones más importantes y más sencillas.

Ya en la primera época de Gramática se les hizo sentir a los niños que las interjecciones tienen afinidad con los adjetivos calificativos, mensajeros de la sensibilidad; bastará ahora recordarles que, a menudo, hemos podido anteponer a los adjetivos exclamaciones tales como '¡Ah!,' '¡Oh!,' '¡Ay!'

Quizás, la denominación de 'palabras exclamativas' sería la más apropiada.

Al estudiarlas de nuevo hemos de completarlas particularmente en su aspecto negativo o de rechazo, con: '¡Bah!,' '¡Uf!,' '¡Ay!,' '¡Puf!'

Sin duda, no pertenecen a una parte determinada de la oración y, por esa razón, los romanos las denominaron ‘interjecciones,’ es decir, voces intercaladas, entremetidas.

La exclamación ‘¡Oh!’ puede constituir una excepción ya que algunas veces se usa para suplir el vocativo perdido<sup>43</sup> —es decir, la interjección ‘¡Oh!’ puede hacer referencia a una persona, animal o cosa perdida—.

También los animales tienen sus exclamaciones —‘¡muu!’ ‘¡guau!’—, e incluso la tienen los objetos —‘¡plum!’ ‘¡zas!’ ‘¡plaf!’—; los niños citan infinidad de estas ‘exclamaciones.’

Finalmente tenemos los ‘pronombres,’ en verdad parientes de los sustantivos.

Los niños ya recibieron una preparación cuando, a propósito de los señoriales sustantivos, se les habló de los pequeños servidores que a ellos apuntan.

Con toda naturalidad podemos designar todo el grupo de pronombres como ‘vocablos indicadores.’

Además de los ‘demostrativos,’ que se pueden acoplar a los artículos, trataremos en especial los ‘pronombres personales,’ que habrán de utilizarse el año siguiente al conjugar los verbos y que, ante todo, rozan intensamente los problemas más profundos de la vida humana.

Por amarga experiencia, se sabe hoy en día que la educación no debe ser mero ‘suplemento’ de la enseñanza, mero canon de advertencias morales; no se suele ponderar suficientemente hasta qué punto tienen repercusión ética determinados detalles de la instrucción, considerados como meros formalismos.

Por ejemplo, reviste de gran importancia el colorido con que presentamos el monosílabo ‘yo,’ es decir, cómo aparece por primera vez —la primera impresión es decisiva, como suele suceder en el primer encuentro entre dos personas—.

Antes que nada, hemos de conducir a los niños a que sean conscientes de lo misterioso y enigmático que, en realidad, envuelve una palabra tan sencilla como ‘yo.’

Su caso es diferente al de los otros vocablos, análogos desde un punto de vista formal: ‘tú,’ ‘él,’ ‘ella,’ etcétera.

Exteriormente, ‘yo’ designa, desde luego, al que habla, ‘tú,’ a quien se habla, y ‘él,’ a la persona de quien se habla; y esto lo podemos aclarar en el curso de la enseñanza, a sabiendas de que, con ello, no hemos tocado lo esencial.

Sin embargo, la primera experiencia del ‘yo’ la tuvieron los niños ya hace años, experiencia olvidada en la mayoría de los casos. Jean Paul<sup>44</sup> la describe en sus ‘Memorias’:

*‘Nunca olvidaré el nacimiento de la consciencia de mi yo en mi interior, fenómeno del que nunca he hablado a nadie, y del que puedo señalar tiempo y lugar. ‘Cuando aún era muy niño, estaba yo una mañana a la puerta de mi casa, contemplando a mi izquierda el montón de leña cuando, de pronto, pasó por mí, como relámpago caído del cielo, la visión interna: ¡Yo soy un yo!, la cual, desde entonces,*

*ha quedado fijada en mí como una luz permanente.*

*‘En ese momento, mi yo se vió a sí mismo por primera vez, y para siempre.*

*‘Es inconcebible que me engañen mis recuerdos, puesto que ningún relato vino a mezclarse con ese acontecimiento acaecido en el santuario más íntimo de la persona, y cuya sola novedad fue bastante para otorgar permanencia a las circunstancias accesorias accidentales y banales de que estuvo rodeado.’<sup>45</sup>*

El misterio de la individualidad es que se le revela al hombre, por primera vez al finalizar el primer tercio del primer septenio de vida—hacia los dos años y un tercio— y, transcurrido el primer tercio del segundo septenio, clama por hacerse más consciente.

No corresponde hablar explícitamente a los niños sobre este punto, sino tan sólo sugerirlo por el modo en que la expresión lingüística del ‘yo’ les sale al encuentro.

Una vez más, lo mejor es partir de una historia ya narrada con anterioridad, por ejemplo, la de las ‘Tablas de la Ley’<sup>46</sup> Streit que Moisés trae consigo al descender del monte Sinaí.

El Primer Mandamiento comienza:

*“Yo, Yahveh, soy tu Dios...”<sup>47</sup> [Éx 20:1]*

<sup>43</sup> caso vocativo: Caso de la declinación latina y de otras lenguas indoeuropeas con el que se marcan las expresiones nominales con función apelativa. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>44</sup> Johann Paul Friedrich Richter o Jean Paul (1763-1825): Poeta, pedagogo, y editor. Obras: Titán, ‘Levana o Teoría de la Educación.’ Su seudónimo refleja su admiración por Jean-Jacques Rousseau. [n. del pr.]

<sup>45</sup> Richter, Johann Paul Friedrich o Jean Paul. ‘Memorias.’ [n. del pr.]

<sup>46</sup> Streit, Jakob. ‘Id a la Tierra Prometida.’ Capítulo: ‘Los Diez Mandamientos.’ [n. del pr.]

<sup>47</sup> [Éx 20:1-3] ‘<sup>1</sup> Entonces pronunció Dios todas estas palabras diciendo: <sup>2</sup> “Yo, Yahveh, soy tu Dios, que te he sacado del país de Egipto, de la casa de servidumbre. <sup>3</sup> No habrá para ti otros dioses delante de mí.”’ Biblia de Jerusalén [n. del pr.]

## el profanador de textos

¿Quién es este Dios, que habla con tanta grandiosidad?

Retrocedamos otro paso, recordándoles a los niños el relato de la indecisión de Moisés, al no saber qué va a responder a los israelitas cuando le pregunten:

*‘Contestó Moisés a Dios: “Si voy a los israelitas y les digo: ‘El Dios de vuestros padres me ha enviado a vosotros’; cuando me pregunten: ‘¿Cuál es su nombre?’; ¿qué les responderé yo?’*

*’Dijo Dios a Moisés: “Yo soy el yo soy.” Y añadió: “Así dirás a los israelitas: el ‘Yo soy me ha enviado a vosotros.’” [Éx 3:13-14]*

Los niños se encuentran entre dos seres que hablan, cada uno, de su ‘yo’: ante Dios, cuyo nombre es ‘Yo soy el yo soy’; y ante el indeciso Moisés —quien habría de llegar, a pesar de esto, a ser un gran guía de su pueblo— ‘¿qué les responderé yo?’

He ahí la imagen que, intacta, dejamos en el niño.

Al día siguiente quizás podamos contarles una breve historia:

*“Una madre quiere levantar un pesado cesto; su hijo, al verla, le dice:*

*”—No debes levantar eso tú sola. Yo puedo ayudarte.”*

Luego intercalamos un dibujo con este diálogo en el Cuaderno de Gramática.

Con este tema como fondo desarrollamos una conversación en torno al ‘yo’ y al ‘tú’ —experiencia ya practicada en la euritmia desde segundo grado

—ver Plan de Estudios—,<sup>48</sup> en los ‘ejercicios pedagógico-morales’— y la proseguimos hasta incluir el ‘nosotros’ y el ‘vosotros’ y ‘ustedes.’

Los niños ejecutan espontáneamente el ademán indicativo acompañante; basta llamar la atención sobre ello.

Luego podemos volver, quizás, a la historia bíblica de José, cuando éste habla con sus hermanos y les pregunta por su anciano padre:

*‘El les saludó y les preguntó: “Vuestro anciano padre de quien me hablan, ¿Vive él todavía? ¿Está él sano?”*

*’Los hermanos responden “Sí, él vive todavía, él está sano.” Y postrándose se inclinaron.”<sup>49</sup> [G 43:27-28]*

En este caso se hace alusión a un ausente en quien se piensa.

He aquí, nuevamente, la estructura ternaria; El ‘yo’ de índole volitiva, el ‘tú’ sentido, y la tercera persona, concebida en el pensar —pero todo esto queda en el trasfondo—.

A continuación, destacamos que esta tercera persona —‘él,’ ‘ella,’ ‘ello’; plural ‘ellas,’ ‘ellos’— se relaciona con las ya tratadas anteriormente [Interjecciones, pronombres y preposiciones: el segundo grupo]: ‘éste,’ ‘ésta,’ ‘aquél,’ etcétera.

<sup>48</sup> Richter, Tobias. ‘Plan de Estudios Waldorf Steiner.’ ‘Aprendiendo el vocabulario gestual de los sonidos y tonos musicales en la euritmia, los niños establecen un nexo interior con las cualidades inherentes del lenguaje y de la música, un proceso que implica a todo el ser humano a la vez que apoya al desarrollo de la alfabetización lingüística y musical. (...) La mutualidad de los procesos sociales es una cualidad que la euritmia cultiva a muchos niveles.’ [n. del pr.]

<sup>49</sup> [Gn 43:27-28] <sup>27</sup> ‘El les saludó y les preguntó: “Vuestro anciano padre de quien me hablasteis, ¿vive aún?” <sup>28</sup> Y le dijeron: “Está bien tu siervo, nuestro padre: todavía vive.” Y postrándose se inclinaron.’ Biblia de Jerusalén [n. del pr.]

También hubiéramos podido decir: ‘Aquél vive todavía.’

Es fácil ampliarlo mediante otros ejercicios.

Se utilizarán los colores que indicamos a continuación.

Ocasionalmente, podemos intercalar un acertijo:

*”¿Quién conoce el nombre maravilloso  
”que pertenece a cada quién?  
”Pero con el cuál a nadie podemos llamar  
”porque nadie se dará por aludido.  
”Lo traemos siempre en la boca,  
”de año en año, y hasta de hora en hora.  
”Pero quien quiera pronuncie ese nombre,  
”¡no se refiere a lo mismo que nosotros!”*

Una variante en rima:

*”¿Quién conoce el nombre maravilloso  
”que pertenece a mí, a vos, a ella y a él?  
”Aunque nadie responderá tu llamado  
”si con este nombre intentas nombrarlo.  
”Lo traemos siempre en los labios,  
”de hora en hora, de año en año.,  
”Pero siempre que lo pronunciamos  
”nuestro nombre también nombramos.”*

A guisa de resumen se puede establecer un cuadro que relacione entre sí los grupos de palabras que hemos estudiado.

con la cabeza	sustantivos	azul oscuro
	pronombres	azul claro
con el corazón	adjetivos	amarillo dorado
	interjecciones	amarillo
con ojos, manos, pies	verbos	rojo oscuro
	preposiciones	rojo claro

## el profanador de textos

Permítasenos todavía otra observación sobre las preposiciones —palabras de visualización—, pues es importante también para otros aspectos de la enseñanza de la lengua materna.

Las modestas preposiciones se han convertido en las hijastras del lenguaje, porque no se ha sabido apreciar su naturaleza dinámica.

Esto se llega a ver, sobre todo, en la composición artística. Y como, además, nuestra declamación de versos se ha hecho prosaico-intelectual, esas palabras tan llenas de vida han quedado descuidadas muchas veces, han quedado apenas rozadas levemente, han sido pronunciadas sin entonación ni fuerza, como si se tratara de algo irrelevante.

Mas ¡cuánto contribuyen al movimiento en la mayoría de los poemas!

Tomemos, tan sólo como ejemplo, 'A la luna'<sup>50</sup> de Goethe, especialmente las últimas cuatro versos.

¡Qué movimiento adquieren gracias a los vocablos de visualización!

*poco a poco voy viendo los contornos  
del bello cuerpo libre de tapujos,  
y hacia él me inclino, tierno y anhelante,  
cual tú hacia el de Endimión en otro tiempo.*

No en vano coinciden frecuentemente con la sílaba tónica; más aún cuando no sea así, contribuyen siempre a la sonoridad cromática del verso.

Todas ellas conservan, por lo menos, una vocal —sobre, bajo, junto, sin, cerca, tras, ante—, mientras que en los demás grupos de palabras hay demasiadas terminaciones masculadas en sílabas átonas.

Es también significativo que, en las contracciones de preposición y artículo, éste pierde su vocal y predomina la preposición: 'a el > al,' 'de el > del'.<sup>51</sup>

En todo caso, la consciencia de la fuerza dinámica de estos vocablos de visualización contribuirá a que se les haga justicia, a que se les permita ejercer todo su efecto.

Una canción de Pentecostés como la de Albert Steffen<sup>52</sup> que, lingüísticamente, recibe buena parte de su vitalidad de las preposiciones, podrá entonces recitarse con más adecuación.

Lo mismo sucede con el poema:

*Del mar a la montaña  
Del campo a la ciudad  
De mi corazón al cielo  
Del sol a mis manos  
Para la tierra habitar.*

También podemos usar esta hermosa y popular canción para trabajar las preposiciones:

*Canción de bañar la luna,  
de María Elena Walsh<sup>53</sup>*

*Ya la luna baja en camisón  
a bañarse en un charquito con jabón.  
Ya la luna baja en tobogán  
revoleando su sombrilla de azafrán.  
Quien la pesque con una cañita de bambú*

<sup>51</sup> El idioma alemán tiene muchos más casos de contracciones 'preposición/artículo' que el castellano. [N. del Tr.]

<sup>52</sup> Albert Steffen (1884-1963): Poeta, pintor, dramaturgo, ensayista y novelista. Presidente de la Sociedad Antroposófica después de la muerte de su fundador, Rudolf Steiner, en 1925. Editor del 'Das Goetheanum,' de 1921 a 1963. [n. del pr.]

<sup>53</sup> María Elena Walsh (1930-2011): Poetisa, escritora, cantautora, dramaturga y compositora argentina. Su obra revolucionó la manera en que se entendía la relación entre poesía e infancia. [n. del pr.]

*se la lleva a Siu Kiu.*

*Ya la luna viene en palanquín  
a robar un crisantemo del jardín.*

*Ya la luna viene por allí  
su kimono dice no, no y ella sí.*

*Quien la pesque con una cañita de bambú  
se la lleva a Siu Kiu.*

*Ya la luna baja muy feliz  
a empolvase con azúcar la nariz.*

*Ya la luna en puntas de pie  
en una tacita china toma té.*

*Quien la pesque con una cañita de bambú  
se la lleva a Siu Kiu.*

*Ya la luna vino y le dio tos  
por comer con dos palitos el arroz.*

*Ya la luna baja desde allá  
y por el charquito-quito nadará.*

*Quien la pesque con una cañita de bambú  
se la lleva a Siu Kiu.*

Pero aún cuando el verbo no falte, los vocablos de visualización contribuyen vigorosamente al dinamismo de la oración.

Cuando el maestro sea consciente de ello, y lo convierta en vivencia para los niños en las lecciones de Gramática, no dejará de producir efecto, incluso en los recitados y declamaciones.

<sup>50</sup> Goethe, Johann W. von. 'A la Luna.' [n. del pr.]

## La estructura de la oración. Cimientos básicos

En el Programa de Estudios Waldorf para el tercer grado nos encontramos con una indicación tal vez sorprendente el alumno deberá tener una idea no sólo de la Analogía sino asimismo de los miembros de la proposición y de la estructura, 'o sea, de la inserción del signo de puntuación (punto, coma) en la oración.'

No es posible que esa indicación referida a la puntuación se refiera a la sintaxis propiamente dicha, porque como hemos visto ésta sólo puede ser adecuadamente asimilada a partir de los doce años.

Pero sí se pueden hacer algunas observaciones preliminares en determinadas frases, que sirvan para llamar la atención a los niños sobre la articulación y estructura de la oración —por lo pronto, dirigiéndonos al oído—.

Como nos lo explica Rudolf Steiner, lo que constituye verbalmente la oración —con su sujeto, predicado, complemento— surge del inconsciente, donde es una melodía.

El origen de los temas musicales se sitúa en el inconsciente que, aunque de manera confusa, se manifiesta en los sueños:

*Así como podemos advertir que los ascensos y descensos de los sentimientos se vivencian como curva emotiva que se eleva hasta la consciencia revisiéndose de imágenes oníricas, así también intuimos la oración como ente, en las profundidades de nuestro ser.*

*'Y en un proceso de adaptación al mundo exterior, revestimos lo musicalmente intuitivo de una imagen plástica.*

*'El niño escribe en su cuaderno el tema del sujeto, del predicado y del complemento, pero en lo más íntimo de su persona esto resuena como tritono.<sup>54</sup> [GA\_\_:\_:\_:]*

A cada frase que aparece en el estrato superior de nuestra consciencia corresponde en 'lo más profundo del subconsciente' una musicalidad, una melodía; y...

*'...cuando somos conscientes de ello, empezamos a considerar al hombre como totalidad.*

*'Sólo entonces nos damos cuenta de lo que significa realmente la enseñanza viva de la Gramática, lo que nos induce a que la frase retenga siquiera una huella del elemento melodioso, es decir, a expresarnos no de un modo seco y prosaico sino conservando siempre un dejo de recitación, de algo sonoro, postrer estremecimiento del elemento melodioso interno, y del elemento rítmico.'*  
[GA\_\_:\_:\_:]

Semejante enfoque de la oración se hace posible partiendo ya de su audición porque, desde el primer grado escolar —tanto en las clases de canto y de música instrumental como en las de euritmia tonal— se vienen practicando los intervalos y se toma consciencia de lo que es un tema musical.

En el pasaje citado, Rudolf Steiner señala expresamente cuán provechoso es...

<sup>54</sup> tritono: 1. m. Mús. Intervalo compuesto de tres tonos consecutivos, dos mayores y uno menor. Diccionario RAEL [n. del pr.]

*'...llevar al niño, desde temprano, a identificar el tema de una composición musical, a sentir realmente el fraseo del elemento melodioso —aquí empieza, aquí concluye, aquí continúa, aquí hay un descanso, aquí empieza algo nuevo—. 'Al respecto, el conducir al niño a comprender lo musical sin haber alcanzado todavía la realidad del contenido, obra milagrosamente sobre su evolución.'*  
[GA\_\_:\_:\_:]a

Con ayuda de lo estudiado sobre la Analogía, los niños ya pueden encontrar, primero el predicado: se trata siempre de un verbo, ya sea de acción —las extremidades pueden actuar o descansar; las piernas, correr o pararse— ya sea de estado —tales como ser, estar, permanecer, parecer,' y otros similares—.

Aprovechemos esta ocasión para ampliar el concepto de verbo, considerando que la mayoría de las veces el verbo indica acción, lo denominaremos 'miembro activo.'

Para que tenga lugar la acción, alguien ha de encargarse de ella, ser su portador: por ello denominaremos al sujeto 'miembro portador,' o sea, el que porta la acción (activo) o, también, el que la soporta (pasivo).

A la oración: 'El herrero martilla,' todavía le falta algo. ¿Qué martilla? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo?

Todo esto lo resumimos en la expresión 'miembro complementario.'

Con lo cual quedan echados los primeros cimientos para la posterior aprehensión de la articulación de la oración (sintaxis).

Por último, volvemos a recordar a los niños la construcción de una secuencia de oraciones o de una

estructura de oraciones, tema que ya tocamos inicialmente en el segundo grado, con las proposiciones subordinadas que aparecían en la lectura.

Ahora partimos de oraciones pronunciadas y hacemos que los niños perciban por el oído cómo ciertas oraciones se descomponen en partes, cuyos límites marcamos por medio de una coma para que sean visibles.

De lo que se trata aquí es de la inserción de los signos de puntuación, y todavía no de diferenciar las proposiciones principales de las subordinadas. ♣♣

### [03] las variaciones del verbo activo. representación gráfica de la oración

*cuarto grado*

## Preparación del maestro

### *El verbo. Su relación con los pronombres y la formación de los tiempos*

En el cuarto grado todos los niños han trascendido la decisiva transición de los nueve a los diez años de edad, y han entrado en la etapa de la 'vida separada,' en la que pueden afrontar el mundo y la vida, las personas, todos los seres vivos y cosas.

Una vez más, de todos los fenómenos lingüísticos y partes de la oración con los que trabaron conocimiento emotivo, es el 'verbo' el más viviente y dinámico de todos ellos, el que ahora hemos de poner a su alcance.

Es también el que posee la mayor capacidad de transformación.

Sus variaciones se realizan en dos direcciones:

- 1 la primera es en su enlace con los pronombres personales.  
Aquí varían las terminaciones —'llamo,' 'llamas'...—, fenómeno cuyos orígenes se retrotraen a la fusión del verbo con el género y número del pronombre.  
En rigor tenemos, por lo tanto, dos veces el pronombre: una vez aglutinado en el verbo, y otra, libremente yuxtapuesto.  
Las antiguas lenguas no conocían esta última modalidad, y aún hoy se la suprime o se sobreentiende, normalmente en el lenguaje familiar y, particularmente, en el dialecto.  
Además del cambio en la terminación, en los verbos irregulares existe otra transformación que afecta la vocal de la raíz —'poder,' 'podías,' 'pudiste'—.  
A las transformaciones de los verbos regulares pertenece también la formación del imperativo por apócope del infinitivo —'poner' > 'pon'; 'colocar' > 'coloca' o 'colocá'—.  
Habiendo estudiado en tercer grado los pronombres personales, disponemos ahora de todas las condiciones necesarias para pasar a tratar estas formas del verbo.
- 2 la segunda dirección de variación del verbo se observa al formar sus 'tiempos.'  
Hemos de empezar por adquirir nosotros mismos una mayor comprensión de ellos, a fin de suscitarla después en los alumnos de forma distinta.

# el profanador de textos

Otros fenómenos, como los géneros<sup>1</sup> —activo,<sup>2</sup> pasivo<sup>3</sup>—, los modos<sup>4</sup> —indicativo,<sup>5</sup> subjuntivo,<sup>6</sup> imperativo<sup>7</sup>—, o el infinitivo,<sup>8</sup> el gerundio<sup>9</sup> y el participio,<sup>10</sup> pueden comentarse en parte, en relación con los tiempos.

<sup>1</sup> género: 8. m. Gram. Categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo. El género de los nombres. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>2</sup> verbo activo o transitivo: 1. m. Gram. verbo que se construye con complemento directo; p. ej., amar a Dios, decir la verdad. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>3</sup> verbo pasivo: 1. m. Gram. En la gramática latina, verbo que se conjuga como activo con significado pasivo; p. ej., exilo, 'ser desterrado'. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>4</sup> modo: 9. m. Gram. Categoría gramatical que se expresa en el verbo mediante flexión, y manifiesta, entre otros valores, la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia sintáctica en algunas clases de subordinación. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>5</sup> modo indicativo: 1. m. Gram. modo con que se marca lo expresado por el predicado como información real. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>6</sup> modo subjuntivo: 1. m. Gram. modo con que se marca lo expresado por el predicado como información virtual, inespecífica, no verificada o no experimentada. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>7</sup> modo imperativo: 1. m. Gram. modo que denota principalmente mandato, ruego o exhortación; p. ej., callad, callaos. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>8</sup> modo infinitivo: 1. m. Gram. Tradicionalmente, modo que engloba las formas no personales del verbo. 2. m. Gram. Tradicionalmente, modo del verbo que alterna con las formas temporales en la subordinación. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>9</sup> gerundio: 1. m. Gram. Forma no personal del verbo, cuya terminación en español es -ndo, que puede formar perífrasis verbales, como Está cantando, y aparecer en diversos contextos en los que posee carácter adverbial, como corriendo en Vino corriendo. — gerundio compuesto: 1. m. Gram. gerundio que se forma con el gerundio del verbo haber y el participio del verbo que se conjuga; p. ej., habiendo estado. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>10</sup> participio: 1. m. Gram. Forma no personal del verbo que posee terminación -do en el paradigma regular del español y puede formar tiempos compuestos. 2. m. Gram. Forma no personal del verbo, asimilada frecuentemente al adjetivo en su funcionamiento gramatical, que es susceptible de recibir marcas de género y número y de participar en la formación de pasivas y otras perífrasis verbales. Diccionario RAEL [n. del pr.]

En general, a esta edad todavía no es tiempo de ocuparse de ellos y, por lo pronto, continúan relegados a uso 'instintivo.'

¿Cómo obtener una comprensión vivenciada de los seis<sup>11</sup> tiempos del verbo, liberándolos del esquema rígido de las tablas gramaticales?

Si profundizamos esta cuestión encontramos primero que en los tiempos verbales subyacen ciertas circunstancias en función de la naturaleza humana.

Gracias a su memoria, a su facultad de recordar, el ser humano se enfrenta con su vivencia presente y, además también con las vivencias pasadas —con mayor o menor plasticidad de la imagen interna—.

Por otra parte, por medio de su voluntad elevada a representación, el ser humano crea ciertas imágenes del porvenir, mucho más vagas, desde luego.

Hablamos, pues, de presente, pasado y futuro.

Una vez más nos encontramos con que la personalidad íntegra se manifiesta aquí según pensar, sentir y voluntad.

Los tiempos verbales del castellano en Modo Indicativo son ocho: presente, pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior, futuro simple y futuro compuesto.

## *Pretérito perfecto simple [alemán: pasado]*

Por lo que respecta al 'pasado,' nuestra actitud primordial es la representativa y pensante, y sólo así puede ser fructífera.

Obramos por experiencia.

<sup>11</sup> El autor se refiere a los 'seis tiempos' verbales del idioma alemán: presente, pretérito perfecto, pretérito, pluscuamperfecto, futuro simple y futuro perfecto. Véase más adelante la N. del Ed. sobre la adecuación del texto al idioma castellano. [n. del pr.]

*El que se inclina por acariciar el pasado emocionado, corre el peligro de convertirse en sentimental: "¡Ah! ¡Qué tiempos aquellos!"*

o en melancólico:

*"¡Qué tiempos tan difíciles y terribles!"*

El que, para colmo, lo relaciona con su voluntad, es decir, lo desea diferente, se pierde en remordimientos estériles o en pesimismo amargos, en reproches al destino.

## *Presente [alemán: presente]*

La contemporización saludable con el 'presente' es por medio del sentir, esto es, del equilibrio armónico del pensar y la voluntad, que han precedido al sentir.

Quien todavía reflexiona en el momento de la acción o bien la pierde o bien es arrastrado por la acción misma, y actúa imprudentemente.

## *Futuro simple [alemán: futuro]*

Con respecto al 'futuro' hemos de inclinarnos hacia él en actitud volitiva, si no queremos que nos agarre por fatalidad —tenemos que enfrentarnos a él activamente—.

El que quiera calcularlo con anticipación y fijarlo racionalmente no recibirá más que desengaños, y el que vaya hacia el futuro sentimentalmente echará a perder su presente entre el temor y la esperanza, a menudo entre ambos en continua alternancia, como Goethe lo expresa en su caracterización del vulgar:

*¿Qué es un vulgar?*

*¡Una tripa vacía,*

*'rellena de temor y esperanza,*

*'que lástima inspira!' [\_\_\_]*

# el profanador de textos

En el tango tenemos muchos ejemplos:

*Primero hay que saber sufrir  
Después amar, después partir  
Y al fin andar sin pensamiento  
Perfume de naranjo en flor  
Promesas vanas de un amor  
Que se escaparon con el viento  
Después, qué importa del después  
Toda mi vida es el ayer  
Que me detiene en el pasado  
Eterna y vieja juventud  
Que me ha dejado acobardado  
Como un pájaro sin luz.<sup>12</sup>*

En todas estas correlaciones nos referimos, por supuesto, tan sólo a la característica predominante.

Así, la reflexión sobre el pasado podría ir acompañada de intensos sentimientos o de resoluciones morales voluntarias.

Similarmente, el presente necesita junto con el sentir acertado el impulso de la voluntad —¿cómo llegaríamos, si no, a la acción?

Y, finalmente, sólo podremos introducirnos acertadamente en el futuro si, por medio del pensar lúcido, hemos logrado el equilibrio que se inicia con el sentir.

*'En cada uno de los tres casos, no obstante, ha de predominar una de las tres facultades anímicas mencionadas.  
'No en vano es éste el tránsito del hombre por la vida, con un pasado —prenatal— en su pensar y con un futuro —post mortem— en su voluntad.'* [GA293:02:\_\_\_]

<sup>12</sup> Expósito, Virgilio (música) & Expósito, Homero (letra). 'Naranjo en flor.' Tango. (1944) [n. del pr.]

En un principio, podría causar asombro el por qué no bastan estos tres tiempos en nuestro lenguaje —'yo actúo,' 'yo actuaba,' 'yo actuaré'—.

¿Qué es lo que falta por añadir a estas tres expresiones?

Ellas indican lo que sucede de momento, lo que se rememora y lo que se espera que suceda.

Si nos detenemos en los otros tres tiempos [del alemán], notamos que todos ellos entrañan cierto elemento pensante, cierto enfoque particular.|||||

Pretérito perfecto simple [alemán: pretérito perfecto]

*'Yo he actuado (de tal o cual manera)'*

Ya no se contempla lo sucedido en el pasado, sino simplemente se hace constar el hecho consumado.

Pretérito pluscuamperfecto [alemán: Pretérito pluscuamperfecto]

*'Yo había actuado.'*

Se retrocede aún más en el tiempo, pensando en lo que precedía.

Futuro compuesto o perfecto [alemán: Futuro perfecto]

*'Yo habré actuado.'*

En desuso en castellano —sólo se usa en forma literaria—; se representa un acto del futuro como si ya estuviera consumado, esto es, se avanza más allá de un futuro cercano, hacia otro más lejano.

Si se realiza una inspección más íntima se revela, sin embargo, que también con estos tres tiempos se apela a las tres regiones anímicas.

- El primero —'yo he actuado,' 'yo lo he hecho'— tiene cierta relación con el presente, es decir,

que el acto pasado ya no se revisa en cuanto a su transcurso, sino que se le considera como algo dado que subsiste ahora, en cuanto a sus efectos o como hecho.<sup>13</sup>

Tratándose de actos propios, se efectúa así un importante paso anímico: el recuerdo informa al individuo: 'yo hacía esto o aquello.'

Al avanzar a la afirmación —en verdad, confesión— interna o externa: 'yo lo he hecho,' el individuo se identifica con el acto.

Ya no se le mira en retrospectiva recordativa y se le pondera, sino que, mediante un esfuerzo volitivo, uno se desprende del acto, reconociéndolo como suyo, como parte de su propio ser.

Así, del pensar y querer, nace un sentir intermedio fundamental que subsistirá aún cuando se hayan olvidado los sucesivos pormenores del acto y la decisión de realizarlo.

- En el segundo caso, la afirmación —'yo había hecho (algo)'— pertenece obviamente al pensar representativo: se persigue la serie de sucesos, remontándose aún más en el pasado. También esto es de gran importancia en la vida humana, porque coloca el acto singular dentro del contexto de una cadena temporal y, en parte, causal.
- En el tercer caso —'yo habré hecho?'— que, en el lenguaje corriente apenas se usa en sentido propio, entra en función interna, cada vez que me imagino un acto futuro como si fuera ya consumado. Esto apela reciamente a la voluntad porque, en realidad, el acto no se ha realizado todavía, pero

<sup>13</sup> 'Después de comer cinco rebanadas de pastel, dijo el muchacho: "He comido."' Ejemplo elocuente de que el efecto subsiste todavía ahora. [N. del Tr.]

## el profanador de textos

yo ya estoy tratando de lograr una visión anticipada y tentativa, de cuál habría de ser mi actitud, por ejemplo, si tuviera que avergonzarme de ella, cuáles serían sus consecuencias, etcétera.

Esto será causa del impulso, en sentido positivo o negativo.

En lo que antecede, el autor se refiere a los ‘seis tiempos’ del verbo, son los que la Real Academia designa con los términos: presente, futuro imperfecto, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto y futuro perfecto.

Tiempo verbal	Ejemplo
Presente	Yo amo
Pretérito imperfecto	Yo amaba
Pretérito indefinido o perfecto simple	Yo amé
Pretérito perfecto o perfecto compuesto	Yo he amado
Pretérito pluscuamperfecto	Yo había amado
Pretérito anterior	Yo hube amado
Futuro simple o imperfecto	Yo amaré
Futuro compuesto o perfecto	Yo habré amado

En alemán no se conoce la distinción entre el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito anterior.

Existen, además, el pretérito indefinido y los tiempos compuestos correspondientes que entrañan en sí cierto elemento pensante, o enfoque particular.

### Pretérito imperfecto

Si hablamos de una acción en el pasado que no es una acción instantánea sino que tiene cierta duración, y nos referimos al momento en que estuvo ocurriendo, incluso a veces coincidiendo con otra

acción también en el pasado —expresada ésta generalmente en pretérito perfecto simple—, se emplea entonces el ‘pretérito imperfecto.’

Un ejemplo coloquial:

*‘Se bañaba tranquilamente cuando, de repente, sonó el teléfono.’ Aquí ‘bañaba’ es pretérito imperfecto, ‘sonó,’ pretérito simple.*

Un ejemplo culto:

*‘...el viento silbaba, giraba, calmaba, volvía a soplar y remolineaba, azotando con ímpetu fragoroso el bosque umbrío.’<sup>14</sup>*

En un romance español:

*Estaba Catalinita sentada  
bajo un laurel  
con los pies en la frescura,  
viendo las aguas correr.*

*De pronto pasó un soldado  
y lo hizo detener:  
“Deténgase buen soldado,  
que una pregunta le quiero hacer.”[...]*

Fijémonos en cómo ese estado de Catalinita se interrumpe con un hecho definido “pasó un soldado” —‘pretérito perfecto simple’—.

Pretérito perfecto compuesto.

Continúa el romance con la pregunta de Catalina:

*¿Usted ha visto a mi marido  
en la guerra alguna vez?  
Yo no he visto a su marido  
ni tampoco sé quién es. [...]*

<sup>14</sup> Mansilla, Lucio V. ‘Una excursión a los indios ranqueles.’ [n. del pr.]

Después de la descripción del marido, el soldado le dirá que éste ha muerto:

*Por los datos que me ha dado  
su marido muerto es  
y me ha dejado dicho  
que me case con usted.*

*Eso sí que no lo hago,  
eso sí que no lo haré,  
siete años he esperado  
y otros siete lo esperaré.*

### Pretérito perfecto compuesto

El ‘pretérito perfecto compuesto’ —‘ha visto’— expresa un hecho pasado, pero cuyas consecuencias perduran o se aprecian también en el presente.

Este pasado puede estar inmediatamente unido al presente, puede acabar de suceder.

El ‘pretérito perfecto simple’ expresa algo ocurrido y terminado en el pasado, es decir, que su separación con el presente se especifica o se sobreentiende con evidencia —‘De pronto pasó un soldado y lo hizo detener...’—.

Otro ejemplo:

*‘Después del asado nos sirvieron algarroba  
pisada, maíz tostado y molido a manera de  
postre.  
‘Acepté el obsequio y les di doce reales  
bolivianos, azúcar, yerba, tabaco y papel...’<sup>15</sup>*

En ciertos casos, cuando el pasado se determina mediante una circunstancia de tiempo, es preciso

<sup>15</sup> Mansilla, Lucio V. ‘Una excursión a los indios ranqueles.’ [n. del pr.]

## el profanador de textos

usar la forma simple o indefinida, no el pretérito perfecto compuesto.

Diremos:

*'...antes de morir, Goethe dijo: "¡Más luz!"'*<sup>16</sup>

y no:

*'...antes de morir, Goethe ha dicho...'*

Del mismo modo, decimos:

*'...hace cinco minutos que llegó...'*

y no:

*'...hace cinco minutos que ha llegado...'*

Pero también, a veces, la separación con el presente puede estar implícita con claridad:

*'Alejandro conquistó la Tracia.'*

*'Aníbal traspasó los Alpes.'*

No se puede decir:

*'...cuando ha venido, ha dicho...'*

sino que diremos:

*'...cuando vino, dijo...'*

ya que, en este caso, existe una determinación recíproca del momento, y ello nos lleva a usar el pretérito simple o indefinido.

Tales sutilezas se van perdiendo hasta el punto que, en francés, la forma simple (así como la subjuntiva) apenas si se emplean fuera del lenguaje culto.

En alemán, ni siquiera existe la distinción entre el pretérito simple y el imperfecto: 'sagte' puede significar tanto 'decía' como 'dije.'

Pero es de la mayor importancia hacer que el niño adquiera esta finura espiritual, que trascenderá luego a toda su actitud ante la vida.

### Pretérito pluscuamperfecto

Este pretérito expresa anterioridad con respecto a otro pasado, es decir, una acción del pasado que ya estaba terminada en relación a otra acción del mismo pasado:

*'Cuando el lobo llegó a la casa del chanchito, éste ya había vuelto del mercado.'*

### Pretérito anterior

Este tiempo se emplea únicamente en la narrativa y expresa anterior inmediato del pretérito simple o indefinido.

*'En cuanto hubo pagado, se fue.'*  
*'Después que hubo saludado a mis anfitriones, me invitaron a pasar.'*

### Futuro compuesto

El Futuro compuesto revela una acción futura terminada con respecto a otra circunstancia también del futuro.

*'Cuando termines tu trabajo, el reloj ya habrá dado las seis.'*

De este modo:

- el pretérito imperfecto intercala un matiz de presente en el pasado;

- el pretérito pluscuamperfecto acentúa o delimita aún más el carácter de pasado; y
- el futuro perfecto o compuesto introduce un matiz de pasado en el futuro.

Esto equivale a infundir nuevos matices en los elementos básicos del pensar, sentir y voluntad correspondientes a los tiempos fundamentales de pasado, presente y futuro, matices que se reflejan en el modo de expresarse.

## Adaptación a la enseñanza

### La caracterización de los tiempos verbales. Juegos de conjugación

Cuando nos liberamos del recuerdo del armazón rígido de la conjugación gramatical por medio de estas y otras consideraciones, y nos enfrentamos de nuevo a la frescura de la realidad viva, ya podemos proceder a la enseñanza de esta materia a los niños de diez años de edad.

Lo mejor es partir nuevamente del carácter que anteriormente le habíamos atribuido a los verbos:

*'Son ayudantes con gran vigor y vitalidad, que trabajan en la naturaleza por la virtud divina y la fuerza humana.'*

Lo que es vigoroso y vital contiene todavía la capacidad de transformarse.

Y eso sienten, mejor que nadie, los niños: seres en vías de desarrollo, muy afectos a las transforma-

<sup>16</sup> Rudolf Steiner hace una aclaración de que este pasaje fue mal interpretado. Se lo asume como 'más conocimiento,' pero lo único que pedía Goethe era que le acercaran una vela para poder ver. [n. del pr.]

## el profanador de textos

ciones, tanto externas como internas —¡afición al disfraz!—.

Las formas que puede adoptar un verbo son múltiples como, por ejemplo, el vocablo ‘ayudar’:<sup>17</sup> oímos decir o decimos ‘ayudo,’ ‘ayudé,’ ‘ayudado’ y luego también ‘ayudas’ o ‘ayudás.’

