

LOS NUEVE AÑOS

Hermann Koepke

Koepke, Hermann
Los nueve años / Hermann Koepke. - 1a ed. - Unquillo : A Toda Tinta, 2017.
128 p. ; 21 x 15 cm.

Traducción de: Ursula Kochmann.
ISBN 978-987-25734-8-5

1. Pedagogía. I. Kochmann, Ursula, trad. II. Título.
CDD 370.1

Título original en alemán: Das neunte Lebensjahr

© Copyright 1983 Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Goetheanum, Dornach.

«Los nueve años»

Autor: Hermann Koepke

Traducción del original alemán al castellano: Úrsula Kochmann

© Copyright 2017- Editorial A toda tinta

Editorial a toda tinta: atodatintaediciones@hotmail.com

Tel: (0351) 153102643

www.atodatintaediciones.com.ar

ISBN 978-987-25734-8-5

CDD CDD 370.1

Esta publicación se terminó de imprimir el mes de octubre de 2017, en Córdoba, Argentina.

Impreso en Editorial Buena Vista / www.editorialbuenavista.com.ar / info@editorialbuenavista.com.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Libro de edición argentina.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

INDICE

Prefacio de Jörgen Smit	7
Introducción	9
EL NIÑO EN EL NOVENO AÑO DE VIDA	11
Conversación con los padres de Pedro	13
Visita del maestro al hogar de los padres de un muchacho de nueve años - Colaboración entre maestro y hogar - Cuentos, conocimiento objetivo, religión - José y Robinson Crusoe - Conexión entre enseñanza y vida cotidiana - De dónde proviene la corriente - Retorno a la naturaleza - Influencias perturbadoras de la técnica en el noveno año - Conferencia sobre niños como ayuda para la enseñanza.	
Conversación con los padres de Mónica	29
Visita del maestro al hogar de los padres de una niña de nueve años - Comportamientos insólitos como expresión de la transición de vida - Presentimiento de muerte y mortalidad - El sacrificio de Isaak - Sara y el diablo - Relaciones de consanguinidad y amor al prójimo - Percepción de la individualidad.	
¡Queridos padres!	41
Exposición acerca de la transición de los nueve años en una reunión de padres - La fuerza de imitación y el agotamiento de la misma - Separación del entorno. Despertar del Yo - Crisis de soledad - Trastornos corporales - Misión de los educadores - Ayuda a través de los contenidos de la enseñanza - Cómo puede llevarse al niño a la vivencia del yo - Transición de los nueve y de los doce años en el Juego Navideño del Paraíso - Robo - Una conversación pedagógica - Solución de problemas anímicos por medio de una conducción autoritativa - Represión y castigo - La significación del noveno año para el ulterior transcurso de la vida.	

El noveno año en la biografía 55

Heinrich Schliemann, el investigador - Hans Carossa, poeta y médico
- Oskar Kokoschka, el pintor - Bruno Walter, el director de orquesta
- Dante Alighieri, el poeta - Rudolf Steiner, el fundador de la Antroposofía - Heinz Müller, el pedagogo.

ASPECTOS DEL SER HUMANO RELATIVOS AL NOVENO AÑO
DESDE EL PUNTO DE VISTA CIENTÍFICO - ESPIRITUAL

El segundo septenio 75

Trimembración del segundo septenio - Madurez dental, madurez respiratoria, madurez terrena - Efectos de arriba y de abajo - El noveno año como pasaje de corrientes opuestas.

El niño de siete y el niño de doce años -contraposición- 79

La región de las extremidades

Longitud de los miembros en relación a la edad - Simpatía y antipatía
-Toma de conciencia y creatividad.

La región de la cabeza

Cabeza grande y cabeza pequeña - Espíritu de la cabeza en estado de ensueño y en estado de vigilia - Reversión entre imaginación y representación.

Región del torso

Longitud del niño sentado y del niño de pie - Predominio respiratorio en el pequeño y predominio del número de pulsaciones en los mayores.

Recapitulación

Contraposición del niño de primer grado y el niño del sexto grado.

El niño en el punto crucial de los nueve años 91

La "mudanza a la propia casa"

Reversión en la región de la cabeza y en la región de los miembros - Cambios en el sistema rítmico - El obrar de las fuerzas de arriba y de abajo - Curva ascendente de la pulsación y curva respiratoria descendente - Esquema del plan de mudanza - La transición de los nueve años en el punto crucial - Liberación del pensar, del sentir y del querer por el yo - Efectos sobre toda la vida posterior.

Ayuda que presta el Plan de Enseñanza

Construcción de una casa - La vida en el campo - La enseñanza de la lengua - La música - Consecuencias de la reversión para la enseñanza

Trastornos del pensar, del sentir y del querer

Presión en la cabeza, dolor de estómago, palpitaciones y trastornos respiratorios - Intoxicación debido al intelecto, comparación con el cuento de Blancanieves.

La encarnación del yo 109

Tres impulsos sanadores: el origen divino, la vida en la muerte, el Arte.

Puntos de vista del médico escolar 113

Dr. med. Walter Holzappel

Modificaciones en los procesos vitales en el noveno año de vida - La enfermedad escolar o "síndrome periódico" - Enfermedades más serias - Origen y tratamiento de la enfermedad escolar.

ANEXO

El arbolillo esforzado 117

Historia para un niño en la época de transición de los nueve años.

La mitad del nodo lunar	119
La reversión de los nueve años como espejo de la inversión de la órbita lunar.	
Reversión en la dentición	121
Revista de la formación dental en relación con el Dibujo de Formas.	

P r e f a c i o

Aproximadamente entre el noveno y el décimo año de edad, se da en la vida de toda persona un momento crucial. Para algunos de manera más consciente, para otros, más inconscientemente, tiene lugar en este momento un acontecimiento que repercute, y que sigue obrando de manera decisiva sobre el ulterior destino de esa persona. Pese a que Rudolf Steiner, en sus escritos básicos sobre Pedagogía Waldorf haya prestado especial atención a este momento crucial de la vida, no existen sino escasas publicaciones sobre este tema del noveno año de vida.

Hermann Koepke ha descubierto una reversión en la trimembración del ser humano que tiene lugar en esta etapa de la vida, una reversión en la que el Yo toma posesión de la organización corporal.

Un decenio y medio de práctica escolar en la Escuela Rudolf Steiner así como la experiencia de un gran número de horas dedicadas a seminarios han confluído en esta obra, que en especial desearía que fuera leída por los padres. Comienza con conversaciones entre maestro y padres. Partiendo de ejemplos pedagógicos concretos, se muestra de qué manera es posible ayudar a que el niño, en las situaciones especiales propias del noveno año de edad, pueda en este momento de su vida, caracterizado por una situación de crisis, dar acogida a su yo de tal manera que, sobre esta base, le sea posible desarrollarse en dirección hacia la libertad.

Jörgen Smit

Introducción

Acababa de colgar en la pared los coloridos dibujos de gran tamaño de mis alumnos de primer grado, cuando entró en el aula Gerda Langen, una colega veterana. Se paró delante de la pared con los dibujos con aire de satisfacción. Luego se dirigió hacia mí, diciendo: "No sienta temor si algún día sus niños llegaran a perder estas ricas fuerzas de fantasía. Ellas retornarán, transformadas, bajo otra forma." Esta, y las siguientes palabras -que recuerdo de manera exacta, aunque no textualmente, pero sí en lo que respecta al contenido- son las que dieron el primer impulso para la redacción de este libro.

Como pedagoga experimentada, estaba bien al tanto en lo que respecta a la pérdida de las fuerzas infantiles. En ocasión de una práctica en el transcurso de su formación como maestra estatal, había tenido ella misma la experiencia de que los "pequeños" asistían a la escuela alegres, con un aspecto "soleado", lleno de salud, en tanto que los "grandes" se veían pálidos y apagados, casi enfermos. Cuando tomó conciencia de que los niños habían perdido en la escuela sus mejores fuerzas, se preguntó a sí misma si en resumidas cuentas ella podía convertirse en maestra. "Con el peso de este problema, asistí a una conferencia dada por Rudolf Steiner", continuó relatando. "Aconteció algo totalmente inesperado. Sentí como si Rudolf Steiner se apartara del tema de su conferencia y dijera algo que se relacionaba con mi problema personal. Habló de un río que se filtra en las arenas pero que vuelve a aparecer en otro lugar para seguir su curso. Comparó el desarrollo anímico del ser humano con este fenómeno natural. Ciertas fuerzas desaparecerían en el interior del ser humano, para volver, empero, a aparecer nuevamente, transformadas."