Detengámonos en esta última transformación, provocada por un pronombre expreso o tácito

### Tiempo presente

Preparamos un pequeño juego relacionado con la Zoología donde aparecen el águila y la vaca como polos opuestos.

Los versos son un diálogo entre un niño y los animales, versos caracterizados por el ritmo y la cadencia.

La clase entera también interviene, representando un coro que inicia las variaciones del tema.

Águila (batiendo las alas)

*¡Oh! ¡Puedo volar!*

Niño (admirándola)

*¡Oh! ¡Podés volar!*

Águila

*En el aire planeo...*

Niño

*En el aire planeas...*

Coro de niños

*El águila vuela hacia el sol, y vence a la pesadez.*

Par de águilas

*¡Oh! ¡Podemos volar!*

Niño

*¡Oh! ¡Pueden volar!*

Par de águilas

*En el aire planeamos...*

Niño

*En el aire planean...*

Coro de niños

*Vuelan y, como sin peso, flotan en la luz.*

Luego el niño se encuentra con una vaca rumiando (representada por un flemático).

Vaca (plácidamente)

*Descanso y rumio...*

Niño (compartiendo el gusto)

*Descansás y rumiás...*

Vaca

*Contemplo la tierra...*

Niño

*Contemplás la tierra.*

Coro de niños (con placidez)

*Ella descansa, rumia y contempla...*

Vaca y becerro

*Descansamos y rumiamos...*

Niño

*Descansan y rumian...*

Vaca y becerro

*Contemplamos la tierra...*

Niño

*Contemplan la tierra...*

Coro de niños (asombrado)

*Rumian, digieren y descansan: mucho tienen que hacer.*

De este recorrido, animado todavía por las conjugaciones personales, extraemos el esquema para el presente de las tres personas del singular y las del plural, y subrayamos las terminaciones en colores (rojo, verde y azul, como los pronombres yo, tú, él).

Se recomienda intercalar en los ejercicios algunos verbos irregulares: tengo/tienes, pongo/pones, quepo/cabes, etcétera.

### La experiencia del tiempo en nuestras vidas

A continuación, para iniciar a los niños en la estructuración correcta de los tiempos del verbo, lo primero que hay que hacer es transmitirles una experiencia de lo que es el tiempo.

En los cuentos de hadas, en las historias del Antiguo Testamento (tercer grado) y en las leyendas de los dioses y de los héroes nórdicos (cuarto grado), los niños han conocido los tiempos antiguos.

<sup>17</sup> Se presta ahora a introducir la definición de ‘voz que da nombre al verbo’ para el infinitivo, que los niños conocieron ya en tercer grado, aunque sin explicitarlo. [N. del Ed.]

# el profanador de textos

Mucho tiempo ha transcurrido: constituyen el Pasado.

Luego, el maestro habla de su propia infancia, cuando había cosas tan distintas a las de 'ahora,' las del Presente.

*¿Cómo serán cuando lleguemos al año 2100?  
¿Qué es lo que será, entonces, y qué nos saldrá  
al encuentro?,*

o sea,

*¿Cómo será el Futuro?*

Esto no lo sabremos con exactitud.

Luego, reducimos el presente cada vez más: ayer ya es pasado; mañana es futuro.

(Pregunta humorística: ¿Cuándo el hoy será ayer? ¡Mañana!)

Seguimos: la hora anterior ya ha pasado; la hora siguiente pertenece al futuro.

Finalmente nos quedamos tan sólo con el momento, con el instante o, como se decía antiguamente: pasó en 'un santiamén,' y no puede volver; sólo tenemos un instante en nuestro poder.

Es de gran importancia que todo esto desfile alguna vez ante la mente del niño.

Sólo después de que el presente se le haya derretido entre sus dedos podemos adjudicarle nuevamente alguna extensión, hacer que se hinche abarcando el día de hoy, el año actual, nuestra época, o nuestro siglo.

## Presentación inicial de los tiempos verbales

¿Cuáles de los seis<sup>18</sup> [ocho] tiempos del verbo presentaremos ahora a los niños?

Al principio, y para que puedan captarlos, nos limitaremos a cuatro: al futuro, al presente, y a dos formas del pretérito.

Prepararemos el terreno por medio de una historia.

### Juan planta un frutal

*"El día en que cumple diez años, un muchacho introduce en la tierra de su jardín la semilla de un árbol frutal.*

*"A medida que el muchacho va creciendo y desarrollándose visita, de vez en cuando, el jardín para ver crecer el árbol y, después de muchos años, ver su florecimiento y los primeros frutos."*

Los niños harán cuatro dibujos sobre esto, escribiendo a su lado las siguientes oraciones:

**Dibujo 1** (Pone la semilla en la tierra):  
*'Germinarás, crecerás, y expulsarás lo invisible que descansa en tí.'*

**Dibujo 2** (Descubre el primer retoño):

*'¡Ah! Ya germinas, creces y echas un par de hojitas.'*

**Dibujo 3** (Después de una larga ausencia, se encuentra con un arbolito.):

*'Mientras yo estaba ausente, tú crecías, echabas hojas y te convertías en arbolito.'*

<sup>18</sup> Recuérdese que este trabajo originalmente es en alemán, que sólo tiene seis conjugaciones. Sin embargo, está adaptado a las ocho conjugaciones del castellano. [n. del pr.]

**Dibujo 4** (Después de muchos años, recoge el primer fruto):

*'¡Oh! La semilla de antaño se ha transformado en un hermoso árbol, ha florecido, y ha dado sus frutos.'*

Así, los niños aprenden a conocer cuatro tiempos, empezando con el que viene hacia nosotros: el futuro.

Nosotros podemos contribuir a formar ese futuro si, valiente y animosamente, lo enfocamos y salimos a su encuentro.

Llega entonces el momento, convertido ya en presente; aquí está. Segundo tiempo: el presente. 'yo ayudo.' Es el momento de actuar, el tiempo corre, y en seguida se transforma en pasado.

Volvamos una vez más la mirada hacia ese pasado: 'yo ayudaba.' Tercer tiempo: el pretérito imperfecto o fluyente. Es como si todavía estuviéramos contemplando la acción que ya pasó, y pudiéramos reconocer, por consiguiente, lo que estuvo bien y lo que estuvo mal. El pretérito imperfecto todavía nos ofrece un mensaje, nos enriquece, antes de que lo arrastre definitivamente la corriente del tiempo.

A esa corriente hemos de encomendar el evento; ella lo llevará consigo en su forma definitiva e inalterable. Así, queda convertido ya en pretérito perfecto, el cuarto de los tiempos verbales: 'he ayudado.'

La sabiduría del lenguaje nos hace encontrar la imagen adecuada para el tiempo. Decimos:

*'...muchos años habían transcurrido...'*

o:

*'...el tiempo corre tan a prisa...'*

## el profanador de textos

Vemos el tiempo como un río, como una corriente.

Podemos representar esta corriente en un dibujo, deslizándose de izquierda a derecha en formas ondulantes —las olas del futuro llegan acercándose desde la izquierda—.

En medio de la corriente está el hombre con los brazos extendidos, y con una cabeza de Jano<sup>19</sup>:

- la que mira a la izquierda contempla el acto que se acerca, sin contornos definidos, quizás como signo de interrogación que flota sobre la ola ¿Qué harás?: ‘Yo actuaré’ (rojo-futuro).
- en el centro: ‘Yo actúo’ (anaranjado-presente). Es entonces cuando el hombre nada contempla, sino actúa.
- la cabeza que mira hacia la derecha, sigue el acto con la vista, revisándolo y reflexionando: ‘Yo hacía’ (verde-pretérito imperfecto o fluyente).
- Finalmente, las olas se la llevan al piélago universal, en una forma cerrada: ‘Yo he actuado.’

### La formación del futuro en distintas lenguas

Es curioso y digno de comentar cómo se forma el futuro en los diversos idiomas.

En francés y en español, los futuros simples se logran por contracción del auxiliar pospuesto:

*j’aider-ai, yo ayudar-he, he de ayudar —yo ayudaré—,*

y también:

*vosotros ayudaréis, ayudar- habéis, habéis de ayudar.*

En inglés:

*I shall, you will help;*

propiamente:

*Yo debo, tú quieres ayudar.*

En alemán:

*Ich werde helfen;*

el sujeto se considera ya, en el momento presente, como aquel que realizará la acción en el futuro: internamente, empieza hoy mismo la acción que ha de realizar mañana.

*Ich werde helfen*

significa tanto como

*Yo me convierto, en este instante, en el ayudador del mañana,*

o propiamente,

*Yo me convierto en ayudante*

—sin necesidad de explicar el participio activo—.

### Ejercicios prácticos

Una vez transmitido a los niños el sentido propio de cada uno de los cuatro tiempos del verbo mencio-

nados, tendrán que practicarlo, como ya conocemos, transponiendo relatos sencillos de un tiempo a otro, por ejemplo:

- del pretérito imperfecto al presente —después de haber comentado que esto puede ocurrir espontáneamente, cuando un relato se hace animado, se vive—;
- del futuro al presente; o
- de un pretérito al otro.

En estos ejercicios es conveniente preferir los verbos que presenten en su conjugación alguna peculiaridad irregular —hice/hago, vendrá/viene, hemos andado/anduvimos—.

### Modo imperativo

Hasta ahora sólo hemos estudiado el modo indicativo.

Ha llegado el momento de añadir el ‘modo imperativo’ a los tiempos ya tratados.

Se procura que los alumnos descubran por sí mismos, en determinados ejemplos, que por medio del habla no sólo podemos relatar e informar, sino también manifestar nuestra voluntad, solicitar, aconsejar o exigir de alguien una acción determinada.

Prefiero la denominación de ‘modo deprecativo’<sup>20</sup> [en alemán, ‘solicitante’] a fin de suavizar para el niño el carácter de perentoriedad, de mandato, que va implícito en la voz del ‘imperativo’ —ya que también la súplica, el consejo y la advertencia adoptan este modo del verbo—.

<sup>19</sup> Jano: En la mitología romana, es el dios de las puertas, los comienzos, las transiciones y los finales. Es representado con dos caras, mirando hacia ambos lados de su perfil, que representan el pasado y el futuro. [n. del pr.]

<sup>20</sup> modo deprecativo: 1. m. Gram. Tradicionalmente, modo imperativo, cuando su oficio es rogar o suplicar. Diccionario RAEL [n. del pr.]

¿Acaso es importante para el niño el concepto de ‘orden’ o ‘mandato’?

De ninguna manera, ya que la relación de autoridad que une al niño y maestro descansa en una guía afectuosa y comprensiva —y un gustoso ‘hacer caso’— y no en un frío ‘ordenar y obedecer.’

De todas formas, hay que informarle a los niños, de paso, que en Gramática este modo se llama ‘modo imperativo,’ pero que no todo a lo que se les invita entraña una orden que deba ser cumplida.

Así se previene también la excusa con que los niños suelen justificar su fechorías:

*“A mí me dijeron: ¡Haz esto o aquello!”*

Los ejercicios sobre el modo solicitante [deprecativo] nos permite utilizar refranes y sentencias como:

*‘Ayúdate a tí mismo y Dios te ayudará!’  
‘Come y bebe mas no olvides a Dios!’  
‘Haz lo tuyo y deja hacer lo suyo a los demás!’*

En el juego escénico ‘El hombre en el curso de los tiempos’ —ver [09] apéndice: las palabras y el niño—, los niños se identifican con los tiempos del verbo, por representarlos.

Los alumnos que toman parte se alternan, pero se procura conservar la correspondencia de temperamento:

- los coléricos el futuro,
- los sanguíneos el presente,
- los melancólicos el pretérito imperfecto, y
- los flemáticos el pretérito perfecto.

Con esto se consigue que la comprensión de los tiempos arraigue en el niño más profundamente en su sentir y voluntad y, por ende, también en su memoria.

Todo lo que sucede en ese juego ya ha sido previamente insinuado en el curso de esta época de Lengua Materna, a través de comentarios y conversaciones.

Si, a pesar de ello, el contenido pudiera parecer excesivamente elevado, téngase en cuenta que aquí, como en todo lo demás, es válido el principio: todo lo que recibe el niño ha de llevar en sí algo que sólo pueda aprehender vagamente, y que constituye el acicate secreto de su voluntad.

Hölderlin<sup>21</sup> decía:

*‘El niño, como el árbol, busca lo que está por encima de él.’*<sup>22</sup>

## Segunda época. Repaso y ampliación del modo indicativo

En la segunda época de Lengua Materna, hacia fines del año escolar, completaremos la serie de los tiempos del modo indicativo.

Tomaremos, quizás, como punto de partida después de un ligero repaso de lo aprendido anteriormente, un breve cuento en el que subrayemos los tiempos conocidos con el color que le corresponde a cada uno.

A continuación, pasaremos a detenernos en los tiempos verbales desconocidos.

Sirva de ejemplo la siguiente historia, que primero copiarán al dictado:

*“¿Saben qué broma le hizo una vez Juan<sup>23</sup> a un panadero iracundo? Se las contaré:*

*”Un día, Juan preguntó en una panadería si le daban trabajo, y el maestro panadero le tomó como ayudante.*

*”A la mañana siguiente, Juan preguntó qué era lo que debía hornear.*

*”El panadero se enojó por esta pregunta obvia y le contestó encolerizado:*

*—¡Gallinas y chanchos!*

*”Apenas el maestro hubo salido a tomar su desayuno, Juan tomó las gallinas y los chanchos de su vecino y los cocinó al horno hasta que quedaron bien doraditos.*

*”Un par de horas después, el panadero pensó: “Mi ayudante ya habrá cocido los panes,” y fue a la cocina.*

*”¡Cómo se espantó al ver su trabajo!*

*—¿Qué es lo que has horneado?*

*”gritó.*

*—Lo que me has pedido...*

*”replicó Juan con aire inocente*

*...gallinas y chanchos.*

*—¡Me has echado a perder el día, y me pagarás la masa! ¡Fuera de aquí, con tus ideas!*

<sup>21</sup> Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770-1843): Poeta lírico alemán. Su poesía acoge la tradición clásica y la funde con el nuevo romanticismo. [n. del pr.]

<sup>22</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>23</sup> El original en alemán cita a Till Eulenspiegel: Personaje del folclore del norte de Alemania y los Países Bajos, que habría vivido entre 1300 y 1350, l que se lo muestra como amante de la diversión, irreverente y siempre dispuesto a hacer burla de los demás. [n. del pr.]

# el profanador de textos

”Acto seguido, Juan fue a la feria con sus panes rellenos recién horneados, y todos querían comprarlos.

”Así ganó más dinero de lo que el maestro le había pedido por la masa.”<sup>24</sup>

Los alumnos se dan cuenta fácilmente de que las formas del pluscuamperfecto definen algo que ‘sucede en un tiempo anterior al que refiere la oración’ — tal vez ‘prepasado’ sea un nombre adecuado para definirlo—.

En la historia de Juan, el futuro compuesto —‘habrá cocido’—, llamado también futuro perfecto, está usado como expresión de una conjetura, lo cual constituye casi el único caso en que todavía se presenta en el lenguaje hablado.

Este futuro que se considera como pasado relativo a lo que se relata se puede explicar por medio de algunos ejemplos como:

”Iré a verle y le rogaré que no la escriba; sólo que me temo que, pare ese entonces, ya habrá escrito la carta.”

## Representación gráfica de los tiempos verbales

La Figura 3-1 ilustra la serie de los seis tiempos del verbo [de la lengua alemana].

Los tiempos unidos por triángulos son:

- por una parte, los ‘tiempos definidos’ —presente, pretérito perfecto, futuro perfecto— y,
- por otra, los ‘tiempos fluidos’ —pretérito perfecto compuesto, futuro compuesto y pretérito pluscuamperfecto—.

<sup>24</sup> ¿Habrás sido que Juan ‘inventó’ las empanadas? [n. del pr.]

El círculo que, a partir del presente y hacia izquierda tiene colores cada vez más oscuros, y hacia el futuro, más cálidos, se cierra en el futuro perfecto (o compuesto), síntesis de pasado y futuro, a semejanza de cómo el rojo y el azul se unen para formar el violeta.

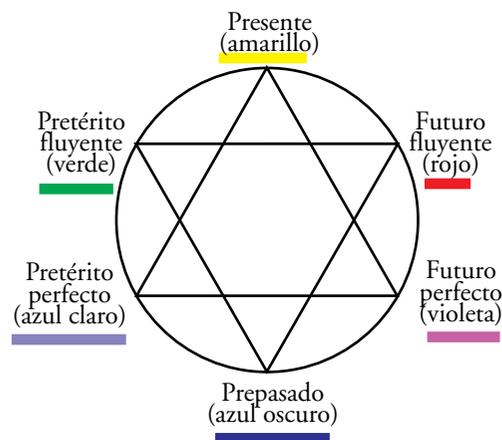


Figura 3-1

Un buen ejemplo para establecer claramente la diferencia entre los pretéritos simple, perfecto e imperfecto es la confrontación de las dos frases siguientes:

”Cuando salí de casa, llovía,”

y:

”La calle está mojada, ha llovido.”

En el primer caso —‘salí,’ pretérito simple—, se determina el momento del pasado y por eso no se puede decir:

”Cuando he salido de casa, llovía.”

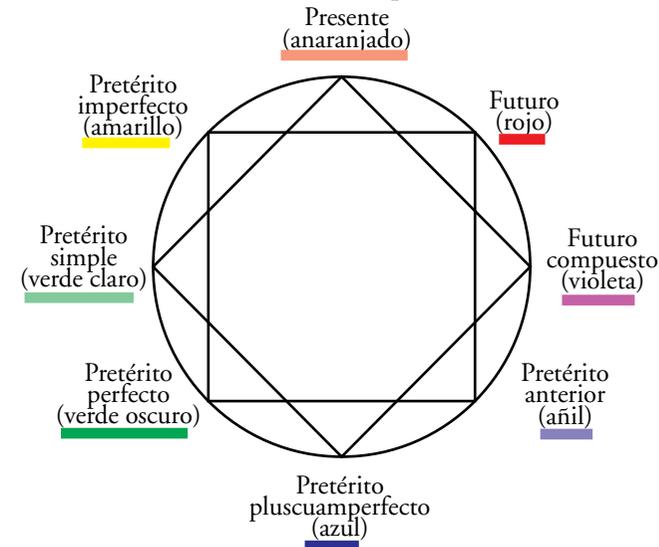
Este suceso no es ni más ni menos reciente que el del segundo caso —‘ha llovido,’ pretérito per-

fecto—, pero aquí usamos el perfecto pues expresa un hecho pasado cuyas consecuencias perduran y se aprecian también en el presente; además, en esta ocasión no hay una circunstancia de tiempo que me obligue a usar el pretérito simple.

En el otro caso —‘llovía,’ pretérito imperfecto—, se habla de algo que estaba sucediendo, es decir, que era presente en el momento de salir.

La Figura 3-2 muestra la ‘Rosa de los Tiempos’ como representación gráfica de los tiempos verbales en lengua castellana:

- ‘presente’ en amarillo, en el centro;
- en el sentido de las agujas del reloj, vamos del ‘presente’ al ‘futuro’ —futuros en colores cálidos: rojo y naranja—; y
- regresamos al ‘pasado’ —pretéritos: colores fríos del violeta, pasando por los azules hasta llegar al verde claro, más cerca del ‘presente’—.



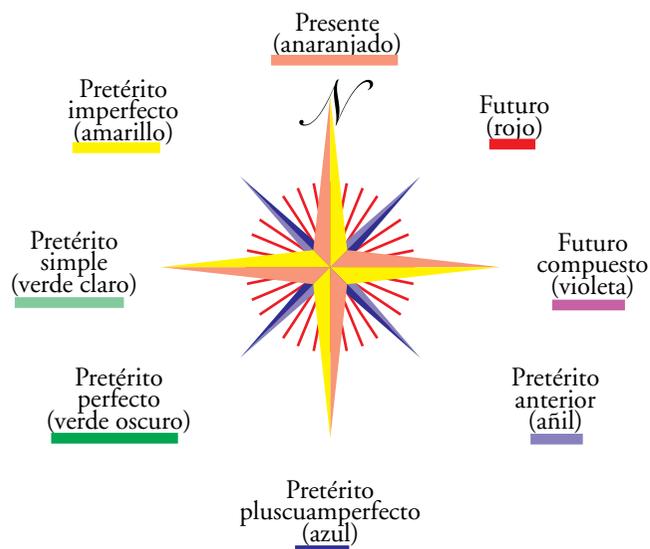


Figura 3-2

Para agudizar la mirada para identificar los tiempos, podemos utilizar historias, como la anteriormente citada, haciendo que los alumnos los subrayen con diferentes colores.

También se puede practicar la transformación de la historia, desplazando su inicio hacia la mitad de su transcurso, con lo que se hará necesario el empleo más frecuente del pluscuamperfecto.

## Lemas anuales

En tiempo de Pascua —en el hemisferio norte— y en tiempo de Adviento en —el hemisferio sur— se entrega el informe o crónica anual a las familias, y el lema individual a cada alumno, que el niño habrá de declamar regularmente durante todo el año escolar siguiente.

Para el lema se recurre, de preferencia, a las distintas materias estudiadas durante el año anterior, de modo que el lema constituye, en algún modo, un extracto que se conserva y perpetúa.<sup>25</sup>

Estos lemas, aunque individuales para cada niño, pasan luego al patrimonio común del grupo entero.

Así, para un niño flemático quizás se le dará un lema tomado del campo de la Gramática,

*‘Sé como el verbo, que cambia y se transforma sin cesar!’*

*‘Si actúas ágilmente, marcharás a la par con los tiempos!’*

## Representación gráfica de la oración

En esa misma época, debiéramos comenzar a enfocar una tarea que Rudolf Steiner propuso en el año de 1922 al grupo de la Escuela Libre de Stuttgart.<sup>26</sup>

Sorprenden a primera vista los párrafos en cuestión; se refiere a la necesidad de convertirlo todo en imagen, y prosigue;

*‘No debiéramos desperdiciar ninguna oportunidad de llamar la atención, ya en niños de diez, once o doce años, sobre cómo se articulan las oraciones, pongamos por caso un conjunto ternario, compuesto de proposición principal, proposición relativa y proposición condicional.’*

<sup>25</sup> Müller, Heinz. ‘Fuerzas sanadoras en la palabra y sus ritmos.’ [n. del pr.]

<sup>26</sup> Steiner, Rudolf. ‘Consejos para el diseño artístico de la enseñanza’ en ‘La educación y la enseñanza a partir del conocimiento del hombre.’ [GA302a:ii] [n. del pr.]

*‘Lo gramatical es lo que menos importa en este caso; lo utilizaremos tan sólo como medio para llegar a la imagen; pero de todas formas, no debiéramos dejar pasar la ocasión para ofrecer a los niños (...) incluso una representación plástico-intuitiva de lo que es una proposición principal, una proposición relativa, etcétera.’*

*‘Esto se puede conseguir de la más diversa manera, naturalmente.’*

*‘Se puede representar la proposición principal por un círculo grande, y la relativa por uno pequeño, tal vez excéntrico —sin teorizar, sino manteniéndose en la imagen— y visualizar la condicional, la del ‘si,’ con flechas que se dirigen hacia el círculo mayor como factores condicionantes.’*

*‘No es necesario exagerar estas cosas, pero conviene que, después de una esmerada preparación del tema, volvamos una y otra vez sobre él.’ [GA302a:ii:\_\_:\_\_]*



Figura 3-3

## el profanador de textos

Lo que puede sorprender a primera vista son dos cosas:

- la primera, que con niños tan jóvenes se traten temas que parecen integrar ya la Sintaxis, cuyo estudio no se inicia hasta después de los doce años; y
- la segunda, quizás más asombrosa todavía, que lo gramatical ‘es lo que menos importa en este caso,’ y sea tan sólo ‘un medio para llegar a la imagen.’

Si examinamos más de cerca esta cuestión, veremos que el segundo enigma aclara el primero, y viceversa: efectivamente, no se trata de adentrarse con niños de esta edad en el estudio de la Sintaxis, sino de captar gráficamente la estructuración lingüística antes del despertar de las facultades intelectivas, que empiezan a despuntar lentamente a los doce años, por eso dice que lo gramatical es sólo un medio para lograrlo.

Así pues, se trata de visualizar gráficamente en el espacio el proceso de la estructura articulada de la oración. ¿Para qué?

Para que primero se capte artísticamente, antes de entregarlo al análisis intelectual abstracto.

En las Conferencias Curriculares mencionadas dice, aunque dentro de otro contexto:

*‘Lo que es preciso practicar en la lengua materno hacia los diez años es la articulación plástica del lenguaje.*

*‘Sentir lo que tiene de plástico.’ [295:c \_\_: \_\_]*

Como ejemplo para la visualización del mencionado conjunto de tres proposiciones, veamos una oración tomada de las narraciones del cuarto grado.

Tales estructuras gramaticales pueden representarse también por medio de curvas.

Ejemplo sacado de la historia de la ‘Recuperación del martillo de Odín.’<sup>27</sup>

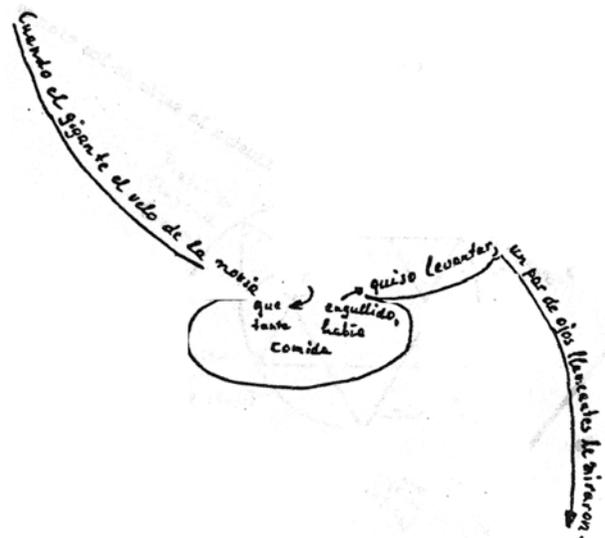


Figura 3-4

Si se quiere destacar aún más la posición de la proposición antecedente, de la intermedia y de la consecuente, esta estructura gramatical puede representarse también de la forma siguiente:



Figura 3-5

Como es natural, hemos de procurar que el niño adquiera previamente una sensibilidad por el peso de

cada una de las distintas partes de la estructura, de tal forma que la proposición principal quede separada de las secundarias (subordinadas).

En la representación gráfica, la proposición principal se caracteriza por medio de un color intenso (activo).

Lo mejor es empezar con estructuras sencillas, de una sola proposición secundaria, la cual puede colocarse en distintas posiciones:

*‘Loki, disfrazado de doncella, estaba sentado junto a la novia.’*

*‘Sentado junto a la novia, estaba Loki, disfrazado de doncella.’*

También estas estructuras se visualizan conforme lo sugerí.

Es recomendable comenzar con los ejemplos más sencillos, ya a fines de la primera época de Gramática del cuarto grado, continuando con ejemplos algo más complicados en la segunda época, y prosiguiendo con una elaboración más completa en los grados quinto y sexto —pues es muy conveniente volver, una y otra vez, a semejantes representaciones espaciales—.

Después de los doce años, cuando empieza el estudio de la Sintaxis propiamente dicha, los niños ya tienen una base lograda por medio de esas vivencias pictóricas, y sobre ella avanzan hacia los conceptos abstractos.

En otras palabras: de la realidad henchida de vida se desprende el esqueleto intelectual —la plenitud de la vida se desangra hasta convertirse en concepto—.

<sup>27</sup> Posibles referencias: De los Ríos, Ángel (Traductor). ‘Los Eddas. Edda Prosaica de Snorri Sturleson. Edda Poética de Saemundr el sabio.’; Column, Padraic. ‘Los niños de Odín.’ [n. del pr.]

## Preposiciones

Finalmente, el Plan de Estudios antroposófica-mente fundamentado señala para el cuarto grado el estudio de las preposiciones —vocablos de visibilidad o visualización—, o sea, de algo que, como el verbo, apela directamente a la voluntad.

Este llamado a la voluntad también se halla implícito cuando, este año, se estimula la libre creación en la pintura; cuando se relatan las leyendas de los dioses y héroes nórdicos; cuando se declaman las paranomasias<sup>28</sup> de los Edda,<sup>29</sup> y cuando, en la clase de euritmia se marcan las aliteraciones<sup>30</sup> con pisadas recias.

En esta etapa, nos interesa relacionar la preposición con el sustantivo correspondiente.

Sobre esto, Rudolf Steiner dice:

*'En todos los casos, procuremos que el niño adquiera el acierto de la preposición adecuada al caso, aun cuando sean semejantes en significado, por ejemplo, junto a y al lado de.'*

*'En el tercer grado, habíamos realizado los estudios preliminares acerca de esto.'*

*'Nuestro propósito ahora será el consolidar y afianzar para todos lo que la mayoría de los niños dominan ya por el uso práctico del idioma.'*

<sup>28</sup> paranomasia: 3. f. Ret. Empleo en una frase y próximos entre sí, de dos vocablos semejantes en el sonido pero diferentes en el significado, como puerta y puerto, o secreto de dos y secreto de Dios. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>29</sup> De los Ríos, Ángel (Traductor). 'Los Eddas. Edda Prosaica de Snorri Sturleson. Edda Poética de Saemundr el sabio.' [n. del pr.]

<sup>30</sup> aliteración: 1. f. Ret. Repetición de sonidos en un verso o un enunciado con fines expresivos, como en un no sé qué que quedan balbuciendo. Diccionario RAE [n. del pr.]

*'En esto conviene proceder con economía, entretejiendo los datos preposicionales en las mismas frases que se utilizan para el ejercicio de los cambios de tiempo de verbo.'*

*'Podemos hacerlo asimismo en las estructuras gramaticales que representamos gráficamente.'*

*'También podemos complementar esta práctica con tareas de conversión de las preposiciones: los héroes estaban junto al trono.'*

*'¿Cómo decimos cuando esos héroes hacen su entrada?'*

*'Los héroes dirigiéronse al, ante, hacia, hasta el trono.'*

*'O bien: lo tomó por la mano; lo tiró de la mano.'*

*'Mintió por miedo; tembló de miedo.'*

*'No necesitamos extendernos en más ejemplos.'*

*'El análisis de las composiciones ofrece muchas oportunidades para tratar el tema.'*  
[GA\_\_:\_:\_:]

He aquí el momento oportuno para estudiar la fusión de la preposición con el verbo y formar un verbo compuesto: 'convivir' —'vivir con'—, 'componer' —'poner con'—, 'encerrar' —'cerrar en'—, 'sobreponer' —'poner sobre'—, etcétera.

En estos casos se dice que la preposición se convierte en prefijo. ♣♣♣

**[04] activo y pasivo. estilo directo e indirecto. declinación. comparativo y superlativo. atributos. géneros estilísticos quinto grado**

## Preparación del maestro

El que observe con atención el estilo de los tiempos modernos y, en particular, del presente, notará una creciente preferencia por el modo pasivo o voz pasiva<sup>1</sup> en la oración.

Esto pone de manifiesto una peculiaridad del hombre moderno: se siente sometido a un acaecer, resignado a dejar que las cosas sigan su propio curso.

Además, el modo pasivo relega al actor, o le eclipsa incluso, es decir, disimula su responsabilidad —cunde el anonimato—.

También desaparecen los méritos —ya no sabemos bien cuánto debemos a los demás—.

Nosotros tan sólo somos 'abastecidos,' y olvidamos quien nos abastece —he ahí el aspecto social—.

<sup>1</sup> voz pasiva: f. Gram. voz que vincula el sujeto de un verbo con el paciente de la acción que denota. La oración 'Antonio fue detenido' está en voz pasiva. Diccionario RAE [n. del pr.]

Finalmente, esa preferencia por el pasivo acusa una falta de interés por la actividad en sí, que se explica por la que ha proliferado en las últimas décadas.

El motivo profundo hay que buscarlo en la instrucción y la educación orientadas exclusivamente hacia la aprehensión cognoscitiva, durante los últimos cien años.

La construcción pasiva es menos plástica, más abstracta; naturalmente que, dentro de sus límites, está justificada y es indispensable.

Por lo tanto, importa iniciar correctamente a los niños en este dominio del lenguaje —el maestro ha de tener consciencia clara de lo que entraña propiamente el modo pasivo—.

Podemos hacernos esta reflexión: para que algo suceda en el mundo ha de tener lugar alguna actividad; si está relacionada con el hombre, ‘alguien’ ha de hacer algo; la actividad parte de él —he ahí el modo activo o voz activa<sup>2</sup>—.

Como sea que la actividad puede proceder también de otros, podemos mirar en quién recae dicha actividad y en quién produce sus efectos —he ahí el modo pasivo—.

La persona es, entonces, receptora como consecuencia de la actividad de otros seres.

El pasivo adquiere otra fisonomía al ampliar nuestra visión hasta abarcar todo el círculo vital —dentro del cual también recaen sobre nosotros los efectos de las fuerzas y poderes cósmicos y telúricos que nos sustentan y benefician: luz del sol, calor del sol, aire, agua, alimentos de los reinos naturales, etcétera—.

<sup>2</sup> voz activa: f. Gram. vos que vincula el sujeto de un verbo con el participante que lleva a cabo la acción. La oración ‘Juan escribe’ está en voz activa. Diccionario RAE [n. del pr.]

Aunque la palabra pasivo viene del latín ‘passivus,’ y éste de ‘pati, paitor’ ‘sufrir,’ el significado de ‘paciente’ en castellano no implica sufrimiento sino tan sólo inacción.<sup>3</sup>

El cambio de matiz es correcto pues nosotros no sólo recibimos una infinita cantidad de beneficios en nuestra pasividad, sino además padecimientos.

Naturalmente, no podemos pasar por alto las adversidades, las contrariedades, los indecibles sufrimientos que muchos han de soportar.

Pero aquí se revela un nuevo aspecto del pasivo: llevar en sus entrañas un activo.

Lo que sufrimos nos transforma; ante el dolor podemos adoptar una actitud interna activa; como muy bien lo dijo el Maestro Eckhart<sup>4</sup>:

*‘El animal más rápido que nos lleva a la perfección es el sufrimiento.’<sup>5</sup>*

Todo sufrimiento nos hace evolucionar.

El genio del lenguaje manifiesta esta sabiduría oculta en forma de la voz pasiva, que se construye mediante el verbo en su forma activa, por ejemplo,

*“Me hago viejo,”*

porque en ellas se advierte que aún en la pasividad adversa, late un ‘hacerse’ activo.

Cierto es que la pasividad, o el pasivo, ante todo expresa el estar a merced de lo que ocurre, pero in-

<sup>3</sup> La ‘confusión’ puede provenir que a los enfermos se los llama ‘pacientes,’ posiblemente, “no hagan nada hasta que el cuerpo se sane solo.” [n. del pr.]

<sup>4</sup> Eckhart de Hochheim o Meister Eckhart o Maestro Eckhart (ca. 1260-ca. 1328): Dominicó alemán, teólogo y filósofo; una especie de misticismo especulativo, conocido como mística renana. Fue el primer teólogo de la Universidad de París en ser sometido a un proceso por sospecha de herejía. [n. del pr.]

<sup>5</sup> Eckhart, Meister. Tratado ‘Del Consuelo Divino.’ “El animal más rápido que nos lleva a la perfección es el sufrimiento.” [n. del pr.]

cluso esto repercute en sentido positivo sobre nosotros, y genera cualidades valiosas: ser traído y llevado conduce a ser ‘versado’<sup>6</sup>; a fuerza de ser golpeados por el destino, nos convertimos en ‘templados.’<sup>7</sup>

## Pasaje de voz activa voz pasiva. Participio

En cuanto a las voces del pasivo, sólo una minoría es auténticamente pasiva, es decir, los participios, que son justamente las que varían; son formas activas del verbo ‘hacer,’ las que también intervienen en la formación del futuro.

Inversamente, en la voz activa, todas las formas del pretérito construidas con ‘haber’ contienen una partícula pasiva, que son precisamente los mismos participios:

<b>Activo</b>	<i>“yo (he) amado”</i>	le tengo por amado
<b>Pasivo</b>	<i>“yo soy amado”</i>	me hago amado

Asimismo, por lo que respecta al futuro compuesto y pretérito compuestos, la diferencia entre la voz activa y la pasiva depende tan sólo del verbo auxiliar.

	<b>Pret. compuesto</b>	<b>Futuro</b>
<b>Activo</b>	<i>“yo habría amado”</i>	<i>“yo habré sido amado”</i>
<b>Pasivo</b>	<i>“yo soy amado”</i>	<i>“yo habría sido amado”</i>

<sup>6</sup> versado, da: 1. adj. Ejercitado, práctico, instruido. Versado en lenguas antiguas, en matemáticas. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>7</sup> templado, da: 2. adj. Moderado, contenido y parco en la comida o bebida o en algún otro apetito o pasión. 3. adj. Que no está frío ni caliente, sino en un término medio. 5. adj. coloq. Valiente con serenidad. 6. adj. coloq. Listo, competente. Diccionario RAE [n. del pr.]

# el profanador de textos

Similarmente en el futuro y pretérito imperfectos:

	Pret. imperfecto	Futuro
Activo	“yo amaba”	“yo amaré”
Pasivo	“yo era amado”	“yo sería amado”

Cuando el verbo se usa en su acepción reflexiva tiene un participio activo del pasado.

Esos participios, por lo tanto, pueden adjuntarse al sustantivo en función atributiva —por ejemplo, “él se ha escapado,” “el mozo escapado”— o bien utilizarse en función sustantiva —“ellos se han presentado,” “los presentados”—.

Vale la pena notar que la concordancia en número y género entre el participio y el sujeto debiera de otorgarle a ese participio más bien la calidad de atributo predicativo.

## Introducción del Pasivo en clase

Antes de pasar al estudio del pasivo lo mejor es hacer una recapitulación de los tiempos del verbo en la voz activa.

Una vez que estas formas hayan sido suficientemente revisadas, podemos decirle a los niños:<sup>8</sup>

*“En la clase de Labores diseñaron, eligieron los colores y tejieron sus propios chalecos.*

*”¿Qué es lo que le sucedió, entre tanto, al chaleco? ¿Hizo algo?*

*”¡No!, sino que fue diseñado y tejido.*

*”Los colores fueron elegidos por ustedes.*

*”Algunas veces, el trabajo se resiste a salir bien, hasta que finalmente exclaman:*

*—¡Ya está!*

*—¡Ya me está saliendo!*

*”Lo que no es todavía, puede llegar a ser.*

*”Ustedes mismos quieren llegar a convertirse en estudiantes de la universidad, profesionales, comerciantes, electricistas, cantantes, artistas, doctores o doctoras.”<sup>9</sup>*

*”Para eso, habrán de hacer muchas cosas, aprender mucho, tanto en la escuela como fuera de ella.*

*”Pero también otras personas habrán de ocuparse de ustedes, enseñarles y educarles, para que sean hábiles y capaces.”*

Al día siguiente, en dibujo, ponemos la persona activa y la persona receptora una frente a la otra.