Esta conferencia habría significado un gran alivio para ella. Siguió la indicación de Rudolf Steiner y pudo tener la experiencia

de que, a través de la Pedagogía Waldorf, las ricas fuerzas de fantasía volvían realmente a aparecer otra vez, transformadas.

“Aproximadamente entre el noveno y el décimo año de vida, el niño atraviesa por un singular desarrollo”, prosiguió diciendo. “Pues el noveno año se sitúa entre la segunda dentición y la madurez sexual. Estas dos etapas del desarrollo, que también se manifiestan corporalmente, son bien conocidas. Pero el noveno año -Rudolf Steiner habló siempre de ‘tránsito de vida’¹, es algo que acontece primordialmente en el ámbito anímico-espiritual; pero no por ello es menos significativo, todo lo contrario, se trata del momento más importante en la vida. Hay algo que en ese momento rezuma, se filtra, se pierde, para volver a aparecer como algo nuevo.”

La venerada maestra que me había proporcionado estas importantes indicaciones, murió en el año 1973, a los 70 años. Su espíritu fue para mí una una estrella guía que iluminó este trabajo, del que espero que maestros y padres puedan cobrar estímulos. Dedico este libro con gratitud a Gerda Langen.

Dornach, en el día de San Miguel 1982

¹ Rudolf Steiner, *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. (“La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico espiritual del ser humano”). Conferencia del 19.4.1923. GA 306. Dornach 1975.

LOS NUEVE AÑOS

El niño en el noveno año de vida

Conversación con los padres de Pedro

Desde que comenzara el tercer grado, un número cada vez mayor de padres expresaban su deseo de una visita del maestro de clase en el hogar. Deseaban saber qué es lo que en realidad acontecía con su niño.

El maestro se puso en camino para efectuar su primera visita. En su transcurso, recordó una vez más la forma en que Pedro le había salido al encuentro al saludarlo.

Era un muchacho alto, de ojos azules y cabellos rubios, con algunas pecas en la nariz. También hoy, como era casi siempre el caso, había ido al encuentro del maestro con entusiasmo. El maestro lo veía delante suyo, al entrar en la clase, saliéndole al encuentro. Con cada paso "lanzaba" sus zapatos, como si éstos fueran demasiado pesados o demasiado grandes, cosa que, sin embargo, no era el caso. Su paso mostraba que no podía entrar bien del todo en relación con el suelo. Su saludo había sido espontáneo, incluso "estrechaba" la mano del maestro en el último tiempo, pero su mirada pasaba ligeramente de largo en ese momento. Sólo después de haber retenido el maestro su mano tranquilamente por unos unos segundos, le había mirado en los ojos. Pero de inmediato se había dado vuelta en dirección a sus compañeros para comenzar a conversar con ellos vivazmente y en voz alta. Sus compañeros, que como todos los niños, ponen en descubierto, sin miramiento alguno, las debilidades, le habían puesto un sobrenombre: "el que hace muecas" ("Grimassenschneider" en alemán) porque a veces contraía incontroladamente su rostro y "Sabelotodo" porque todo lo criticaba y porque incluso en medio de la clase hacía sus observaciones en un modo desfachatado. Con todo, era estimado, pues era un compañero recto y alegre.

Al muchacho -el mayor de dos hermanos y una hermana- se le

permitió sentarse junto al maestro en la mesa -de forma redonda- durante la cena. Esto lo llenó de orgullo, pero no hubo por parte de él signo alguno al respecto. Los niños, al terminar la cena, llevaron los platos a la cocina, dieron las "buenas noches" y desaparecieron, obedeciendo a una señal del padre. En tanto que la madre limpiaba aún la mesa, el padre formuló la pregunta acerca del porqué su hijo se mostraba ahora, de pronto, tan crítico.

"Intentaré una explicación", dijo el maestro. "El espíritu crítico que muestra su hijo, tiene que ver con su edad. Se da con gran frecuencia al comenzar el noveno año. Hasta hace poco, su hijo se encontraba aún en la edad de la imitación, esto es, que actuaba, que obraba de la misma manera como se actuaba en su entorno, en su medio ambiente. En este estado infantil, más próximo a un estado de ensueño, se encontraba como entretejido, compenetrado, unido estrechamente a su entorno. Pero ahora, ésto ha cambiado. Con el noveno año, en un punto crucial de su vida, de paso por un umbral, el niño despierta; por vez primera dirige su mirada a su entorno de una forma más consciente que antes. Pero también alcanza una vivencia nueva del propio yo en su vida interior, de una profundidad que nunca antes se había dado.² Sale al encuentro del mundo exterior, observándolo. En una acción reconoce el desarrollo del pensar con mayor claridad que antes. Recién ahora percibe muchas cosas que antes se le escapaban.

² Véase: Rudolf Steiner, *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik. (El valor pedagógico del conocimiento del ser humano y el valor cultural de la Pedagogía)*. Conferencia del 20.7.1924, GA 310. Dornach 1965: "Es preciso tener en claro que entre el 9no. y el 10mo. año de vida se encuentra para el niño un punto muy importante para su desarrollo. Quién posee ojos pedagógicos, observa esto en todo niño. Llega un momento en el que el niño, por lo general, muestra, no a través del lenguaje, sino a través de todo su comportamiento que tiene una pregunta o una suma de preguntas que delatan una crisis interior en su vida. Se trata de una vivencia extremadamente sutil en el niño, y tiene que ser muy sutil si se la quiere advertir.

Este despertar puede tomar la forma de un callado asombro, pero puede conducir también a una actitud de crítica. Ya que el niño percibe ahora, también de manera más consciente, lo que le parece carecer de sentido. El hecho de que con su crítica frecuentemente no dé en el clavo, es otro asunto. Pues la facultad de establecer una relación entre los hechos observados, es algo que debe adquirir de ahora en adelante, pues ante todo, esta no ha madurado aún a través de la experiencia. El hecho, por ejemplo, de que el padre no se haya sacado los zapatos de calle, en tanto que los niños se ven obligados a ponerse las zapatillas para andar en la casa es percibido como algo injusto. Lo que pueda haber motivado al padre a dejarse puestos los zapatos -si de hecho se trata solamente de una negligencia suya o si tiene que salir nuevamente de inmediato para efectuar alguna diligencia, y considerando que el tiempo está seco- no es, por regla general, algo que el niño tenga en cuenta."

"¿Usted quiere decir" deslizó el padre, "que el afán de criticar de Pedro es un fenómeno meramente condicionado por su edad?"

"Esto es así, en cierto sentido. Los mayores ya no tienen una posición intocable por encima del niño. En el fondo, el niño se formula calladamente la pregunta: ¿cómo es que los mayores lo saben todo? Y en esta pregunta, en mayor o menor medida, inconsciente, se mezcla también algo de duda: ¿es que realmente lo saben todo? Los muchachos expresan más fácilmente sus dudas

Pero es así y tiene que ser advertida. Pues en esta edad de su vida, el niño aprende de manera totalmente instintiva a diferenciarse del mundo exterior. Hasta ese momento, el yo y el mundo exterior confluyen, convergen. Antes se podía hablar al niño de animales y de plantas y de piedras como si estas se comportaran como seres humanos; y el mejor resultado se obtiene cuando uno se dirige a la comprensión imaginativa del niño y se habla de ese modo sobre la totalidad de la naturaleza. Pero entre el 9no. y el 10mo. año de vida, el niño aprende a decirse a sí mismo "Yo" de manera totalmente consciente. Aprende esto ya antes, pero ahora, de manera totalmente consciente."

o su crítica que las niñas, las que se reprimen y se retraen en una mayor medida.”

El maestro guardó silencio. Se preguntó si el afán de criticar especialmente vehemente en Pedro sólo se relacionaba con este hecho. Con frecuencia, con el viraje de los nueve años, salía a la superficie un aspecto del entorno del niño que se presentaba con un carácter de unilateralidad o de debilidad. ¿Podría ser esto también el caso aquí? Al maestro le había llamado la atención el carácter espontáneo y terminante del padre durante la cena. Su postura era la de una persona que llevaba la voz cantante en la familia. Lo que él decía, era ejecutado de inmediato por los niños. El gesto paterno del dedo índice señalando la dirección a tomar reinaba de manera invisible en todo como una presencia determinante. Y la señal del dedo aludía siempre a algo exterior. Toda aspiración interior parecía de entrada condenada a ser silenciada. Esto resultaba comprensible si se consideraba la situación de vida de la familia, puesto que con seis bocas hambrientas, necesariamente el sostén de la familia se hallaba en el centro del interés cotidiano. Ni el padre, ni la madre, disponían de tiempo para leer un libro, la música la proporcionaba la radio. El maestro vió claro esto, de golpe, y con ello se vió ante el problema: ¿Le era permitido llamar la atención del padre acerca de estas conexiones? ¿Podía hacerle notar el hecho de que los niños suelen reflejar los modos de ser propios de los adultos de su entorno? En modo alguno quería que se lo entendiera en un sentido de reprobación, de reproche o crítica. Pues se trataba de una cuestión de autoconocimiento. Pero el padre desechaba de antemano toda expresión crítica de su hijo; ¿Cómo reaccionaría frente a una alusión de esta naturaleza, proveniente de un extraño? El maestro se dio cuenta, de que en el fondo, dependía de la colaboración del padre, pero en ese momento, no encontró el valor y las palabras adecuadas. Se le cruzó por la mente: ¿cómo se presentan las cosas con respecto a tu propio autoconocimiento? ¿Cómo reaccionarías tú si

alguien te dijera algo así? ¿Pero podía, ante la propia conciencia, callar tranquilamente? ¿No estaba obligado, en vista del niño, a hablar abierta y francamente? ¿Acaso los padres no esperaban una respuesta a su pregunta? ¿Su vacilación, no era una muestra de cobardía? En ese momento, acababa de tomar la decisión de decir algo, cuando se le adelantó el padre.

“¿Sabe Ud.?” -dijo el padre sonriendo- “acaso mi hijo ha tomado de algún modo su manía de sabelotodo de mí mismo; en mi profesión me veo obligado a controlar el trabajo de otras personas y naturalmente que en ocasiones hay cosas a las que hay que poner reparos. ¿Podría él haberse contagiado? ¿No cree Ud.?”

La tensión se aligeró y la atmósfera se tornó jovial. El maestro tomó las tazas de manos de la madre que además traía una tetera con té de la cocina. La madre sirvió el té al tiempo que el maestro seguía pensando en el muchacho.

La manía de criticar, pero también las ulteriores lágrimas que pese a su edad, podían aún asomársele a los ojos con gran prontitud -ambos aspectos, ¿no indicaban acaso el hecho de que el niño era incapaz de replegarse en la interioridad más profunda de su vida anímica? El problema era el cuidado, el cultivo de la vida anímica. El maestro cobró conciencia de la necesidad de abordar directamente el problema.

Se volvió hacia la madre, la que ahora también se había sentado a la mesa, preguntándole “¿le cuenta usted historias a Pedro?”

“Precisamente he intentado hacerlo”, respondió la madre con vivacidad, “pero no lo he logrado, por más que haya elegido los cuentos más bellos. Pedro me explicó, de manera rotunda: ‘¡prefero historias reales!’ También el hecho de que al otro día haya hecho la observación durante la comida: ‘la mesa no es de madera, sólo está enchapada’, muestra que quiere vivir totalmente en la realidad. Ya no se le pueden contar historias.”- El maestro se reprochó el haber omitido prestar atención a la familia durante

demasiado tiempo, pues el consejo de contar cuentos al muchacho databa de más de dos años atrás. Desde ese tiempo se habían producido una cantidad de cambios en el niño.

“Los cuentos no son lo adecuado ahora”, confirmó el maestro. “Su hijo ha traspuesto ahora el umbral de los nueve años y el narrar cuentos sería el intento de retardar artificialmente su desarrollo. En la edad de los cuentos, los niños viven en una identidad paradisiaca con el mundo, en la que todas las cosas se comunican entre sí, en la que se comprenden mutuamente; en cambio, una vez traspuesto el umbral de los nueve años, el niño vivencia el mundo, pero ya no desde su interior, ya no percibe el murmurar entre las cosas, cómo se manifiestan desde su interior. Ahora contempla el mundo desde afuera, en su enigmático callar. En el niño se despiertan preguntas. Quiere adquirir un conocimiento del mundo.”

“Es decir, ¿no deberíamos contarle ya historias?”, quiso saber la madre.

“Historias, sí, pero ya no cuentos. Lo que ahora le interesa a su hijo, es la trama de los hechos que se dan en la vida. Lo que acontece en una granja, por ejemplo, eso es lo que le interesa. Historias de montañas y de bosques y lo que se fabrica en los diversos talleres.”

“Pero ello lo llevaría precisamente a dirigir su atención al mundo exterior. Y usted, en su última visita aquí había dicho que era preciso fomentar la fantasía del muchacho, creo que también usó el término ‘vida interior’”, objetó ahora el padre, que hasta entonces sólo había prestado atención a lo que se hablaba.

“El cuento tiene, para el niño, el sentido de prepararlo para el mundo en el estado de entresueño en el que se encuentra. Le ayuda a una contemplación esencial del mundo, a ver lo que es bueno y lo que es malo, lo que es correcto o incorrecto. Pero su hijo se halla ahora en otra situación, totalmente diferente. Come

su tajada de pan, y de golpe quiere saberlo todo acerca de la elaboración del pan, de la molienda del grano, de la cosecha, etcétera.”

“¿Qué es lo que habría que hacer cuando los niños dejan la corteza del pan o incluso, cuando tiran el pan? Para mí, esto es algo espantoso. ¿Pero qué haría usted en ese caso?” interpuso rápidamente su pregunta la madre.

“Cuando preparamos pan con los niños, o incluso, cuando molemos el grano con un molinillo de mano, y cuando, en otra ocasión, pasamos por un labrado en el que maduran los granos, podemos hablar con ellos acerca de la pequeña semilla, del pequeño grano como de un pan diminuto cocido por el sol. Que la preparación del pan, al añadir los elementos agua, aire y fuego, es, en realidad una repetición de lo que acontece afuera, en la naturaleza con la lluvia, el viento y el calor del sol. Al preparar el pan, realizamos algo semejante a lo que acontece en la creación, esto otorga un carácter especial a nuestro quehacer.”

“Pero si el niño no muestra miramiento alguno por el pan, ¿qué hacer en ese caso?” suspiró la madre.

“El pan proviene de los granos, los granos maduran gracias a la luz del sol, la luz es una fuerza que hace crecer todas las cosas, ella nos conduce al Creador. Es eso lo que nos alimenta, esa es la fuerza que se encuentra en el pan. No se trata de un pensamiento piadoso, sino de una vivencia real para el niño, cuando antes de las comidas pronunciáramos el siguiente dicho:

*El pan, del grano,
el grano de la luz,
la luz, de la faz divina.
Los frutos de la tierra,
desde el resplandor de Dios*

*hagan que la luz
brille en nuestro corazón.*³

Una vez que el niño ha tenido esta vivencia, ya no tira pan o bien encuentra que es justo que se le castigue por ello -por ejemplo privándole de la comida por una vez."