él trabaja  
(voz activa)



él es mantenido, ayudado  
(voz pasiva)

Figura 4-1

Es un ejemplo que en la actualidad podría sintetizarse como: Él/Ella trabaja y Él/Ella es beneficiado por el trabajo.

Las consideraciones que se hacen sobre este tema tienen eminente significado para forjar la conciencia social.

Se hace notar a los niños, de una manera completamente objetiva y neutra, lo mucho que se ha hecho por ellos, para que ‘se hicieran grandes’ —fueron alimentados, vestidos, guiados, instruidos, elogiados, educados, contentados, obsequiados, cuidados, curados, advertidos, censurados, castigados—.

Gracias a todas estas acciones se ha realizado una transformación real de ellos; por ejemplo, en la casa y en la escuela fueron adiestrados en esta o aquella labor, y de esta forma se hicieron diestros, o se aplicaron a este u otro trabajo, y de esta forma se hicieron aplicados.

La forma del devenir en castellano es el gerundio, que se conjuga asimismo en las voces activa y pasiva, con los verbos auxiliares ‘ser’ y ‘estar.’

*“¿Qué hace él?*

*”Está comiendo, hablando, trabajando.”*

*“¿Cómo está el enfermo?*

*”Está sanando (es decir, no está todavía sano, sino en evolución hacia la salud).*

Al estudiar la voz pasiva se mencionó que ‘pasivo’ viene de ‘padecer,’ y el maestro aprovecha el momento para explicar que no existe padecimiento o pasividad absoluta, pues toda acción que recae sobre un objeto lo transforma de algún modo, ya sea por su acomodamiento o su reacción.

Los golpes del destino que se abaten sobre el hombre le templan, como los golpes del martillo del herrero sobre el hierro candente sirven para endurecerlo y acerarlo.

<sup>8</sup> En el original alemán se da un texto sobre la confección de animales, que no se hace en quinto grado. Esta propuesta forma parte de las Labores para sexto grado. [n. del pr.]

<sup>9</sup> Los chicos ¿ya no quieren ser bomberos?; las chicas, ¿amas de casa? [n. del pr.]

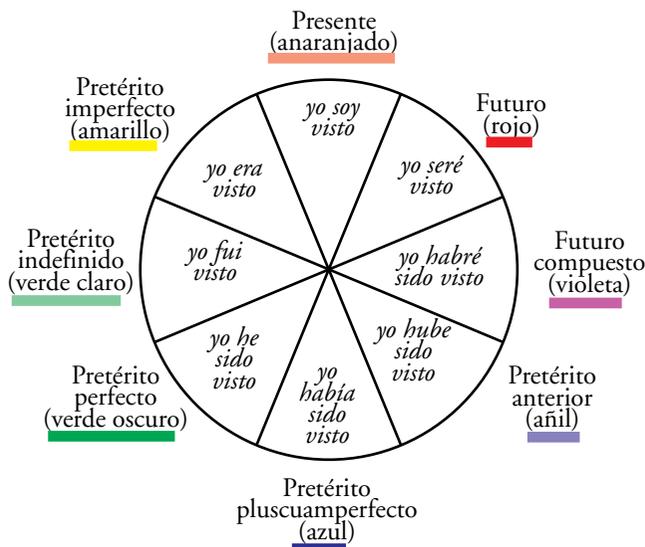
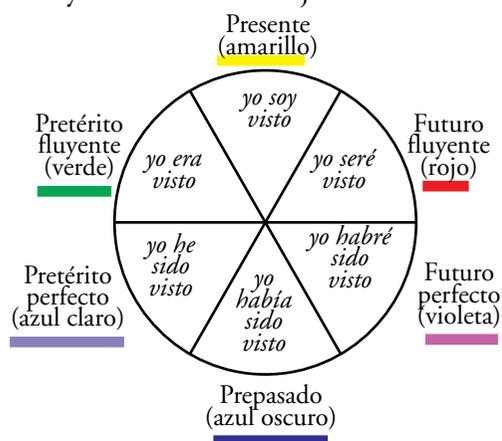
# el profanador de textos

Lo decisivo es que el hombre haga algo internamente con lo que le acaece exteriormente.

He aquí el momento oportuno también para mencionar que lo que inflige al hombre, no suelen traer buenas consecuencias: aquella persona que se siente herida, lastimada por las palabras o las acciones de otros, puede reaccionar mal y volverse muy hiriente.

## Conjugación de verbos en voz pasiva

La conjugación de los verbos en la voz pasiva no presenta dificultad alguna porque lo único que se conjuga es el verbo auxiliar, en todos los tiempos ya conocidos, acompañado invariablemente del participio pasado, teniendo en cuenta que éste concuerde en género y número con el sujeto.



En la práctica de la voz pasiva se pueden realizar las mismas mudanzas que hemos señalada para la voz activa.

Si hacemos que los niños, en alguna narración breve que lo permita, cambien la voz activa en pasiva, llamaremos la atención sobre la pesadez y lentitud que adquiere el lenguaje en tal transformación.

Si revisamos un trozo de buena prosa y buscamos en ella las voces pasivas, veremos que éstas se usan rara vez.

Son más importantes las enálages<sup>10</sup> en sentido contrario: se toma un relato breve que contenga varias voces pasivas, se las transforma a la voz activa, de modo que quizás resulte justificado, en un solo pasaje, mantener inalterada la construcción original con 'ser' o 'estar.'

En el transcurso de los ejercicios se comprueba que sólo pueden tener un 'pasivo perfecto' aquellos

<sup>10</sup> enálage. 1. f. Ret. Figura que consiste en mudar las partes de la oración o sus accidentes; p. ej., poner un tiempo del verbo por otro. Diccionario RAE [n. del pr.]

verbos que llevan consigo una forma determinada del complemento, según veremos más adelante.

Los demás verbos pueden tener únicamente un 'pasivo impersonal': "he sido advertido"—mejor en la voz activa: "se me ha advertido"—o ninguno, como sucede en los intransitivos —'descansar'— y los impersonales —'está nevando'—.

Basta dejar que los niños hagan estos descubrimientos: su explicación más profunda se aplaza hasta que se estudien los casos gramaticales.

## Estilo directo e indirecto

Recordemos que los niños del quinto grado, por su edad (diez/once años), viven intensamente en la emotividad; se hallan en la época intermedia del segundo septenio, regida por completo por los procesos rítmicos.

Por este motivo —como ya hemos señalado al tratar la voz pasiva— todo lo social tiene particular significado, ya que el desarrollo de la relación con sus semejantes incumbe precisamente al sistema circulatorio-respiratorio.

De una manera más sutil, el comportamiento social se expresa en el empleo del estilo directo<sup>11</sup> o el estilo indirecto.<sup>12</sup>

Cuando reproduzco las palabras de otro, tal como él mismo las pronunció —'estilo directo'— tengo que prescindir de mí mismo, identificándome, en cierto modo, con el otro: es como una entrega.

<sup>11</sup> estilo directo: 1. m. Ling. estilo en el que el hablante reproduce literalmente las palabras de otro. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>12</sup> estilo indirecto: 1. m. Ling. estilo en el que el hablante refiere lo enunciado por otro anclando los elementos deícticos en el momento del habla. Diccionario RAE [n. del pr.]

## el profanador de textos

En cambio, cuando informo acerca de las manifestaciones de otra persona—‘estilo indirecto’—, no puedo dar por asentado su contenido, sino transmitirlo con cierta reserva (modo subjuntivo).

Esto nos impone un sentido de responsabilidad, de máxima importancia en la vida social.

Quien tiene trato con los niños sabe cuán poco distinguen ellos, al principio, entre lo que han vivido por sí mismos y lo que otros les han contado.

Para que aprendan a hacer la distinción tienen que desarrollar un sentido primero, y ¡ahora es el momento de hacerlo!

En la primera de las Conferencias Curriculares, Rudolf Steiner dijo:

*‘Tratemos de que el escolar se ejercite en diferenciar, por su modo de hablar, cuándo está expresando una opinión propia y cuándo una ajena.*

*‘Después, procuraremos que, también en los ejercicios escritos, manifiesten patentemente la diferencia que existe entre lo que el niño ha visto y pensado por sí mismo, y lo que dice por boca de otros.*

*‘En relación con esto, tratemos de perfeccionar, una vez más, el empleo de los signos de puntuación.’ [GA295:c1:\_\_\_]*

El tema para estos ejercicios se encontrará fácilmente en pequeños episodios de los que suelen tener en la escuela y en el hogar, y que dan origen a un choque de opiniones—Sobre este choque puede informarse verbalmente y por escrito—.

Al efecto, son muy apropiadas las situaciones críticas que se producen durante una excursión:

*‘Camino equivocado.’*

*‘Úrsula está perdida.’  
‘¿Qué habíamos convenido?’  
‘Un malentendido.’*

Estos ejercicios ganan en objetividad si hacemos pasar del estilo directo al indirecto, y viceversa, breves discursos y réplicas tomados, por ejemplo, de una leyenda griega.

Para terminar, se pueden escribir al dictado pequeños relatos que permitan ejecutar las dos clases de transformaciones; sirva de ejemplo lo siguiente:

*‘Una vez que Agamenón hubo reunido a los príncipes griegos, Néstor preguntó si no habría allí un hombre atrevido que quisiera informarse, en el campamento de los troyanos, sobre lo que ellos pensaban hacer al día siguiente.*

*‘Dijo Diómedes:*

*‘—Yo estoy dispuesto, si viene conmigo otro de los héroes.*

*‘Entre los muchos que se ofrecieron, eligió él como acompañante al inteligente Ulises, “pues a él” —dijo— “nunca le falta un buen consejo para dar.”*

*‘Ulises sugirió que, entonces, fuera menester salir de inmediato, ya que la medianoche había pasado hacía tiempo.*

*‘En camino sorprendieron a Dolón, el espía de los troyanos.*

*‘Cuando tuvieron al fugitivo en su poder, éste les suplicó:*

*‘—¡Ay! Perdóname la vida; soy rico, y os pagaré un buen rescate...’<sup>13</sup>*

Estos ejemplos ofrecen también una buena oportunidad para afirmar el sentido de cuándo es más adecuado el estilo directo, y cuándo el indirecto. (El texto citado es, pues, susceptible de mejora.)

Al mismo tiempo, se practica el modo subjuntivo como preparación útil para el año próximo, en que ya integrará el temario; aquí, como en otros casos, se sigue el principio de ‘hacer primero, comprender después.’

### La declinación

#### Reflexión preliminar

Como hemos visto, el verbo es todavía capaz de transformación, es decir, es rico en formas.

El sustantivo es mucho más pobre en este sentido, llega a formar el singular y plural, así como el género; pero aún en ello la transformación es raquítica—apenas el cambio de una letra para el género, a veces, y otras, simplemente el artículo—.

Y en lo que respecta al plural, una simple ‘s’ o la terminación ‘es.’

El inglés, el francés y el español han perdido la declinación desinencial,<sup>14</sup> con excepción del ‘genitivo sajón’ en el primero de ellos.

El alemán conserva cuatro casos de declinación desinencial, pero las otras tres lenguas mencionadas se sirven de preposiciones—‘de,’ ‘a’— para determinar los casos gramaticales del genitivo y dativo, y sólo diferencian el nominativo del acusativo para la posición de la palabra.

<sup>14</sup> desinencia: 1. f. Gram. Morfema flexivo añadido a la raíz de adjetivos, sustantivos, pronombres y verbos. 2. f. Ret. Manera de terminar las cláusulas. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>13</sup> Homero. ‘Ilíada.’ Canto X. 341 y ss. [n. del pr.]

El latín tenía seis casos; el griego, cinco.

El español, igual que el latín, tiene seis casos: nominativo,<sup>15</sup> genitivo,<sup>16</sup> dativo,<sup>17</sup> acusativo,<sup>18</sup> vocativo<sup>19</sup> y ablativo,<sup>20</sup> pero como hemos dicho, estos casos no se manifiestan morfológicamente ni en el sustantivo ni en el adjetivo, y recurren únicamente a la preposición.

Los finlandeses emplean hoy todavía quince casos, por cuyo medio se expresan relaciones que las demás lenguas modernas determinan por medio de la preposición —esto parece constituir un proceso general de disolución, que en el francés, el inglés y el español, ha desembocado en la decadencia total—.

Lo notable es que en español se conservan seis casos, por lo menos nominalmente.

¿Será mera cuestión de fidelidad a la tradición de la Gramática antigua, o es que en estos seis casos existe realmente algo profundamente unido a la naturaleza humana?

<sup>15</sup> caso nominativo: 1. m. Gram. caso de la declinación latina y de otras lenguas indoeuropeas que indica generalmente el sujeto o el atributo. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>16</sup> caso genitivo: 1. m. Gram. caso de la declinación latina y de otras lenguas indoeuropeas que indica generalmente posesión o pertenencia. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>17</sup> caso dativo: 1. m. Gram. caso de la declinación latina y de otras lenguas indoeuropeas que corresponde generalmente en español a la función de complemento indirecto. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>18</sup> caso dativo: 1. m. Gram. caso de la declinación latina y de otras lenguas indoeuropeas que corresponde generalmente en español a la función de complemento indirecto. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>19</sup> caso vocativo: 1. m. Gram. caso de la declinación latina y de otras lenguas indoeuropeas con el que se marcan las expresiones nominales con función apelativa. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>20</sup> caso ablativo: 1. m. Gram. caso de la declinación latina y de otras lenguas indoeuropeas cuya función principal es expresar diversas circunstancias que concurren en la acción tales como tiempo, espacio, instrumento o modo. Diccionario RAE [n. del pr.]

O, en otras palabras, ¿son estos seis casos, acaso, indispensables al pensamiento y a la comunicación humanos, por expresar determinadas actitudes fundamentales en el hombre?

## ***Declinaciones. Su relación con el verbo***

Empecemos por revisar la relación de estos casos con el verbo. Decimos, por ejemplo:

*“Me acuerdo del amigo.”*

*“Escribo al amigo.”*

*“Abrazo al amigo.”*

La palabra ‘amigo’ tiene aquí oficio de complemento; se trata de los conocidos casos de genitivo, dativo y acusativo.

En cambio, el llamado ‘primer caso,’ esto es, el nominativo, nunca puede asumir papel de complemento; siempre funciona como sujeto, esto es, como fuente de la actividad: ‘el amigo agradece.’

El nominativo nunca lleva preposición; define palmariamente una entidad o una cosa en cuanto a tales, al margen de la acción, en cierto modo en su ser puro.

## ***Nominativo y vocativo***

Nominativo —es decir, el caso gramatical del nombre— es una definición del todo correcta: responde a la pregunta ‘¿qué?’ o ‘¿quién?’ y expresa siempre un ser prácticamente inamovible.

Con toda justicia se coloca al principio de los casos gramaticales y, en rigor, todavía no es un caso de declinación, porque no se ha ‘declinado’ hacia la zona de influencia de ningún otro término —la ‘declinación’ no empieza hasta el genitivo—.

Los griegos y los romanos llamaban al nominativo, y al vocativo, el ‘caso recto’ —‘casus rectus’—, a diferencia de los demás, que son casos ‘oblicuos,’ o sea, ‘objeto’ o ‘complemento,’ ‘declinado’ dentro de la esfera de influencia de otro término.

El vocativo —que sirve para invocar, llamar o apelar a una persona— es, en realidad, un caso de ‘nominativo con énfasis.’

Como ejemplos podríamos citar:

- Nominativo
  - “El padre viene.”
  - “La ciencia investiga.”
  - “Yo leo.”
- Vocativo:
  - “Marta, cerrá bien la puerta antes de irte.”
  - “Hoy es un día muy especial, queridos alumnos.”
  - “Estoy preocupada, doctor. Lleva varios días con fiebre.”

Estos dos se separan por completo del resto de los casos gramaticales; designan al ente autónomo de quien parte, se engendra u origina la actividad.

La manera más profunda de captar su carácter íntimo consiste en hacerse la gran pregunta de la vida: ‘¿quién soy yo?’

Un nombre exterior no me da más que una respuesta superficial, y está hecha más para los otros que para mí.

Detrás de todo ello está la realidad de mi ‘nombre eterno,’ el signo misterioso de la enteiquia<sup>21</sup> de la que mana toda actividad.

Así, pues, existe en todo ente y en toda cosa — en cuanto idea de su inventor— un espíritu, por

<sup>21</sup> enteiquia: 1. f. En la filosofía de Aristóteles, fin u objetivo de una actividad que la completa y la perfecciona. Diccionario RAE [n. del pr.]

# el profanador de textos

el que preguntamos cuando decimos: ‘¿quién?’ o ‘¿qué?’

## Genitivo, ablativo, dativo y acusativo

Pasemos ahora a los demás casos.

El genitivo denota relación de propiedad, posesión o pertenencia.

Ejemplos de genitivo:

“La historia es la maestra de la vida.”

“El vaso está lleno de vino.”

El ablativo denota relación de procedencia, de situación temporal o espacial, o de modo de ser, o de estar.

Ejemplos de ablativo:

“En el jardín hay flores.”

“Murió por la patria.”

El dativo denota la persona o cosa a la cual afecta indirectamente la acción del verbo.

Ejemplo de dativo:

“El niño escribió una carta a su padre.”

El acusativo expresa el objeto directo del verbo, o la persona o cosa sobre la cual recae directamente la acción.

Ejemplos de acusativo:

“El niño lo tenía.”

“El anciano tomó helado.”

El genitivo y el ablativo —que es en realidad un genitivo adverbial, de tiempo, lugar, género y modo— están en íntima relación con la esfera intelectual del hombre.

El dativo y el acusativo, y frecuentemente los dos a la vez, se presentan con mucha asiduidad relacionados con los verbos.

La diferencia entre ellos se ve claramente en estas oraciones.

“Yo le entrego (algo)” > *dativo*

“Yo le entrego” > *acusativo*

El dativo no indica más que la dirección, como si dijéramos, la entrega se realiza hacia él.

Pero si digo:

“Yo lo entrego,”

es que se entrega a la persona misma.

El único caso que se da en español de declinación desinencial es el de los pronombres personales. Decimos:

“Yo vivo en la montaña.” > *nominativo*

“Me llevan a la ciudad de vez en cuando.” > *acusativo*

Y no decimos, por ejemplo:

“Llevan a yo.”

“A mí me gusta el aire puro de mi terruño.” > *dativo*

Y así con las otras personas gramaticales: tu, te, ti, etcétera.

“Les regalarán mitones nuevos.”

“Nos llevaron de paseo.”

“Lo conocieron ayer.”

## Relación con los pronombres

Los pronombres pueden formar parte del complemento directo o indirecto de una oración: ‘lo/la,’ ‘los/las,’ ‘le,’ ‘les.’

¡Y es cosa extrañísima que casi en ninguna parte los sepan emplear bien!

En Castilla —¡fuente del idioma!— es donde la confusión es más frecuente; los madrileños suelen

decir: “la dije,” cuando le dicen algo a una persona de sexo femenino; “le vi,” cuando se trata de una persona a quien encontraron.

Pero el colmo del absurdo es que los literatos no distinguen esta diferencia tan sencilla.<sup>22</sup>

De todas formas, como no se puede dar el espaldarazo a un error de lógica, sería importantísimo —y sobre todo, por la corrupción que existe en este punto— que los niños aprendieran, desde pequeños, a emplear correctamente el pronombre en estos casos para que, más tarde, lo hagan espontáneamente y sin reflexionar.

‘Lo/La’ y ‘los/las’ son pronombres de acusativo en objeto directo; implican que la acción del verbo recae directamente sobre la persona del objeto.

‘Le’ y ‘les’ son pronombres de dativo en el objeto indirecto.

Dicho con más sencillez: ‘le’ y ‘les’ no afectan directamente a la persona, la acción del verbo sólo se refiere oblicuamente a ella.

En cambio, ‘lo’ y ‘los’ indican que la acción del verbo recae directamente sobre la persona del objeto.

Si yo digo algo a alguien, la cosa que digo está en acusativo, pero la persona a quien se lo digo está en dativo.

Si veo a alguien, la persona está en acusativo: ‘lo vi’; pero si veo algún detalle en una persona, entonces ésta pasa al dativo: ‘le vi los ojos.’

## Las esferas del pensar, el sentir y la voluntad

En los casos de dativo —en los que la persona misma no es el objeto de la acción, sino que la atañe indirectamente— se puede percibir un elemento de

<sup>22</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

## el profanador de textos

relación que denota simpatía o antipatía, que expresan los verbos mismos que habitualmente proveen casos de dativo, como ‘dar,’ ‘quitar,’ ‘obsequiar,’ ‘privar,’ ‘permitir,’ ‘prohibir,’ etcétera, con sus significados contrapuestos.

Este no es siempre el caso, desde luego, pues los verbos ‘amar’ y ‘odiar’ son eminentemente del acusativo; pero el hecho de que una acción afecte indirectamente a una persona implica, por lo general, algún interés que puede provenir de sentimientos positivos o negativos.

Podemos decir, por consiguiente, que la esfera del dativo es una esfera del sentir.

En cambio, la del acusativo es propiamente una esfera de la acción, y consiguientemente, de voluntad.

La denominación ‘casus accusativus,’ que le daban los romanos, como se sabe provino de un error de traducción, característico de esos primeros juristas: convirtieron en ‘caso de acusación’ lo que en los griegos era ‘caso causante.’

Cuando, de esta manera, vemos reflejadas en estos tres casos ‘oblicuos’ las tres regiones del alma —en el genitivo el pensar, en el dativo el sentir, y en el acusativo la voluntad— ya podemos transmitir estas formas gramaticales a los niños, bajo un estado de ánimo diferente y con un interés humano más profundo.

Si añadimos a estos tres casos el nominativo, la declinación nos parecerá como un camino recto a través de la vida: iniciamos nuestra existencia como seres independientes, pero no tardamos en sentirnos miembros de reinos que cada vez se amplían.

Dentro de estos círculos podemos adoptar una actitud de entrega o de resistencia, pero no quedar en la simpatía o antipatía, sino que hemos de avan-

zar hacia el trabajo desinteresado; hacia la actividad física y espiritual, hacia la realización de nuestra misión terrena.

Este camino podría definirse por medio de las siguientes cuatro preguntas:

- “¿Quién soy yo?”
- “¿De quién soy compañero?”
- “¿A quién me entrego?”
- “¿Qué produzco?”

Aquí, el carácter intelectual del genitivo no se halla expresado, pero sí implícito.

Pues nosotros mismos somos asimismo miembros del reino espiritual del cual provenimos, aunque ahora ya no tengamos sino las imágenes del mismo, reflejadas por nuestro pensar, es decir, nuestras representaciones y conceptos.

### Adaptación a la enseñanza

Ahora podemos presentar los cuatro casos principales de declinación bajo la forma de adivinanzas, en los cuatro casos siguientes:

- 1** ¿Quién pierde la fuerza al perder la barba? (Nominativo)
- 2** ¿El corazón de qué está en su cabeza? (El corazón de...) (Genitivo)
- 3** ¿A quién damos de beber todos los días, pero nunca de comer? (Dativo)
- 4** ¿Qué es lo que no podemos levantar, cuando cae o se proyecta en alguna parte? (Acusativo)

También podemos practicar la transformación de oraciones, de tal modo que, con las mismas palabras, presentemos los distintos casos gramaticales, por ejemplo:

- “Esa persona ya no le parece conocida.”
- “¿De quién no puede acordarse?”
- “¿A quién le da la mano?”
- “¿A quién ha olvidado?”

Estos ejercicios sirven para que los alumnos tomen consciencia de la modificación de la forma según los casos.

Luego se pueden compendiar todos ellos en una sola frase, como sigue:

“El rey del país le envió al héroe un emisario.

Aquí, los casos están definidos por el artículo y por las preposiciones; sólo el sujeto —el rey— permanece invariable.

### Desarrollo de una clase

Para la exposición propiamente dicha de los cuatro casos principales —asimilando el vocativo al nominativo y el ablativo al genitivo—, nos relacionamos con el final de la ‘Reflexión preliminar’ al comenzar el tratamiento de las declinaciones.

Esbozamos aquí brevemente el curso que puede tomar la lección, valiéndonos de oraciones tomadas del texto copiado al dictado, en el Cuaderno de Gramática:

“Cuando el alma humana toma morada en un cuerpo aquí en la Tierra, lo primero que recibe es un nombre.

” Esta es la respuesta a la pregunta:

” ¿Quién soy yo?

—Yo soy (cada niño escribirá su propio nombre).

## el profanador de textos

Hacemos recordar a los alumnos que de este modo surgieron los sustantivos: fueron los nombres que Adán u otras personas pusieron a las cosas.

*“Este nombre, cuando no va precedido de preposición, sirve para llamar (vocativo) o para designar al que hace algo (nominativo).*

*”Pero cada persona es un miembro del mundo entero en sus reinos menores y mayores; es como una ramita de un gran tronco.*

—¿De quién soy hija?

*”Del padre. De la madre. De la familia. De mi país. De mi continente. De la Humanidad. De Dios. Y de muchos otros reinos todavía.*

*”Pero también a nosotros nos pertenecen muchas cosas.*

*”Aquí tenemos la maravillosa morada que es el cuerpo del niño, la cabeza del niño, el pecho del niño, los miembros del niño.”*

Esta forma verbal de procedencia (ablativo) o de pertenencia (genitivo) generalmente va precedida de una preposición; usualmente ‘de.’

Ahora citaremos —o volveremos a mencionar, si ya se había utilizado en la enseñanza de Geografía— unos versos del ‘Diván<sup>23</sup> de Oriente y Occidente’<sup>24</sup> de Goethe, donde se presentan estos casos gramaticales, sin llegar, naturalmente, a su análisis:

*¡De Dios es el Oriente!*

*¡De Dios, el Occidente!*

*Y las tierras del Norte y Meridión*

*’Descansan en la paz de Sus manos.’*

A continuación, comentamos al niño que sólo puede vivir y crecer porque todo a su alrededor le da, sin cesar; por eso decimos que su ambiente lo circunda.

¡Todo le da al niño!

Pero el niño también puede dar.

¿A quién da el niño?

Primero trataremos la acción de dar en su sentido propio, y en forma de diálogo:

- El niño da al hermanito o a la hermanita — parte de sus dulces—.
- Le da al pájaro —el alimento—.
- Le da a las visitas —la mano—.

Luego, en sentido figurado:

- A los padres, les da obediencia —obedece a su padre y a su madre—.
- A todos les da las gracias —agradece a quien le da—.
- Presta oído a las palabras, a los cantos.
- Pero ofrece resistencia al mal —le hace frente al tentador—.

En verdad, prestar y ofrecer no son sino modalidades de dar.

Este tercer caso de declinación se llama dativo.

Entonces, podemos comentar, y conseguir que se asimile progresivamente, la poesía de Christian Morgenstern<sup>25</sup> ‘El Lavatorio,’<sup>26</sup> toda ella afinada para este tema de dar y agradecer.

Finalmente, nos detendremos con los niños en que todo lo que nos es dado nos mantiene y conso-

lida, nutre y plasma nuestro cuerpo, nuestra alma y nuestra mente.

Por su medio, adquirimos la fuerza necesaria para ser activos en el mundo y trabajar en él.

*’El niño mueve sus extremidades, asienta sus pies, aprehende las cosas, tanto con la mano como con el entendimiento: maneja el lápiz de color, la pluma, y el pincel; teje los guantes y la gorra, rellena la muñeca; lee el libro, escribe su tarea; aprende el compás y la melodía, practica las carreras y el salto. ’Al aprender, confirma su cuerpo, su alma y su mente, a fin de realizar, alguna vez, el trabajo necesario para el mundo. ’He ahí el acusativo, cuarto caso, donde el hombre echa mano de los objetos, trabaja los materiales que la Tierra le suministra, y crea lo nuevo.’ [GA\_\_\_:\_\_:\_\_]*

### El sentido profundo de la enseñanza

Después de señalar así los rasgos distintivos de los diferentes casos de declinación, llamaremos la atención de los niños acerca de que éste es el camino recto por la vida.

Cada uno es independiente, e intenta serlo cada vez más —‘¿Quién soy yo?’—.

Después, aprende a incorporarse, a pertenecer a algo —‘¿De quién soy compañero?’—.

Aprende asimismo a dar —‘¿A quién doy?’—.

Y llega, por fin, a cumplir con su misión sobre la Tierra —‘¿Qué genero en la Tierra?’—.

<sup>23</sup> diván: 4. m. T. lit. Colección de poesías de uno o de varios autores, originalmente en alguna de las lenguas orientales. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>24</sup> Goethe, Johann W. von. ‘Diván de Oriente y Occidente.’ [n. del pr.]

<sup>25</sup> Christian Otto Josef Wolfgang Morgenstern (1871-1914): Escritor y poeta alemán. [n. del pr.]

<sup>26</sup> Morgenstern, Christian. ‘El Lavatorio.’ — Ver Boletín de Metodología: [BM063] y [BM100e]. [N. del Ed.]

## el profanador de textos

El juego escénico ‘El Rey y el Mendigo,’<sup>27</sup> que constituye el final de esta época, nos presenta otra vez, plásticamente, este camino, en una secuencia viva y dramática —un fabuloso acontecimiento obliga al rey a descender, peldaño por peldaño, de su trono—.

El lema de fin de curso resume todo esto brevemente, y el niño que lo ha recibido en su informe escolar quedará encargado de darle vida durante todo el siguiente año escolar:

*‘Del Cosmos descendimos,  
‘del reino de la luz hacia la oscura Tierra;  
‘que nuestro cambio, de caso en caso,  
‘sea bendición para nosotros y para todos.  
‘¿Qué tu corazón sepa quién eres,  
‘y de quién te has hecho amigo y compañero!  
‘¿Ayuda a quien ayuda necesite,  
‘y obra dignamente en el coro de los espíritus!’*

### Recapitulación

Una vez más, volvamos sobre cada uno de los casos, señalando todavía los ejercicios para afianzarlos y ampliar su campo de aplicación.

Podemos recurrir, para esto, a poemas anteriormente aprendidos —no conviene disecar gramaticalmente los nuevos—.

Por ejemplo, hacemos que los niños recuerden la fábula ‘Viento y sol’<sup>28</sup> de Herder,<sup>29</sup> que figura en el

<sup>27</sup> No traducido. [N. del Ed.]

<sup>28</sup> Herder, Johann. ‘Viento y sol.’ [n. del pr.]

<sup>29</sup> Johann Gottfried von Herder (1744-1803): Filósofo, teólogo y crítico literario alemán, que contribuyó a la aparición del roman-

libro de lectura de las Escuelas Waldorf ‘Der Sonne Light’ [‘La luz del sol’], y que recitaremos una vez más.

La primera estrofa tiene tres casos de declinación:

*‘Viento y sol apostaron  
‘quien mayor poder tendría  
‘para privar de sus ropas  
‘a una pobre caminante.’*

Nuevamente, los casos deben subrayarse con lápiz de color —nominativo, amarillo; genitivo o ablativo, azul; dativo, verde, y acusativo, rojo—.

En estos versos encontramos un caso de ablativo referido a un verbo: ‘privar de sus ropas.’

Los niños buscarán otros ejemplos similares: ‘avergonzarse de,’ ‘acordarse de,’ ‘servirse de,’ etcétera.

En las palabras ‘a una pobre caminante’ tenemos un caso de acusativo; recordemos que en español el objeto directo lleva la preposición ‘a’ cuando se trata de persona o cosa personificada. ‘Viento y sol apostaron’ es un caso de nominativo.

Es aconsejable, para terminar, presentar en forma gráfica los distintos casos de la declinación.

Para ello podemos representar el nominativo por medio de un círculo, del que parte una flecha horizontal que señala al complemento directo, acusativo, representado por un semicírculo.

Del mismo círculo central parte otra flecha, oblicua, que lleva al complemento indirecto, dativo.

Y, finalmente, el genitivo se presenta por medio de una flecha que incide sobre el círculo central; y el

ticismo alemán y del movimiento ‘Sturm und Drang’ [‘Tormenta e ímpetu’]. Influyó a Goethe cuando estudiaba en Estrasburgo. [n. del pr.]

ablativo, por tratarse de un genitivo adverbial, por una flecha que incide sobre la del acusativo.

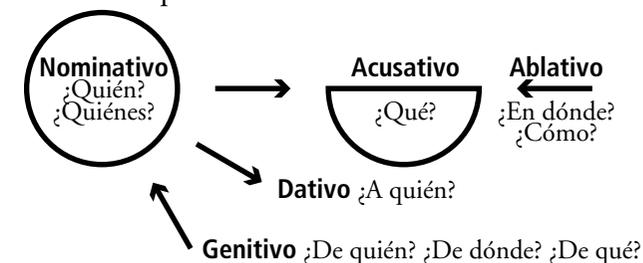


Figura 4-4

Mientras que el genitivo, el ablativo y el dativo expresan tan sólo direcciones —‘de quién’, procedencia —‘de dónde’— o aplicación —‘a donde’ o ‘a quién’—, el acusativo implica hacer recaer la actividad sobre el mundo exterior —‘recoge,’ ‘elabora,’ ‘transforma’ seres o cosas—, es decir, su acción pasa de una persona o cosa a otra.

Por consiguiente, los verbos relacionados con el acusativo se denominan verbos transitivos.

### Comparativos y superlativos. El adverbio

Por lo que respecta al adjetivo se forma por medio de las locuciones:

*“más... que,”  
“menos... que,” y  
“tan... como.”*

En el primer caso, la comparación se dice ‘de superioridad’; en el segundo, ‘de inferioridad’; y en el tercero, ‘de igualdad.’

Existen muy pocas irregularidades, tales como:

*de bueno > mejor*

# el profanador de textos

*de malo > peor*  
*de grande > mayor*  
*de pequeño > menor*

El adjetivo superlativo es el calificativo que expresa una cualidad en grado sumo, y se forma con la terminación ‘-ísimo,’ y en otros casos con ‘-érrimo,’ o se constituyen con el adverbio ‘muy’:

*de bello > bellísimo*  
*de áspero > aspérrimo*

Para algunos adjetivos existen dos formas correctas de superlativo:

*de bueno > óptimo y bonísimo*  
*de grande > máximo y grandísimo*

Los aumentativos, tanto del adjetivo como del sustantivo, se forman con las terminaciones ‘-ón,’ ‘-ote,’ ‘-azo,’ ‘-ona,’ ‘-ota,’ ‘-aza.’

Los diminutivos, tanto del adjetivo como del sustantivo, se forman con las terminaciones ‘-ín,’ ‘-ina,’ ‘-ito,’ ‘-ita,’ ‘-illo,’ ‘-illa.’

Los despectivos, tanto del adjetivo como del sustantivo, se forman con las terminaciones ‘-ete,’ ‘-eta,’ ‘-aco,’ ‘-aca,’ ‘-ucho,’ ‘-ucha.’

Hay algunos adverbios que admiten superlativo, como: ‘muchísimo’ y ‘poquísimo,’ ‘lejísimo’ y ‘cerquísimo,’ etcétera.

Los términos comparativo, superlativo, diminutivo, etcétera, corresponden a una comparación más bien intelectual y estática.

La manera más sugestiva de presentar el proceso de la comparación es valerse de los elementos de movimiento y crecimiento.

El niño tiene una consciencia bastante clara de su propio crecimiento; ante todo de su desarrollo físico pero también del anímico.

Por ejemplo, se ríe de sus pinturas o grafismos anteriores.

Con frecuencia dice:

“¿Cuándo yo sea mayor...!”

Se le hace ver cómo, año tras año, se hace más hábil, más seguro de sí mismo, más inteligente.

En el quinto grado empieza la Botánica, que también nos brinda muchos ejemplos de crecimiento —más largo, más ancho, más alto, más vigoroso, más fino, más delicado, más gracioso, etcétera—; esto no necesita aquí mayor explicación.

Una vez tratado, desarrollado y practicado de este modo el comparativo, escalón de ascenso, añadimos el superlativo, cumbre de la intensificación o de la degradación.

Lo que hasta entonces había sido movimiento, llega a detenerse, en su culminación.

Elegiremos, para ello, ejemplos tomados de la vida y costumbres de los griegos, que fueron estudiados en la época de Historia del quinto grado, concretamente las competencias de atletismo —el más rápido en las carreras, el más hábil en el lanzamiento de jabalina, el más diestro en la lucha—.

Los Juegos Olímpicos unían a las competencias corporales los certámenes espirituales.

Así, los poetas, los cantores y los autores, recibían coronas de laurel en premio al canto más hermoso, a la obra más egregia.

Después de que en la época de Historia se hizo notar la diferencia entre las prácticas corporales de los griegos y nuestros deportes actuales, podemos

recurrir igualmente a ejemplos tomados de las competencias actuales.

Una sentencia del oráculo de Delfos<sup>30</sup> abarca en sí los tres grados de comparación. Dice así:

*‘Sófocles es sabio; Eurípides es más sabio; pero el más sabio de todos es Sócrates.’<sup>31</sup>*

## Diferencia entre el adjetivo y el adverbio

Antes de enfocar el proceso aumentativo correspondiente del adverbio hemos de familiarizar a los niños con este elemento de la Analogía.

Así como describimos o definimos el sustantivo con mayor claridad y precisión por medio de un adjetivo, así también podemos determinar más cabalmente al verbo por medio de un adverbio, señalando cuándo, dónde y cómo se ejecuta una acción:

*“El tren llegará pronto.”*

*“Él viene por allí.”*

*“El tren rápido entra lentamente en la estación.”*

En la paradoja aparente de que ‘el tren rápido entra lentamente en la estación’ podemos hacer visible la diferencia entre el adjetivo y el adverbio: un tren ‘rápido’ puede, de vez en cuando, rodar ‘lentamente.’

<sup>30</sup> Oráculo de Delfos: Uno de los principales oráculos de la Antigua Grecia, en el valle del Pleisto, junto al monte Parnaso, situado en un gran recinto sagrado consagrado al dios Apolo. Había distintas fuentes, la más conocida y más antigua era la fuente Castalia, rodeada de un bosque de laureles consagrados a Apolo. [n. del pr.]

<sup>31</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

Cuando el adverbio responde a las preguntas: ‘¿cuándo?’, ‘¿dónde?’, ‘¿cómo?’ de dice que es determinativo; en otros casos, es calificativo.

A veces es difícil distinguir entre un adverbio y un adjetivo, o el mismo vocablo puede tener las dos funciones.

Por este motivo, algunos libros de Gramática creen poder prescindir de dicha diferenciación, aduciendo que nadie distingue en el uso del vocablo ‘bueno’ entre:

*“El vino es bueno” y  
“El vino está bueno.”*

Sin embargo, la utilización gramatical de la palabra es distinta.

No es lo mismo atribuir una cualidad a un ser o a una cosa (sustantivo) que a un acaecer (verbo).

Un sujeto puede actuar, a veces, en un sentido contrario al de su cualidad propia, como hemos visto por el ejemplo del tren.

La Gramática es la lógica del idioma, y toda distinción que se haga educa al pensar, aun prescindiendo de la forma en que la Gramática ayuda en el estudio de las lenguas extranjeras.

El adverbio sirve para calificar al verbo así como también al adjetivo e, incluso, a sí mismo, por ejemplo, ‘demasiado tarde.’

En cualquier caso, un criterio infalible y fácil para distinguir el adjetivo del adverbio consiste en el adverbio no tiene género ni número, mientras que el adjetivo los posee por el hecho de concordar con el sustantivo al que califica.