"Pienso", dijo la madre, después de haber reflexionado por un momento, "que no tomamos suficientemente en cuenta estos aspectos. Prestamos demasiada poca atención a los sentimientos, y los niños lo perciben. Cuando yo tenía nueve años, lei en nuestro libro de lecturas una narración titulada 'El labrador alpino'. Aún recuerdo algunos fragmentos de la misma. Trataba de la tarea de estercolar en el otoño, del frío y de la nieve que inducía a los labradores a buscar el abrigo de sus hogares, de lo acogedor que eran los establos y del pastor a la espera de la primavera, detrás del diminuto vidrio de la ventana. Luego seguía el deshielo, el brotar de primulas y violetas y la ascensión a los pastos alpinos, y cómo, posteriormente, los campesinos ascendían a las alturas para recoger el heno. Y así, me pregunté un cierto día, siendo niña: ¿qué hace el labrador? Pues, sigue siempre el curso del sol: cuando, como en el invierno, declina, se retira a su hogar, cuando vuelve a elevarse, también él sube a las alturas. Esa fue la vivencia que tuve en ese entonces. Se trató de un momento muy especial para mí, cuando cobré conciencia de ello.

Y cierto día, nuestro maestro formuló precisamente esta pregunta: '¿Qué hace el labrador?' Me fue imposible responder a ello, lo tengo presente aún hoy. Simplemente no encontré las palabras para expresar lo que había sentido. Y de ese modo, con toda seguridad, muchas cosas se dan en nuestro hijo aún cuando no se hable de ello y que no tenemos en cuenta, que no abordamos: no

³ Oración de mesa de Martin Tittman en: *Eins und Alles*, poemas seleccionados por Heinz Ritter, Ed. Mellinger, 3ra. ed. Stuttgart 1961, pág. 197.

dejamos valer lo que se silencia". Las últimas palabras -no abordamos y no dejamos valer- habían sido pronunciadas con una acentuación que dejaba traslucir un anhelo interior. Dejó vagar su mirada.

"Nosotros, en el tercer grado, leímos 'Robinson Crusoe', interpuso el padre. ¡Eso sí que fue algo! A partir de allí, comenzamos a construir chozas en los árboles, a instalarnos en ellas con todo lo necesario, en fin llevamos una verdadera vida a lo Robinson Crusoe."

En ese momento, al maestro se le hizo evidente la razón por la cual Rudolf Steiner no había recomendado la lectura del libro de Daniel Defoe como apta para niños.⁴ Si el alma del niño, se embebe con el modo de vida allí expuesto, el instinto de autoconservación crece extremadamente, adquiere predominancia, y la confianza en la conducción espiritual, implícita en el destino de cada persona, disminuye cada vez más. Pero es precisamente la conexión con los poderes del destino la que no debería perderse, sino, por el contrario -en lo posible, de alguna manera- es la que debe ser vivenciada durante el noveno año de vida.

El maestro hizo suyo el tema: "Usted sabe que los niños, en la actualidad, están leyendo la historia de José, al que sus hermanos venden y el que más tarde puede ayudarlos. Esto le es posible gracias a su carácter recto, su carencia de egoísmo, su generosidad, pero también gracias a la ayuda de los poderes que dirigen el destino de su vida. Estos manifiestan también su influencia, su acción a través de sus sueños. Ahora bien, en la medida en que un niño incorpora el contenido de una narración de esta naturaleza, profundiza su relación con un poder que está por encima nuestro.

⁴ Rudolf Steiner, *Die Erneuerung der pädagogischen- didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. (La renovación del arte pedagógico-didáctico a través de la Ciencia Espiritual)*. Conf. Del 11.5.1922. GA 301, 3ra. ed. Dornach 1977.

Crece adentrándose en un entorno mayor, con el que entra en relación.

Otra cosa distinta se da en el caso de *'Robinson Crusoe'*. Tácitamente, pero de manera muy efectiva, se extiende, a través de la narración entera, como un hilo rojo, la pregunta: ¿cuál es el mejor modo de ayudarme a mí mismo? Todo ello realizado con gran sutilidad y en un estilo pleno de emoción. El peligro que ello lleva implícito, es el de la unilateralidad. Por supuesto, toda persona, necesariamente, tiene que ayudarse a sí misma hasta un cierto punto, pero, sin embargo, no podría existir de no ayudar a otras personas de la misma manera en que éstas le ayudan a él. Ello se da también en el caso de Robinson Crusoe. ¿De dónde le viene el rifle, la pólvora, el hacha y el sable? Sin todo lo aquello proveniente del armero, del herrero, del carpintero, no podría llevar la vida que lleva en su isla, tal como queda relatado. La narración de Defoe pasa por alto, hace caso omiso de las conexiones sociales que son necesarias para la vida de cada persona. Hay allí un peligro para el niño que se da si éste vive exclusivamente en ello, pues es precisamente en esta época, en la que quiere integrarse en su medio ambiente, en las condiciones sociales en el sentido más amplio, en las que se encuentra, en que quiere tomar conocimiento de las mismas."

"Aquí usted se equivoca", protestó el padre. "Precisamente gracias al hecho de construirnos una choza en el árbol, nos convertimos en un grupo de amigos que se habían confabulado. Además, adquirimos muchos conocimientos gracias a ello. Aprendimos algunas cosas del cerrajero y del carpintero. La vida a lo Robinson Crusoe nos hizo tomar contacto con una gran cantidad de diferentes personas."

"Eso es cierto", ratificó la mujer lo expuesto por su marido. "Como muchachos, era lo que necesitaban, y con toda seguridad fue esa también una época hermosa para ustedes. Pero en el caso de Robinson, hay, también algo más. Todo es como si proviniera

de la "propia manufactura"; el selfmademan, de alguna manera artificioso, se encuentra allí como prefigurado. El libro es una invención. En la vida con frecuencia las cosas acontecen de otra manera, y eso también lo sabemos. En ella suceden cosas semejantes a las que se dan en el destino de José, y sólo al final se ve que todo lo acontecido tiene un sentido más profundo. Quizás es eso a lo que usted quiere aludir", se dirigió la madre al maestro en un tono interrogativo.

"Y bueno, se trata de una novela" concedió el padre. "Pero una cosa debo decir: Para los muchachos en esta edad -y creo que ello también es lo acertado para las niñas- efectuar un trabajo robusto, que exija un esfuerzo, resulta algo positivo. Pues más adelante habrán de vivir en el mundo. Y el aula, no es, ella misma, más que una parte de la vida, y puede tornarse en algo por completo unilateral, si no son consideradas las exigencias de la vida."

El maestro se mostró de acuerdo con el padre. Demasiado bien conocía el peligro de un aprender abstracto, carente de una real referencia, de una verdadera relación con la vida. Si fuera posible clavar, serruchar, construir, labrar la tierra y cocer el pan en común con los niños, se contribuiría a lograr un hermoso equilibrio interior. Pedro era un alumno algo descuidado, pero con cuántas ganas echaba una mano, cuando se trataba de algo práctico. ¿No sentiría mucho más amor por su maestro si pudiera trabajar conjuntamente con él? Y entonces sería acaso de esperar que los trabajos en sus cuadernos tomaran otro aspecto.

La madre preguntó si quería servirse otra taza de té. El maestro agradeció. Lidiaba en cierto modo consigo mismo reflexionando acerca del modo de llevar a la práctica de la mejor manera la sugerencia del padre.

"Opino", repitió el padre, en medio del silencio, "que las cosas prácticas de la vida tienen también su importancia. Pero, pienso que es preciso saber adónde se debe comenzar y cuando algo es

demasiado temprano. El otro día, mi hijo me preguntó cómo se genera la corriente eléctrica. ¿Qué le contestaría usted?”

El maestro reflexionó un momento. “Pues él conoce el dínamo en su bicicleta. Entonces, se le podría decir: ‘Mira, con el dínamo se genera la corriente. La manera en que esto funciona allí adentro, la podrás aprender en la escuela, con todos los detalles, dentro de algunos años. La corriente que produce, es suficiente para una bicicleta. Pero como se necesita mucha más corriente, se impulsa una rueda grande, una turbina, con energía hidráulica.’ A continuación, habría que hablar sobre la energía hidráulica, y en especial tratar la cuestión, de cómo el agua llega a juntarse en el dique, pese a estar ubicado en las alturas, en la zona montañosa. Así se vuelve a la fuerza solar, y de ese modo el niño llega finalmente a tener la noción de que, en el fondo, también en la corriente eléctrica se encuentra la fuerza del sol, sólo que transformada. En todas las cuestiones que se refieren a la técnica, es preciso restablecer nuevamente la relación con la naturaleza. Pues no existe ningún producto técnico que antes de su producción no haya sido tomado de la naturaleza. Por supuesto, que más tarde, el niño tendrá que familiarizarse con la técnica. El comienzo de la primera clase de Física se da en el sexto grado. La enseñanza de las ciencias naturales con carácter plenamente científico sólo puede volverse verdaderamente fructífero cuando el niño ha traspuesto los catorce años de edad.

Pero es totalmente cierto lo que usted dice. Muchos niños muestran ya interés por lo técnico en una edad muy temprana. Rudolf Steiner, el que por su parte se crió como hijo de un empleado de ferrocarril, dijo en cierta ocasión al respecto, que sería lo peor que pudiera sucederle a un niño el lograr comprender el mecanismo de una locomotora o de un tranvía, antes de haber cumplido los nueve años. Sería como si se introdujeran picas o lanzas en su organismo. Algo distinto sería mostrale al niño como cada con-

quista técnica ha sido literalmente arrancada a la naturaleza en un largo y arduo camino.⁵

El ser humano ha incorporado la técnica, como cuarto reino, a los tres reinos de la naturaleza, el mineral, el vegetal y el reino animal. Estos tres reinos naturales se hallan determinados íntimamente por la vida, por el nacer y el perecer, el reino mineral, por cierto sólo indirectamente, a través de los vegetales y los animales. En el reino de la técnica domina la muerte.”

“Por cierto”, asintió el padre, “en la actualidad, la técnica lleva una especie de vida propia. Es ella además la culpable de que nos hayamos alejado cada vez más de la naturaleza, es decir, no la técnica, sino el ser humano, es el culpable, pues sin éste, no existiría técnica alguna, la que, debido a los efectos que provoca, destruye la vida y la tierra. No debemos seguir alejándonos de la naturaleza, por el contrario, debemos volver a encontrarla. Cosa que también debe ser considerada en la educación. Un muchacho como éste, de nueve años necesita, en primer lugar, encontrarse verdaderamente a sí mismo, lo que, por cierto, no lo aprende de la técnica, la que es algo muerto y en la que se halla implícito el peligro, de que a través de la misma, la humanidad entera se aliene. Esto, ciertamente, podemos observarlo en nuestros hijos, por ejemplo, en el efecto tan perjudicial que la televisión ejerce sobre ellos.”

“Yo, lo que creo es que los niños, simplemente, deberían sentir también, verdaderamente, una íntima alegría y un amor por el jardín, antes de ocuparse de lo técnico” opinó la madre. “Cuando trabajamos en el campito -qué hermoso que es, por más que volvamos tan cansados de noche-. Allí puedo contemplar un codeso

⁵ Véase: Rudolf Steiner, *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Pysischen al Grundlage zur freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen. (El sano desarrollo físico-psíquico como base para el libre despliegue de lo animico-espiritual)* Conf. del 1.1.1922. GA 301, 3ra. ed. Dornach 1978.

o el verde temprano del abeto, o la belleza de las nubes primaverales que navegan a través de la amplitud del cielo azulado. Así, ayer, me vino nuevamente a la mente un salmo, que aprendí de niña:

*¡Bendice, alma mía al Señor!
Señor, Dios mío, mucho te has engrandecido;
te has vestido de gloria y de magnificencia.
El que se cubre de luz como de vestidura,
que extiende los cielos como una cortina,
que establece sus aposentos entre las aguas,
el que pone las nubes por su carroza,
el que anda sobre las alas del viento.⁶*

De niña, estas palabras no me decían mucho, aún, pero ahora tienen un sentido del todo distinto para mí. Este Salmo de David encierra por cierto una auténtica fuerza de amor, y los niños deberían aprender también algo similar para su futura vida.”

“Debemos hablar aún sobre Pedro”, requirió el padre. “Allí está su manía de criticar, se me ha aclarado ya, ahora, un tanto, con qué se relaciona. En parte, proviene de mí, pero, aparte de ello, necesita aún, por cierto, algo que interiormente lo llene, lo colme, le satisfaga en mayor medida. No da del todo con la horma de su zapato. ¿Entiende usted lo que quiero decir?”

“Absolutamente”, afirmó el maestro. “Voy a hacer el intento de ocuparme más de él en la escuela, pero una gran ayuda, de la mayor importancia para hacer frente a las dificultades implícitas en el paso del umbral de los nueve años, es el diálogo de los padres con el niño. No me refiero a un diálogo que trate de asuntos

⁶ *Und Gott sprach. (Dios habló)*, libro de lectura bíblico de la Escuela Libre Waldorf, publicado por C. Von Heydebrand y E. Uehli. Ed. Mellinger, Stuttgart (o.J.), pág. 144.

cotidianos. La reflexión en común entre padre y madre puede producir una impresión muy fuerte en el niño. La falta de equilibrio del niño puede corregirse de nuevo a través de la armonía entre padre y madre. Los niños experimentan esa armonía como algo profundamente sanador, como una bendición -sobre todo en el momento crucial de los nueve años-. Y además, esperemos que esta conversación sea también una ayuda. Mi experiencia me ha mostrado en muchas ocasiones, que el niño es inmediatamente beneficiado cuando personas adultas se toman el tiempo para reflexionar acerca de aquellas necesidades que precisa para vivir de la misma manera que necesita comer y beber. Lo mejor sería volver a reunirnos nuevamente, después de un cierto tiempo.”

El maestro, en el camino de regreso a su casa, en altas horas de la noche, se sintió interiormente muy próximo a los padres. Había visto que estos padres aplicaban también en sí mismos la severa pauta de la autoeducación, que el maestro sabía demasiado bien, era condición previa para la educación. Y de ese modo logró tener un mejor contacto con Pedro, pese a algunas dificultades que se presentaron. Pero eso, precisamente, fue de la mayor importancia para el período de transición de los nueve años.

Pasado un tiempo, el maestro, gracias a la sugerencia del padre de Pedro, construyó con su clase una pequeña casa de madera. Una vez terminada la choza, los niños pidieron al maestro instalar una puerta, pues de otro modo, no se la podía cerrar y sentirse del todo adentro de ella. Para el maestro, esta no era una tarea fácil desde el punto de vista artesanal. Así fue que el padre de Pedro acudió en su ayuda, clavando las bisagras con manos seguras. “Nuestra choza colgante también tenía una puerta” sonrió con picardía, “estaba colgada de charnelas de cuero. De paso, mi mujer le manda saludos. Le quería decir sin falta, que Pedro es absolutamente otra persona desde su última visita. También yo opino lo mismo. O bien, nosotros lo miramos de otro modo. Puede ser tam-

bién que las dos cosas confluyan. Pero una cosa es totalmente segura: algo en él, antes oculto, se ha despertado.”

Conversación con los padres de Mónica

Las últimas notas habían dejado de sonar. El padre, que había quedado sólo con el maestro en la sala de música mientras la madre acostaba a su hija, aprovechó la ocasión para desahogarse con el maestro.

“Estamos muy contentos de que haya venido usted esta noche. Pues, para hablar con franqueza, Mónica, nuestra hija, nos causa una gran preocupación. Usted mismo sabe que se trata de una niña de una gran sensibilidad y de gran talento, al menos en el ámbito musical, y ahora, precisamente en los últimos tiempos, observamos cosas que nos intranquilizan de manera extremada. No se trata solamente de una tendencia elegíaca pasajera. Mi mujer ha observado las cosas más insólitas.” Entre tanto, había vuelto la madre.

“El mejor ejemplo hubiera podido observarlo recién. Tiene una extraña costumbre. No se acuesta a dormir sin antes mirar debajo de su cama para ver si hay alguien allí, escondido. Acaba de hacer lo mismo. Y también el modo en que levanta la manta: como si un extraño pudiera estar acostado en su cama ...”

“¿No es raro esto? Algo tiene que estarle sucediendo”, observó el padre.