Tanto es así que los adverbios con raíz adjetival y terminación en ‘-mente’ pierden toda posibilidad de número —se puede decir ‘tristes,’ pero no ‘tristementes.’

### El adverbio. Relación con el verbo

Después de esta digresión, regresemos al estudio del adverbio en cuanto elemento de la Analogía.

Es recomendable hacer resaltar la afiliación del adverbio al verbo, por medio de algunos ejemplos drásticos.

El siguiente es muy efectivo.

*“Un muchacho lee en la última línea de una página:*

*‘la acometida del enemigo fue victoriosa-’*

*”y se queda muy triste por la derrota de su héroe.*

*”Pero al volver la página lee:*

*‘mente rechazada.’*

*”Aquí, la diferencia entre el adjetivo y el adverbio se convierte en una cuestión de vida o muerte.”*

Este tema se volverá a tratar en el sexto grado, cuando se estudien los componentes de la oración; ahora, en quinto, se prepara únicamente en relación con los demás elementos de la Analogía.

En los adverbios, la comparación puede enlazarse, nuevamente, con los temas aportados por la enseñanza de la Historia, confrontando, por ejemplo, a los espartanos con los atenienses:

*‘Los niños espartanos eran educados severamente, más severamente que los atenienses.’*

○ también en superlativo:

*‘Los niños espartanos eran educados muy estrictamente.*

*‘Eran arrebatados a sus madres más tempranamente que en Atenas.*

*‘Los atenienses practicaban gustosamente los juegos y las artes; más gustosamente que los ejercicios guerreros.*

*‘Quienes más gustaban de ellos eran los espartanos.’*

Coincidiendo con esto pueden realizarse algunos ejercicios con los adverbios: ‘más... que,’ ‘menos... que,’ ‘tan... como’:

*‘Los atenienses no soportaban las privaciones tan fácilmente como los espartanos.’*

Luego, los alumnos tienen que transformar esta oración negativa en dos proposiciones positivas, escribiendo que en lugar de ‘como,’ ‘más difícilmente que...,’ ‘más fácilmente que...’

### Estilos y temperamentos

Para terminar el quinto grado, continuaremos cultivando la visualización gráfica de la oración, indicada en ‘Representación gráfica de la oración.’

A esa edad ha llegado el momento de suscitar el sentido de la peculiaridad de cada estilo, que deriva del carácter y del temperamento de quien habla o escribe.

Así lo sugiere Rudolf Steiner en la misma ocasión en que habla de la visualización gráfica de la oración:

## el profanador de textos

*'Deberíamos iniciar ya a los niños de diez, once y doce años, en el nimbo<sup>32</sup> moral y caracterológico del estilo pictórico.*

*'Todavía no se trata de entrar en una teoría o doctrina de los estilos.*

*'Con anterioridad hemos señalado el lugar que ella debiera ocupar dentro del programa Waldorf.*

*'Trátase ahora de captar el asunto de un modo más bien intuitivo, con lo cual se puede llegar bastante lejos.*

*'Así, por ejemplo, podemos examinar un fragmento de la lectura —no uno de esos trozos pedantescos y detallistas que nos presentan los libros de lectura habituales, sino los adecuados cuidadosamente por nosotros mismos— desde el punto de vista del temperamento que manifiesta.*

*'No se puede hablar de contenido melancólico, pero sí de estilo melancólico, de un estilo colérico, prescindiendo totalmente del contenido; me refiero a la estructura de la frase.*

*'No conviene desmenuzar las cosas; hay que evitarlo a toda costa; pero sí cultivar las transformación en imagen, en lo moral y caracterológico (...)*

*'El maestro que se imponga a sí mismo la disciplina de hacer los estudios preliminares necesarios, no dejará de encontrar la manera de ejercer una saludable influencia sobre los niños de diez, once, doce y hasta trece años.'*  
[GA\_\_:\_:\_]

Desde luego, no se trata de etiquetar cuatro maneras distintas de escribir con los nombres de los temperamentos.

Así como no solemos emplear estas denominaciones cuando llamamos la atención de un niño sobre una peculiaridad de su ánimo ni, menos todavía, para justificar el asiento que se le ha asignado dentro del aula, tampoco debemos emplearlas para la clasificación de estilo.

Lo único que interesa es que los niños aprendan a percibir las diferencias que presentan las distintas maneras de hablar y, sobre todo, de escribir, y a sensibilizarse por sus peculiaridades.

Como aquí se trata, en primer lugar, de una experiencia auditiva, empezaremos antes por leerles o recitarles algunos modelos sencillos que patenticen, de un modo muy pronunciado, ciertas propiedades del estilo narrativo.

Podemos tomarlos, por ejemplo, de la historia del Buda,<sup>33</sup> de la que ya se trató al describir la cultura indostánica, también en quinto grado:

*'Cuando el príncipe salió por tercera vez, y ésta por la puerta occidental de la ciudad, vio a un hombre que yacía en una camilla, rígido y silencioso, mientras que sus parientes exhalaban sonoras lamentaciones.*

*'Como él nunca había visto a un muerto, no había oído hablar de ello, preguntó al cochero quién era el que tan inmóvil yacía en la camilla, y cuando supo que era un muerto, alguien que había tenido que abandonar padre y madre, esposa e hijo, para dirigirse*

*hacia otro mundo, quedó tan profundamente impresionado que prorrumpió asimismo en lamentos sobre lo efímero de la juventud y de la vida, sobre los sufrimientos de la vejez, de la enfermedad y de la muerte.<sup>34</sup>*

Acto seguido, se puede yuxtaponer a esa estampa un relato tomado de la leyenda griega, que se presentó al estudiar la época cultural griega:

*'Se introduce entonces el cuerpo de Patroclo muerto.*

*'Aquiles contempla el cadáver de su amigo más querido, desgarrado y ensuciado.*

*'La noche se extiende ante sus ojos.*

*'Toma polvo negro de la tierra y lo esparce sobre el su cabeza, rostro y vestiduras.*

*'El gigantesco héroe se desploma sobre el suelo, mesándose los cabellos.*

*'Sus gritos de dolor, que infunden espanto, se extienden por los campos y el mar, y llegan hasta la gruta submarina donde mora su madre.<sup>35</sup>*

Una vez que hemos caracterizado, de este modo, el estilo 'melancólico' por sus largos períodos, con diversas oraciones secundarias e interpolaciones; y el 'colérico,' por sus frases concisas y violentas, desligadas y abruptas como si se amontonaran unas sobre otras, podemos pasar a presentar, asimismo, el estilo narrativo 'sanguíneo,' con su estructura aditiva, sus fugaces oraciones fluidas, raras veces interrumpidas por proposiciones incidentales.

<sup>32</sup> nimbo: 1. m. aureola (círculo en la cabeza de las imágenes sagradas). Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>33</sup> Siddharta Gautama o Buda Gautama o el Buda (ca. 563/483 a [n. del pr.]a. 483/368 aC): Asceta (sanniasin) y sabio en cuyas enseñanzas se fundó el budismo. Enseñó principalmente en el noroeste de la India. [n. del pr.]

<sup>34</sup> Una fuente: Hesse, Hermann. 'Siddhartha.' [n. del pr.]

<sup>35</sup> Homero. 'Iliada.' [n. del pr.]

El modo narrativo plácido y sosegado de Adalbert Stifter,<sup>36</sup> nos ofrece los ejemplos más hermosos del estilo ‘flemático,’ en el mejor sentido de la palabra.

A los dos párrafos anteriores sobre la muerte podríamos añadir ahora trozos tomados de ‘Granito’<sup>37</sup> de Stifter. que tratan de la epidemia de peste bubónica que se abate sobre los resineros del bosque; pero aún más representativo de su estilo es un cuadro de la vida que resurge tras esa peste:

*‘Pero he aquí que el niño no murió sino que la enfermedad fue retrocediendo cada vez más; las mejillas del niño recobraron su hermosura, sus labios adquirieron nuevamente su color rosado y perdieron su palidez amarillenta, se abrieron los ojitos y miraron a su derredor.*

*‘Empezó también a comer: comía las fresas que todavía podían hallarse, comía las frambuesas que ya maduraban, comía los granos de avellana que, aunque no maduros, eran blandos y dulces, y acabó comiendo incluso la névea fécula de las patatas cocidas, así como los tiernos granos de los cereales, todo lo cual le traía y le servía el muchacho. ‘Cuando el niño dormía, se iba corriendo y trepaba a la cima de un peñasco para otear los alrededores y buscar a los animales, porque la leche hubiera sido ahora de gran provecho.’*

Como nos lo indican las citas anteriores de Rudolf Steiner, estos pasajes no deben de analizarse

<sup>36</sup> Adalbert Stifter (1805-1868): Escritor, poeta, pintor y pedagogo austríaco, especialmente notable por los vívidos paisajes naturales representados en su escritura. [n. del pr.]

<sup>37</sup> Stifter, Adalbert. ‘Granite’ [‘Granito’]. [n. del pr.]

desde un punto de vista sintáctico sino tan sólo sensibilizar a los niños en su peculiaridad estilística.

Al respecto, sólo podemos hablar de un estilo narrativo ‘violento y atropellado,’ o ‘meditado y prolijo,’ que pudiera hacerse incluso fatigoso por detallista; luego también de un estilo ‘presuroso y vivo,’ o de otro que avance ‘tranquilo, amplio y sosegado.’

Para diferenciar unos de otros, resulta muy apropiada la imagen del agua, ya sea corriendo despeñándose, o formando remolinos, o chapoteando, o fluyendo suavemente.

Sí, además, hacemos uso de las visualizaciones gráficas de las oraciones, podremos convertir en imagen perceptible para los ojos lo que, en principio, sólo era audible.

Los ‘rompientes’ del estilo colérico se reflejan en figuras breves e inconexas; los ‘remolinos’ melancólicos en formas curvilíneas; la ‘onda’ sanguíneo-saltarina, en figuras menudas que se alternan con regularidad; y la ‘corriente’ flemática en grandes conjuntos proporcionados y coherentes.

Estos ejercicios sientan las bases antropológicamente apropiadas para la tarea de los próximos años, o sea, la captación de la oración, de manera más lógica e intelectual.

Lo asimilado primeramente por medio de la vivencia sensible, de la imagen artística, puede someterse posteriormente al escrutinio más abstracto de la Sintaxis.

### A modo de conclusión

Si revisamos ahora en su conjunto el recorrido que hemos seguido en la enseñanza hasta el quinto grado, podemos resumirlo así: con la enseñanza de la

Gramática hemos introducido en la relación puramente afectiva e instintiva que el niño tiene con el lenguaje hasta los nueve años, un nuevo elemento intelectual, con el fin de que desarrolle la autoconsciencia y, asimismo, le hemos transmitido una acertada sensibilidad de lo gramatical.

Pero puesto que todo ello ha sido mantenido todavía dentro del marco de lo artístico, el niño ha podido acercarse al lenguaje por el lado estético.

He ahí la meta que Rudolf Steiner señaló para este período intermedio, a la vez que sugirió la continuación por ese camino:

*‘Hacia los doce años (...) l niño ha de haber desarrollado su sentido de la belleza del idioma, su sensibilidad estética hacia el mismo, y de esforzarse, también a esa edad, por hablar de una manera razonable, o, como suele decirse, de hablar ‘bien.’ ‘Sólo de ahí en adelante y hasta la pubertad, el alumno debiera tratar de perfeccionar el manejo del idioma, desarrollando su facultad de persuadir a los demás, es decir, desarrollar el elemento dialéctico del habla. ‘El alumno no debiera introducirse en este elemento hasta el final de la edad escolar. ‘Así, pues, ha de haber aprendido, primero, la apreciación de lo correcto implícito en la vida misma; luego, el sentido de la belleza del habla; y, por último, el sentido del poder al que se puede llegar en la vida, por medio del habla.’ [GA\_\_:\_:\_:]*

He ahí cómo el niño recorre, abreviadamente, el trívium de la cultura medieval: Gramática, Retórica y Dialéctica. ♣♣

## [05] el subjuntivo. iniciación a la sintaxis

sexto grado

### Preparación del maestro

En las conferencias fundamentales de Rudolf Steiner sobre Gramática hemos visto que la Sintaxis propiamente dicha no es accesible al niño hasta cumplir los doce años de edad.

Y lo comprenderemos si recordamos que la construcción de la oración se relaciona con el asentamiento del pie y el movimiento de las piernas.<sup>1</sup>

Hasta los doce años, el niño brinca bajo el influjo del ritmo y, en correspondencia, lo que nos cuenta se mueve en ondular cadencioso.

Sólo a partir de los doce años el desarrollo físico empieza a extenderse a las extremidades inferiores, así como el desarrollo anímico, a la cabeza.

No es sino a partir de ese momento que despierta en la cabeza la facultad de pasar de una experiencia puramente emotiva a una reflexión más intelectual, es decir, a la facultad de abstraer.

Y esta es la facultad necesaria para aprehender la estructura de la oración.

Hemos, pues, de iniciar este estudio en sexto grado, aunque el Plan de Estudios no vuelva a mencionarlo expresamente.

De todos modos, ese plan contiene una indicación que pertenece a un capítulo que, hasta entonces, todavía no había recibido especial atención.

En la primera de las Conferencias Curriculares se dice que en el sexto grado escolar hay que:

*‘...intentar transmitirle al niño un sentimiento estilístico intenso de lo que es el modo subjuntivo.’ [GA295:c1:\_\_\_]*

Esto sea dicho anticipadamente.

Uno de los temas de quinto grado fue la reproducción de opiniones propias y ajenas, de un modo textual —directo— o informativo —indirecto—.

En esa ocasión ya se empleó en la práctica el subjuntivo; se indujo a que los alumnos a utilizaran las formas correctas, pero sin adentrarse más en el significado propio y las aplicaciones múltiples del modo subjuntivo.

No es sino hasta los doce años que el niño alcanza la madurez necesaria para interpretar mentalmente sus experiencias tanto externas como internas, y así distinguir entre los que es realmente, y aquello que, motivado por impulsos de la voluntad y por deseos, se perfila como mera contingencia ante la mente —hemos entrado a un segundo reino, precisamente, el reino del subjuntivo—.

Entre los doce y los catorce o los quince años se refuerzan las palpaciones personales procedentes de la voluntad, del sentimiento, así como de representaciones todavía carentes de realidad, por lo que reviste la mayor importancia que el niño aprenda

paulatinamente a diferenciarlas de la realidad plena, por medio de la expresión verbal.

### Subjuntivo como expresión de petición o deseo

Para la propia orientación del maestro, lo mejor es partir del subjuntivo absoluto, tal como se aplica en las proposiciones principales o incluyentes, expresando petición o deseo.

Para las oraciones exhortativas —mandato, ruego, consejo, invitación— y en las desiderativas —deseo—, encontramos ejemplos en los refranes, que el niño en parte ya conoce. Ejemplos:

*“Quien sienta vértigo, que no se suba al techo.”*

*“Quien tenga nauseas, que no navegue.”*

*“Quien mucho abarca, poco aprieta.”*

*“Quien siembra vientos cosecha tempestades.”*

*“¡Quien no sepa manejar la pluma que maneje el rastrillo!”*

Goethe, en sus ‘Epigramas venecianos,’<sup>2</sup> inicia el primero de ellos con el refrán:

*‘¡Que cada quien barra delante de su puerta!*

*‘Y así, todos los barrios estarán limpios.*

*¡Que cada quien aprenda su lección,*

*¡y no habrá menester de consejos!’*

En los modismos<sup>3</sup> tenemos giros semejantes:

*“¡Ni lo mande Dios!”*

*“¡Quiera Dios!”*

<sup>1</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>2</sup> Goethe, Johann W. v. ‘Epigramas venecianos.’ [n. del pr.]  
<sup>3</sup> modismo; 1. m. Expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman; p. ej., a troche y moche. Diccionario RAE [n. del pr.]

# el profanador de textos

“¡Dios se lo pague!”  
“¡Dios me libre!”  
“¡Sea como fuere!”  
“¡Que conste!”  
“¡Cueste lo que cueste!”  
“¡Sálvese quien pueda!”  
“¡Que viva el Arte!”  
“¡Que crezca, florezca y prospere!”

Este subjuntivo absoluto se presenta también en el uso corriente del lenguaje:

“¡Que todos estén puntualmente en su sitio!”

La mayoría de las veces, el sujeto es, entonces, un pronombre indefinido como ‘todo,’ ‘cada uno,’ ‘ninguno,’ ‘nadie.’

En sexto grado empieza la Geometría y, con ella, los alumnos pronto conocerán la cláusula: ‘Sea ABC, el triángulo en cuestión.’

El presente del subjuntivo queda virtualmente circunscripto a la oraciones desiderativas, como elipsis de ‘quiero’:

“(quiero) ¡que llueva!”  
“(quiero) ¡que brille el sol!”

En gran número de casos el subjuntivo está en pretérito imperfecto o pluscuamperfecto.

Ejemplos de pretérito imperfecto:

“(quiero) ¡Si yo pudiera adivinarlo!”  
“(quiero) ¡Si yo supiera el nombre!”  
“(quiero) ¡Si encontrara un camino!”

Estos deseos pueden realizarse todavía, pero los pluscuamperfectos son imposibles:

“(quiero) ¡Si yo le hubiera preguntado!”  
“(quiero) ¡Si no hubiese hecho esto!”

Desde el punto de vista pedagógico, estos últimos son particularmente fecundos si se hace sentir —en conexión con una anécdota— su irremediabilidad, su ‘demasiado tarde.’

## Proposición condicional o subordinada

Ahora pasemos al subjuntivo en la proposición incluida o secundaria, la condicional.

Los ejemplos de pretérito imperfecto y de pluscuamperfecto mencionados anteriormente constituyen en sí tales proposiciones incluidas o subordinadas.

¿Pero dónde está la oración incluyente —o principal— de la cual dependen?

Esta pregunta la responden los niños espontáneamente:

“Yo estaría contento...”

o:

“Bueno sería...”

Esta proposición condicional se convierte en desiderativa sólo por el contexto en que se encuentra y, sobre todo, por el tono de la pronunciación.

Según la entonación:

“¡Si él viniera!”

puede expresar tanto un temor como un deseo; el matiz tonal —con sus necesarios signos de entonación (‘;’ ‘!’)— substituye a la proposición principal.

En enunciados totalmente hipotéticos se usa el subjuntivo, tanto en la oración incluyente —o principal— como en la proposición incluida —o secundaria—.

He aquí un buen ejemplo verbal sobre estas formas gramaticales:

“Si algunos supieran quiénes son algunos, algunos respetarían más algunas veces a algunos.  
”Pero ya que algunos no saben quiénes son algunos, algunos se olvidan algunas veces de algunos.”

La primera de estas dos oraciones se presenta en subjuntivo, tanto en el verbo de la parte incluyente —‘supieran’— como en su parte condicional —‘respetarían’—.

La segunda oración está en indicativo, porque es un enunciado de hechos reales.

El modo subjuntivo que se limita a la proposición subordinada aparece en dos casos:

- en el discurso (modo) indirecto —con verbos declarativos—:

“Dice que vengas”

o con verbos de percepción:

“No veo que hayan trabajado”;

- en la proposición final, la proposición incluida de intención o finalidad:

“Traje el saco para que te abrigues.”

En el primer caso, la realidad es incierta; en el segundo, aún no ha sido alcanzada —como en las oraciones compeleres<sup>4</sup> o exhortativas—.

<sup>4</sup> compeler: Obligar a alguien, con fuerza o por autoridad, a que haga lo que no quiere. Diccionario RAEL [n. del pr.]

## Usos del subjuntivo. Pensar, sentir y querer

Como bien vemos, el dominio del subjuntivo puede dividirse nuevamente de acuerdo con las tres regiones anímicas del pensar, sentir y querer:

### Pensar

Modo indirecto (en algunos casos):

*“Digo que vengas temprano.”*  
*“Te pido que cantes.”*

Reproducción de opiniones o similares:

*“No creo que estés acertado.”*  
*“Opinaba que esperaríamos allí.”*

Proposición condicional (en algunos casos):

*“Como sigas estudiando así, aprobarás el examen.”*  
*“Si dejara de llover, podríamos salir.”*

### Sentir:

Oración desiderativa:

*“Ojalá salga el sol.”*

### Querer:

Oración exhortativa —en primera y tercera persona, afirmativa o negativa; en segunda persona, sólo negativa—:

*“¡Apurémonos!”*  
*“¡No te equivoques!”*  
(para afirmar usaríamos el modo imperativo)

Subordinada de finalidad (sólo en algunos casos):

*“Te lo digo para que lo sepas.”*

En tanto que el modo indicativo expresa una realidad absoluta, el subjuntivo refleja una realidad meramente imaginada, deseada o querida y que es, por consiguiente, incompleta o inalcanzada.

Una definición del subjuntivo como ‘forma de contingencia’ o ‘forma potencial’ no sería acertada, pues esta definición no coincide exactamente con su empleo, pues ni en la representación, ni en el deseo, ni en lo volitivo es esencial que la cosa caiga dentro de los dominios de lo posible.

‘Realidad imaginada’ no concuerda con el aspecto intencional del subjuntivo exhortativo; mejor sería la definición: ‘Realidad supuesta o pretendida,’ pero esto sería demasiado torpe.

Quizás sea lo más sencillo designar el modo indicativo como ‘proposición de plena validez’ y el modo subjuntivo como ‘proposición incumplida.’

Con mucha razón se dice que las condiciones, los deseos y las exigencias, ‘han de cumplirse.’

## Adaptación a la enseñanza

En el mencionado pasaje de las Conferencias Curriculares, Rudolf Steiner da el siguiente consejo para el tratamiento del subjuntivo:

*‘Este tema debe tratarse por medio de ejemplos, para que el niño aprenda a distinguir entre, por una parte, lo que puede afirmarse (o negarse) de manera inmediata, y por otra, lo que debe expresarse en modo subjuntivo.*

*‘Es necesario hacer prácticas verbales con los niños, estrictamente encaminadas a no*

*permitir que ellos emitan o empleen mal el subjuntivo.*

*‘No debe permitirse, en ningún caso, que el niño diga, por ejemplo: ‘Me ocupo de que mi hermanita aprende a andar’ en lugar de ‘Me ocupo de que mi hermanita aprenda a andar,’ de tal forma que por el ejercicio creamos un fuerte sentimiento de la plasticidad interna del lenguaje.’*  
[GA295:c1:\_\_\_]

Es evidente que Rudolf Steiner insiste particularmente en la necesidad de acostumbrar a los niños al empleo del modo subjuntivo, cada vez más en desuso.

Este fenómeno se observa también en el uso corriente del francés.

Afortunadamente, en el español no sucede así de tal modo que cualquier persona, sin poseer una cultura especial, lo emplea justa y corrientemente.

Mas ¿puede decirse que el uso del subjuntivo sea únicamente un afán piadoso por conservar una reliquia venerable? ¿De ninguna manera!

Lo importante es lo que está detrás del subjuntivo, o sea, una sutil distinción entre la realidad plena y una expresión con matiz subjetivo o, dicho con otra metáfora, una expresión envuelta en subjetividad y fantasía —opinión o hipótesis, deseo, voluntad—,

Ya hemos destacado la importancia antropológica de tal distinción, precisamente a esta edad.

Si bien, en el curso de las cuatro últimas décadas, el uso del subjuntivo ha caído cada vez más en desuso en algunos idiomas, de ninguna manera significa que debamos considerar su aplicación como superada o anticuada.

# el profanador de textos

Los niños se encuentran con este modo verbal en múltiples ocasiones, tanto en el habla como en lo escrito, empezando por los Diez Mandamientos:

*“Honra a tu padre y a tu madre, para que se prolonguen tus días sobre la tierra que Yahveh, tu Dios, te va a dar.” [Éx 20:12]*

En el lema del informe anual, relativo a los cuatro casos de declinación que en este grado ha pasado a ser patrimonio común del grupo, de dice:

*‘que nuestro cambio, de caso en caso, sea bendición para nosotros y para todos.*

O esta antigua bendición irlandesa:

*‘Que la tierra se vaya haciendo camino ante tus pasos,  
‘que el viento sople siempre a tus espaldas,  
‘que el sol brille cálido sobre tu rostro,  
‘que la lluvia caiga suavemente sobre tus campos y,  
‘hasta tanto volvamos a encontrarnos,  
‘que Dios te lleve en la palma de su mano.’*

## Ejemplos de proposiciones principales y subordinadas

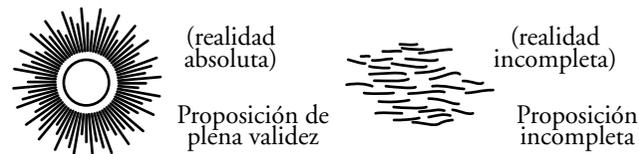
Para llamar la atención sobre las formas especiales del subjuntivo partiremos de ejemplos:

*“Yo soy, yo sea;  
“tú tienes, tú tengas;  
“él juega, él juegue;  
“él encontraba, él encontrara.”*

Por medio de ejemplos podemos también mostrar cómo las oraciones en subjuntivo expresan algo que no es una realidad plena.

En las explicaciones previas ya se han dado ejemplos de todas las clases del subjuntivo, con las que los niños ya se han familiarizado; las conocen o, por lo menos, las entienden.

También podemos representar gráficamente la diferencia entre una proposición de validez plena y una proposición incumplida —la primera es algo claro y definido; la segunda está como velada por un tejido o una trama, necesita confirmarse todavía, o tienen que presentarse las condiciones, o realizarse los deseos, o cumplirse la exigencia o la indicación—.



Como en el sexto grado se estudia también Gramática Latina<sup>5</sup> —por lo menos gran parte de los alumnos lo hacen— los términos ‘indicativo’ y ‘subjuntivo’ ya son conocidos.

Podemos ahora seguir los mismos pasos que en las explicaciones preparatorias, de manera que lleguemos a la siguiente síntesis:

- En la oración principal, se coloca el subjuntivo de Presente;
  - en las exhortaciones, instrucciones, órdenes —la mayoría de las veces después de pronombres indeterminados como ‘se,’ ‘todo,’ ‘todos,’ ‘nadie’— salvo...

- en las oraciones exhortativas afirmativas de la segunda persona del singular y plural, para las cuales usamos el imperativo —‘¡Ven aquí!’— en los deseos, en la mención de posibilidades o de supuestos condicionados de Presente, Futuro o Pretérito.
- En la proposición subordinada se coloca el subjuntivo:
  - después de expresiones de exigencias y deseos;
  - después de expresiones de opiniones o dichos;
  - para expresar una intención o un objetivo (para que);
  - en las proposiciones condicionales después de una oración principal que exprese posibilidad o supuesto condicionado.

En esta tabla anticipamos reglas que sólo serán totalmente aplicables en las clases de Sintaxis de séptimo grado.

En sexto nos limitamos a despertar y agudizar el sentido del subjuntivo —para ello necesitamos mucha práctica, en la que utilizaremos otra vez el enálage<sup>6</sup>—.

Así llegamos a ejercicios orales y escritos que pueden desarrollarse, por ejemplo, de la siguiente manera.

Dado que este año también se ha iniciado el estudio de la Física —con la acústica, la óptica, la termología, el magnetismo, la electricidad estática— los niños han anotado en forma de diario los experimentos hechos en la clase y las observaciones resultantes a que dieron lugar.

<sup>5</sup> A principios de siglo XX, cuando se inauguró la primera escuela Waldorf, en las escuelas alemanas se estudiaba Latín y Griego. Quizás no en la de orientación práctica. [n. del pr.]

<sup>6</sup> enálage. 1. f. Ret. Figura que consiste en mudar las partes de la oración o sus accidentes; p. ej., poner un tiempo del verbo por otro. Diccionario RAEL [n. del pr.]

## el profanador de textos

Ahora podemos, por ejemplo, cambiar la redacción del informe sobre un experimento sencillo de tal forma que represente las instrucciones para realizarlo.

Tomemos por ejemplo el experimento del monocordio<sup>7</sup>:

*“Tiéndase una cuerda sobre una caja de madera entre dos clavijas y determínese la altura del tono.*

*“Divídase luego la cuerda por la mitad, sujetándola... (ahora ponemos el resultado en modo indicativo) el sonido que se produce es la octava<sup>8</sup> del tono anterior.”*

De las leyendas e historia romanas, que constituyen el material narrativo de sexto grado, podemos escoger situaciones en las que el héroe manifieste determinados deseos: Eneas desea que se termine la tormenta en el mar, y que puedan atracar felizmente, en la nueva patria. Algo así como:

*“¡Ah! ¡Si ya se hubiera acabado la tormenta!  
”¡Pudiera yo alcanzar la tierra buscada!”*

También se puede hacer que los niños escriban sus propios deseos de este modo, lo que al mismo tiempo nos da claves interesantes sobre la psicología de la edad y de los distintos caracteres y temperamentos.

<sup>7</sup> monocordio: 1. m. Instrumento antiguo de caja armónica, como la guitarra, y una sola cuerda tendida sobre varios puentes fijos o móviles que la dividen en porciones desiguales, correspondientes con las notas de la escala. Se tocaba con una púa de cañón de pluma y servía de diapason. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>8</sup> octava: 9. f. Mús. Sonido que forma la consonancia más sencilla y perfecta con otro, y en la octava alta es producido por un número exactamente doble de vibraciones que este. Diccionario RAE [n. del pr.]

Plantear el tema ‘Deseos irrealizables’ resulta muy fecundo y de gran valor pedagógico.

Claro que no hemos de exigir composiciones completas sobre el tema, que por estar hechas a base de repetir siempre la misma forma gramatical resultarían insoportablemente monótonas; basta con que se escriban tres o cuatro frases describiendo tales ‘esquemas desiderativos.’

*“Deseo que...”*

*“Me gustaría...”*

*“Si pudiera...”*

Es mejor estudiar las posibilidades y los supuestos condicionales en la proposición principal junto con las correspondientes proposiciones condicionales secundarias.

Con el título ‘¡Si no fuera así!’ el niño podrá imaginar las siguientes oraciones:

*“Si el hielo fuera más pesado que el agua, se hundiría.*

*”Si se hundiera, los ríos se congelarían en su totalidad, y morirían los peces.”*

Téngase en cuenta que en estos casos sólo se presenta en subjuntivo el condicionante, mientras que el condicionado se expresa en modo potencial.

Podemos concederle aquí un lugar al humor, y los niños aprenderán a distinguirlo de las gracias estúpidas:

*“Si los perros no tuvieran rabo, no podrían manifestar su alegría.*

Los ejemplos pueden tomarse de muchos sectores de la vida.

El título del ejercicio escrito puede ser también: ‘¡Si yo fuera de otro modo!’ —los niños no acos-

tumbran a disimular en estos casos, la ironía sobre sí mismos es la única forma de ironía que toleran a esa edad, y esto les ayuda—.

También es de provecho la reflexión ‘Si hubiera ocurrido otra cosa’ —su aplicación a sucesos históricos es, en la mayoría de los casos, prematura, pero es fácil encontrar ejemplos en la propia vida:

*“Si mi madre no hubiera venido...” o*

*“Si no hubiera caído enseguida un chaparrón, el bosque hubiera podido incendiarse.”*

Aquí se presentan ambas proposiciones en subjuntivo, porque las dos se refieren a un pasado, hipotético en cuanto a al caso del bosque.

En los otros dos ejemplos citados —‘¡Si no fuera así!’ ‘¡Si yo fuera de otro modo!’— el condicionante supuesto es pretérito, y la consecuencia no es propiamente de un tiempo determinado, sino de cualquier tiempo, motivo por el cual ha de emplearse el modo potencial.

### Opiniones, creencias, deseos, dichos

La aplicación del subjuntivo en los casos de opiniones, creencias, deseos, o simplemente dichos, constituye una ampliación del capítulo sobre el discurso indirecto que se había practicado ya en quinto grado.

La manera más sugestiva de tratar este tema es bajo el título ‘Ilusiones y desilusiones.’

La Historia Romana nos ofrece múltiples oportunidades:

*“Coriolano creía que los plebeyos...”*

## el profanador de textos

*'La madre esperaba que su hijo... se convenciera de su error.'*

En este momento se puede señalar la sustitución del subjuntivo por el infinitivo, cuando el mismo sujeto en ambas proposiciones:

*'La madre esperaba convencer a su hijo de su error.'*

Las proposiciones subordinadas que empiezan con 'que' —'Esperaba que...'— son muy cerradas, y deben reducirse al mínimo.

### A modo de conclusión

Con esto quedan señalados todos los ejercicios necesarios y posibles en sexto grado.

Tomando en cuenta el uso corriente del lenguaje hoy en día, sería prematuro inducir a que los niños emplearan por sí solos el subjuntivo en las proposiciones subordinadas finales —'a fin de que'—, a pesar de la advertencia de Rudolf Steiner.

Tal vez sería mejor aplazar estos ejercicios hasta que lleguemos al estudio de las proposiciones subordinadas finales, en séptimo grado.

Para el estudio del subjuntivo en esta época de Gramática hay unos versos de Goethe apropiados para la recitación:

*'—¡Bah! ¿Qué hemos de pedir?  
'—¿Es mejor estar tranquilo?  
'—¿Agarrarse firmemente a algo?  
'—¿O tal vez, dejarse ir?  
'—¿O construirse una casita?  
'—¿O vivir bajo una tienda?'*

*'—¿Habrá que confiar en la roca?  
'Porque hasta las rocas tiemblan.  
'As deoros no lo jueguen todos!  
'¡Que cada quien vea adonde vaya,  
'que cada quien vea donde se quede,  
'y el que esté de pie, que no se caiga!''<sup>9</sup>*

En los comentarios previos, que sirven de base de sustentación a estos versos —para lo que se puede inventar un cuento acerca de un señorito escrupuloso y eternamente indeciso— nos movemos constante en el subjuntivo, en lo contingente, al enumerar las posibilidades y los supuestos condicionales entre los que vacila: '¿Y si hiciera esto o esto otro?' '¿O tal vez fuera mejor aquello?' '¿Y qué haría si sucediera que...?'

Goethe, con enérgicas ideas rectoras, nos remite a la propia facultad de decidir.

### Iniciación a la Sintaxis

## Preparación del maestro

### Articulación de la oración simple. Oraciones coordinadas y subordinadas

El lenguaje sirve a la comunicación.

Lo que queremos comunicar está, la mayoría de las veces, como un todo ante el ojo interior, pero

<sup>9</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

nosotros hemos de exteriorizarlo extendido en el tiempo, es decir, sucesivamente, de modo que el oyente comprenda la conexión que a nosotros ya nos es conocida.

La posición, el punto de vista desde donde hablamos hace que esto sea más o menos superfluo en el lenguaje corriente.

Denominamos 'oraciones' a las unidades verbales.

Podríamos asimilarlas a los pasos individuales de la comunicación.

Cada una de las oraciones se articula a su vez en un núcleo —que constituye lo que realmente importa, lo esencial de la comunicación—; podríamos llamarlo envoltura oral, o sea, todo aquello que tiende a facilitar la comprensión del oyente.

Un ejemplo: mi amigo contempla por la ventana el jardín y ve que las peras del huerto ya están maduras; si estuviera solo en la habitación y fuera inclinado al monólogo quizás murmurara:

*"Maduras... ¡Cortar!"*

Pero como acabo de entrar en la habitación, dice:

*"Las peras del huerto están maduras.  
"Vete a cortarlas."*

La comunicación propiamente dicha, el núcleo de la frase, está ambas veces, en el predicado —en el lenguaje corriente ocurre así la mayoría de las veces—.

Para quien habla, el sujeto y todo lo demás es casi siempre superfluo, pero el oyente lo necesita para entender.

## el profanador de textos

Cuando la comunicación es muy vivaz y emocionante, la secuencia queda determinada por otra escala de importancia:

“—¡Se cayó!  
”—¡Allá en la cancha!  
”—¡El jugador de fútbol!”

Lo que se observa es casi siempre el suceso, la acción, el movimiento —‘caer’—; al sujeto sólo llegamos por medio del pensar representativo.

*‘El predicado se deriva de la actividad; el sujeto es, en rigor, siempre una abstracción a partir de la actividad, lograda por el intelecto.’ [GA301:09:11]*

En principio, empero, cualquiera de los miembros de la oración puede contener el núcleo, como nos lo muestran los fragmentos de la siguiente conversación:

“A la pregunta matinal:

—¡Qué tiempo hace hoy?,

”una misma circunstancia puede producir las siguientes respuestas:

Llueve.

—Lluvia.

—¡Lluvioso!

—Como ayer.

—¡Para desesperarse!

Frecuentemente, lo que se comunica queda dividido en varios miembros. Así, cuando alguien dice:

“Ayer, otra vez, por la tarde dejaste las tijeras nuevas en el jardín, después de cortar las rosas.”

Lo que quiere comunicar el que habla no es tan sólo ‘el olvido de las tijeras’ sino, a la vez, el reproche porque esto sucede frecuentemente.

Además, el reproche se intensifica por medio del atributo ‘nuevas’ —‘Están nuevas y la lluvia las puede echar a perder’—.

Las indicaciones de tiempo y de ocasión —circunstancias— no pertenecen al núcleo de la oración.

### La Narración: núcleo y envoltura

Así sucede en el lenguaje corriente pero no en la narración, especialmente no sucede en la narración artística, incluso cuando se hace en primera persona.

He aquí un pasaje que está al principio de ‘Pablo Titiritero’ [‘Pole Poppenspäler’]<sup>10</sup> de Theodor Storm<sup>11</sup>:

*‘Entretanto, la delicada muchachita se había incorporado entre las cajas, y sacando su cabecita por el capuchón de su raído abrigo, me miraba con sus ojazos.*

*‘Más el hombre, con un*

*—“¡Siéntate tranquila, mozueta!,”*

*’y un*

*—“¡Muchas gracias, muchacho!,”*

*propinó un latigazo al jamelgo y traspasó el portón de la casa señalada, de la que ya salía a recibirlo el gordo posadero, con su delantal verde.’<sup>12</sup>*

El autor nos había dicho, un momento antes, que hay ciertas cosas de su infancia que se presentan a su memoria

*“como si estuvieran dibujadas con lápices de colores.”*

Por ello en este pasaje nos relata los sucesos, y al mismo tiempo nos ofrece una estampa pictórica: cada detalle contribuye a representarnos la forma y el color.

Aquí, todo es núcleo —pues el poeta desea transmitirlo— a la vez que todo es envoltura —está dicho para deleite del que lee o escucha—.

Los grados de importancia recaen sobre el área de lo anímico.

### Las clases de palabras y las partes de la oración

La esencia de las distintas clases de palabras, tal como ha sido descrito en ‘Analogía,’ en tercer grado, no deja de producir su efecto.

Lo substancial, que aparece principalmente en el sujeto y en los complementos, apela a la facultad mental.

Por consiguiente, el sujeto y el complemento, por ser los miembros intelectivos, son los menos vivaces.

En cambio, el predicado, por cuanto contiene el verbo que expresa voluntad, es lo más vivaz, si bien es cierto que también las preposiciones y conjunciones —que aparecen en los más diversos lugares de la oración— introducen el elemento volitivo.