“Pero esto no es lo único. En nuestro vestíbulo, junto al perchero, hay un espejo de gran tamaño. ¿Puede usted creer que a veces apenas si logra pasar delante del mismo? El otro día, tuve que pararme delante de él para que pudiera ir a la sala de música -ésta se encuentra al otro lado del vestíbulo.”

“Mi mujer se siente orgullosa por poder tapar con toda facilidad la superficie del espejo.” Después de haber parado cariñosamente un pequeño ataque de su mujer, agregó: “Ahora hemos tapado el

espejo con abrigos, para no seguir intranquilizando a nuestra hija”.

El maestro escuchaba con vivo interés.

“Pero esto no es todo”, intervino la madre, “aún tengo que contarle lo que observé días pasados”: El padre interrumpió: “Mi mujer estaba parada junto a la ventana, en el primer piso -desde allí se domina con la vista toda la calle- cuando ve a Mónica de regreso de la escuela, caminando con paso pavoroso, como es su costumbre, cuando de pronto comienza a correr frenéticamente. Corre como si alguien, no se quién, la estuviera persiguiendo.”

“Pero no se podía ver a nadie. En toda la calle no había persona alguna”, agregó la madre.

“Corre hasta la puerta de calle, y hurgando precipitadamente, saca sus llaves, apenas si puede encontrar el ojo de la cerradura, por fin logra abrir la puerta para saltar sobre el felpudo ubicado inmediatamente detrás del umbral. ¿Qué hizo después? ¿Cuál fue luego su actitud? Cuéntalo tú, pues tú lo escuchaste.”

“Primero taconeó el piso con sus pies y luego murmuró quedamente, para sí: ‘¡Salvada, salvada!’ ¿Le parece normal esto?” El padre miró al maestro con gesto expectante.

El maestro reflexionó unos instantes. “No puedo dar una explicación con respecto a ello, en el sentido usual de la palabra. Pero acaso sea una ayuda para ustedes saber que no son los únicos padres alarmados por observaciones de esta naturaleza en niños que, como la hija de ustedes, se encuentran en la situación de tener que superar el tránsito de vida que acontece entre los nueve y los diez años.”

“Cuente usted”, pidió el padre al maestro.

“El niño, en esta edad, encuentra ante sí un umbral que debe traspasar. Es el umbral ubicado entre su temprana infancia y aque-

llas impresiones totalmente nuevas con las que ahora debe enfrentarse. De pronto, cobra conciencia de su entorno. Esto no era el caso antes, cuando gozaba aún, durante el período de la imitación, de su entorno -podría casi decirse- como en un dulce ensueño. Esto es pasado, ahora, y el niño también lo percibe. Todo lo que usted ha narrado, está relacionado con ello, en cierto sentido. Pero lo que en realidad quiero decir: se trata en este caso, de una explicación científica en el sentido usual, tal como la actualidad lo exige.”

“Dígalo pues, sin rodeos”, pidió el padre.

“Se trata más bien de una especie de interpretación de sueños”, sonrió el maestro. “Y en ese caso, son concebibles diversas posibilidades. En mi opinión, en todas sus observaciones, hay algo que vuelve a repetirse cada vez, se da siempre lo mismo, esto es evidente: y ello es que su hija vive las transiciones de un modo especial. Ya se trate del umbral de entrada en su casa o de la transición del día a la noche, esto se puede percibir claramente, por cierto.”

“¿Y el espejo?”, preguntó la madre.

El maestro reflexionó. “Como acabo de decirlo, no son ustedes los únicos que hacen observaciones de esta naturaleza. El espejo es, en esta edad, uno de los objetos con los que el niño tiene que confrontarse.”

“Pero, ¿por qué?” inquirió la madre.

“No hay explicación -o mejor dicho- yo no podría encontrar una explicación. Pero es posible vislumbrar interiormente, acompañar interiormente con el sentimiento, lo que acontece en el alma de un niño, cuando su imagen reflejada en el espejo lo perturba. El niño rehusa un encuentro consigo mismo de una manera tan exterior. Pues precisamente ahora su yo se incorpora y comienza a intervenir en su destino. En esta situación de crisis, el niño tiene

la experiencia de sí mismo. El espejo es una especie de caricatura para la vivencia infantil. Se evade de ella.”

“En modo alguno hubiera pensado que detrás de ello hubiera algo así”. La madre, pensativa, permaneció callada.

“Pero”, objetó el padre, “si se trata de un fenómeno propio de la edad, debería haber otros niños con experiencias semejantes. ¿Conoce usted casos así?”

“Por cierto que sí”, confirmó el maestro. “Sólo que es preciso considerar que entre los niños existen grandes diferencias. Lo que usted ha observado en su hija, no es, en el fondo, algo excepcional. Excepcional, a lo sumo, es la vehemencia, la violencia en los sentimientos o el grado de excitación con que todo ello se manifiesta en ella.”

“Realmente, ¿hay otros niños con experiencias similares?”, siguió insistiendo el padre; pero la madre interrumpió el hilo de sus pensamientos:

“Esto me hace recordar ahora, que en la actualidad, nuestra hija se ve fuertemente impresionada por todo lo que usted narra en la escuela. Ello la preocupa, la inquieta. El relato del pecado original no la deja en paz. Vuelve siempre con la misma pregunta acerca del mal, qué sea el mal, de dónde proviene y porqué Dios lo ha permitido. Me acosa con sus muchas preguntas. Pero, en realidad, no le da gran importancia a mis respuestas. Sólo quiere decirselas a alguien, pero luego sigue ocupándose de ellas de manera totalmente autónoma.”

“En ocasión de mi relato del pecado original, de la expulsión del Paraíso, reinó un silencio absoluto en la clase, no se oyó ni una mosca. La expectación en los niños fue extrema. Podría haberse escuchado el caer de un alfiler. La cuestión del bien y del mal es algo que a los niños les preocupa precisamente en este momento, usted está totalmente en lo cierto. No quiero evadirme a su

pregunta”, el maestro se volvió al padre, “pero en cierto sentido, todo está relacionado. Vea usted: precisamente hoy, una colega de más de setenta años, que ya no está en condiciones de escribir por sí misma, me dictó sus memorias. Quiero leerles un pasaje en el que narra sus impresiones de niña cuando tenía nueve años: ‘Durante ese año tuve una experiencia de mi yo sintomática importante. Fue cuando volvía de una clase que había tenido lugar en el centro de la ciudad, en una parada en que tenía que tomar otro tranvía. Durante ese momento de espera, tuve la total y completa certidumbre de tener la vida entera por delante a partir de ese momento y que era yo, la que debía conducirla. También se me dió la certeza de que a partir de entonces se darían cosas que yo tendría que resolver totalmente por mí misma y asimismo, la certidumbre, de que habría de verme obligada a lidiar con el mal’.”

El maestro dobló el papel. “Pueden ver que ya en aquel entonces, los niños de nueve años daban este paso en su desarrollo. Dicho sea de paso, no se si habrán advertido que la escena en la parada de tranvías, se corresponde de alguna manera con la vivencia del traspaso del umbral de su hija, que usted ha narrado. En la mayoría de los casos, los niños no son observados tan minuciosamente, como en el caso de su hija. En general, no se presta tanta atención a aquello que con un carácter decisivo se anuncia en las profundidades recónditas del alma de un niño.”

“Es como si algo totalmente nuevo quisiera instalarse en el ser, en la entidad del alma infantil, y que se ve impedido de hacerlo. ¿Pero qué será?” Las palabras del padre dejaban traslucir una cierta inquietud.

“Sí, es la entidad del yo que quiere instalarse en el niño”, reiteró el maestro. “Este es uno de los aspectos que lamentablemente no es observado, y al que tampoco se apoya, o se lo apoya muy poco. El otro aspecto se refiere al hecho de que el bello mundo infantil

debe ser dejado atrás, debe desaparecer. Lo que genera angustia. ¡Escuchen! Del album de poesías de la misma colega, proveniente de su infancia, que ha conservado, y que me dio para leer, pude copiar el siguiente poema, escrito a los nueve años:

*El sol se hunde en el mar con purpúreas llamas
el aire está quieto, todo descansa.*

*El sol se ha hundido ahora a medias en el mar,
en el cielo se ven aún pequeñas chispas.*

*El sol se ha hundido ahora totalmente en el mar
en el cielo murieron las últimas chispas.*

*En torno mío, todo se tornó vacío y yermo,
como si nunca más volviera a ver el sol.*

El maestro miró a los padres con atención. La madre dirigía su mirada al piso como si buscara sacar a la superficie un recuerdo de su pasado. El padre se hallaba fuertemente impresionado. Parecía querer decir algo, sin poder encontrar las palabras.