Los adjetivos, adverbios e interjecciones se dirigen al sentir; pueden asociarse con cualquier miembro

<sup>10</sup> Storm, Theodor. ‘Pole Poppenspäler’ [‘Pablo titiritero’]. (1874) [n. del pr.]

<sup>11</sup> Hans Theodor Woldsen Storm o Theodor Storm (1817-1888): Escritor alemán, uno de los más importantes del realismo alemán. [n. del pr.]

<sup>12</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

bro de la oración, incluso con el sujeto, en tanto que atributos o determinaciones circunstanciales, o bien —como es el caso de las interjecciones— intercalarse en cualquier lugar.

Así es como recorren toda la estructura verbal en calidad de intermedios e intermediarios.

Una de las características principales del estilo es la fuerza con que cada uno de los elementos participa de la oración.

Si confrontamos el mencionado fragmento de Storm con otro de la ‘Antología’<sup>13</sup> de Hebel<sup>14</sup> —ya sea el más efectivo y polícromo—, veremos con claridad las diferencias.<sup>15</sup>

Para apreciar correctamente la construcción de una oración sencilla, tomemos en cuenta que solemos admitir, con ligereza, que una situación dada se adapta, por sí misma, al esquema ‘Sujeto-Predicado-Complemento, etcétera.’

Pero comparemos las siguientes tres oraciones:

*“Tuve una idea feliz.”*

*“Se me ocurrió una idea feliz.”*

*“Una idea feliz me atravesó por la mente.”*

(Storm)

La primera redacción es la que parece adaptarse mejor al esquema, pero no hay duda que es insípida en comparación con las otras.

¿Qué transformaciones gramaticales sufre esta primera redacción, si se compara con la segunda y la tercera?: el sujeto se convierte en un objeto en

dativo, el objeto directo en sujeto: ¡una vez colocado al principio, otra al final de la oración!

Siempre con el mismo contenido —lo que no quiere decir con el mismo valor estilístico— la forma gramatical cambia, y hasta se invierte totalmente.

También pasa lo mismo en las traslaciones de voz activa a pasiva.

Pero todavía puede suceder ‘algo peor’: el sujeto, aparentemente tan indispensable, a veces puede desaparecer, como lo haría una nubecilla en un cielo de verano:

*“Yo tuve miedo.” > “Me atemorice” —apenas visible pues no está explícito sino tácito—.*

*“Me entró miedo” —¡Fuera!, ahora el sujeto es ‘miedo’ y no ‘yo’—.*

¡La oración con un imperativo como predicado no tiene ningún sujeto explícito!

Asimismo, en los ejemplos que habíamos presentado al estudiar las preposiciones también puede faltar el predicado, es decir, puede carecer de palabras propias que lo representen:

*“De la casa, al jardín, hacia el manzano.”*

El suceso está expresado en el elemento móvil de las preposiciones, con la misma perfección con que se puede expresar por medio de determinaciones adverbiales:

*“Allá, a lo lejos, al son de los clarines.”*

Hemos de tener consciencia de todo esto para no considerar la articulación de la oración como esquema rígido.

Es un molde móvil, dentro del cual la misma información puede verse de las más variadas maneras.

Tampoco es necesario que queden llenos todos sus huecos; incluso los más usuales pueden permanecer, a veces, vacíos.

Nos parecen indispensables porque son cristalizaciones de un fenómeno primario del conocimiento humano:

- Percibimos un suceso, una acción, un estado de cosas —núcleo del predicado—.
- ¿De dónde proviene, cuál es su origen, quién lo produce? —sujeto—.
- ¿En qué dirección se realiza, sobre qué recae? —complemento—.
- ¿De qué clase es el sujeto, cuándo tiene lugar, dónde tiene lugar, cuál es su causa y su finalidad? —los restantes miembros del predicado—.

Al principio de estas observaciones habíamos establecido una diferencia entre el lenguaje corriente y el elaborado.

Los niños de sexto grado conocen los dos, así como toda la escala intermedia —en su propia actividad verbal recorren el camino de un extremo al otro—.

El estudio del idioma y, en particular, de la Gramática, se orientará principalmente sobre el lenguaje elaborado, pero también echará mano, a cada momento, del idioma vivo de todos los días y, de ser posible, del dialecto.<sup>16</sup>

Los niños adquieren, de este modo, formación y disciplina mentales.

<sup>13</sup> Hebel, Johann Peter. ‘Gesammelte Werke: Kommentierte Lese- und Studienausgabe in sechs Bänden’ [‘Obras recopiladas: lectura comentada y edición de estudio en seis volúmenes’]. [n. del pr.]

<sup>14</sup> Johann Peter Hebel (1760-1826): Escritor alemán, clérigo protestante y maestro. Es considerado como un pionero de la literatura del dialecto alemán. [n. del pr.]

<sup>15</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>16</sup> A principios del siglo XX, en Alemania, los dialectos locales tenían todavía una fuerte presencia en la población. [n. del pr.]

Ya en los grados anteriores, especialmente en quinto, al tratar los casos de declinación, se sentaron los cimientos emotivos para la articulación de una oración simple; y sobre estos cimientos podemos levantar ahora el edificio.

Diremos a los niños:

*“Así como un ser vivo, digamos el hombre, tiene miembros: el tronco con la columna, la cabeza, los brazos y las piernas, así también toda oración está tiene miembros.*

*“Y así como hablamos figuradamente de un esquema corporal —una construcción móvil y viviente— también hablamos de un cuerpo de la oración.*

*“Ya han conocido algunos miembros de la oración; ahora los vamos a examinar a todos, e investigaremos sus diferencias y relaciones.*

*“Recuerden que en la clase de Acústica oímos el sonido de la campana; también lo escuchamos los domingos en la torre de la iglesia, así como aquí, en la escuela, oímos el sonido del timbre eléctrico.*

*“Quizás las dos veces sólo digan:*

*—Suená.*

*“Cuando decimos: ‘nieva,’ ‘llueve,’ ‘relampaguea,’ ‘truená,’ no podemos preguntar:*

*—¿Quién nieva?*

*—¿Quién llueve?*

*“Pero en el caso del sonido, sí, lo podemos decir:*

*—La campana suena.*

*“Sólo que no la mencionamos porque no es lo importante.*

*“Lo que nos interesa es decir lo que ella está haciendo en ese momento.*

*“Lo más importante es lo que sucede, y eso es lo que queremos comunicar o exponer por medio de la oración.*

*“Entonces, podemos denominar ‘predicado’ al miembro de la oración que nos dice qué es lo que sucede.*

*“Pero todo suceso, toda acción, necesita de alguien o algo que la realice.*

*“Y casi siempre indicamos, por motivo de claridad, quién o qué es ese algo.*

*—¿Qué es lo que suena?*

*—La campana.*

*“Denominamos ‘sujeto’ a este miembro de la oración, y está siempre en nominativo.*

*“Muchas oraciones sólo tienen estos dos miembros:*

*—Los árboles crecen.*

*—La planta florece.*

*—¿Huele la flor?*

A partir de esto, los niños forman ejemplos por sí mismos, y también en forma interrogativa, en la cual es conveniente, aunque no obligatorio, invertir el orden de las palabras.

Continuamos diciéndoles:

*“Pero si yo digo:*

*—Los niños abandonan...,*

*“...entonces hay allí algo que falta: la oración no está completa.*

*“Debemos complementarla:*

*—Los niños abandonan el aula.*

*“Este miembro se llama ‘complemento.’*

*“En este caso, el complemento está en acusativo, y se denomina ‘complemento en acusativo’ o ‘complemento directo’ u ‘objeto directo’ —por ser el objeto que recibe directamente la acción del verbo—.*

Para practicar haces que los niños formen oraciones de este tipo, que pueden tomarse de los temas de Historia de sexto grado:

*“Rómulo edificó una ciudad.*

*“Remo saltó el muro.*

*“Rómulo asesinó a su hermano...”*

Podemos introducir el ‘complemento en dativo’ —o ‘complemento indirecto’ u ‘objeto indirecto’— con la oración:

*“Rómulo dio tierras a los inmigrantes.”*

El sustantivo del sujeto puede ser modificado por el ‘atributo adjetival’ y por el ‘complemento preposicional’ —o ‘atributo preposicional’—; ambos atributos están ‘complementando’ el sustantivo, lo que significa que lo modifican directamente, es decir, sin necesidad de verbo.

Notemos que en

*“Los enemigos de Roma”*

encontramos una expresión ambigua si no sabemos quién la dice, dado que si la dice un romano se refiere a un grupo humano distinto al que se referiría

## el profanador de textos

una persona que pertenece a un pueblo contrario a Roma.

En otras lenguas se diferencian los dos significados con el uso de genitivo y dativo, pero no en español; nosotros debemos recurrir al contexto —pero es siempre un complemento preposicional o atributo preposicional—.

También se pueden indicar signos gráficos para cada uno de los miembros de la oración, como los que se indican en la Tabla 5-1.

Esto ayuda a los niños a prescindir del contenido representativo de los vocablos y captar lo funcional.

Es el mismo proceso de abstracción a que se les somete en la clase de cálculo del mismo grado, cuando se sacan los rudimentos del Álgebra de las fórmulas para el cálculo de intereses.

La capacidad para semejante abstracción se desarrolla a partir de los doce años.

En sexto grado se empieza a conocer la matemática comercial, el porcentaje, con un sentido práctico.

Tabla 5-1: Algunos signos para los miembros de la oración

La campana suena.	Sujeto Predicado
Los niños abandonan la sala.	Objeto directo (comp. en acusativo)
A los inmigrantes Rómulo les dió tierras.	Objeto indirecto (comp. en dativo)
Los habitantes necesitaban de armas.	Complemento en genitivo
Mi abuelo era campesino.	Comp. en nominativo (o sustantivo predicativo objetivo)
Pedro es (sigue) honrado.	Comp. adjetival (o adjetivo predicativo subjetivo)
El hábil artesano.	Atributo adjetival (adherido)
Los enemigos de Roma.	Complemento preposicional (adherido)

Naturalmente, la forma de estos signos está elegida libremente, pero se aproximan a la imagen interna de lo que simbolizan.<sup>17</sup>

Así, la forma ondulada del 'predicado' expresa la movilidad de este miembro de la oración, y los signos para 'objeto directo' y 'objeto indirecto' intentan adaptarse al grafismo de la Figura 4-4.

Estos signos se memorizan con bastante rapidez y sin duda por medio de su uso repetido.

Ya desde el principio se reserva una página con la tabla de ejemplos, a la que se irán añadiendo los nuevos signos gráficos que se presenten.

Según nuestra experiencia, muy pronto dicha tabla ya no se consulta, sino para aquellos signos que no suelen presentarse más que rara vez, y en los que no hay inconveniente en que los niños tomen su tiempo.

Esta representación gráfica de funciones abstractas es sólo una ayuda, no un tema nuevo, y se utiliza, por consiguiente, tan sólo mientras cumpla su cometido.

### Verbos que expresan estados

Antes de continuar es recomendable intercalar una breve observación para complementar lo que ya se ha aprendido anteriormente.

El verbo del predicado puede preceder a la expresión de un estado, sin que haya acción propiamente dicha, como con los verbos 'ser,' 'estar,' 'quedar,' etcétera.

La imagen de los miembros del hombre es también ejemplar en este caso, pues éstos no han

<sup>17</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

# el profanador de textos

de moverse forzosamente, sino que pueden ‘estar’ inmóviles, ‘estado’:

“*Mi abuelo era campesino.*”  
“*Pedro sigue siendo mi amigo.*”

Aquí no se habla de suceso alguno, sino de un ‘estado.’

Estos estados pueden necesitar, a su vez, un complemento, pero ese complemento exige el nominativo, y concuerda en género y número gramaticales con el sustantivo, núcleo del sujeto:

“*Mi abuelo era campesino.*”  
(masculino y singular)

Pero como campesino es lo que se dice o predica del sujeto, también podemos llamar a este modificador: sustantivo ‘predicativo’ subjetivo

El predicativo se refiere a la vez al verbo y al sustantivo.

También podría aparecer un adjetivo en esta función:

“*Pedro es honrado.*”  
“*María es trabajadora.*”

‘Honrado’ puede definirse asimismo como adjetivo ‘predicativo’ subjetivo: también concuerda con el sustantivo sujeto en género y número, modificando a la vez al sustantivo y al verbo.

A diferencia de oraciones como ‘Juan corre’ —en las cuales podría decirse que el verbo es autosuficiente—, en este tipo de oraciones no tendría sentido sin los predicativos, por lo que los llamaremos predicativo obligatorio.

## Modificadores del sustantivo

De los otros miembros de la oración que sirven para la ulterior estructuración de la frase, el más destacado es el atributo, sobre todo en su forma adjetival.

Una vez estudiado el adjetivo como complemento de predicado, el paso a su uso como atributo adjetival resulta fácil, y además está indicado a fin de hacer patente la diferencia.

En el fondo, el atributo se basa en un juicio tácito:

“*Una veloz lagartija.*” > “*Una lagartija, que es veloz.*”

Por lo tanto, el adjetivo puede adicionarse a cualquier miembro de la oración que sea sustantivo.

He aquí, pues, el atributo adjetival:

“*El hábil forjador fabricó espadas cortantes y escudos resistentes para los valientes romanos.*”

Otro modificador del sustantivo puede ser también una preposición más un término —algo que termina o completa el significado de la misma y que es otro sustantivo— a lo cual llamamos complemento preposicional o modificador indirecto. Ejemplos:

“*La velocidad de la lagartija sorprendió a todos.*”

“*Las casitas de madera...*”

Finalmente hay que mencionar todavía el atributo sustantival:

“*El rey Rómulo.*”

## Determinaciones adverbiales

Después de estas distinciones necesarias, podemos pasar al campo de las determinaciones adverbiales.

Cuando referimos un suceso, el oyente o lector debe conocer también tiempo y lugar, modo y manera de dicho suceso, y con frecuencia asimismo el motivo y el reparo, los medios y los fines.

Los llamamos circunstanciales de tiempo, de lugar, de modo, de finalidad...

Los niños recuerdan todavía, del poema ‘El recorrido del mensajero’<sup>18</sup> de C. F. Meyer,<sup>19</sup> aquel verso que dice:

*¡Enviad pronto al mensajero!*

Aquí es el puro adverbio el que determina el modo del predicado.

Un relato tomado de las ‘Hojas de palma, historias de Oriente’<sup>20</sup> empieza:

*‘Un Kan de Tartaria salió una vez de caza con sus generales.’*

Aquí hay:

- una determinación de tiempo —‘una vez’—,
- una determinación de finalidad —‘de caza’ o sea ‘a cazar’—, y
- una determinación de modo, que se refiere a la compañía —‘con sus generales’—.

Así podemos continuar con ejercicios en los cuales los niños añadan a frases dadas o elegidas por

<sup>18</sup> Meyer, C. F. ‘El recorrido del mensajero.’ [n. del pr.]

<sup>19</sup> Conrad Ferdinand Meyer (1825-1898): Poeta suizo del realismo con novelas y poesías, especialmente históricas. Uno de los poetas suizos de habla alemana más importantes del siglo XIX. [n. del pr.]

<sup>20</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

ellos determinaciones de tiempo, lugar, modo, tema, compañía, cantidad, medida o extensión, manera, motivo, reparo, medio, finalidad, negación, afirmación, duda, etcétera.

Se propone, por ejemplo, la oración:

*“El jardinero regó las plantas.”*

Ahora hay que distribuir las determinaciones, en la secuencia debida, por toda la frase, por ejemplo:

*“A causa del calor reinante, el jardinero regó ayer por la noche las plantas, larga y abundantemente.”*

¿Qué otras maneras posibles de colocar las palabras existen todavía?

Si los niños eligen por sí mismos las oraciones, se les indica uno o varios temas, por ejemplo, la jardinería, que han comenzado a estudiar en este grado, o los juegos gimnásticos, o la geometría.

Se comprende así que esta forma autónoma de construir las oraciones sirve al mismo tiempo para cultivar el estilo, dando por sentado que el maestro, con su ayuda y sus instrucciones, contribuya a una estructuración precisa y bella.

Es necesario hacerles notar a los niños que, a veces, esas determinaciones se hacen en sentido figurado.

*“Se perdieron en la espesura...”*

Puede tener un sentido literal de extraviarse en un bosque o también de perderse de vista. En cambio, si se dice:

*“Se perdieron en una discusión...”*

se recurre a un sentido figurado, es decir, de confusión mental.

Los contornos son aquí vagos, y en ocasiones es conveniente aceptar varias interpretaciones a la vez.

### **El sujeto en forma de construcción sustantiva**

El sujeto de una oración puede constar de una sola palabra —un sustantivo—, de varias —formando una construcción sustantiva—, o de ninguna.

En este último caso, el sujeto se halla sobrentendido cuando es un pronombre personal.

Si el sujeto consta de varias palabras, éstas pueden ser:

1 sustantivo con artículo (atributo):

*“El español es idioma exclusivo o dominante en varios países.”*

2 sustantivo con adjetivo (atributo) o construcción adjetiva:

*“Nuestro idioma es el cuarto en número de hablantes y el tercero en área geográfica propia.”*

3 sustantivo con complemento preposicional:

*“La enseñanza del español se ha extendido en colegios y universidades.”*

4 sustantivo con complemento comparativo:

*“Un maestro como tú sería dichoso en nuestra escuela.”*

5 sustantivo con otro sustantivo en aposición:

*“Patricio, un niño grandote y ágil, había resultado ganador del torneo.”*

6 dos o más sustantivos unidos por conjunción o en yuxtaposición:

*“Patricio y su hermanito recibieron alborozados la gran bolsa de caramelos.”*

### **El sujeto en forma de proposición incluida**

Pero el sujeto de la oración puede ser también una proposición, que es, a su vez, una oración que sirve de sujeto a otra principal o incluyente.

Por ejemplo:

*“[Quien mal anda] mal acaba.”*

*“Es imperdonable [que no devuelvas los libros a la biblioteca].”*

*“No le fue difícil [conocer y frecuentar al Virrey don Miguel José de Azanza].”*

Hemos subrayado los sujetos para distinguirlos mejor, y los hemos puesto entre corchetes por ser proposiciones incluidas.

A veces, esto puede presentar dificultades en el análisis, ya que en la oración se presentan entonces dos verbos, uno el de la proposición sujeto, y otro el de la propia oración, o sea el del predicado.

Para encontrar cuál es el verbo de la oración incluyente o principal es necesario preguntar a cada uno de los verbos: ‘¿qué o quién?’ y por las respuestas es fácil deducir cuál de los dos contiene al otro.

Además, los verbos de la proposición que hace el oficio de sujeto suelen estar en infinitivo (sustantivados) o ir precedidos de la palabra ‘que,’ o de un artículo, todo lo cual da a entender que dichas proposiciones se toman, en su conjunto, como sustantivo.

## el profanador de textos

La proposición puede también no constituir el sujeto entero, sino ser sólo una parte del mismo; en este caso va unida al núcleo del sujeto (un sustantivo) por medio de un relativo: ‘que,’ ‘cual,’ ‘quien,’ ‘cuyo,’ ‘donde,’ ‘como,’ ‘cuando.’

En realidad, la proposición de relativo hace oficio de adjetivo, por lo que también recibe el nombre de proposición adjetiva.

Al respecto, Rudolf Steiner dijo, al hablar de la puntuación, en la ‘Junta con Maestros’ de julio 2, 1923:

*‘Hemos de hacer comprender que una proposición de relativo es, en el fondo, un adjetivo.*

*‘Se dice, por ejemplo “una rosa, roja” y en este caso, por medio de la coma después de “rosa,” se da a entender: “una rosa, que es roja.”*

*‘Como se ve con toda facilidad, es un adjetivo (...)*

*‘La proposición de relativo, en su totalidad, es un adjetivo.’ [GA300:1923:07:02]*

Podemos llamar la atención de los niños sobre esto, y comprenderán por qué se interrumpe el flujo de la oración en tales lugares, interrupción que queda señalada con una coma.

Veamos ahora algunos ejemplos:

*“Los años [que siguieron], me habrían de servir para volver sobre aquel hito y acumular material en torno.”<sup>21</sup>*

Los corchetes no están en el texto original, aquí los usamos para delimitar la proposición adjetiva

<sup>21</sup> Esta afirmación es de *Ciro Alegría*, relacionada con el proceso de composición de una de sus obras. [N. del Ed.]

incluida, y hemos subrayado la totalidad del sujeto de la oración.

*“Mas el mensaje fundamental [que yo traía] refería a la vida del hombre de pueblo de mi patria.”*

*“El lugar [donde nacieron mis abuelos] está ya muy lejos.”*

Notemos que, en el primer ejemplo podríamos reemplazar la proposición adjetiva por un adjetivo y decir:

*“Los años ‘siguientes’...”*

y así en todo los casos:

*“El lugar ‘aquel’...”*

Volveremos a ocuparnos de la proposición de relativo en la segunda parte de este capítulo.

### Predicativo subjetivo

Una vez que hayamos desarrollado suficientemente la facultad de diferenciación y el sentimiento de los distintos miembros de la oración podemos ocuparnos de algunas formas gramaticales que se prestan a confusión, utilizando para ello párrafos extraídos de libros de lectura.

Mencionemos aquí dos ejemplos que muestran drásticamente los que queremos decir.

Cuando expresamos: ‘retrocedió lentamente,’ no hay duda de que estamos caracterizando el modo de retroceder; ‘lentamente’ es inequívocamente un adverbio de modo, que determina o modifica el predicado de la oración.

Pero cuando leemos en la ‘Antología’<sup>22</sup> de Peter Hebel<sup>23</sup>:

*‘...el noble inglés retrocedió rojo de vergüenza,’*

entonces ‘rojo de vergüenza’ no se refiere solamente al inglés, sino que modifica, a la vez, al verbo y al sustantivo (núcleo del sujeto).

Este tipo de modificador se llama predicativo y, por referirse al sujeto, lo llamaremos subjetivo.

Se diferencia del atributo adjetival —‘el inglés vergonzoso’— en que éste modifica directa y solamente al sustantivo, mientras que el predicativo subjetivo modifica a la vez al verbo (núcleo del predicado) y al sustantivo (núcleo del sujeto).

*No es raro que esto suceda en frases como: “Volvió a su casa, muerto de cansancio”*

o, como se dice en ‘Pole Poppenspähler’<sup>24</sup> a propósito de una casa:

*“resquebrajada y ruinosa, se apretaba entre las alegres casas de la vecindad.”*

Los participios, dado que son adjetivos verbales, también pueden aparecer como predicativos, por ejemplo:

*“Vista por el lado trasero y a la luz del día [la maravilla arquitectónica] presentaba un aspecto lamentable...” (‘Pole Poppenspähler’)*

En otros casos, aparecen como proposiciones:

<sup>22</sup> Hebel, Peter. ‘Antología.’ [n. del pr.]

<sup>23</sup> Johann Peter Hebel (1760-1826): Poeta alemán y teólogo evangélico y pedagogo. [n. del pr.]

<sup>24</sup> Storm, Theodor. ‘Pole Poppenspähler’ [‘Pablo titiritero’]. (1874) [n. del pr.]

## el profanador de textos

“Poco después, bien cubiertos en mantas de lana, salieron otra vez al crudo frío del invierno.”

Otras veces, el predicativo no se refiere al sustantivo núcleo del sujeto sino al sustantivo objeto directo —que forma parte del predicado— como en la frase:

“Cada vez más tenue, oía yo el repiqueteo de la campanilla.” (‘Pole Poppenspäler’)

Para encontrar el predicativo no importa que éste se refiera a una cualidad propia del sustantivo respectivo o si se trata de una cualidad que el sustantivo manifiesta en el tiempo en que tiene lugar el verbo; basta, en este caso, que el predicativo se refiere al verbo y al sustantivo; por ejemplo:

“Pero el lacayo respondió frío y calmado.” (Hebel)

En esta frase no podemos saber si el lacayo era siempre así o sólo si estuvo ‘frío y calmado’ en el momento de su réplica, pero esto no importa, ‘frío y calmado’ se refiere a la vez a verbo y al sustantivo y, por lo tanto, es predicativo.

### La negación

Para terminar, mencionemos una dificultad de una índole completamente diferente: la negación.

A los niños de esta edad (doce años) la alternativa ‘sí o no’ es algo que los cautiva extremadamente, porque roza de un modo dramático la disyuntiva: ¿verdad o mentira?, ¿justo o injusto? —“¡Yo no lo hice!”—.

En esto hay una gran participación del sentimiento y, por consiguiente, del interés, en tanto que la intervención del intelecto es mucho más débil.

¿Cómo impresionó a los niños, en el grado anterior, el relato de las aventuras de Ulises y sus compañeros cuando se encontraron con Polifemo! El gigante había oído que los acompañantes llamaban a Ulises por su nombre, pero no había entendido bien.

Cuando le pregunta cómo se llama, cambia Ulises ligeramente su nombre por el de ‘Utis,’ que significa ‘nadie,’ de modo que cuando el cíclope cegado contesta a los demás gigantes que le preguntan por qué grita tanto, les dice:

1 “¡Nadie me ha sacado el ojo!”

En realidad no existe dificultad con la negación en español, más tiene la peculiaridad de que la doble negación no sirve para afirmar sino para acentuar o precisar la primera negación:<sup>25</sup>

“No quiso a nadie.”

“No vendrá nunca.”

“No le falta nada.”

Si alguien pregunta.

“¿Deseas que él no venga?”

la respuesta:

“No, no deseo que él no venga.”

no implica, necesariamente, que desee que venga.

### Recapitulación

Tras todas estas explicaciones, es conveniente volver a establecer un cuadro sinóptico de un área tan ampliamente desmenuzada, tomando como base su punto principal de aplicación, el relato [Tabla 5-2]:

Tabla 5-2

<u>Sucedió</u> (algo).	Predicado
¿Quién lo ocasionó, quién lo hizo?	Sujeto
¿Sobre quién recayó, a quién afectó?	Complementos (objetos directo e indirecto)
¿Dónde/cuándo/cómo sucedió, por qué, por medio de qué, para qué, con consecuencias, etcétera?	Determinación adverbial (circunstanciales)
¿Cómo eran los seres o las cosas participantes?	Atributos

Para el relato de un estado, no cambia más que el complemento:

Tabla 5-3

<u>Era</u> (algo).	Predicado
¿Quién o qué era?	Sujeto
¿Cómo era, era qué?	Adjetivo predicativo subjetivo / Sustantivo predicativo subjetivo

<sup>25</sup> En japonés, la ‘negación negada es afirmación.’ [n. del pr.]

¿Dónde/cuándo/cómo sucedió, por qué, por medio de qué, para qué, con consecuencias, etcétera?	Determinación adverbial (circunstanciales)
¿Cómo eran los seres o las cosas participantes?	Atributos

## Orden de las palabras en la oración simple

Antes de abandonar la oración simple, demos todavía una mirada a la colocación de las palabras en la oración principal —en el español existe una gran libertad en este sentido—. Por ejemplo:

- el pronombre puede ir antes o después del verbo, o simplemente silenciarse;
- el adjetivo puede colocarse antes o después del sustantivo;
- el sujeto, colocarse al principio o al final de la oración; etcétera.

Todo esto no significa, naturalmente, que no exista un orden, sino que éste es flexible.

## Coordinación de elementos en la oración

En el relato podemos encontrarnos con dos o más elementos de la misma clase que están unidos, coordinados.

Así, por ejemplo, podemos ver dos o más sustantivos coordinados —formando un sujeto compuesto—:

*“El indio Pillco y sus acompañantes... asintieron.” (Ciro Alegria)*

Otro ejemplo —dos sustantivos coordinados en función de objeto directo—:

*“Tenía la boca seca y las sienes ardientes...”*

Se pueden coordinar también adjetivos calificativos del mismo sustantivo:

*“Una culebra ágil y oscura cruzó el camino...” (Ciro Alegria)*

Y adverbios que modifican al mismo verbo —o al mismo adverbio—:

*“Allí llovía, fuerte y continuamente.”*

Asimismo, se coordinan los verbos —núcleo del predicado—, formando un predicado compuesto; los niños ya conocen la altiva declaración de César:

*“Vine, vi, vencí.”*

*“Rosendo guardó el machete en la vaina de cuero sujeta a un delgado cincho que negreaba sobre la coloreada faja de lana y se quedó, de pronto, sin saber qué hacer.”*

La coordinación de estos verbos que forman predicados compuestos está en muchos casos justificada; por ejemplo, cuando se dice, en la citada ‘Antología’ de Hebel:

*“Tres años estuvo con estos señores, durante los cuales recibió un buen sueldo y fue tratado bondadosamente como un hijo.”*

Está bien claro que son dos predicados que se dejan contraer en uno solo porque tienen algo común a ambos, el sujeto.

Observemos el ‘crescendo’ emotivo que hay en esta oración de tres partes —la segunda, ‘durante...’

es una proposición incluida en función de adverbio o circunstancial—:

- en la primera, se anuncia un hecho objetivo, se nos pone en situación;
- en la segunda, ya se nos dice que el sujeto recibió una buena paga; y
- en la tercera, lo vemos recibiendo algo mucho mayor aún: ser tratado como un hijo.

A través de la oración hay un acercamiento progresivo acercamiento al tema; se nos conduce de lo más general y objetivo a lo más particular, a lo más importante y conmovedor.

Sin duda que los dos verbos —‘estuvo,’ ‘fue tratado’— están manejados sintácticamente con independencia recíproca, como en las enumeraciones de objetos, o acoplamientos adverbiales pero, de todos modos, si se pretendiera rebajar esta oración por contracción a mera yuxtaposición de vocablos sería considerar las cosas de una manera puramente intelectual y sin vida.

También los verbos solos, sin modificadores, pueden aparecer a veces en series, por ejemplo:

*“Tan pronto nos vio, se levantó y nos dijo...”*

Pero en cuanto se introducen otros miembros de la oración, la articulación oracional se impone con tal fuerza que predomina, tanto por su naturaleza como por la impresión que nos produce.

¿Por qué sentimos en este caso una diferencia con respecto a otras concatenaciones?

Porque admitimos que el verbo y, por lo tanto, el predicado, es el alma de la oración, y cuando se presenta un nuevo verbo ya tenemos, por lo menos, un fragmento de frase.

## Oraciones coordinantes u oraciones compuestas (serie de proposiciones, concatenación)

La oración simple, cuya articulación acabamos de estudiar, puede unirse con otra u otras de la misma clase —y entonces llamamos a cada una ‘proposiciones’: unidades de sentido sin independencia sintáctica— en un contexto mayor, formando así una oración coordinante.

Encontramos esto a cada paso.

Partamos de un ejemplo que nos ofrece ‘Pole Poppenspäler’ de Storm:

*“En esta casa y en este jardín he crecido, aquí vivían mis buenos padres, y ojalá viva también aquí, un día, mi hijo.”*

Las dos primeras proposiciones se suceden, coordinadas mediante pausas señaladas con comas, mientras que la tercera se une a la segunda por la conjunción coordinante ‘y,’ del mismo modo que, en una serie de palabras, es la última la que va unida al resto por dicha conjunción:

*“...bandidos, ladrones ‘y’ contrabandistas.”*

Pero atención: ¿Por qué es esto una oración coordinante y no lo es ‘Vine, vi, vencí’?

Porque estos tres últimos verbos tienen el mismo sujeto; si bien se trata de tres acciones diferentes, el sujeto no varía y estamos entonces ante un predicado compuesto.

En cambio, en el ejemplo de Storm podemos apreciar tres proposiciones completas —cada una con su sujeto, que podría estar tácito (como en la primera proposición), y su predicado— que están

coordinadas entre sí con las comas y la conjunción coordinante ‘y.’

Pero podemos encontrar también otros tipos de unión. Por ejemplo, esta coordinación adversativa:

*“Quiso al fin proseguir su camino, pero los pies le pesaban.” (Ciro Alegria)*

## La coordinación y el estilo culto

Ahora que hemos visto la coordinación, tanto dentro de una oración simple —por ejemplo, en los predicados compuestos— como en la oración compuesta, podemos pasar a ejercicios interesantes, como ser transformar un predicado compuesto en una oración compuesta —o sea, en una serie de proposiciones coordinadas— y viceversa, cuando ello sea posible.

Así formamos el sentimiento de la diversidad en tiempo, invención y flujo narrativo —calmado y/o apresurado—.

Por ejemplo, el predicado compuesto de Hebel gana en plasticidad si se desdobra en dos proposiciones —con ligeras modificaciones, cuyo sentido se comenta—:

Original:

*“Tres años estuvo con estos señores, durante los cuales recibió un buen sueldo y fue tratado bondadosamente como un hijo.”*

Transformada:

*“Tres años estuvo con estos señores; recibió un buen sueldo; como a su propio hijo lo trataron.”*

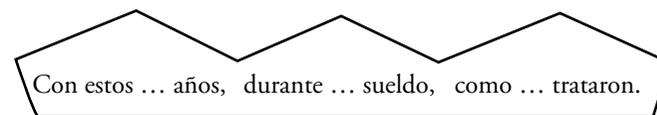
Como se puede descubrir fácilmente, esta forma sería apropiada para un inicio de la narración, pero no para su culminación, como es aquí el caso —además, el estilo general del cuento es más concentrado—.

## Representaciones gráficas

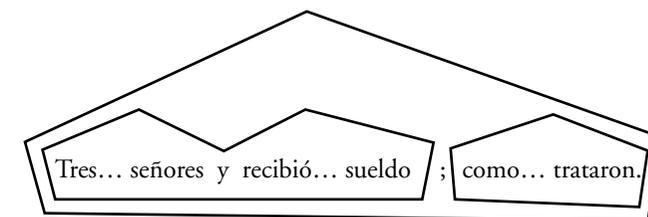
Regresemos ahora a las visualizaciones gráficas de oraciones que habíamos bosquejado en el grado anterior.

Guiamos a que los niños dibujen las figuras que correspondan a los predicados compuestos y a las series de proposiciones u oraciones coordinantes, tanto para los ejemplos que habíamos mencionado como para los nuevos que presentemos.

Este modelo gráfico corresponde a un predicado compuesto.



El que sigue corresponde a una oración coordinante formada por dos proposiciones. En la primera existe un predicado compuesto.



## Transición a la proposición de relativo

Ya hemos visto al tratar la aposición [Ver ‘El sujeto en forma de construcción sustantiva’] que ésta se aproxima a un tipo de proposición de relativo e, inversamente, que la proposición de relativo puede tener carácter de atributo.

Aunque por su forma la proposición de relativo es una oración completa, no lo es por su sentido, pues todo el sentido depende del sustantivo con el que se relaciona —al que modifica—: pueden formar parte tanto del sujeto como de los objetos directo e indirecto del predicado.

Si bien la proposición de relativo puede tener carácter de adjetivo existe entre ambos una diferencia sutil, como habíamos mencionado anteriormente, que descansa en el aspecto psicológico de la expresión.

Rudolf Steiner ha llamado la atención sobre esto en uno de sus ciclos de conferencias; mencionó entonces:

*‘...algo que debiera tomarse en cuenta en la estructura íntima de la formación del maestro: desprenderse de sí mismo y entrar en materia.*

*‘Si entramos de lleno en eso, entramos también de lleno en el niño.’ [GA\_\_:\_:\_]*

He ahí por qué es preciso evitar toda ‘digresión,’ todo alambicamiento, y limitarse a observar la vida.

El empleo de conceptos abstractos es un obstáculo cuando se trata de describir algo.

Y, a continuación, Rudolf Steiner alude al beneficio de evitar las abstracciones.

*‘Especialmente adquirimos así un modo particular, me resulta desagradable decir: “Ahí está un hombre pálido”; esto duele. ‘En cambio, alienta la realidad cuando decimos: “Ahí está un hombre que está pálido,” es decir, cuando no describimos por medio de conceptos simples y rígidos, sino de aquellos que rodean la cosa, que la ciñen, la perfilan, y la contornean.*

*‘Y nos daremos cuenta que los niños comprenden mejor —en su fuero interno— lo explícitamente relativo (“que está”) que aquello que es meramente sustantivo o adjetivo.*

*‘Los niños prefieren una aprehensión suave de lo que les circunda.*

*‘Si yo les digo: “He ahí un hombre pálido,” esto es algo tajante, es como un martillazo; en cambio, con: “He ahí un hombre que está pálido,” es como si acariciara con mi mano.*

*‘Los niños tienen mucha mayor posibilidad de adaptarse al mundo si se les presenta de esta segunda manera, o sea, sin golpear las cosas sino, por el contrario, desarrollando el maestro la finura que le permita dar plasticidad al lenguaje con fines pedagógicos.’*

[GA\_\_:\_:\_]

Por medio de este sutil ‘uppercut’<sup>26</sup> que presentamos como sugerencia para el maestro que narra a los niños, podemos deducir algo que es válido asimismo para el tratamiento de la Gramática:

*“Los niños prefieren la aprehensión suave de lo que les circunda.”*

<sup>26</sup> uppercut: Boxeo. Golpe al mentón desde abajo. Uno de los dos golpes más potentes.. [n. del pr.]

La proposición de relativo les es más asequible que el atributo; con ella tañemos la cuerda simpática de su naturaleza, siempre que la consideremos como prototipo de la proposición subordinada.

En el siguiente capítulo veremos cómo la proposición de relativo ‘alienta la realidad.’

Por paradójico que parezca, demostraremos que toda proposición incluida se acerca más a ella que el miembro de la oración que le corresponda. ♣♣

**[06] estructura de la oración y sus proposiciones subordinadas séptimo grado**

**Preparación del maestro**

**Plástica de las oraciones desiderativas**

Para hacernos una idea de la situación antropológica a la que ha de adecuarse la enseñanza del séptimo grado en adelante hemos de recordar que el niño de trece a catorce años que asiste al séptimo grado se encuentra en la mitad de la tercera sub-época del segundo septenio, trance de inclinación preferente hacia lo intelectual-conceptual, aunque su año intermedio —precisamente el que corresponde al séptimo grado— tiene matiz emotivo.

Dicho de otro modo, el niño de esa edad, en su camino hacia un enfoque más intelectual, atraviesa una zona en la cual las vivencias que le depara la vida son acogidas con acento emotivo, y luego saturadas de pulsación anímica.

Su anhelo de captación intelectual del mundo y de la vida frecuentemente se efectúa bajo arranques violentos de placer y disgusto.

Su participación se personaliza, admira o desprecia más apasionadamente que antes; se intensifican sus deseos y esperanzas, muestra propensión a la desmesura, o cambia de repente en desengaño y desaliento.

Una advertencia de Rudolf Steiner en sus Conferencias Curriculares corresponde a ese estado de ánimo inestable.

Como sea que dicho estado necesita, ante todo, que lo dilucide la consciencia, Rudolf Steiner propone que se intente...

*‘...generar en el niño, en su régimen lingüístico, una correcta captación plástica de las formas expresivas de deseo, asombro, admiración, etcétera (...); procurar que el niño aprenda a formar las oraciones de acuerdo con esa configuración interna de sus sentimientos.*

*‘Para esto no es menester precisamente desintegrar algunos poemas o escritos, para ejemplificar cómo algún autor estructura una oración desiderativa, sino se trata directamente que el niño exprese su deseo y que forme la oración correspondiente.*

*‘Luego, se procura que el niño exprese algo en admiración y, con o sin nuestra ayuda, forme la oración correspondiente.*

*‘Acto seguido, pasaremos a comparar la oración desiderativa con la admirativa, y así ir cultivando la intuición de lo que es la plasticidad interna del lenguaje.’*

*[GA295:c.:.:.]*

Se podría creer que estos breves consejos, objetivamente proporcionados, no entrañen una profunda intención; sin embargo, en cuanto más se ponen en práctica, tanto más se revela su finalidad terapéutica.

Para Rudolf Steiner, la materia de enseñanza como tal nunca es lo más importante; lo más valioso es aquel aspecto de dicha materia para cuya asimilación en determinado momento el niño está alcanzando la madurez, y que le es necesario.

Por medio de las indicaciones que Rudolf Steiner nos da en este caso, el niño es impulsado a exteriorizar los deseos que viven en su interior, dándoles forma con la palabra liberadora.

Gramaticalmente, todos estos deseos alientan en lo subjuntivo, es decir, en el modo verbal enunciativo irrealizado, a veces incluso irrealizable, con lo que revela su esencia.

A este elemento, todavía irreal e ilusorio, viene a añadirse, desde el otro aspecto de la vida anímica, lo positivo, es decir, lo que gracias al asombro y a la admiración eleva el sentido hacia un mundo real.

En las oraciones admirativas domina el indicativo, el enunciado de pleno valor.

El asombro es ‘el principio de toda filosofía,’<sup>1</sup> es la puerta de todo conocimiento, hacia el cual el escolar de esta edad da sus primeros pasos —la admiración desarrolla la sensibilidad del alma espiritual—.

La expresión ‘plástica’ de deseos, asombros y admiraciones es la forma especial que adoptan las oraciones a las que nos referimos.

¡Observemos en los ejemplos que nos ofrecen los mismos niños!

<sup>1</sup> Platón. ‘Teeteto.’ (diálogo) Platón caracteriza el asombro como un estado del alma que se distingue de otros porque posibilita el conocimiento filosófico de tal manera que puede ser considerado como una apertura al saber. [n. del pr.]

# el profanador de textos

## • Deseos:

“¡Si estuviera en la playa y pudiera bañarme!”

“¡Quisiera poder trepar a un peñasco!”

“¡Si yo tuviera un bote neumático!”

“¡Quisiera ser mayor y recorrer todos los mares!”

“¡Ah, si yo tuviera un tío en México a quien visitar!”

“¡Ojalá yo pueda ser doctora y curar a los enfermos, en particular, a los niños!”

“¡Ojalá yo tuviera una tortuga!”

## • Asombro y admiración:

“¡Qué grande el pino!”

“¡Qué piñas tan pequeñas tiene!”

“¡Cuán diminutas las semillitas!”

“¡Cómo puede salir de una semilla tan pequeñita un árbol tan grande!”

“¡Qué profundas han de estar las raíces, y qué fuertes han de ser, para que el pino no se desarraigue!”

Estas oraciones de deseos y asombros —que los niños formulan con ayuda del maestro— muestran en sus formas plásticas rasgos comunes, pero también de naturaleza diferente.

Eso lo reconocen los niños al comparar las oraciones entre sí y también con otras enunciativas.

En las desiderativas y admirativas es común el predominio del sentimiento, lo que se expresa por el orden de las palabras.

A menudo, este orden es el mismo de la oración interrogativa —en las oraciones admirativas se emplean incluso partículas interrogativas—, o bien se destaca uno de los miembros de la oración, alterando la colocación de la oración enunciativa usual.

Pero el oyente atento se da cuenta enseguida de la diferencia: la entonación es distinta.

En la oración desiderativa una de las partes se pronuncia con mayor fuerza y tono más elevado, y es generalmente la que inicia —he ahí la voluntad que irrumpe en la vida emotiva—.

En cambio, la oración admirativa presenta varias cimas de tono y de vigor, entremezcla elementos superiores e inferiores, de contemplación y de alegría —apolíneos<sup>2</sup> y dionisiacos<sup>3</sup>—.

También es distinta la plástica del modo de expresarse:

- en el asombrarse y admirarse —dirigidos siempre a lo que existe objetivamente— domina el indicativo;
- en lo deseado —siempre de índole subjetiva— domina el modo subjuntivo.

Esto último llega al extremo de que incluso el verbo desiderativo se halla muchas veces en subjuntivo; cuando esto sucede, el resto de la oración, o el contenido del deseo, se expresan en infinitivo, es decir, en la forma sustantivada del verbo, puesto que lo que se desea es una cosa.

Si se omite el verbo mismo del deseo, o se sobreentiende a causa de la entonación, entonces es toda la oración que pasa al subjuntivo, precisamente por expresar que el contenido no es algo real.

La parte de la oración correspondiente al contenido del deseo, cuando se refiere a acciones de

segundas o terceras personas, se expresa también en subjuntivo.

Como la entonación de las oraciones desiderativas suele ascender en la primera sílaba acentuada, desciende después, a veces se altera el orden normal, a fin de dar más énfasis a lo deseado.

Si digo, por ejemplo:

“¡Ojalá tuviera yo un gatito!”

estoy declarando simplemente un deseo —como si lo escribiera en una hoja de papel—.

Con el fin de destacar lo que deseo, lo haré coincidir con el inicio de la oración, allí donde el tono adquiere más altura, y la pronunciación más vigor:

“¡Un gatito, eso es lo que quisiera!”

Como vemos, todo esto se relaciona estrechamente con el subjuntivo, que habíamos desarrollado ya en el grado anterior.

Recogemos ahora, pues, lo dicho entonces, prosiguiendo con los ejercicios, reforzando y profundizando.

## **Plástica de las oraciones de asombro y admiración. Polo opuesto del deseo**

Lo verdaderamente novedoso es que en el séptimo grado estudiamos también el polo opuesto de los deseos, o sea, los asombros y las admiraciones.

Los campos del saber que el programa Waldorf ofrece a los alumnos de esta edad nos brindan las más bellas oportunidades para expresar estos sentimientos: historia de las invenciones y descubrimientos, astronomía, rudimentos de química, antropología, y demás.

<sup>2</sup> apolíneo, a: 2. adj. Que posee las cualidades de serenidad y elegante equilibrio atribuidas a Apolo, en contraposición a dionisiaco. Diccionario RAE [n. del pr.]

<sup>3</sup> dionisiaco, ca: 2. adj. Que posee las cualidades de ímpetu, fuerza vital y arrebatos atribuidas a Dioniso. 3. adj. Impulsivo, instintivo, orgiástico, en contraposición a apolíneo. Diccionario RAE [n. del pr.]

Para presentar elocuentemente una vez más, antes de terminar, los contrastes, cuya separación nítida es tan importante en esta edad, no podemos elegir mejor imagen que la empleada por el maestro Waldorf Wilhelm Ruhtenberg,<sup>4</sup> en vida aún de Rudolf Steiner. Nos dice:

*‘Podemos darnos cuenta, por ejemplo, de que la forma desiderativa se presenta a la intuición interna como una ‘U’ abierta hacia arriba, o como un estómago hambriento que clama por alimento.*

*‘En cambio, el asombro presenta una figura totalmente distinta: la de un ojo muy abierto que pretende expresarse en actitud de ‘A.’*

*¿Acaso el ojo no dice siempre ‘¡Ah!’ cuando contempla el mundo para abarcarlo?*

*¿Y cuántos no son los innúmeros deseos que nuestro estómago emite!’<sup>5</sup>*

Ambos gestos son bien conocidos por los niños:

- el primero por el ademán eurítmico de la ‘U’;
- el segundo, por los brazos ampliamente abiertos de quien, en actitud admirativa, exclama ‘¡Ah!’ que re-descubrimos en la ‘A’ eurítmica y que Ruhtenberg observa en el ojo que se abre al mundo.

En el ejercicio físico de la eurytmia, los alumnos vivenciaron tanto el gesto de receptividad a las impresiones que nos llegan desde las vastedades cósmicas —‘A’—, como la estrecha contracción —‘U’—, sin que fuera necesario hablar de ello.

Luego, Ruhtenberg encuentra el elemento compensador en la región intermedia:

*‘Así como entre el contraste del ojo y el estómago media el corazón, asimismo, la devoción que surge del corazón media entre el deseo y la admiración.*

*‘Y así como en la devoción se atenúan los contrastes más estridentes, asimismo en la fórmula del rezo se atenúa la tajante expresión admirativa, a la vez que se eleva el tímido deseo a la positiva voluntad.’<sup>6</sup>*

### **Estructura de la oración. Reflexión preliminar**

Una oración principal, a la que se añaden o intercalan una o varias proposiciones subordinadas, puede denominarse, con acierto, estructura.

Ni esto ni su denominación son novedad para los niños de séptimo grado, pues conocen una y otra desde el estudio de las representaciones gráficas de las oraciones.

De lo que ahora se trata es de suscitar un sentimiento seguro y una intuición clara tanto de la oración principal como de las proposiciones subordinadas, y de las distintas modalidades de estas últimas.

En sexto grado ya habíamos anticipado, a este fin, la proposición de relativo; y nos habíamos dado cuenta que esa proposición de relativo puede ser, en realidad, un atributo con forma de frase.

Al igual que el predicado, también el atributo puede añadirse a cualquier elemento de la oración, y lo mismo sucede con algunas proposiciones de relativo.

Es en este punto, pues, donde hemos de ampliar, ahora, el estudio hecho en el año anterior.

### **Relaciones entre oración principal y subordinada**

Intentemos explicar la relación existente entre la oración principal y las proposiciones subordinadas dentro de la estructura de la oración.

¿Qué es lo que entendemos por proposición subordinada?

¿Hemos de definirla lógicamente nada más, como aquello que —por su modo de expresión, su vigor de entonación y su contenido— está subordinado a otra oración más acentuada e importante?

Pero como sea que todo lo gramatical se expresa a través de alguna forma peculiar, eso no basta —hábremos de señalar un determinado elemento formal como su rasgo característico—.

Por no ser determinante en este aspecto en el idioma español la colocación de las palabras, la subordinación se expresa por medio del vocablo que une las oraciones involucradas, y que pueden ser, ya sea de índole:

- temporal —‘mientras’—,
- final —‘para que’—,
- condicional —‘si’—,
- causal —‘porque’—, y demás.

En cambio, las proposiciones coordinadas van unidas por conjunciones que no expresan dependencia, como las:

- copulativas,
- disyuntivas, y
- adversativas.

<sup>4</sup> Wilhelm Alexander Ruhtenberg (1888-1954): Pastor maestro, cofundador de la Comunidad de Cristianos. [n. del pr.]

<sup>5</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>6</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

## el profanador de textos

Las denominaciones oración principal y oración subordinada pudieran hacer creer que se hallan en paralelo con las cosas esenciales y las cosas accesorias —pero esto no es necesariamente cierto—.

Por lo tanto, es más adecuado denominarlas oración incluyente y proposición incluida, respectivamente.

Las subordinadas unidas por ‘cuando,’ frecuentemente constituyen un ejemplo de lo antedicho;

*“Érase una tarde de otoño, cuando el cazador salió de su casa...”*

En este caso es evidente que la oración ‘principal’ es determinación temporal, es en la oración ‘subordinada’ donde ocurre lo importante.

Lo mismo sucede con los enlaces ‘apenas... cuando’:

*“Apenas había llegado al claro del bosque, cuando percibió una figura oscura...”*

Muchas veces, el énfasis transfiere lo principal a la proposición secundaria. Ejemplo:

*“Había sido el cazador furtivo quien, tomando con la rapidez del rayo una carabina de entre las malezas...”*

También en otros casos las proposiciones de relativo pueden promover la acción, o poseer de algún otro modo, carácter de oración principal.

Esta apariencia o forma gramatical —que encontramos en los mejores literatos— es comparable a la de los escritores romanos, sólo que en ellos era mucho más frecuente y ocasiona en gran parte la sustitución de los pronombres demostrativos por los relativos.

Cuando unimos dos términos opuestos recurriendo a la conjunción ‘mientras,’ las dos proposiciones suelen tener la misma importancia, se pueden confundir la principal con la subordinada, y recíprocamente:

*“Mientras que el viento del Oeste acarrea casi siempre la lluvia, el viento del Este suele traernos tiempo despejado y seco.”*

Incluso cuando ‘mientras’ se emplea en su sentido propio de simultaneidad, no se puede ver objetivamente un predominio de la oración principal sobre las subordinadas, y se podría invertir el orden.

Lo mismo sucede con las locuciones ‘sinónimas,’ por ejemplo:

*“...en tanto que...”*

Así como no es raro que las proposiciones sirvan de sujeto a la oración incluyente —o principal—, ocurre también que contenidos secundarios tomen la forma de dicha oración principal.

Hacemos aquí alusión, ante todo, a las oraciones que dependen de verbos de percepción exterior —‘verba sentienti et dicendi,’<sup>7</sup> como decían los gramáticos latinos—.

Pertencen a esta clase verbos tales como: ‘ver,’ ‘oír,’ ‘escuchar,’ ‘decir,’ ‘explicar,’ ‘declarar,’ ‘percibir,’ ‘esperar,’ ‘temer,’ ‘desear,’ ‘querer,’ con todos sus matices, además de todas las expresiones que viertan en palabras esas percepciones y experiencias.

En tales casos, el complemento de la oración adopta la forma de proposición subordinada, aunque por su contenido tenga una importancia mucho mayor que el sustantivo —verbo principal—, relativamente vacío.

*“Confía...”*

(no quiere decir gran cosa, pues falta todo el contenido)

*“Confía, sus amigos lo apoyarán.”*

*“Confía en que sus amigos lo apoyen.”*

En esta clase de verbos es necesario el complemento, contenido en la proposición secundaria o, respectivamente, en la proposición secundaria con forma de oración principal.

La oración primaria queda intacta, no rebajada a secundaria ni, menos todavía, a simple elemento estructural.

Con esto llegamos a la conocida correlación entre los miembros de la oración simple y las proposiciones subordinadas, tema que ya habíamos rozado al principio del capítulo, al referirnos a la proposición de relativo.

Examinada desde un punto de vista meramente intelectual, la cuestión se presenta de la siguiente forma: cuando el asunto de que se trata no puede expresarse por medio de un miembro simple, cada miembro de la oración simple, exceptuando el verbo del predicado, se sustituye por una proposición subordinada.

En el proceso del lenguaje vivo, es al revés: la proposición secundaria es —si prescindimos de la sucesión paratáctica<sup>8</sup>— lo primario, es lo que tiene más vida, en tanto que el miembro único surge por abstracción.

En el ejemplo anterior, quizás:

*“Confía en el apoyo de sus amigos.”*

<sup>7</sup> verba sentienti et dicendi: el sentir y hablar. [n. del pr.]

<sup>8</sup> parataxis: 1. f. Gram. Coordinación o yuxtaposición oracionales. Diccionario RAEL [n. del pr.]

Esto se ve de la manera más clara en los determinantes. Dos ejemplos:

- Etapa previa:

*“Llovía. Me puse el impermeable.”*

(ordenación paratáctica)

- Primera etapa:

*“Como llovía, me puse el impermeable.”*

- Segunda etapa:

*“A causa de la lluvia, me puse el impermeable.”*

- Etapa previa:

*“El sol salió. Entonces abandoné la cabaña.”*

- Primera etapa:

*“Cuando el sol salió, abandoné la cabaña.”*

- Segunda etapa:

*“A la salida del sol, abandoné la cabaña.”*

Incluso determinaciones tan simples como

*“...por la mañana...”*

ya son abstracciones conceptuales, aunque, desde luego, no podamos prescindir de ellas.

En cambio:

*“...al alborear...”*

o:

*“...cuando en Oriente apareció el primer fulgor de oro...”*

¡eso es lenguaje vivo!

*“Temprano, al cantar el gallo,*

*”antes de que las estrellitas se oculten...”*

## **La belleza de las proposiciones secundarias y su relación con esta edad**

Si vemos las cosas de este modo cambia nuestra actitud hacia las proposiciones secundarias.

Y es que el hombre moderno siente un secreto recelo hacia ellas; teme caer pesado si las usa, o perderse en el detalle.

Desgraciadamente, no se da cuenta de lo árido y abstracto que él se vuelve al evitarlas —y, por si fuera poco, olvida la manera de utilizarlas adecuadamente—.

Los alumnos son incapaces, muchas veces, de formar buenas oraciones con proposiciones secundarias porque algunos maestros no practican este arte; sólo predicán:

*“¡Expresémonos con sencillez!”*

Sin embargo, todo aquel que observe con cierta penetración a los alumnos de trece a catorce años notará que ya empiezan a construir espontáneamente oraciones más complicadas.

Naturalmente, al principio, no lo consiguen, pero sí muestran el deseo de aprender a dominar esas formas.

Ayudémoslos, por consiguiente, en vez de relegarlos hacia la trivialidad de la ‘escritura sencilla.’

A esa edad, el niño desea ordenar sus ideas según determinaciones espaciales, temporales, causales, de finalidad, etcétera, y la Sintaxis ha de suministrarle la sensibilidad y la comprensión que se lo permita.

<sup>9</sup> Mörike, Eduard. ‘Das verlassene Mägdelein’ [‘La muchacha abandonada’]. [n. del pr.]

Los ejercicios de visualización gráfica de las oraciones en los grados anteriores le han suministrado las bases emotivas apropiadas —ahora tienen que aprender a ‘entender’ aquello que, antes, se le había presentado en forma pictórica—.

La maestra que se prepara para enseñar la Sintaxis bajo estas directrices se da cuenta, enseguida, de que en esta enseñanza se resume y se conjunta todo lo que gramaticalmente había elaborado con los niños hasta entonces; lo que antes vivía separadamente en cada una de las partes, ahora se funde en un todo, a causa precisamente de que dichas partes habían sido concebidas como dependientes de una integridad superior: la imagen del hombre exteriorizando su esencia.

Y volvemos a enlazar aquí con la primera época de Gramática.

## **Correspondencia con el pensar, el sentir y la voluntad**

Cuando estudiamos las tres clases de palabras —sustantivo, adjetivo y verbo— vimos que ellas reflejan el pensar, el sentir y la voluntad.

A medida que fuimos avanzando en el estudio de la Analogía comprobamos que cada nuevo fenómeno gramatical corroboraba esa correspondencia.

Así, ahora también podemos preguntar:

¿Están también las distintas oraciones y proposiciones en relación con una o varias de las facultades anímicas?

La respuesta es afirmativa, ya que, efectivamente, determinados grupos de oraciones y proposiciones proceden de cada una de las tres regiones anímicas,

# el profanador de textos

Y establecemos la siguiente clasificación:

Tabla 6-1

## Pensar

- Propositiones adverbiales de tiempo y espacio
- Propositiones adverbiales causales y concesivas
- Propositiones adverbiales consecutivas
- Propositiones adverbiales de relativo, diferenciativas
- Propositiones adverbiales condicionales
- Propositiones sustantivas (de relativo) objetivas (verbos declarativos y de percepción): ‘expresivas’

## Sentir

- Propositiones adverbiales de modo
- Propositiones adverbiales comparativas
- Propositiones adverbiales metafóricas
- Propositiones adverbiales de relativo descriptivas
- Propositiones adverbiales consecutivas modales

## Voluntad

- Propositiones de finalidad
- Propositiones adverbiales de consecuencias intencionales
- Propositiones relativas de finalidad

Como vemos, existen ciertas formas comunes, ya que las proposiciones consecutivas y las de relativo aparecen en las tres cualidades.

No obstante esto, los tres grupos se diferencian claramente entre sí:

- el primero comprende las concatenaciones lógicas y las causales-temporales;
- el segundo, las modales; y

- el tercero, las finales.  
Expliquemos brevemente la concordancia con las regiones anímicas:

### Oraciones y proposiciones que corresponden al pensar

Circunstanciales de lugar (espacio) son los que se refieren a ‘dónde,’ ‘adónde,’ ‘de dónde,’ etcétera, tomados en su significación estrictamente espacial.

La orientación en el espacio es cuestión de la percepción, del representar y del pensar.

Asimismo, lo es la determinación del tiempo, que tiene lugar en las proposiciones circunstanciales temporales.

Reconocemos de un mismo modo la causa y el efecto, por eso pertenecen a esta clase las proposiciones causales y consecutivas.

Optamos por llamar adverbiales a las proposiciones temporales, espaciales, causales, consecutivas, concesivas, etcétera, porque en la oración incluyente funcionan exactamente como un adverbio, es decir, que modifican al verbo.

Las concesivas constituyen el lado negativo de las causales.

Todo lo condicional resulta de la relación de causa a efecto.

Entre las proposiciones de relativo pertenecen a este grupo las que delimitan al sustantivo correspondiente, o lo diferencian de otros: proceden asimismo del pensar.

Llamemos proposición sustantiva objetiva ‘expresiva’ a la proposición estudiada anteriormente como objeto directo de verbos como ‘pensar,’ ‘creer,’ ‘sentir,’ ‘opinar,’ etcétera.

Son ‘sustantivas’ por funcionar en la oración incluyente como un sustantivo, cuando el sustantivo

modifica al verbo como objeto directo, y por eso las llamamos ‘objetivas’; ejemplo:

*“Diré la verdad,”*

pero también lo podríamos decir así:

*“Diré que yo rompí el jarrón chino.”*

Entonces vemos claramente que la proposición reemplaza al objeto directo.

Es necesario dar estos ejemplos a los niños para aclarar un término un poco abstracto como ‘proposiciones sustantivas objetivas.’

Son ‘expresivas’ por expresar el contenido del verbo del cual son objeto directo.

### Proposiciones secundarias relacionadas con el sentir

Su frecuencia no es muy grande, pero sí su importancia; aquí también es cierto que ‘importa más el cómo que el qué.’

El modo como algo sucede o como yo lo haga es siempre importante, y eso es lo atañe a nuestro sentir.

En primer lugar, son las proposiciones modales; luego, las comparativas, afines entre ellas; y por último, las metafóricas —recordemos a Homero o al Antiguo Testamento—:

*“como el ciervo busca el agua fresca...”*

*“como su propia madre lo consuela.”*

A este grupo pertenecen también la mayoría de las proposiciones de relativo: todas las que enriquecen, ilustran o describen, no las que delimitan conceptualmente.

Y aquí conviene detenernos para discriminar las proposiciones de relativo ‘especificativas’ (área del pensar) de las ‘explicativas’ (área del sentir).

# el profanador de textos

No es lo mismo decir:

*“Los niños que lograron cruzar el río fueron premiados con una rica torta,”*

que decir:

*“Los niños, que lograron cruzar el río, fueron premiados con una rica torta.”*

En la primera oración (especificativa) se establece una diferencia entre los niños que cruzaron el río y los que no lo hicieron; la proposición adjetiva de relativo especificativa delimita conceptualmente el alcance del sustantivo —en este caso, ‘niños’—.

En cambio, en la segunda oración (explicativa) se nos dice que todos los niños lograron cruzar el río, de manera que el hecho de cruzar el río está solamente ilustrando o explicando algo de esos niños.

Finalmente, existen también muchas oraciones consecutivas que si bien nos señalan una consecuencia de algo más bien nos indican el modo en que algo sucede:

*“Tan jubiloso iba cantando por el bosque, que hasta lo lejos resonaba su canto.”*

## Proposiciones secundarias de naturaleza volitiva

También la relación de causa a efecto puede servir de impulso a la actividad humana.

Denominamos como intención o finalidad al efecto hacia el cual tendemos mediante nuestra voluntad: se expresan en proposiciones de finalidad.

Las proposiciones consecutivas tienen, a veces, el mismo carácter, por ejemplo:

*“¡Expresa tus convicciones de tal modo que no hieras la susceptibilidad de nadie!”*

Las proposiciones de relativo pueden tener también carácter de finalidad:

*“No veo al cantor que trae alegría, que me conmueva con sus suaves sonos...”<sup>10</sup>*

Estas proposiciones suelen ser también objetos directos de verbos tales como: ‘procurar,’ ‘esforzarse,’ ‘intentar,’ ‘preocuparse de,’ ‘mirar por,’ y muchos otros.

Cuando el sujeto es el mismo que el de la oración incluyente, las proposiciones de finalidad aparecen en infinitivo.

*“Juan corría para llegar temprano.”*

Estos giros tan frecuentes y tan fluidos pertenecen, por lo tanto, también a este grupo.

Esta correspondencia de las proposiciones con las facultades del alma humana puede darnos la norma para clasificar, a efectos de la enseñanza, la gran abundancia de formas gramaticales.

Hay que procurar únicamente que este ordenamiento despierte el interés de los niños por la forma en que lo presentemos.

## Adaptación a la enseñanza

Para dirigir la atención de los niños sobre este tema podemos comenzar de la siguiente manera:

*“Ustedes oyen con gusto a ciertas personas cuando relatan algo.*

*”¿Por qué?*

*”Porque lo que dicen es interesante.*

*”Pero hay otras muchas personas que tienen algo también interesante que contar y, sin embargo, ¿no notan una diferencia entre ellas?*

*”¿A quiénes oyen con más placer?*

*”A los que relatan de una forma bella, buena, precisa y emocionante; a los que cuentan las cosas de tal modo que uno cree estar allí mismo, en el lugar de la acción.*

*”¿Sucede lo mismo con los libros?*

*”¡Más todavía!*

*”¿Quiénes son los malos narradores?*

*”Los que todo lo confunden y ponen el final antes que el principio.*

*”¿Entonces es cuestión de establecer un orden!*

*”Pero también han dicho que uno debe tener el sentimiento de estar en el lugar mismo de los hechos.*

*”¿Lo tenemos tan sólo por saber lo que sucedió?*

*”¡Recuerden la noche tormentosa en ‘La Galera Negra’!<sup>11</sup>*

*”¿Qué es lo que nos emocionó tanto?*

*”Lo inquietante, lo terrible, el ánimo angustiado y expectante.*

*”Nos enteramos de cómo sucedían las cosas.*

*”Es decir, no sólo lo que sucedía, sino cómo sucedía.*

*”Sólo así podemos sentirlo.*

*”El qué está principalmente en lo externo; el cómo atañe a la interioridad.*

*”¿Pero qué es lo que imprime movimiento al todo?*

*”¿Es tan sólo la tormenta, o la noche sobrecogedora?*

*”¡No! Son las luchas, la guerra, la toma de prisioneros, la huida, la liberación.*

<sup>10</sup> Schiller, Friedrich. ‘El conde de Habsburgo.’ [n. del pr.]

<sup>11</sup> Raabe, Wilhelm. ‘La Galera Negra.’ [n. del pr.] . La galera negra

# el profanador de textos

”Y ¿quién es el que pone en marcha todo esto?  
(Citar nombres.)

”Dicho en una palabra: las personas, lo que  
éstas quieren, sus buenas o malas intenciones.”

Un buen narrador ha de tener, por lo tanto, tres  
virtudes:

1	El orden de los sucesos, para que podamos tener una idea y una imaginación clara de ellos	El orden por el <u>pensar</u>
2	El ‘cómo’ para que podamos vivirlo como si estuviéramos presentes	La vivencia por el <u>sentir</u>
3	La revelación de intenciones y motivos, de los deseos	Participación en la <u>voluntad</u>

”Ahora salta una sorpresa.

”Recuerdan las representaciones gráficas de  
oraciones que habíamos hecho el año anterior:  
consistían siempre en figuras que cambiaban de  
forma según las proposiciones subordinadas (o  
incluidas) llevaran a las oraciones incluyentes (o  
principales), o se intercalaran, o a ellas sucedieran.

”Tales proposiciones secundarias existen en todas  
las narraciones, y son de las más diversas clases.

”La más frecuente es la proposición de relativo,  
que ya habíamos conocido el año pasado.

”Pero existen todavía otras muchas, precedidas  
de pronombres, preposiciones o adverbios.

”¿De qué clase son?”

”¿Para qué sirven?”

”¿De qué modo nos ayudan?”

”La clave nos la da —he aquí la sorpresa—  
nuestra recapitulación sobre el arte de narrar.<sup>12</sup>

”Algunas de las subordinadas sirven para poner  
orden en nuestras representaciones: nos permiten

pensar el asunto de manera correcta; otras nos dicen  
el cómo, dan origen a nuestro sentimiento; y, otras  
más, descubren las intenciones y las finalidades  
que persiguen las personas: involucran nuestra  
voluntad.

”Todas las subordinadas se pueden dividir en  
estos tres grupos.

”¿Por qué precisamente estos tres?”

”¡Piensen sobre esto hasta mañana!”

Al día siguiente, volveremos otra vez sobre el  
asunto.

En el curso de la lección se explica que nuestra  
esencia humana total se manifiesta en pensar, sentir  
y querer.

Por consiguiente, el hombre íntegro queda  
involucrado cuando narramos algo y, en general,  
cuando hablamos, o sea, incluso en las proposiciones  
subordinadas.)

”Ahora bien: ¿a qué grupo pertenecen las  
proposiciones de relativo, que habíamos estudiado el  
año pasado?”

”Tomemos, por ejemplo, la siguiente, tomada de  
‘La Galera Negra’:

‘...hacia las luces de la ciudad, que brillaban  
por encima de los muros.’

”No cabe duda de que pertenece al segundo  
grupo, porque también se podría decir:

‘...las luces brillantes sobre los muros...,’

”y entonces tendríamos un adjetivo.

”Ya hemos visto que la proposición de relativo  
puede ser un atributo en forma de subordinada.”

Por medio de otros ejemplos mostramos que  
también existen proposiciones de relativo ‘especifica-  
tivas’ e, incluso, ‘prosecutivas,’ ambas pertenecientes  
al primer grupo.

## Distintas clases de proposiciones: intelectivas, emotivas y volitivas

Ahora revisemos cuáles son las proposiciones de  
relativo que existen, y veremos su distribución entre  
los tres grupos.

Permítasenos aquí presentar cómo se logra, por  
inducción, esa distribución de las posiciones subor-  
dinadas, tomando como base el texto del ‘Cuento’  
de Goethe que los niños ya conocen.<sup>13</sup>

Los alumnos deberán dividir su cuaderno en tres  
columnas, dispuestas para que en ellas se coloquen  
las distintas clases de proposiciones.

Anotemos como primera, en la columna del medio,  
la proposición de relativo de la primera oración:

’Junto al gran río, que la fuerte lluvia  
que acababa de caer, había hecho crecer y  
desbordarse...’<sup>14</sup>

La clasificamos como proposición de relativo  
explicativa adjetiva y la tomamos como modelo de  
otras similares que puedan presentarse.

Hay que examinar la siguiente proposición con  
mayor cuidado, ya que hay muchas de esta clase:

’...oyó (el barquero) que había viajeros que  
deseaban pasar a la otra orilla.’

<sup>13</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>14</sup> Goethe, Johann W. von. ‘El cuento de la serpiente verde y la  
bella azucena.’ [n. del pr.]

<sup>12</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

## el profanador de textos

‘Oyó’ es una oración incompleta, de la que podemos decir que falta el complemento u objeto directo, por ejemplo, ‘Oyó voces.’

Por lo regular, el objeto directo es un sustantivo; en este caso no es una simple palabra, sino una proposición, por medio de la cual se nos indica el contenido de lo que se oye, es decir, de la percepción.

Este mismo caso se repite en todas las percepciones, tanto externas como internas, y su contenido suele ir precedido de la palabra ‘que,’ por ejemplo:

‘...vio que el río estaba crecido...,  
'...comprendimos que debíamos llamar al  
barquero...,  
'...él reconoció que...’

y así sucesivamente.

Estas proposiciones pertenecen a la categoría del qué, y nos indican qué debemos pensar o imaginar.

Por consiguiente las registraremos dentro del primer grupo como proposiciones sustantivas adjetivas.

*‘Al llegar a la puerta, vio que...’*

La pregunta que corresponde aquí es: ‘¿cuándo?’ y por consiguiente se trata de una proposición subordinada de tiempo.

Cuando indicamos la sucesión de las cosas en el tiempo, esto nos sirve para ordenar nuestras ideas; por lo tanto, deberemos incluir esa subordinada temporal en el primer grupo.

Las dos proposiciones subordinadas siguientes:

‘...(fuegos fatuos)... que le aseguraron que  
tenían gran prisa...’

no ofrecen dificultad para ser clasificadas, una como consecutiva y la otra como sustantiva adjetiva —las registramos en el ‘Pensar’—, porque la forma

indirecta precedida de ‘que’ indica el contenido, tanto de los verbos relacionados con el expresarse como los que se refieren a percepciones externas e internas; por consiguiente, no se necesita ninguna nueva anotación.

Lo mismo ocurre con las dos proposiciones subordinadas que siguen, y que van precedidas de los adverbios ‘mientras’ o ‘mientras tanto,’ por lo que revelan ser proposiciones de tiempo.

Pero el pasaje:

*‘¡La barca se tambalea! —exclamó el viejo—,  
y si siguen tan turbulentos puede volcarse.’*

merece que nos detengamos.

Como vemos que va precedido de la conjunción condicional ‘si,’ tampoco hay dificultad para clasificarla como subordinada condicional.

Estas proposiciones no expresan todavía una realidad existente, sino el pensamiento de cierta contingencia.

Por lo tanto, estas subordinadas encajan perfectamente dentro del primer grupo.

Pasemos ahora a otra proposición subordinada que es, asimismo, proposición condicional:

*‘Si una moneda de oro se hubiera caído al  
agua, el río se habría...’*

Como en muchos otros casos, aquí la proposición subordinada se presenta al principio de la oración, sin que esto le otorgue carácter de oración principal, ya que puede también colocarse a continuación sin que el sentido de la frase sufra transformación alguna.

*‘Quién sabe cómo os hubiera ido.’*

He aquí frases interrogativas:

- la primera, una oración principal interrogativa —que no exige respuesta alguna y que significa simplemente: ‘nadie sabe’—; y
- la segunda, subordinada interrogativa, como las de estilo indirecto.

Les recordamos a los niños otras frases similares, como por ejemplo:

*‘Le preguntó cómo le había ido.’*

A efectos de la clasificación, estas proposiciones interrogativas secundarias pertenecen a las sustantivas objetivas, que ya conocemos.

*‘Nada podemos volver a recoger que ya  
hayamos sacudido.’*

¿El ‘qué’ es aquí interrogativo? ¡No!

¿Qué otra cosa puede ser?

Sencillamente es un pronombre relativo, sólo que en este caso no nos retrotrae a ‘algo que’ sino a la palabra ‘nada.’

Por consiguiente es una proposición especificativa, que ya conocemos también.

*‘Ahora me encomendáis todavía la pesada  
tarea... de recogerlos, traerlos a tierra y  
enterrarlos.’*

El barquero tiene que esforzarse, por consiguiente, en reunirlos, transportarlos y sepultarlos.

¿Es éste también el contenido correspondiente a un verbo como ‘saber,’ ‘oír,’ ‘preguntar,’ ‘afirmar,’ etcétera?

¿No atravesamos aquí una experiencia distinta?

Cuando algo nos fatiga, cuando nos exige un esfuerzo, hemos de poner en tensión la voluntad,

El barquero hubiera podido decir:

## el profanador de textos

‘...debo esforzarme para que (las monedas) desaparezcan.’

Aquí estamos en presencia de una intención, de un propósito o de una finalidad: estamos involucrados en una volición.

Esta proposición subordinada, por ser de finalidad, corresponde al tercer grupo.

Los dos pasajes siguientes —una proposición de relativo con ‘quien,’ y una enunciativa— nada ofrecen de nuevo.

El tercero es una proposición subordinada con ‘hasta,’ fácil de identificar como circunstancia temporal.

Comparemos ahora la oración

‘...hasta... que me prometáis que vosotros me... entregáis,’

sustantiva objetiva, con el pasaje que viene después del próximo:

‘Prometieron satisfacer sus exigencias próximamente.’

Aquí hay una proposición secundaria abreviada mediante el infinitivo.

En igual forma, hubiera podido abreviarse también la primera:

‘hasta que me prometáis entregar...’

Esta forma abreviada es posible siempre que el sujeto de la oración principal y el de la subordinada sea el mismo.

La frase siguiente nos brinda un descubrimiento:

‘Ya se hallaba bien lejos cuando le llamaron.’

Por la forma, tenemos aquí un complemento temporal; sin embargo, ‘cuando le llamaron’ no deja de ser una indicación de tiempo un tanto extraña.

En realidad, el complemento no explica el tiempo sino que continúa la acción.

La inversión es igualmente posible:

‘Le llamaron cuando ya se encontraba muy lejos.’

Tales inversiones de núcleo y complemento son bastantes frecuentes. Al final del párrafo volvemos a encontrar otra:

‘Apenas los había engullido, sintió que...’

Por lo que respecta a nuestro propósito principal, no tenemos aquí ninguna nueva clase de oración: es circunstancial temporal.

Una vez que hemos comentado de este modo las primeras páginas del ‘Cuento’ podemos poner como tarea para la casa que se subrayen con colores diferentes proposiciones secundarias copiadas por los niños, encontradas en dichas páginas:

- las de orden del pensar en azul;
- las de orden del sentir en verde o naranja; y
- las de orden volitivo en rojo.

Al continuar este trabajo al día siguiente encontramos, en la última parte todavía no analizada, dos subordinadas nuevas.

La primera:

‘...porque tenía dudas sobre si...’

¿Cuál es la pregunta que corresponde a esta acción?: ¿por qué sucedió así?

Preguntamos por la causa o la razón.

¿Cómo podemos encontrar esta causa o esta razón?

Por medio de la reflexión.|||||

Las denominadas oraciones causales pertenecen, por consiguiente, al pensar.

La segunda:

‘...movidada por la curiosidad... de entre las rocas, para averiguar quién...’

He aquí otra vez una subordinada abreviada con infinitivo, equivalente a ‘con el fin de que averigüe,’ o sea, que la identificamos como proposición subordinada de finalidad, con carácter volitivo.

De la siguiente página tomaremos todavía dos pasajes más:

‘aunque prefería vivir en el prado seco, en las altas montañas...’

¿Cuál es su significado propio?

Nosotros decimos, por ejemplo:

“Aunque tenía fiebre, fue a la escuela.”

Continuamos con otro ejemplo hasta que los niños descubren que en todos ellos hay una oposición.

¿Cómo lo expresaríamos sin recurrir a la oposición?

“Porque ya no tenía fiebre, fue a la escuela.”

El tener fiebre no es motivo para ir a la escuela, sino al contrario; podemos denominarlo ‘contramotivo.’

Una proposición de esta clase —proposición concesiva— es una versión de la causal, y pertenece, desde luego, al grupo de las intelectivas.

El segundo pasaje es del mismo género:

## el profanador de textos

‘—Señora Tía —dijeron—, bien que Usted pertenezca a la línea horizontal, esto no significa nada.’

‘Bien que’ está empleado en el mismo sentido que ‘aunque’: nos encontramos nuevamente con una concesiva igual a la anterior.

*‘Por mucho que levantara la cabeza, sentí sin embargo que...’*

Las comparativas son sumamente fáciles de distinguir por ir precedidas del adverbio de comparación correspondiente.

La comparación nos informa sobre el ‘cómo’ de las cosas o del suceso, y por consiguiente pertenece al segundo grupo.