Finalmente el maestro quebró el silencio con una pregunta: “¿Qué habéis experimentado vosotros a los nueve o los diez años?”

“Estoy haciendo el intento de recordar, todo este tiempo. Ahora se me hace claro: en aquella época, perdí a mi padre.” La madre calló.

Su esposo le dirigió una mirada compasiva. Repentinamente exclamó: “Vea usted, mi recuerdo es muy semejante. ¡También está relacionado con la muerte! El día que cumplí los nueve años se me hizo la promesa de que pasaríamos las vacaciones de verano en el mar. Yo nací en primavera, de modo que tendría nueve años y unos cuatro meses en el tiempo en que pasamos las tan esperadas vacaciones en una pequeña isla. La experiencia que tuve en aquel entonces la tengo presente aún hoy. Estaba parado con mi

padre en el puerto en medio de una silenciosa multitud. Fue entonces que un grupo de marineros pasó ante nosotros cargados con un ataúd de hierro muy pesado que llevaban para cargarlo en una embarcación. Remando, condujeron la embarcación muy lejos, mar adentro, apenas si podía ya divisarla, y mi padre me dijo entonces: ‘Ves, ahora levantan el ataúd para arrojarlo en las aguas. ¡El capitán encuentra su último descanso en el fondo del mar!’ Jamás olvidaré la impresión que esto me causó. Nunca antes había pensado que un ser humano pudiera yacer en un ataúd.”

El padre se quedó sumido en honda reflexión. Algo acontecía en su interior que no le dejaba en paz. El maestro lo observó con un sentimiento de creciente simpatía e interés.

“Hace un momento, usted hizo una observación”, dijo el padre, vacilante, en una voz que repentinamente se había tornado muy grave, “con respecto a sus explicaciones, que éstas podrían compararse con la interpretación de los sueños, cosa que también deja a lugar otras posibilidades”. El padre, visiblemente agitado, miró a los ojos del maestro de manera penetrante. “¿Quién es este desconocido al que mi hija busca debajo de la cama, al que percibe repentinamente y del que se escapa cuando entra en la casa? ¿Quién -no podría ser igualmente ...”

“No deberías alterarte tan pronto”, la mujer intentó tranquilizar a su esposo. “Pues, sabe usted, ¡mi esposo y yo tenemos una extraña presunción! Pero después de lo que usted nos ha dicho esta noche, nuestros temores son, con todo, acaso infundados. ¿No crees tú, también?” Intentó tranquilizar nuevamente a su esposo.

“Tengo que decírselo abiertamente. ¡Tenemos la impresión de que nuestra hija tiene presentimientos de muerte bien concretos! Que quizá nos abandone pronto. Tratándose de una niña con una sensibilidad tan grande, ello sería posible”. Evidentemente, este interrogante había sido la causa de que el padre deseara una visita

del maestro con tanta urgencia.

“Con respecto a ello, puedo realmente tranquilizarlos. Lo que ustedes observan, concuerda con lo que también otros padres observan cuando sus hijos dan este paso de transición en su vida. Están en lo cierto, también yo observo todo esto. Sólo que ustedes sacan otra consecuencia, una consecuencia totalmente fuera de lugar, si me permiten decirlo.” El padre levantó furtivamente sus ojos en dirección al maestro.

“No entiendo del todo lo que usted quiere decir con observación y consecuencia”, preguntó la madre.

“En cierto sentido, tienen razón con el sentimiento que tienen: en relación con la caída del pecado original que recién mencioné, son incluso pronunciadas estas palabras: ...‘pues polvo eres y polvo volverás a ser’. Con ello, empero, no se quiere significar que Adán y Eva han de morir inmediatamente. Algo distinto se expresa allí. Se toma conciencia de algo que antes no existía para la conciencia. Se trata de la mortalidad del ser humano.”

“Pues, usted mismo escuchó a Mónica, a nuestra hija sentada al piano de cola. Los textos de su canción, son compuestos por ella misma, y el motivo es siempre la muerte. Me pregunto si una obra artística de maduración tan prematura encuentra su explicación con lo que usted ha dicho.” El padre miró el piso con rostro impasible.

“También a mí me conmueve cuando veo y escucho a su hija sentada al piano de cola” aseguró el maestro. “Es la niña que recién tiene nueve años, la que ya comienza a elaborar artísticamente el dolor, la muerte. Tiene algo de enternecedor que lo intente una persona tan joven. Sólo pocos niños son capaces de algo semejante en una edad tan temprana. Así, todos los niños pasan por estas dolorosas experiencias. Pero su hija se libera de ellas dándoles una configuración. Ello se hizo visible cuando se levantó del piano para irse. Pues este mismo proceso usted, como

artista, lo debe conocer muy bien”. El padre se volvió hacia el maestro. La miradas de los dos hombres reposaron por un momento una en la otra. “Quizá me sea permitido agregar algo personal”. Dijo el maestro en un tono interrogativo. El padre había recobrado su tranquilidad.

“Si usted se muestra excesivamente preocupado por su hija, ésta se encerrará más en sí misma. Ella es objeto de demasiada atención con lo que se vuelve sobre sí misma con demasiada fuerza adquiriendo así ese rasgo de melancolía. Permita usted que se dedique a la música de manera totalmente libre, sin ver en ello algo poco común, y pronto notarán que su dedicación a la música constituirá una especie de autocuración.”

“Es posible que usted tenga razón y que haya malinterpretado la expresión elegíaco-melancólica frente a la pérdida de sus paradisiacos días infantiles. Pues en ello, en realidad, se manifestaría el sentimiento de muerte, no la muerte misma. Podré vivir con ello. Me alegra también haber conocido su concepción.” Durante la conversación, el padre se había levantado y había buscado la Biblia. Quería volver a leer el texto del relato de la Creación. El maestro se levantó para despedirse.

“Por favor, no se marche todavía, quédese un momento”, pidió la madre. “Usted ya nos ha ayudado esta noche. Pero hay algo más, aún: Me aflige otra cosa más -quizá pueda ayudar también aquí. Usted tenía la impresión de que nuestra hija, después de tocar, se retiró con un sentimiento de alivio y de liberación. Es posible que sea así. Yo experimento algo muy diferente al respecto”. La mujer vaciló por un momento. “Antes, podía sentarme con mi hija en el piano de cola, o bien, ella venía y me decía: ‘Mamá, ven, quiero tocarte algo en el piano.’ Cómo brillaban sus ojos en ese momento. Éramos un alma y un corazón. Pero, ¿ahora? Incluso, le molesta que yo permanezca en la sala de música. Y cree usted que en alguna ocasión me haya pedido que escuche algo que ella toca? Ni qué pensar. Se pasa las horas

tocando para sí, totalmente sola. Luego, se levanta y está contenta -como usted dice- pero se va al jardín, a visitar a una amiga, o hace los deberes. En síntesis, hace un montón de cosas, pero ya nunca acude a mi lado. Es como si algo se hubiera interpuesto entre nosotras. Esto ya es así desde el inicio del tercer grado. A veces me parece que estuviera perdiendo a mi hija. Ya no está conmigo ...”

“Esta mañana relaté a los niños el Sacrificio de Isaak. Debo confesar que yo mismo, durante mucho tiempo, no lograba tener acceso a esta historia. Sólo ahora, con lo que usted acaba de contarme, se me aclaró verdaderamente el sentido profundo de este sacrificio.”

La madre escuchaba con viva atención.