Más tarde, encontramos otra comparativa:

*‘...la dicha común disolverá en sí los pequeños dolores de cada quien, así como una desdicha general acaba con la alegría de cada uno.’*

Finalmente entresacaremos otro pasaje que nos permitirá conocer una nueva clase de subordinadas, aquel pasaje donde se habla del juego de la hermosa Azucena con el perrito al que ella había vuelto a la vida, y dice así:

*‘Retozaba tan ingenua y alegre con él sobre la hierba, que uno no podía menos que solazarse con su alegría y tomar parte en ella, así como poco antes su pena había inducida a la compasión.’*

La última subordinada es nuevamente una comparativa.

Pero ¿cuál es el caso cuando una proposición iniciada con ‘que’ se enlaza con una precedente con partículas que denotan intensidad, como ‘tan,’ ‘tanto,’ etcétera?

Asimismo es frecuente encontrar esa proposición iniciada con ‘así que.’

Tales oraciones indican consecuencia y se llaman consecutivas.

Puesto que aluden a causa y efecto, con el énfasis sobre el efecto, colindan con las causales, pertenecen al pensar.

Hablando de la mujer del barquero, se dice:

*‘sumida en su incertidumbre, no cesaba de avanzar, así que pronto llegó a la otra orilla del río.’*

Aquí, al igual que en las causales, asistimos a una ordenación intelectual de los sucesos: pertenece al primer grupo.

Distinto es el caso de la oración anterior

*‘retozaba tan ingenua...’*

que trata de describirnos el modo del juego y nos induce a participar emotivamente en él.

He ahí el caso de la mayoría de las proposiciones en las que el se enlaza con un adjetivo o un adverbio.

Estas consecutivas pertenecen, pues, al segundo grupo, y se pueden denominar consecutivas modales.

### Recapitulación

Así, llegamos a un primer cuadro sinóptico de las proposiciones subordinadas o incluidas.

## 1 Ordenación intelectual

- Circunstancias temporales y espaciales.
- Condicionales.
- Causales.
- Concesivas o de contramotivo.
- Consecutivas temporales.
- Propositiones de relativo especificativas.
- Propositiones de relativo propositivas.
- Propositiones de relativo sustantivas objetivas: expresivas.

## 2 Experiencia emotiva

- Propositiones de relativo descriptivas.
- Comparativas.
- Consecutivas modales.

## 3 Participación volitiva

- De finalidad e intencionales.
- Intencionales abreviadas con infinitivo.
- Después de verbos que indiquen tendencias: complementos de finalidad.

A continuación podemos hacer que los niños recopilen ejemplos de las distintas clases de proposiciones, tomados de los textos de lectura, pero sobre todo, conviene estimularles a construirlos por sí mismos.

Se les exhorta a emplear el subjuntivo en las proposiciones de finalidad, siempre que sea posible.

Cuando se les invita a reunir ejemplos es recomendable elegir una obra moderna.<sup>15</sup>

En todo caso, debe ser un fragmento que previamente ya se haya leído con los niños, y que haya producido efecto vivencial y artístico.

De vez en cuando es bueno que los alumnos apunten las subordinadas o coordinadas introducidas por sus partículas de enlace; en las proposiciones

<sup>15</sup> Esto lo dice después de utilizar todas obras antiguas. [n. del pr.]

# el profanador de textos

de relativo, esas partículas son pronombres relativos en vez de conjunciones.

## Uso de adverbios en las proposiciones

### Primer grupo

- Temporales: ahora, antes, después, luego, entonces, pronto, mientras, todavía, ya, cuando, apenas, según, en tanto que, luego que, etcétera.
- Condicionales: si, en caso de, en tanto que, etcétera.
- Concesivas: aunque, a pesar de que, sin embargo, no obstante, así y todo.
- Causales: porque, puesto que, etcétera.
- Consecutivas: así que, de modo que
- Sustantivas objetivas (expresivas): que

### Segundo grupo

- Comparativas: como, tan, tanto.
- Consecutivas modales: tan (adjetivo o adverbio) que, de modo que.

### Tercer grupo

- Intencionales y finales: para que, a fin de, para, por.
- De finalidad: después de verbos que indiquen tendencias: que. O, en forma abreviada, el infinitivo.

## Ambivalencias del adverbio

Ahora podría ser el momento de ocuparse de ciertas ambivalencias del adverbio que son de uso común.

Por ejemplo, el uso de adverbios de tiempo para determinaciones espaciales, como ‘antes’ y ‘después’ para indicar un lugar, y a la inversa, un adverbio de espacio para indicar determinaciones de tiempo ‘largo tiempo,’ etcétera.

Estas formas, aun cuando no siguen el significado estricto, son correctas.

Existe también la locución adverbial ‘siempre y cuando’ empleada en sentido condicional.

‘Ya’ puede usarse en un sentido temporal:

*“Ya lo hizo,”*

o en un sentido causal:

*“ya que, puesto que...”*

También las preposiciones pueden tener diversos sentidos, o sentidos desfigurados, de los que se pueden dar muchos ejemplos.

Por eso, la clasificación de la proposición subordinada, tomando como base la palabra iniciadora de ella, no puede tomarse en sentido literal, sino que habrá de atenderse en cada caso al significado particular.

## Proposiciones modales: metáforas e imágenes

Dedicaremos a las proposiciones modales un análisis especial porque entre ellas van incluidas las metáforas, las imágenes.

A pesar del dramatismo de su acción, ‘La Galera Negra’ ofrece muchos ejemplos:

*‘...el ruido sordo de una gran explosión, que pareció poner punto final al combate, del*

*mismo modo en que la tragedia termina en catástrofe...’*

O, en el relato que hace Juan de su persecución (capítulo 3):

*‘Se desató una algarabía tal, como si reventara el infierno.’*

En el capítulo 5, en la agonía del capitán:

*‘...era como si todas las energías y todas las pasiones del moribundo hubieran de inflamarse una vez más al máximo, antes de extinguirse para siempre.’*

La atmósfera mercantil se retrata en un cuadro lleno de humor:

*‘El hombre de la ‘Empresa van Bergen y Norris’ sonaba a los oídos de todos, como cuando se agita un saco de monedas de oro acabadas de acuñar.’*

A veces aparece una metáfora bajo la forma de una proposición de relativo:

*‘...ante tales galeras italianas que, como gigantescos coleópteros acuáticos, batían las ondas con ciempiés remadores.’*

Rudolf Steiner hizo hincapié en la significación del tropo<sup>16</sup> para la construcción de la frase:

*‘Sería necesario estudiar las imágenes, el tropo, la metáfora, la sinécdoque, cosa que,*

<sup>16</sup> tropo: 2. m. Ret. Empleo de una palabra en sentido distinto del que propiamente le corresponde, pero que tiene con este alguna conexión, correspondencia o semejanza. La metáfora, la metonimia y la sinécdoque son tipos de tropos. Diccionario RAEL [n. del pr.]

## el profanador de textos

*según he observado, falta por completo en esos alumnos.*

*'No podremos jamás conseguir que apliquen la puntuación si no saben aquilatar el valor de la palabra dentro del estilo.'*

[GA300:1923:04:21]

### De las partes al todo

Habiéndonos ya ocupado, por algún tiempo, de las proposiciones subordinadas, está indicado volver de nuevo al todo, a la estructura íntegra de la oración.

Para empezar, llamaremos la atención de los niños sobre el hecho de que estas funciones también pueden presentarse en las partes de la oración incluyente —salvo la condicional, la concesiva y la consecutiva— que hasta el momento había prestado la proposición subordinada (incluida).

Asimismo, cualquier motivación puede indicarse en forma de oración incluyente, iniciada por la conjunción causal 'pues,' o puede convertirse en una proposición subordinada como complemento.

Incluso la oración incluyente pura puede entenderse y pronunciarse en sentido causal, sin enlace expreso —efecto que se consigue por medio de matices sutiles en la melodía y en el ritmo del lenguaje—.

Ejemplo:

*"Se levantó de un salto: había oído un disparo."*

*"Se levantó de un salto, pues había oído un disparo."*

*"Se levantó de un salto, por haber oído un disparo."*

En las proposiciones expresivas y en las concesivas, la proposición subordinada puede revestir forma de una principal.

Al principio, 'La Galera Negra' dice así:

*'Y si la guerra era espantosa en tierra firme, más lo era aún en el mar,'*

o sea:

*'Más terrible era la guerra en el mar, aunque ya lo era bastante en tierra firme.'*

La denominación de proposición subordinada parece perder su sentido cuando su contenido es tanto o más importante que el de la oración principal —por ello es mejor llamarlas incluida e incluyente, respectivamente—.

'La Galera Negra' empieza inmediatamente con uno de estos períodos en los que la oración principal sólo nos da una indicación de tiempo junto con una breve alusión de matiz inquietante, mientras que la incluida nos presenta el acontecimiento cargado de dramatismo:

*'Era una noche oscura y tormentosa de los primeros días de noviembre de año 1599, cuando los centinelas españoles... dieron señal de alarma, despertando a la guarnición dormida, y haciendo que cada uno... tomara su posición en las murallas.'*

También la proposición 'hasta,' que normalmente hace proseguir la acción, suele traer consigo el momento culminante:

*'Avanzábamos decididamente sobre el enemigo, y éste retrocedía a toda prisa, hasta'*

*que... caímos en la emboscada, y fuimos exterminados hasta el último hombre.'*

Una subordinada con 'mientras' puede servir también para proseguir la acción:

*'Myga cayó nuevamente de rodillas, mientras el teniente, desenvainando su espada ascendió precipitadamente la escalera del camarote. Sobre el puente, su pie tropezó con...'*

En esas construcciones verbales, la proposición incluida pierde completamente el carácter de subordinada por lo que al contenido se refiere: no es más que un molde en el que se vierte un contenido diferente, como ya habíamos podido observar cuando estudiamos los miembros de la oración simple.

Es preciso lograr que los niños lo entiendan, una vez que han asimilado la naturaleza de las oraciones principales o incluyentes y de las subordinadas o incluidas.

En el reino de lo viviente no encontramos nunca límites rígidos y siempre se producen fenómenos de transición, como sucede en la naturaleza con las plantas que tienen características de animal, o los animales que tienen características de plantas, por ejemplo.

### Miembros de la estructura de la oración

La estructura de la oración puede considerarse como una gran oración (incluyente) en la que uno u otro miembro están representados por una proposición incluida.

## el profanador de textos

Lo único que no puede ser sustituido por ninguna proposición incluida es el verbo del predicado.

La identificación de las distintas proposiciones con oficio de miembros no tiene tanta importancia como le atribuyen algunos gramáticos.

Sin embargo, la intercalación de una digresión de este género puede ayudar a agilizar el pensamiento y a prepararlo para la captación de las metamorfosis —metamorfosis como cambio, sustitución—.

Es recomendable que vayamos construyendo paulatinamente estas proposiciones-miembros en vez de presentarlas de golpe ante los niños.

Ellos han de ser testigos presenciales cuando emerge la nueva estructura.

Partimos, por ejemplo, de la frase:

*“El hombre que no ha aprendido a obedecer, nunca sabrá ordenar.”*

El sujeto de la oración principal es ‘el hombre.’

Substituyamos ahora el sustantivo por el pronombre ‘aquel,’ o simplemente ‘quien.’

Entonces decimos:

*“Quien no ha aprendido a obedecer, nunca...”*

El sujeto de la oración incluyente o principal ha desaparecido

¿Quién ha asumido sus funciones?

La proposición incluida o subordinada, dentro de la cual se halla, invisible, el sujeto.

Es por eso que las proposiciones de esta clase las llamaremos: proposiciones con función de sujeto tácito.

Este fenómeno aparece con gran claridad en una doble frase del ‘Cuento’ de Goethe:

*‘...el individuo aislado no basta, ... (¿quién basta, pues?)... sino quien se junta con muchos otros en el momento oportuno.’*

Los niños aportan sus ejemplos:

*“El que no quiere oír, tiene que sufrir.”*

*“Quién dice A, debe también decir B.”*

*“El que cava una tumba para los demás, en ella cae.”*

*“Lo que bueno sea, haz porque se vea.”*

*(Proposición de sujeto en acusativo)*

*“Lo que no es, puede llegar a ser.” (Proposición de sujeto)*

Así empezaba un lema que un niño repitió durante todo un año, y seguía:

*“Dónde me esfuerzo, florece el éxito.”*

(Pregunta: ¿dónde? - adverbio de lugar.)

Complemento circunstancial de lugar: ¿dónde florece el éxito?, ¿dónde me esfuerzo?

También podemos estudiar el final del lema, que contiene una proposición subordinada abreviada:

*“Para perseguir ideales cada vez más elevados soy hombre sobre la Tierra.”*

Con esto hemos indicado la dirección en que ha de trabajarse este material.

### **Cómo es la estructura de la oración**

A los ejercicios anteriores sigue, de manera natural, un atisbo sobre la estructura sintáctica.

En los refranes que hemos citado nos encontramos con el hecho insólito de que la estructura

comienza con una proposición de relativo, sin que tenga propiamente un antecedente al que referirse, como si el pronombre apuntara hacia el vacío.

El espíritu de la lengua puede moverse con tal libertad que puede tomar como punto de partida algo inexistente, como aquel aldeano del cuento,<sup>17</sup> que descendía por una cuerda y, no teniendo bastante para llegar al suelo, la cortó por arriba y la anudó nuevamente por abajo.

Lo que sigue a continuación, se estudia en clase por medio de ejemplos fáciles de encontrar, que no podemos mencionar aquí por motivos de espacio.

La subordinada puede hallarse al principio de la estructura, en el medio, o al final; suele preferirse anteponer los circunstanciales de tiempo; las oraciones simples habitualmente comienzan así.

Se trata de que el oyente sepa inmediatamente cuándo ocurrió el hecho, y también dónde.

¿Qué hace la motivación al principio de la frase?

¿Será preciso fundamentar lo que todavía no se ha dicho?

Sin embargo, los cimientos de una casa se construyen antes de empezarla; por eso lo llamaremos fundamento, ya que todo lo demás se edifica sobre él.

Y ¿qué tal si, en vez de fundamento, dijéramos causa?

Por supuesto, la causa viene antes que el efecto, sólo que, con frecuencia, nosotros la descubrimos a posteriori, por medio de la reflexión.

Por lo tanto, el que piensa primero, bien puede adelantar la causa, aunque no sea éste el orden natural de las cosas.

<sup>17</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

Y lo que vale para las proposiciones causales vale también para las proposiciones que expresan finalidad.

En cambio, en el caso de la consecutiva, el propio nombre, consecutiva, nos dice que no puede ser antecedente —cuando empezamos una oración con ‘Así que,’ pertenece a la estructura anterior—.

Eso se ve porque no le sigue ninguna oración principal; es como si se tratara de un fragmento errático, arrancado de su lugar de origen.

¿Implica lo anterior que es indiferente el lugar en que coloquemos las proposiciones subordinadas?

¿Qué sucedería si una subordinada muy larga, o una serie de subordinadas, abrieran una estructura, seguidas de una breve oración principal?

¡Manifiestamente, faltaría el equilibrio!<sup>18</sup>

Y ¿por qué sería todavía peor, si la subordinada apareciera como oración intercalada?

(¡Ejemplificar este efecto!)

Pero ¿qué sucede cuando una proposición subordinada larga, o una serie de dichas proposiciones, secundarias o subordinadas, siguen a una oración principal breve?

Podría creerse que se produce un efecto de arrastre, aunque no sea este el caso, en modo alguno.

Vimos esto claramente en nuestra penúltima oración, y se confirma constantemente, por ejemplo, en la proposición de relativo propositiva que hemos presentado antes:

*‘...ante tales galeras italianas que, como gigantescos coleópteros acuáticos, batían las ondas con ciempiés remadores.*

Aunque antes nos hayamos referido a la falta de equilibrio, esto no concierne al proceso sintáctico, pues la oración no es algo estático, no es una estructura arquitectónica, es algo dinámico y en desarrollo.

A los niños se les puede decir que un tronco delgado puede muy bien sustentar una copa frondosa; pero de una raíz poderosa nunca podrá emerger un tronco enclenque.

El progreso sintáctico medido es, en verdad, un recurso estilístico.

Raabe termina su novela<sup>19</sup> con una de esas configuraciones y, tanto por su ritmo como por su estructuración fonética, constituye un espléndido final:

*‘Extinguense los sonos en las lejanías del mar, cuando la altiva escuadra de los Gueusos con su botín, sus heridas sangrantes y su gloria, se desliza aguas abajo, perdiéndose en la niebla cada vez más densa.’*

## Oración escalonada y proposición encajada

Nos queda todavía por comentar un aspecto de la estructura interna de la oración, ignorada por la mayoría de los lectores —¡y cuánto más por los niños!— a pesar de que se presenta con frecuencia.

Lo mostraremos en un sencillo ejemplo de ‘La Galera Negra’:

*‘Existía una generación joven, que no anhelaba la paz, simplemente porque no la conocía.’*

Desprendamos, por un momento, la primera proposición incluida y démosle categoría de oración principal.

¿Qué sucede ahora con la segunda proposición incluida?

*‘Existía una generación joven.  
Ésta no anhelaba la paz, simplemente porque no la conocía.’*

Comprendamos ahora que la segunda proposición incluida no se relaciona directamente con la oración incluyente sino, en la versión original, con la primera proposición.

Es una proposición incluida dentro de otra proposición incluida, es decir, una subordinación de segundo grado.

Podemos decir a los niños que es algo así como si ellos le dieran clase a su hermanito menor, con lo cual éste sería el alumno de un alumno.

La segunda subordinada o proposición incluida está un escalón más abajo que la primera —podemos denominar el conjunto, diciendo: una oración escalonada—.

Esta relación puede presentarse gráficamente así:

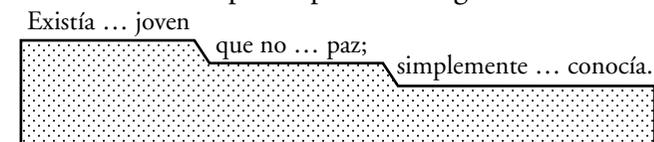


Figura 6-1

Pero esto puede continuarse todavía con una tercera subordinada que depende de la segunda:

*‘Pero el redoble del tambor anunció la llegada de un alto jefe, a quien Leone rindió parte en seguida, tan serenamente como*

<sup>18</sup> Esta es la típica estructura usada por el/la taquígrafo/a que tomaba las conferencias de Rudolf Steiner. [n. del pr.]

<sup>19</sup> Raabe, Wilhelm. ‘La galera negra.’ [n. del pr.]

# el profanador de textos

*el aturdimiento en que se encontraba se lo permitía.'*

La imagen gráfica es la siguiente:

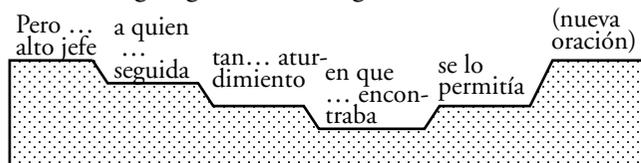


Figura 6-2

Semejante esquema de tres escalones parece complicado, aunque casi no advertimos la complicación cuando un poeta, artista de la palabra, es quien lo plasma.

¡Qué simple parece la oración en el 'Cuento' de Goethe!:

*'Se podía sentir ostensiblemente que el templo entero se movía, como un barco que se aleja suavemente del puerto tras levantar anclas; y las profundidades de la Tierra parecían abrirse ante él, al pasar.'*

Aquí tenemos enlazada una segunda oración principal, pero, prescindiendo de ella y concretándose únicamente a la primera oración escalonada, nos encontramos con que tiene cuatro peldaños, ya que la coma después de 'se movía' nos muestra que Goethe empleó el fragmento 'como un barco' en el sentido de una proposición subordinada, como si dijera; 'como hace un barco.'

Entonces debemos representar toda la oración así:



Figura 6-3

En las dos obras citadas aquí no se encuentran proposiciones de mayor escalonamiento, pero en otras narraciones suelen aparecer ocasionalmente sin sobrecargar demasiado la estructura, si no sobrepasan en extensión las medidas convenientes.

En el penúltimo ejemplo —'Pero el redoble... '— notamos todavía otra peculiaridad, que se refleja claramente en la representación gráfica [Figura 6-2]: la proposición del tercer peldaño está encajada en el segundo.

¿Cuál es el efecto de esta interrupción de una subordinada por medio de otra proposición intermedia?

Cuando los alumnos oyen tales oraciones, fácilmente se dan cuenta de que la construcción se complica, porque lo que forma un conjunto se halla separado.

Si la proposición separadora es breve, como ocurre aquí, el corte producido no tiene mayor importancia; es más, puede contribuir a 'plasmarse' artísticamente la situación.

El poeta hubiera podido colocar al final la proposición intercalada:

*'...tan bien como se lo permitía el aturdimiento en que se encontraba.'*

Más esta proposición es demasiado insignificante para otorgarle ese lugar; hubiera sido mejor entonces suprimirla, sencillamente, y limitarse a escribir:

*'...su aturdimiento.'*

Pero cuando la intercalación de proposiciones es excesiva, se hace insoportable.

Para que los niños se den cuenta de la acumulación de 'proposiciones encajonadas' y su impropiedad, podemos transformar nuevamente la composición de Raabe, presentándola de la siguiente manera:

*'...la llegada de un alto jefe, a quien Leone, en seguida, tan serenamente como el aturdimiento, en el que se encontraba, se lo permitía, rindió parte.'*

Al respecto, la segunda parte de una proposición subordinada tiene mucha importancia, pendiente de ser expresada cuando se le intercala otra, como nos lo muestra otro pasaje del relato de Raabe:

*'Ahora todavía, después de tantos años, creyendo que el estruendo de la gran explosión que hubiera debido salvar la ciudad, y no salvó, le ha despertado.'*

¡Por mucho que uno quiera conceder que esta breve cola: 'le ha despertado,' pinta la sorpresa del ciudadano desilusionado —'nascitur ridiculus mus'—, desde un punto de vista lingüístico hace el efecto de una cola de ratón desapareciendo tras una montaña!<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Horacio. 'Ars Poetica,' l. 139: Escribió 'Parturient montes, nascetur ridiculus mus'; 'Parirán los montes, nacerá un ratón ridículo.' Referencia a la fábula de Esopo 'El parto de los montes.' Frase que se dice de cosas que prometen mucho al comienzo pero resultan escasa al final. Similar al español 'Mucho ruido y pocas nueces.' [n. del pr.]

Si este final de oración ‘le ha despertado’ lo colocamos después de ‘creyendo que,’ veremos de inmediato que la redacción es mucho más satisfactoria.

Por lo demás, son los únicos ‘encajonamientos’ que se encuentran en toda esa narración, y hemos de llamar la atención de los niños a que lo descubran por sí mismos.

Volveremos ahora a la prosa de un poeta de mayor amplitud y más pausado en sus descripciones, como es la de los ‘Betuneros’<sup>21</sup> de Adalbert Stifter,<sup>22</sup> que los alumnos ya habían leído hacia el verano.

Ahora se comprende por qué muchos de los pasajes de esta historia sólo pudieron leerlos sin tropezos los mejores lectores del grupo: son estructuras sumamente elaboradas, frecuentemente interrumpidas por proposiciones intermedias, que exigen una atención sostenida y cuidadosa de las articulaciones, tanto del lector como del oyente.

Como oyente de uno de estos pasajes podemos citar los comienzos de la narración, de una gran sutileza psicológica, donde el inocente ‘pájaro de mal agüero’ es castigado cruelmente por su incomprensiva madre:

*‘Depositome allí, tomó al azar, del hueco que había debajo de las escaleras, donde nosotros, por no estar permitido en otra parte, poníamos todas las varas y ramas que traíamos a casa, y donde yo mismo había juntado gran cantidad en los últimos días, unas ramas, y me golpeó en los pies tan violenta y prolongadamente, que todo el ramaje, mis pantalones, el delantal de ella,*

*las piedras del suelo y todo alrededor se llenó de pez.’*

Por lo que parece, también tenemos aquí un minúsculo sobrante de oración después de las repetidas interpolaciones: el fragmento ‘unas ramas,’ sólo que forma con la proposición siguiente una unidad melódica, musical, y la coma nos induce a error, más de lo que nos ayuda a articular.

Como éste, se encuentran muchos otros ejemplos en el texto de Stifter y pueden servir para que admiremos el arte de una construcción literaria que, si bien ya nos suena un poco anticuada, es capaz de expresar muchas sutilezas, para las cuales nosotros aún no hemos encontrado expresión con nuestros recursos actuales.

### Reflexiones finales

Condición previa y necesaria para esta investigación y análisis gramática es siempre el tratamiento amable y precavido de la palabra del poeta, al mismo tiempo que una reverencia tácita más perceptible ante el contenido íntimo de la obra de arte y su forma exterior.

*“Detengámonos —siente el maestro en su interior— en cómo ha transmitido el poeta a la forma verbal, la belleza que encierra el asunto poético que ha concebido.”*

Para los niños es necesario que antes de estas investigaciones se les presenten los pasajes a estudiar, tanto desde el punto de vista de su contenido como del sentimiento que evocan, y que sean leídos por el maestro y por algunos alumnos en voz alta, o incluso

en coro, teniendo buen cuidado en articular claramente y en pronunciar las gradaciones melódicas de la frase.

La lengua no ha de quedar en simple papel de imprenta, sino que está destinada a la boca y al oído.

Hay un ejercicio muy apropiado para hacer como tarea, recomendado por Rudolf Steiner, en la mencionada Junta con Maestros, “no totalmente desprovisto de arte”: subrayar las oraciones en color rojo, y las proposiciones en azul, en pasajes seleccionados de buenos prosistas.

En la escuela podríamos dictar, por ejemplo, un pequeño número de fragmentos selectos de ‘La Gran Guerra’<sup>23</sup> de Ricarda Huch,<sup>24</sup> de ‘El paje de Gustavo Adolfo’<sup>25</sup> de C. F. Meyer, o también de la novela ‘Los pantalones del señor von Bredow’<sup>26</sup> de Willibald Alexis<sup>27</sup> para que luego, en su casa, los alumnos subrayen en la forma indicada.

En el repaso del día siguiente, se podría aprovechar este ejercicio en otro sentido todavía: como al dictar no se indicó la puntuación sino que tan sólo se la hizo ‘audible,’ podemos explicarla y corregirla ahora en relación a la articulación de la frase.

<sup>23</sup> Huch, Ricarda. ‘Der große Krieg in Deutschland. Historischer Roman’ [‘La Gran Guerra en Alemania. Novela histórica’]. [n. del pr.]

<sup>24</sup> Ricarda Octavia Huch, seudónimo Richard Hugo (1864-1947): Escritora, poeta, filósofo e historiador alemán. [n. del pr.]

<sup>25</sup> Meyer, C. F. ‘Gustav Adolfs Page’ [‘El paje de Gustavo Adolfo’]. (1882) [n. del pr.]

<sup>26</sup> Alexis, Willibald. ‘Die Hosen des Herrn von Bredow’ [‘Los pantalones del señor von Bredow’]. (1846), Ruhe ist die erste Bürgerpflicht (1852), Isegrim (1854) und Dorothee (1856) [n. del pr.]

<sup>27</sup> Willibald Alexis o Georg Wilhelm Heinrich Häring (1798-1871): Escritor alemán considerado el fundador de la novela histórica realista en la literatura alemana. [n. del pr.]

<sup>21</sup> Stifter, Adalbert. ‘Betuneros.’ [n. del pr.]

<sup>22</sup> Adalbert Stifter (1805-1868): Escritor austriaco perteneciente a la corriente Biedermeier. [n. del pr.]

## el profanador de textos

De lo que se trata —y esto lo destacó Rudolf Steiner varias veces en la Junta citada— es cultivar el sentimiento de...

*'...lo que es una oración, de que los niños sepan lo que es una oración, y de que formar una oración es algo positivo.'* [GA\_\_\_:\_\_:\_\_]

El comentario sobre los pasajes copiados debe hacerse ahora, naturalmente, de acuerdo con la gramática.

Nunca se ensalzará lo suficiente el efecto de una enseñanza así orientada: en lo primordial, este efecto no se ejerce sobre el campo de lo intelectual —como supone el pensar rectilíneo—, ni siquiera sobre el campo de lo anímico-espiritual, sino —y esto a causa de la acción recíproca de las fuerzas en el hombre global— sobre el campo de la salud corporal; pues es...

*'...el organismo entero el que está imbuido de espíritu (...)*

*'Todo depende de que armonicemos el saludable criterio terapéutico con el criterio pedagógico (...)*

*'Hemos de saber, pues, que al ofrecerle al niño algún elemento anímico-espiritual influimos en todo su cuerpo.*

*'Somos nosotros, precisamente, quienes, con sagacidad clínica, cuidamos lo corpóreo en el niño al enseñarle una u otra cosa sobre la construcción de la oración, sobre el manejo de los colores, sobre el tratamiento de los sonidos, sobre el procedimiento a seguir en tal o cual asunto.*

*'En clase, ejercemos influencia sobre la totalidad de lo físico; pues es en ello donde*

*late el espíritu sobre el que actuamos, y no sólo sobre aquella región del espíritu que tiene su seda en el cerebro, y que es, cosa curiosa, donde menos puede ser influido. 'Y es por esto por lo que, en tanto que pedagogos, hemos de considerarnos como quienes infunden constantemente en el niño, ya sea lo que hace progresar y contribuye a formar la vida, o bien un veneno que el cuerpo retiene dentro de sí. 'Si extremamos la enseñanza formalista, si obligamos al niño a pensar hasta la extenuación, entonces, queridos amigos, ya entre los siete y los catorce años lo condenamos a una esclerosis relativamente prematura.'* [GA302a:ii:02]

Hemos copiado aquí literalmente las disertaciones un tanto largas de Rudolf Steiner porque no quisiéramos cerrar este capítulo de la Gramática, que tantas exigencias plantea, sin exponerlo a la luz de las advertencias cargadas de elevado sentido de responsabilidad del investigador espiritual.

Si no queremos que las consideraciones acerca de la enseñanza del idioma —presentadas aquí como un primer ensayo— produzcan efecto dañino, será necesario que el método didáctico, en cada caso concreto, intente compensar en lo posible la dificultad del problema, así como la imperfección en lo referente a su vitalización.

Para ello, el maestro deberá sumergirse por completo en la vida del idioma, poseer entrañable interés por sus rasgos esenciales, poseer contagioso entusiasmo por todos sus fenómenos y, por lo que respecta a la dirección y el progreso de sus lecciones, procurar la alternancia entre tensión y relajación,

la dosificación cautelosa del esfuerzo intelectual, al mismo tiempo que una observación atenta de los niños en lo referente a su frescura y a su fatiga, a su color sonrosado y a su palidez.

La Gramática necesita el doble o el triple de estas precauciones saludables que toda enseñanza exige. ♣♣♣

## **[07] conclusión d la sintaxis. camino hacia la formación de estilo**

octavo y noveno grado

### **Preparación del maestro**

La entrada a la madurez fisiológica —que se ya se anunciaba a partir de los doce años— arrastra procesos anímicos que transforma grandemente la naturaleza del niño y exigen la más solícita atención, tanto en enseñanza como en la educación.

En tanto que a partir del cambio de dientes el desarrollo anímico-espiritual descansaban en el cuerpo etérico o biofórico —el cultivo de la memoria, la capacidad de aprender y, en general, toda la actividad psíquica—, a partir de la pubertad entra en acción o, pudiéramos decir, ‘nace’ el cuerpo psicofórico o anímico con sus rasgos subjetivos personales —asume la dirección para el nuevo septenio, permitiendo que el Yo, todavía oculto y nonato, continúe madurando hasta los veintitún años—.

Es comprensible de por sí que en este período adquiera una importancia extraordinaria todo lo que tiene que ver con lenguaje y estilo.

Por esto resulta tanto más extraño que ni en las Conferencias Curriculares ni el propio Plan de Estudios aparezca mención alguna sobre Gramática y Estilística para los grados octavo y noveno.

No es hasta el décimo grado que juegan un papel el Lenguaje y la Gramática, la Métrica y la Poética, en la enseñanza de la lengua materna y en las lecciones de Arte.

La ‘Poética y Métrica de los Idiomas Extranjeros’ sólo se mencionan a propósito de las lenguas modernas, conforme al Plan de Estudios que Rudolf Steiner sugirió en la Junta con Maestros de junio 2, 1924 [GA300:1924:06:02], proponiendo entonces ‘sólo los rudimentos de Poética y Métrica,’ asignando a los grado superiores siguientes, nuevamente, la ‘Métrica,’ ‘Estética de la Palabra Hablada’ y la ‘Poética.’

En todo caso, la indicación referente al octavo grado permite colegir un estudio paralelo de los mencionados aspectos en Lengua Materna, suponiendo que se refuerza por las alusiones inequívocas contenidas en dos juntas de junio 21 y julio 3, 1923.

Tomando en consideración las dificultades de los años de la adolescencia, Rudolf Steiner indica que en los grados octavo y noveno habrá de llamarse la atención sobre la articulación y el estilo de las oraciones, y que en la clase de composición habrá de cultivarse el sentimiento para el estilo:

*‘Debería estudiarse el estilo figurado, el tropo, la metáfora, la sinécdoque; cosa que, por lo que he notado falta por completo a los alumnos (...)*

*‘La enseñanza de la Lengua Materna en cuanto a estilo y composición se refiere, es*

*tan deficiente que los alumnos no pueden\* alcanzar su propia madurez.*

*‘Me he dado cuenta de que los alumnos del grupo 9B no saben todavía lo que es una oración (...); carecen de sensibilidad para estilizar!’*

*‘He ahí lo que hay que introducir en la enseñanza.’ [GA300:1923:06:21] [GA300:1923:07:03]*

Y, a continuación, nos indica la verdadera razón antropológica de esta necesidad:

*‘El estudio del lenguaje (...) tiene una importancia vital para la adolescencia. ‘En relación con la estilización interna del lenguaje, se produce en el niño el mismo cambio que afecta, exteriormente, a la voz. ‘Y si esto no se toma en cuenta, contraerán un defecto interno.’ [GA300:1923:06:21] [GA300:1923:07:03]*

Estos comentarios se originaron por un caso disciplinario, que dió motivo a la averiguación de las causas subyacentes:

*‘Acertamos a comprobar que hay que hacer algo; a la enseñanza de la lengua materna en octavo y noveno grados le falta empuje y brío, precisamente eso que falta a la psique de esos niños.’ [GA\_\_\_:\_\_:\_\_]*

En la segunda de las Juntas mencionadas se revisa el noveno grado, y Rudolf Steiner volvió a aconsejar que se comentara con los niños de una manera ‘estimulante’ la ‘construcción artística de la oración,’ y propone que, al estudiar la puntuación, se intente despertar la sensibilidad por la frase esculpida,

mostrándola, por ejemplo, en el estilo figurativo de Herman Grimm,<sup>1</sup> y haciéndola contrastar con los ‘anélidos’<sup>2</sup> que fluyen de las plumas pedantescas.

En esa ocasión, Rudolf Steiner vuelve a remitirnos al recurso de la Poética y, especialmente, de la metáfora,<sup>3</sup> la metonimia<sup>4</sup> y la sinécdoque.<sup>5</sup>

Caroline von Heydebrand<sup>6</sup> incorporó en su publicación del ‘Plan General de Estudios Waldorf’<sup>7</sup> el ‘Plan de Estudios para los idiomas modernos’<sup>8</sup> sin tener en cuenta las indicaciones específicas y suplementarias que Rudolf Steiner dio en las Juntas con Maestros, añadidas después.

Será necesario, entonces, adelantar la ‘Introducción a la Poética,’ etcétera, del décimo

<sup>1</sup> Herman Grimm (1828-1901): Historiador del arte y editor alemán. Obras: ‘La vida de Rafael.’ [n. del pr.]

<sup>2</sup> anélido: 1. adj. Zool. Dicho de un gusano: De cuerpo casi cilíndrico, con anillos o pliegues transversales externos que corresponden a segmentos internos, y que vive mayoritariamente en el mar, aunque muchas especies lo hacen en el agua dulce, p. ej., la sanguijuela, o en la tierra húmeda, p. ej., la lombriz. U. t. c. s. m., en pl. como taxón. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>3</sup> metáfora: 1. f. Ret. Traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita, como en las perlas del rocío, la primavera de la vida o refrenar las pasiones. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>4</sup> metonimia: 1. f. Ret. Tropo que consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando el efecto por la causa o viceversa, el autor por sus obras, el signo por la cosa significada, etc.; p. ej., las canas por la vejez; leer a Virgilio, por leer las obras de Virgilio; el laurel por la gloria, etc. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>5</sup> sinécdoque: 1. f. Ret. Designación de una cosa con el nombre de otra, de manera similar a la metonimia, aplicando a un todo el nombre de una de sus partes, o viceversa, a un género el de una especie, o al contrario, a una cosa el de la materia de que está formada, etc., como en cien cabezas por cien reses, en los mortales por los seres humanos, en el acero por la espada, Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>6</sup> Caroline Agathe Elisabeth Ferdinande von Heydebrand y Lasz (1886 -1938): Educadora antroposófica alemana que tuvo una influencia decisiva en la educación Waldorf en sus inicios. [n. del pr.]

<sup>7</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>8</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

grado a los grados octavo y noveno, debido a que la Escuela, fundada en 1919, iba aumentando sus grados paulatinamente.

El junio de 1924 —cuando se formuló el ‘Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras’<sup>9</sup>— los alumnos del octavo grado, sin contar los ingresados posteriormente, constituían la primera generación que había tenido el curso completo de Gramática —de tercero a séptimo grados—, tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras, aunque sin haber pasado por las etapas previas del programa global Waldorf desde el primer grado.

Todas las generaciones a ésta habían estado compuestas por alumnos transferidos de los grados elementales o medios de otras escuelas primarias —¡época de guerra y de postguerra!— o de los grados inferiores de los planteles de enseñanza media.<sup>10</sup>

A todos esos niños le faltaban partes esenciales de los fundamentos en educación rítmica —en sentido lato—, así como de la educación pictórica general orientada hacia el sentimiento, además de por lo menos tres años de estudio de vocabulario de lenguas extranjeras.

Así, pues, no fue sino en aquel entonces, 1924, cuando quedaron creadas las condiciones previas para el estudio, fundamentado en al práctica, de la Métrica y del Lenguaje Figurado, así como de la Gramática en general, con enfoque eidético de la Estilística.

No por ello es superflua la exposición compendiada de la Métrica y la Poética en el décimo grado.

<sup>9</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>10</sup> Que en Alemania correspondía del quinto grado escolar en adelante. [N. del Tr.]

### **[El desarrollo evolutivo y su relación con el lenguaje. Contextualización histórica del Plan de Estudios]**

De lo dicho hasta aquí respecto a la Sintaxis se puede colegir que Rudolf Steiner, en sus conferencias y en las Juntas con Maestros, fue preparando paulatinamente esos complementos necesarios, vinculándolos siempre con la enseñanza en los grados anteriores, para echar los cimientos gráfico-pictóricos que reforzarán el tratamiento consciente posterior.

Recordemos sus indicaciones sorprendentes acerca de las visualizaciones gráficas de oraciones para los niños de diez, once o doce años, o su exposición de los diferentes estilos según los temperamentos.

Es así como la sugerencia de encuadrar las oraciones de un buen estilista por medio de diversos colores, a fin de patentizar su articulación, nosotros ya la aprovechamos en la Sintaxis de séptimo grado.

### **[Distintas clases de proposiciones: intelectivas, emotivas y volitivas]**

Esta técnica puede volver a utilizarse en octavo grado, entresacando, por ejemplo, algunos pasajes de la ‘Historia de la Guerra de los Treinta Años’<sup>11</sup> de Schiller,<sup>12</sup> de la cual se leen fragmentos selectos, este

<sup>11</sup> Schiller, Friedrich. ‘Geschichte des Dreißigjährigen Krieges’ [‘Historia de la Guerra de los Treinta Años’]. [n. del pr.]

<sup>12</sup> Johann Christoph Friedrich Schiller (1759-1805): Poeta, dramaturgo, filósofo e historiador alemán. El dramaturgo más importante de Alemania junto a Goethe, figura central del clasicismo de Weimar. Sus obras de teatro pertenecen al repertorio habitual alemán. Sus baladas se cuentan entre los poemas más famosos. [n. del pr.]

año,<sup>13</sup> y haciendo que los niños los copien y formen los modelos gráficos ya conocidos.

A este fin es apropiado el episodio de la promesa de lealtad que Illo somete a la consideración de los oficiales de Wallenstein durante el banquete, y que luego, después del banquete —omitiendo la cláusula esencial— les presenta para su firma, escena que los niños ya conocen por la lectura de la ‘Trilogía de Wallenstein.’<sup>14</sup>

El que los alumnos aprendan a formar sus propias oraciones se puede practicar del mejor modo en conexión con las composiciones, o también, breves descripciones, ya sea hechas en la escuela o en casa, referentes a los temas tratados en clase.

Ocasionalmente, conviene también que los alumnos practiquen transposiciones: el maestro les dicta algún texto preparado a propósito, en el cual se han transformado previamente las proposiciones secundarias en oraciones principales, haciendo que los niños las retrotraigan a su forma primitiva —naturalmente, hay muchos casos en los que se pueden presentar dos alternativas—.

Este mismo tipo de transposiciones se puede practicar también sirviéndose de anécdotas históricas.

La transformación inversa es asimismo posible, simplificando períodos complejos y enrevesados, en oraciones algo más simples.

Estos destejidos son muy instructivos y provechosos, porque obligan a los niños a encontrar el camino y abrirse paso entre la maraña de vegetación verbal.

<sup>13</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>14</sup> Schiller, Friedrich. ‘Trilogía de Wallenstein.’ (1799) ‘Wallensteins Lager’ [‘El campamento de Wallenstein’]; ‘Die Piccolomini’ [‘Los piccolomini’]; ‘Wallensteins Tod’ [‘La muerte de Wallenstein’]. [n. del pr.]

Pero el maestro ha de ser precavido en varios sentidos:

- primero, caracterizando brevemente al autor, su obra, y el pasaje en cuestión, de manera positiva y cálida, para evitar que los niños se inclinen por críticas frías e irrespetuosas;
- segundo, evitar llevar al extremo la simplificación bajo la consigna: ‘¿Cómo articularíamos hoy la misma oración?’ razón por la cual esa transformación debiera hacerse, no en forma individual, sino colectivamente en la escuela.

Después de haber leído animadamente el pasaje en cuestión, y dictado —teniendo buen cuidado de no mencionar los signos de puntuación, si bien haciéndolos audibles por la entonación— se recomienda que en este ejercicio también se subrayen o se encuadren con diferentes colores, primero las oraciones principales, y luego las proposiciones subordinadas completas o abreviadas, a fin de distinguir claramente unas de otras.

Con esta operación, la puntuación se aclara por sí misma: en los sitios donde chocan entre sí los diferentes colores, formando las costuras o los límites de las oraciones y proposiciones, tienen que colocarse, como mojones indicadores, las comas o, cuando se trata de cortes más profundos entre oraciones principales, los punto y comas, así como ocasionalmente, los dos puntos, cuando se quiera hacer referencia a lo que va a seguir de inmediato.

Aprovechando esta ocasión, debiera revisarse asimismo la colocación de la coma que precede a la conjunción ‘y,’ por ser menos perceptible al oído o al sentido sintáctico.

En las oraciones coordinadas en serie, repetimos el mismo color después de la conjunción y sin coma, por lo tanto; pero cuando van seguidas de una

oración completa, hemos de cambiar el color para hacerlo visible.

En el primer caso, sólo se permite la coma cuando previamente se ha intercalado una proposición subordinada que, por ser interpuesta, ha de ir siempre entre comas.

Así es como la articulación ha de alcanzar perfecta transparencia y captación, logrado lo cual podemos pasar al fraccionamiento en oraciones y estructuras separadas.

Con este objeto, los alumnos han de empezar por repetir con sus propias palabras los sucesos respectivos, luego reagruparlos si es necesario y, finalmente, escribirlos.

Las tres posibilidades de puntuación que precede a ‘y’ se pueden explicar con base a la siguiente anécdota, después de haber articulado sus oraciones de la manera indicada.

### *‘Descripción peligrosa*

*‘Cuando Bernardotte, quien, de soldado del Ejército Revolucionario, había ascendido a la dignidad de Rey de Suecia, hubo de ser sometido un día a una sangría, hizo salir de su habitación a todos los sirvientes y ordenó al médico jurar que no revelaría nada de lo que iba a ver.*

*‘El médico prestó el juramento, aunque lo juzgaba innecesario, y sólo lo comprendió al ver en el brazo del Rey un tatuaje con una gorra frigia y las palabras: ‘Mort aus rois!’<sup>15</sup>*

*‘El médico correspondió con una sonrisa a la sonrisa del Rey, y nadie se enteró del secreto.’<sup>16</sup>*

<sup>15</sup> ‘Mort aus rois!’: ‘¡Muerte a los reyes!’ [n. del pr.]

<sup>16</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

## el profanador de textos

En la Junta con Maestros ya mencionada, al comentar las dificultades que surgieron en un grupo de noveno grado relacionadas con la puntuación, Rudolf Steiner ofreció un recurso que podía servir de ayuda especial para la articulación de oraciones y la formación del estilo:

*'El Plan de Estudios contiene algo que puede proporcionarnos una gran ayuda: cierta Poética.*

*'Ella falta por completo, no se ha tomado en cuenta en absoluto (...)*

*'Los niños han de saber lo que es una metáfora, una metonimia o una sinécdoque, pues es maravilloso lo que así puede obtenerse.*

*'La enseñanza de los tropos<sup>17</sup> contribuye a que los niños lleguen a dominar la estructura de la oración; lograda la imagen, la estructuración sintáctica será fácil y se les explica por medio de ejemplos.*

*'Pongamos por caso qué significa:*

*"Oh, lirio acuático, cisne florido;*

*"Oh, cisne, lirio flotante." (Geibel)*

*'Gracias a la expresión metafórica, el alumno adquiere, de manera artística, el sentido preciso dónde termina la oración.'*  
[GA\_\_:\_:\_]

Al año siguiente, y con motivo de una pregunta sobre la Poética en el 'Plan de Estudios para las lenguas extranjeras,' se menciona de nuevo las teo-

rías de los tropos y del lenguaje figurado, y Rudolf Steiner añade:

*'Hay que enseñar esto con ejemplos, de modo que los niños queden enriquecidos con luchas metáforas.'* [GA\_\_:\_:\_]

Es natural que esta recomendación se aplique asimismo al tratamiento de la lengua materna.

La situación es, pues, la siguiente: antes de darles a los niños, en décimo grado, una exposición completa de la Métrica y la Poética, deben familiarizarse, ya a partir del octavo, con formas aisladas de esas disciplinas, por ejemplo, con los más importantes tropos, que se aprovechan para la Sintaxis y la Estilística.

Todos los tropos propiamente tales son imágenes.

No tiene por qué asombrarnos el que sean también tan buenos auxiliares para la captación gramatical del lenguaje —entre imagen y habla existe una relación estrechísima—.

Todo contenido fonético, el cuerpo fonético de cada palabra, tiene su base en la imagen —aunque es difícil de reconocer en el estado actual de nuestros idiomas modernos a causa de los cambios de sonidos y de significación, así como a causa de la sequedad y atrofia por la que atraviesan—.

Los fonemas mismos nos dejan entrever todavía su carácter figurativo; basta que desarrollemos un poco nuestra sensibilidad al respecto.

Pero el lenguaje se sirve de la imagen todavía en un segundo aspecto: lo invisible —como, por ejemplo, lo anímico espiritual— se expresa a través de lo sensible, se proyecta en imagen; o bien a la inversa, lo perceptible se expresa a través de lo invisible.

Al decir que una lectura es cautivadora, podemos darnos cuenta con facilidad de lo metafórico de la expresión; pero en expresiones tales como:

*"no puede comprenderlo, no puede captarlo,"*

el sentido figurado es menos obvio, a pesar de que empleemos las mismas palabras para el acto físico.

La imagen queda completamente oculta, por ejemplo, en una palabra como 'consideración,' que viene del latín 'cum sideris,'<sup>18</sup> palabra que significa estrella, y que nos remite a su carácter astral o elevado.

El lenguaje se halla totalmente impregnado de imágenes o símbolos de esta clase.

Además de todas las imágenes que el vocabulario conserva, tenemos infinidad de modismos que encierran imágenes.

De los tiempos de la caballería nos han quedado muchos como 'dar rienda suelta,' 'espolear,' que se emplean en sentido anímico.

Todas las épocas aportan nuevas imágenes a este caudal de modismos, y nosotros mismos estamos viendo constantemente el surgimiento de otros nuevos, como por ejemplo:

- 'meté pata' por 'apresurarse;'
- 'ahogarse en un vaso de agua' por 'agobiarse;'
- 'la gota que rebalse el vaso' por 'explotar emocionalmente;'
- 'tirar la toalla' por 'abandonar;'
- 'poné primera,' para 'comenzar algo;'

<sup>17</sup> tropo: 2. m. Ret. Empleo de una palabra en sentido distinto del que propiamente le corresponde, pero que tiene con este alguna conexión, correspondencia o semejanza. La metáfora, la metonimia y la sinécdoque son tipos de tropos. Diccionario RAEI [n. del pr.]

<sup>18</sup> El Diccionario RAEI dice que: 'consideración' proviene del lat. *consideratio*, -onis.; 'considerar,' del lat. *considerare*. La traducción (electrónica) del latín 'cum sideris' es 'ardiente'; la de 'cum sider' es 'estrella.' — Rudolf Steiner está en contra, explícitamente, del uso de latinajos — latinajo: 1. m. despect. coloq. Latín malo y macarrónico. 2. m. despect. coloq. Voz o frase latina usada en castellano. U. m. en pl. [n. del pr.]

## el profanador de textos

- ‘ponele el gancho,’ para ‘firmar algo.’

El reino de la imagen, en el que se refleja el espíritu de los tiempos, ha sido examinado ya, a fondo y desde diferentes aspectos, y las lecciones de Historia, por ejemplo, nos ofrecen siempre nuevas oportunidades para volver sobre él, lo que favorece el sentimiento vivo de la lengua.

Las imágenes que yacen como si fuera inertes en el idioma, adquieren de este modo nueva vida.

En un grado más elevado tenemos la imagen de la obra de arte, de la poesía y de la prosa literaria: esas áreas son el origen de los tropos y figuras, que la erudición árida ha reunido desde la antigüedad como recursos\*\* estilísticos de la Poética.

Es en esta erudición donde, con nombres griegos en las etiquetas, están guardados como plantas secas en un herbario, sin vida, color ni aroma.<sup>19</sup>

Claro es que en clase no tratamos de inculcarles a los niños este sistematismo muerto; la sutileza de la expresión la aprenden en el ejemplo vivo de la imagen poética, y más tarde son capaces también de establecer diferencias.

Así es como, en octavo grado, se desarrollan los rudimentos de la tropología.<sup>20</sup>

Desde muy temprano se puede llamar la atención de los alumnos sobre el fenómeno de la imagen, haciéndola únicamente sentir, sin explicación teórica de ningún género.

Para ello, en los grados tercero o cuarto se elegirán versos apropiados de carácter infantil, en los que aparezcan imágenes sencillas como, por ejemplo, la

personificación de enanitos por medio de los dedos de la mano.

Después de cuatro o cinco años se pueden traer de nuevo a colación esos mismos versos, como ejemplos de imágenes o símiles —metáforas—, sin atentar impudicamente contra el poema.

Hacia los catorce años, cuando el sentido de ha hecho más prosaico, y la razón pedantesca ha empezado a sobreponerse a la fantasía, los alumnos pueden entender, así como apreciar, esta imagen revivida como una personificación —prosopopeya—.

Como sabemos, la sinécdoque es una figura que consiste en extender o alterar de algún modo la significación de las palabras, para designar el todo por medio de la parte, o viceversa. Ejemplos:

- ‘cumplió 80 primaveras’ en lugar de ‘años.’
- ‘Hay dos chocolates por cabeza’ en lugar de ‘personas’

Al estudiar esta figura con los niños de octavo grado, siempre mediante ejemplos tomados preferentemente de poesías, hay que hacerles comprender que para representar el todo se utiliza aquella parte que sea característica e importante —no se puede utilizar una parte cualquiera—, que SEA fácil de representarse, con el fin de que el todo pueda percibirse de un modo intenso.

Emparentada con la sinécdoque está la metonimia, en la que simbólicamente se toma un fenómeno como representativo de la cosa o entidad que lo origina, o que tiene con él una relación de índole mental, por ejemplo: ‘lauro’ por ‘victoria’ —como se dice en el ‘Coro de los Muertos’<sup>21</sup> de C. F. Meyer—.

Todos estos tropos son tan sólo casos aislados de sentido traslaticio, de figuración, cuya forma más general es la comparación, la metáfora.

Algunos tipos de traslación de sentido:

- Contenedor por contenido: Cuando se trata de comidas o bebidas, suele no ser necesario nombrar ‘el contenido de’; se dice “Tomé un vaso” se comprende que se ‘bebió el contenido.’ Ejemplo: “¿Quieres un vaso [de coca-cola]?”
- Obra/instrumento por artista: Muy usada en la crítica artística, para evitar repeticiones. En lugar de mencionar al autor/ejecutante se califica al instrumento comprendiendo que recaen sobre el artista. Ejemplo: Tocaron Beethoven toda la noche.
- Concreto por abstracto (o viceversa): Cambio de palabras de otras características. Ejemplo: “Tiene buena cabeza” por ‘es inteligente.’
- Lugar por el objeto que produce: Cuando se tratan de típicos de un lugar o marcas conocidas es suficiente para identificarlo. Ejemplo: “Alfajor cordobés”; “Un Havanna.”

Esta transferencia puede expresarse en un solo vocablo como cuando en el poema ‘La Cripta’<sup>22</sup> se dice que las penas nos obnubilan; o aparecer como un símil:

*‘cual si fuesen leves tallos, el viento dobla los sonidos (de las campanas de año nuevo),’*

o:

*‘la serpiente de la envidia me ha mordido;’*

o bien extenderse hasta formar una comparación completa, como en la balada ‘Los pies en el fuego,’<sup>23</sup>

<sup>19</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>20</sup> tropología: 1. f. Lenguaje figurado, sentido alegórico. 2. f.

Mezcla de moralidad y doctrina en el discurso u oración, aunque sea en materia profana o indiferente. Diccionario RAEL [n. del pr.]

<sup>21</sup> Meyer, C. F. ‘Chor der Toten (Wir Toten, wir Toten sind größere Heere)’ [‘Coro de los Muertos (Nosotros los muertos, nosotros los muertos somos ejércitos más grandes)’]. [n. del pr.]

<sup>22</sup> Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

<sup>23</sup> Meyer, C. F. ‘Die Füße im Feuer’ [‘Pies en el fuego’]. [n. del pr.]

## el profanador de textos

donde las nubes matinales se comparan con ángeles que regresan de su guardia nocturna.

Las metáforas pueden llegar incluso a veces hasta la paradoja, cuando un maestro de las letras las acumula para lograr un efecto grandioso.

Así, en ‘Cercanía del cielo’<sup>24</sup> Meyer dice de un salto de agua:

*‘Un profundo silencio y un continuo rumor.  
Un viento, un raudal, un hálito, una  
oración.’*

En qué consiste propiamente la metáfora auténtica.

Rudolf Steiner dijo que los poetas verdaderos, cuando quisieren elevarnos sobre el plano físico, deberán esparcir el lenguaje pictórico y figurado que flota sobre las cosas.

Cita el ejemplo de la audaz comparación entre el lirio acuático y el cisne, y continúa:

*‘Lo que se expresa, flota entre ambas cosas.’  
[GA\_\_:\_:\_:]*

Lo que los tropos y las figuras nos transmiten es lo inspirativo.

A veces, crece la imagen hasta convertirse en todo un poema.

A la vista de lo precedido, el poeta concibe el símil, y lo modula sin ni siquiera enunciar lo impedido que por él se revela.

Citamos aquí dos pasajes de C. F. Meyer donde hay algunas metáforas que los niños quizás ya hayan aprendido.

Del poema ‘Bajo las estrellas’<sup>25</sup>:

*‘Mas ya los corceles desfallecen, los senderos  
oscurecen.*

*‘Las luces eternas a brillar empiezan.*

*‘Las leyes divinas tórnense visibles.*

*‘Los gritos de combate enmudecen,  
el día aguarda el veredicto.’*

Y, del poema ‘En la Capilla Sixtina’<sup>26</sup>:

*‘Cincell, Dios escultor. Yo soy la piedra.*

Estos rudimentos de la tropología apenas sugeridas, son doblemente importantes para esta edad de los alumnos.

Por un lado, sirven a la formación del estilo, de tanta importancia precisamente por el advenimiento de la subjetividad en la adolescencia.

Por otro lado, mantiene a los adolescentes, propensos a una sobrevaloración de lo racional, en contacto con los imponderables, es decir, con un mundo de alma y espíritu.

Empiezan a reconocer las leyes que rigen las bellezas, lo mismo que en la Métrica.

Más ¿en qué puede ayudar el estudio de los tropos, como afirma Rudolf Steiner, para que los niños aprendan a estructurar las oraciones?

El propio Rudolf Steiner lo explica con el ejemplo:

*“Oh, lirio acuático, cisne florido;*

*“Oh, cisne, lirio flotante.” (Geibel)*

*‘Mediante la expresión metafórica, el niño  
adquiere, de una manera artística, un  
sentido preciso dónde se cierra la frase.’*

*[GA\_\_:\_:\_:]*

Puesto que en esa ocasión Rudolf Steiner disertaba en torno a la modulación de la frase y a la

conclusión de la oración, parece que esta advertencia se refiere, en primer término, a los casos en que lo metafórico se expresa por medio de una oración, aunque adopte forma elíptica, como en el verso de la rosa.

A guisa de explicación, volvamos a tocar uno de los ejemplos de los poemas de C. F. Meyer.

En la balada ‘Los pies en el fuego’<sup>27</sup> leemos:

*‘Mansas nubes flotando por los aires  
como si ángeles regresaran de su guarida nocturna.’*

Si prescindimos de ‘mansas,’ que también está tomado en sentido figurado, los dos renglones se separan claramente entre sí, no sólo por el fin del verso, sino por su carácter diferente: son como dos mundos distintos que se confrontarían.

En el primero, tenemos un proceso que se realiza en la Naturaleza; no así en el segundo, donde no se refiere a hechos reales, sino a lo que ellos nos parecen, o nos recuerdan.

Aquí extraemos imágenes del recuerdo o de la fantasía y trasparamos al suceso en su sentido propio.

Con esto logramos que las oraciones se contrasten tan nítidamente entre sí que engendran un sentido preciso de la articulación.

Semejantes saltos de una esfera a la otra se encuentran en todas las expresiones figuradas, tanto en prosa como en verso.

Basta recordar las proposiciones modales que encontramos en ‘La Galera Negra’ de Raabe.

Se habla allí de una explosión con la que termina un combate y, de pronto, se pasa a una obra teatral:

*‘...como una tragedia termina en catástrofe.’*

<sup>24</sup> Meyer, C. F. ‘Nähe des Himmels’ [‘Cercanía del cielo’]. [n. del pr.]

<sup>25</sup> Meyer, C. F. ‘Bajo las estrellas.’ [n. del pr.]

<sup>26</sup> Meyer, C. F. ‘En la Capilla Sixtina.’ [n. del pr.]

<sup>27</sup> Meyer, C. F. ‘Los pies en el fuego.’ [n. del pr.]

O alguien es perseguido y se forma un tumulto en la calle:

*‘Se produce un estruendo, como si estallaran los Infernos.’*

Metáfora que, por los demás, nos es conocida por la expresión ‘ruido infernal’; aquí, todavía más vigorosa, porque los infiernos estallan.

Observamos aquí, al mismo tiempo, la figura de la exageración, de la hipérbole, figura que conviene mencionar, desde luego, porque ¡los catorceañeros la comprenden muy bien de inmediato!

Con todo, tal observación aislada nos mantiene todavía en la superficie del asunto.

Profundizando, llegamos a la conclusión de que cada imagen es un todo unitario, un organismo, cuyas partes concuerdan.

Si dirigimos la atención a esas unidades de orden superior aguzamos el sentido de la unidad lingüística de la oración, la cual, en cuanto forma verbal, presenta el sello de una realidad superior.

La ayuda que nos brinda el contenido metafórico para facilitar el reconocimiento de la articulación de la oración, procede, en general de la vivencia del elemento plástico.

Esa ayuda mostrará su máxima efectividad, si a ella se recurre al iniciar, en octavo grado, en repaso sintético de la Sintaxis, a semejanza de cómo anteriormente habíamos aprovechado la proposición de relativo para hacer comprender la proposición subordinada en general.

Otro recurso consiste en la confrontación de períodos ricos en articulaciones, con oraciones carentes o casi carentes de ellas.

La parataxis, o sea, la yuxtaposición de oraciones simples principales continua o preferentemente, es

muy popular hoy en día, para no decir que está de moda.

Los niños deberán desarrollar el sentido de cuándo lo uno o lo otro es más indicado.

He ahí, a la vez, el camino hacia la formación de un estilo propio.

El maestro ha de evitar tomar partido por una modalidad u otra, pues sólo la percepción de los hechos objetivos ha de normar el criterio de los alumnos.

Por ejemplo, observar cómo la parataxis —simple ordenación por colindancia— influye sobre el desarrollo melódico o el colorido musical de la oración, o cómo ella restringe el elemento metafórico, etcétera.

Si a los jóvenes se les induce a captar las diferencias sintiéndolas, tendrán la mejor preparación para ir conociendo el lenguaje, así como para fortalecer la voluntad de manejarlo de un modo efectivo.

Con ello, los alumnos recibirán lo que necesitan a esa edad:

*‘Hemos de comprender que el alma humana exige algo determinado a cada edad de su vida; y si se le da otra cosa distinta, reacciona de manera desfavorable a ella misma.’*

[GA302a:ii:01:\_\_\_] ♣♣

## [08] conclusión

Con lo que antecede, hemos alcanzado la meta que nos habíamos propuesto en la presente obra, e incluso la hemos sobrepasado en parte: a partir del noveno grado la Gramática de la escuela primaria es relevada por la elaboración del estilo, preparada en años anteriores mediante el ejercicio de la composición, así como gramaticalmente fundamentada en nuestros últimos capítulos.

Hemos intentado presentar los rasgos básicos de la Gramática en concordancia con lo que permiten, y exigen, las diferentes edades del niño.

Para ello, hemos debido tener en cuenta que todo el intervalo correspondiente al segundo septenio exige un enfoque didáctico que apele a la emotividad del niño.

Por ese motivo, en todo momento, hemos tenido que impregnarlo de un elemento de visualidad pictórica —en sentido lato—, lo que nos exigía que, primero, reviviéramos en nosotros mismos los fenómenos gramaticales; para crear imágenes acertadas de esos fenómenos, teníamos que encontrar su relación con la naturaleza humana de la que provienen.

Destaquemos, una vez más, que se trata aquí de un primer intento en esta dirección, con todas las imperfecciones inherentes a una empresa como ésta.

Ninguno de los caminos propuestos en este libro hemos de considerarlo definitivo.

Que lo siga, pues, sólo aquella o aquel que lo comprenda íntimamente y lo sienta como propio; en el detalle, tendrá que poner aún mucho de su propia cosecha, configurar o modificar, simplificar o perfeccionar otras cosas.

Hay una sola cosa, sin embargo, que quiero señalar para terminar, porque es posible que algunos lectores piensen que el tono general de la enseñanza aquí sugerida es, a veces, demasiado elevado.

Hay una sola cosa que es preciso evitar, aún cuando se opte por seguir rutas distintas a la aquí señalada: lo banal y lo trivial.

Uno de los errores más fatídicos en que el educador puede caer, un manantial de incontables desaciertos, es el confundir lo accesible y provechoso para el niño con lo vulgar, lo rutinario, lo de sobra conocido.

Es como si se le pretendiera nutrir con alimentos desvitalizados o mascados.

A propósito de la alegría que le proporciona al maestro la estructuración de los temas de enseñanza por inspiración propia, Rudolf Steiner dijo:

*'No hemos de tener miedo de ofrecerle al niño, a veces, algo que incluso le resulte incomprendible.*

*'Lo incomprendible que ahora acepte fiándose en nuestra autoridad —para los niños entre el cambio de dientes y la pubertad, la autoridad es lo decisivo— será siempre mejor que lo trivial, aunque esto sí lo comprenda y lo pueda captar con su intelecto.'*

[GA\_\_:\_:\_]

Se menciona aquí lo incomprendible como un caso extremo y no como regla general, naturalmente; pero con ello se fustiga lo estéril y nocivo de lo cursi, de lo trivial, de lo sobreentendido.

Lo trivial es, al mismo tiempo, lo antiartístico, así como también lo falso, pues lo auténtico no es captado por la lógica, sino por el sentido artístico.

De ahí que las imágenes y representaciones que ofrezcamos a los niños han de provenir de nuestra propia intuición artística, y conservar siempre algo que, sólo más tarde, será progresivamente comprendido.

De este modo, los alumnos recibirán también, en profundo alcance, un acicate para su voluntad.

Sólo así abarcamos al hombre entero.

Esta educación integral es lo esencial para el futuro tanto en la vida del individuo como en la de los pueblos.

He ahí la visión global que Rudolf Steiner nunca perdía de vista, tanto por lo que respecta a la Ciencia Espiritual general, como al arte pedagógico derivado de ella, en todos los particulares de la enseñanza.

Así como él, por la vía cognoscente, había logrado una visión de la totalidad de la naturaleza humana, comprensible a todo aquel que quisiera profundizar en su exposición, así nosotros podemos tomar como norte de todo nuestro futuro trabajo, la frase suya que adoptamos como divisa de la presente obra:

*'En el fondo, la pedagogía es amor al ser humano, resultado de conocer al hombre: por lo menos, ese conocimiento ha de ser su fundamento.'* [GA\_\_:\_:\_] ♣♣

## [09] apéndice: las palabras y el niño

*una escena dramático gramatical'*

### *Sustantivos (vestidos de azul)*

*El mundo está lleno de mil cosas  
y así mil cosas te rodean.*

*Ustedes quisieran conocerlas todas  
y a todas llamarlas por sus nombres.*

*Dios le otorgó a Adán  
la capacidad de nombrar.*

*Aquí estamos nosotros,  
nombres de todas las cosas  
visibles e invisibles*

*nombres de las criaturas  
que en el mundo son posibles.*

*Presentamos qué y quién somos.*

*Anunciamos nuestra entrada  
con estas simples palabras:*

*el, la, los y las.*

### *Niños y Niñas:*

*Muchas gracias por su presencia  
los contemplamos con reverencia.*

*Más, por desgracia están lejos,  
altivos y grandes los vemos,  
su importante lugar muestran.*

*Pero ¿cómo son por dentro?*

<sup>1</sup> Versión metamorfoseada argentina. [n. del pr.]

# el profanador de textos

*Eso sí que nos inquieta.*

## Adjetivos (vestidos de amarillo)

*Escuchen amados niños  
y sabrán así la respuesta.  
A ellos los han contemplado  
¿Se preguntan en verdad  
cómo es el mundo creado?  
Nosotros podemos contarlo.  
Calificar fielmente es nuestra tarea:  
Bueno o malo; hermoso o feo;  
Amigable o desdenable;  
luminoso u oscuro; recto o torcido;  
blanco o negro; sabio o necio.  
¿Cómo es cada cosa y cada ser?  
Honestamente y con franqueza,  
no lo comprenderán con la cabeza.  
En el corazón está la respuesta.  
Sientan el peso de nuestra balanza,  
pesen con cuidado cada cualidad  
y en ella percibirán la diversidad.*

## Niños y Niñas:

*Cierto es que bien les conocemos  
Por dentro los sentimos con fuerza  
—Yo mismo, a veces, despierto y animado;  
otras veces, cansado y descuidado.  
—Hoy me siento buena, educada y amable;  
mañana puedo estar rebelde y desagradable.  
—No es que lo quiera así, pero ¿qué hago?  
¿Puedo estar alegre, triste o enojado!*

## Los verbos (vestidos de rojo)

*¿Dejen la charla y las lamentaciones!  
¿Todo nace de sus acciones!  
Al que obra con cuidado y con esmero,  
la satisfacción llega con seguridad primero.  
Fíjense en nosotros, consejeros  
de los pies y de las manos, con los hechos.  
Bueno es que conozcan cómo, qué y quién  
pero es más importante todavía  
que se haga algo, y con energía.*

*¡Manos a la obra niñas, niños!  
Su cuerpo no puede esperar para actuar:  
¡Leer y escribir, pintar y tocar,  
respirar y vivir, trepar y saltar,  
mirar y escuchar, hablar y cantar,  
pasear y trabajar, jugar y adivinar,  
exaltarse y luchar, calmarse y descansar!  
Todo lo podemos experimentar.*

## Niños y Niñas:

*Hemos decidido  
aprender junto a ustedes.  
Pero a los tres pedimos  
que nos otorguen sus dones:  
el poder de distinguir,  
la capacidad de valorar,  
la fuerza de actuar.*

## Sustantivos (señalando a las cabezas)

*¡Conozcan con la luz del pensar!*

## Adjetivos (señalando a los corazones)

*¡Sientan con la balanza del corazón!*

## Verbos (señalando a las manos)

*¡Obren con el calor de sus manos!*

## Sustantivos (colocan cintas azules en las cabezas)

*¡Encuentren la verdad!*

## Adjetivos (entregan la balanza)

*Siempre consulten su corazón de oro.*

## Verbos (entregan herramientas para trabajar)

*¡Y hagan del mundo un hermoso lugar!*



La esencia de la consciencia —en el sentido  
Espiritual, no la de vigilia— es dar.

Este trabajo está dado para que los ‘presentes  
y futuros maestros Waldorf’<sup>1</sup> tengan de donde  
abreviar de la fuente.

Si alguno se siente beneficiado por recibir este  
material y tiene deseos de dar, por favor done a la  
filial de su país de UNICEF.<sup>2</sup>

Me hará feliz que lo hagan, pero  
recordemos...

“<sup>3</sup>Tú, en cambio, cuando hagas limosna, que no  
sepa tu mano izquierda lo que hace tu derecha;  
<sup>4</sup> así tu limosna quedará en secreto; y tu Padre,  
que ve en lo secreto, te recompensará.” [Mt 6:3-4]

con cariño  
el profanador de textos

<sup>1</sup> Sea esta cita un recuerdo y agradecimiento a la enorme tarea realizada por Juan Berlín (Johannes Berlin Neubart) como editor de los ‘Boletines de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf.’ [n. del pr.]

<sup>2</sup> UNICEF (1946): Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, encargado de ayudar a los niños y proteger sus derechos. Originalmente United Nations International Children’s Emergency Fund [‘Fondo Internacional de las Naciones Unidas para los Niños en Emergencia’]. [n. del pr.]

# el profanador de textos

recuperación en tributo y agradecimiento a Juan Berlín

## confesiones de invierno

(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

Muchos de los maestros que intentaban implementar la pedagogía Waldorf en lengua castellana allá por los años setenta esperaban mensualmente como una ayuda inigualable la llegada del 'Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf,' publicados gratuitamente por Juan Berlín (Johannes Berlin Neubart) desde México, desde octubre de 1970.

Los maestros más jóvenes y los nuevos estudiantes generalmente han 'escuchado hablar' de los Boletines, o los 'berlines,' como se los nombraba cariñosamente.

A veces han podido acceder a fotocopias de fotocopias, muy deterioradas y muchas veces incompletas.

Como tributo y agradecimiento a Juan Berlín por su tarea, tengo el agrado de aportar esta versión digitalizada, para que cada 'presente y futuro maestro' tenga acceso a toda la información de una manera fácil de ubicar y en versión (casi) original.

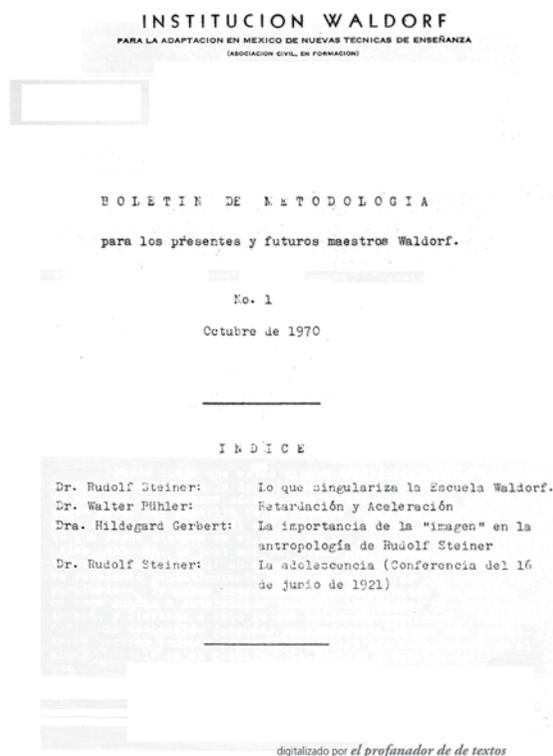
### versión 0.9 - Julio, 2015

	Boletines	Suplementos
Publicados	<b>178</b>	<b>15</b>
Recuperados	<b>161</b>	<b>15</b>

Material recuperado de maestros y escuelas Waldorf de Argentina y España

# boletines de metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf

material recuperado de maestros y colegios waldorf



## agradecimiento

Un grupo de personas —quizás representando instituciones pero poniendo su corazón en ello— hizo posible esta recopilación.

Sólo nombro a unos pocos:

- Yanina Coppoteli Sengali (Juana de Arco)
- Alejandro Ranovsky (Perito Moreno)
- Ingrid Simenyi (Rudolf Steiner)
- Antonio Malagón Golderos (Centro de Formación de Pedagogía Waldorf, España)
- Patricia Quiroga Uceda (España)
- Inés Meirelles (San Miguel)
- Úrsula Vallendor (Seminario Pedagógico)
- Y a todos aquellos maestros que, en su momento, se 'acordaron' de devolver a las bibliotecas los ejemplares que se les habían prestado.

Y quiero agradecer especialmente a Perejil y a Rúcula, sin cuya compañía, colaboración, entusiasmo y motivación y por qué no decir profundo amor y amistad nada de esto existiría.

(Los nombres han sido cambiados para proteger a los culpables.)

gracias  
el profanador de textos

solicite el enlace de descarga a: [elprofnadordetextos@yahoo.com](mailto:elprofnadordetextos@yahoo.com)

# el profanador de textos

**confesiones de invierno**

(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

primera edición completa en castellano  
de la obra pedagógica de Rudolf Steiner

Hace más o menos tres años escribí, en un ‘acerca de este proyecto’...

*A casi 100 años de la inauguración de la primera Escuela Libre en Stuttgart en 1919 y más de 75 años de educación Waldorf en Argentina, me llama mucho la atención que no esté traducida todas las conferencias sobre pedagogía de Rudolf Steiner.*

Antes que tratar de averiguar los motivos —el universo me los dirá, si necesito saberlos—, creo que es mejor uso de mi tiempo proveer —o, al menos, intentar— alguna solución.

Y esta es mi ‘solución’...

Dedicatoria:

Este trabajo fue realizado en agradecimiento a Úrsula Vallendor, quien me enseñó a amar la pedagogía Waldorf y a apreciar la obra de Rudolf Steiner. gracias. el profanador de textos

(Aunque ella reniega —con razón— de mi nombre, la sigo queriendo.)

Y quiero agradecer especialmente a Perejil y a Rúcula, sin cuya compañía, colaboración, entusiasmo y motivación y por qué no decir profundo amor y amistad nada de esto existiría.

(Los nombres han sido cambiados para proteger a los culpables; Úrsula es Úrsula porque es inocente.)

GA	Título
<b>i [a+i]</b> GA293	El estudio del hombre como base de la pedagogía
<b>ii [a]</b> GA294	Metodología y didáctica
<b>iii [a+i]</b> GA295	Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares
<b>iv [a]</b> GA296	La educación como problema social
<b>v [i]</b> GA297	Idea y práctica de la Educación Waldorf
<b>v* [i]</b> GA297a	Educación para la vida, autoeducación y práctica educativa
<b>vi [i]</b> GA298	Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf
<b>vii [i]</b> GA299	El genio del lenguaje. Consideraciones científico-espirituales sobre el habla
<b>viii [i]</b> GA300	Juntas con maestros. Escuela libre Waldorf 1919 a 1924
<b>ix [i]</b> GA301	Renovación del arte pedagógico-didáctico
<b>x [a]</b> GA302	La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del ser humano. Curso de ampliación
<b>xi [a+i]</b> GA302a	Educación y enseñanza desde el conocimiento del hombre
<b>xii [a]</b> GA303	El saludable desarrollo físico-somático como fundamento del libre despliegue de lo anímico-espiritual
<b>xiii [i]</b> GA304	Métodos educativos y docentes en base a la Antroposofía
<b>[a]</b>	por otros del alemán; <b>[i]</b> personal del inglés

GA	Título
<b>xiv [i]</b> GA304a	La antropología y la pedagogía antroposófica
<b>xv [i]</b> GA305	Las fuerzas fundamentales anímico-espirituales del arte de educar. Valores espirituales en la educación y en la vida social
<b>xvi [i]</b> GA306	La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico-espiritual del hombre.
<b>xvii [a]</b> GA307	La educación y la vida espiritual de nuestra época
<b>xviii [a]</b> GA308	La metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación
<b>xix [i]</b> GA309	La pedagogía antroposófica y sus condiciones previas
<b>xx [i]</b> GA310	El valor pedagógico del conocimiento del hombre y el valor cultural de la pedagogía
<b>xxi [a]</b> GA311	La educación basada en la naturaleza humana
<b>xxii [i]</b> GA034:23++	La educación del niño y conferencias tempranas en educación
<b>xxiii [a]</b> GA317	Curso de pedagogía especial. Pedagogía curativa
<b>xxiv [i]</b> GA320	Curso de luz, color, sonido.
<b>xxv [i]</b> GA321	Curso de calor.
<b>xxvi [a]</b> GA323	Curso de astronomía
<b>xxvii [a]</b> GA217	Curso de pedagogía para jóvenes

# *el profanador de textos*

“Sólo aquello que por medio de mi trabajo se transforma en mí mismo, sana, nutre y libera al niño.”

Rudolf Steiner