“Durante mucho tiempo no veía claro”, prosiguió el maestro, “qué sentido podría tener la prueba a que era sometido Abraham, para ver si amaba más a Dios o a su hijo. Pero ahora debo decir, que veo la diferencia. El amor a Dios se manifiesta en el hecho de que en los necesarios pasos del desarrollo de un niño vislumbramos la conducción de algo superior, divino, y que ayudemos a esta voluntad superior, a que este desarrollo tenga lugar, aún cuando -como en el caso del paso del umbral- ello exija el sacrificio de la madre, que su amor, se vuelva tan grande, se acreciente hasta el punto de dar la libertad a su hijo. Hay en el desarrollo del niño algo que no puede tener lugar, esto es, que encontraría obstáculos, si en los padres no se diera esta disposición para el sacrificio.”

El maestro hizo una pausa. La madre parecía, por cierto, seguir el hilo del pensamiento, pero algo en ella se oponía a esta interpretación.

“Se trata aquí, en realidad del problema padre-hijo ...”

“Hasta cierto punto, quizá también”, añadió el maestro. “Pero el sacrificio de Isaak sigue hilándose en el círculo de las leyendas

judías. Satanás se le aparece a Sara bajo la figura de un anciano que le dice: ‘¿Sabes lo que ha sucedido? Abraham, por orden de Dios, ha sacrificado a tu hijo. El muchacho gritó y suplicó, pero el padre no tuvo compasión alguna.’

Sara, al escuchar ésto, emitió un amargo grito, rasgó sus vestiduras y se arrojó al suelo. Rompió en llanto. ‘¡Isaak, Isaak, hijo mío! Te he dado a luz con noventa años, y ahora has sido víctima del fuego y la navaja! Pero fue el mandato de Dios’, trató de consolarse Sara. ‘Su obrar es justo. Son mis ojos los que lloran, mi corazón se alegra’.

Sara, sin encontrar la paz, salió al encuentro de Abraham. Por más que lo buscara por todas partes, no logró encontrarlo. Fue entonces que el diablo se convirtió en un ser humano y se le apareció, diciéndole: ‘Isaak vive, no es cierto que Abraham lo haya sacrificado.’ Al escuchar estas palabras, fue tal la alegría que embargó a Sara, que su corazón se quebró y cayó al suelo sin vida.”

El maestro percibió que la madre atravesaba por una violenta lucha en el interior de su alma. Hubiera querido decir algunas palabras de consuelo, pero una voz interior prohibióle toda ulterior palabra.

La madre enmudeció.

Finalmente, el padre quebró el silencio. Había encontrado el Sacrificio de Isaak en la Biblia y había leído el pasaje para sí. Ahora levantó la vista y vió el estado de ánimo en que se encontraba su mujer. Fue entonces que leyó las siguientes palabras:

“¡Porque has hecho esto y no has tenido cuidado por tu hijo unigénito, te bendigo y multiplicaré tus descendientes como las estrellas en el cielo y las arenas en el mar, y en uno de tus descendientes serán bendecidos todos los pueblos de la tierra!”⁷

⁷ Véase nota 6.

“Eso alude al nacimiento de Cristo”, dijo el maestro.

La madre, que estaba como transformada, se dirigió a su esposo: “Creo que sólo ahora logro vislumbrar el hilo más profundo. Cristo es el que trae consigo el amor al prójimo. No es éste el amor de la sangre. Es por eso que mi hija me tiene que abandonar. Pero veo ahora, que un nuevo ser quiere instalarse en ella: su ser propio. Éste quiere liberarse del viejo amor materno. Pero ella volverá a amar a su madre, más tarde. -Hemos tenido en consideración algo que es totalmente falso. Hemos llorado la pérdida de algo pasado. Los rasgos de su niñez se desdibujan como la imagen en las ondas del agua. Ello pertenece al pasado y se ha extinguido. Sólo ahora, esta niña llega a ser ella misma. A nosotros nos es dado acompañarla y asistirle. Por ello, me siento muy feliz.

Veo ahora a mi hija con otros ojos.”⁸

⁸ Los contenidos de ambas visitas a los padres son una exposición libre de lo substancial de la transición de los nueve años. Cualquier semejanza con personas vivientes es meramente casual.

¡Queridos padres!

Hemos vuelto a reunirnos esta noche a fin de dirigir juntos la mirada hacia el importante paso de desarrollo que dan sus niños entre los nueve y los diez años. Rudolf Steiner dice: “A los nueve años, el niño experimenta realmente una total transformación de su ser que es índice de una importante transformación de su vida anímica, de un cambio significativo en sus vivencias físico-corporales.”⁹

¿De qué paso se trata, propiamente?

La vida de vuestros niños transcurría, hasta ahora, en algunos más, en algunos menos, en la así llamada edad de la imitación. Intenten, por un momento, ponerse por completo en lugar del niño pequeño. En ese caso acontecería, que si yo coloco mi dedo sobre la boca, todos ustedes colocarían también el dedo sobre la boca. Y si a continuación yo recitara un pequeño verso, por ejemplo “Hopp, hopp, hopp, galopa el caballito”, todos ustedes lo repetirían. Y si yo colocara nuevamente el dedo sobre mi boca, de inmediato reinaría el silencio.

El niño ha aprendido también a hablar a través de la imitación. Imaginen que por alguna razón un niño de cuatro o cinco años fuera a vivir en un país en el que solamente se habla chino. Ya a los pocos meses, el niño hablaría ese idioma. A nosotros, ésto nos sería imposible en tan corto tiempo. Ello es un indicio de que la capacidad de imitar es una corriente de capacidades en la que el niño se hallaba inserto y que le permitía incorporar y aprender

⁹ Rudolf Steiner, *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. (La renovación del arte pedagógico-didáctico a través de la ciencia espiritual). Conferencia del 3.5.1920. GA 301. 3ra. ed. Dornach 1977.

una extraordinaria cantidad de cosas a partir de su medio ambiente. Durante el tiempo en que las fuerzas de imitación estaban activas, el niño no podía aún, en modo alguno, tener la experiencia del estar solo. Era uno con el mundo. A partir de ahora, esto cambia. En este momento crucial de su vida, los niños tienen, por primera vez la experiencia de estar totalmente solos en el mundo. El modo totalmente natural y evidente de vivir en una conexión con el todo, que le era propio, ha desaparecido de manera misteriosa con la pérdida de la capacidad de imitación. El niño, como podemos observar, "se torna -de pronto- extraño, ajeno, se enajena". Algo semejante hemos podido observar ya antes, al alcanzar el niño los dos años y medio: cuando alguien entraba por la puerta, se daba vuelta rápidamente o se cubría la cabeza con la manta. Era la época en la que por primera vez pudo pronunciar la palabrita "yo"; ahora -siete años después- este proceso se repite con una profundidad mayor y con mayor intensidad. Ahora parece encerrarse en sí mismo frente al padre y a la madre, también frente al maestro, frente a sus hermanos y sus compañeros. Pero, se requiere, por cierto, una observación extremadamente refinada. El niño se repliega sobre sí mismo, pero en realidad, busca todo lo contrario. Lleva consigo la pregunta tácita: ¿Me quieres aún? Con frecuencia el niño se nos acerca con algún pretexto. Pero, en realidad, no quiere otra cosa que volver a experimentar nuestro amor a través de una palabra nuestra, cálida, afectuosa.¹⁰

¹⁰ Rudolf Steiner, *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. (El arte de educar a partir de la comprensión de la naturaleza del ser humano). Conferencia del 13.8.1924. GA 311, 4ta. ed. Dornach 1977. :

"En la realidad acontece -ciertamente, todo esto es aproximativo- que el niño acude a su amado maestro, a su amada maestra con alguna dificultad. Incluso se da que el niño no exprese en absoluto lo que le pesa en el alma, sino alguna otra cosa. Pero es preciso saber en ese caso que ello proviene de las profundidades más íntimas del alma. Y allí se debe encontrar la respuesta adecuada, la actitud adecuada. De ello depende increíblemente mucho para toda la vida de esa persona."

Antes, no podíamos observar este comportamiento en nuestros niños. Está relacionado con este alejamiento, esta aislación -con la pérdida de la capacidad de imitación- y con la incapacidad de conectarse de nuevo de manera inmediata con su medio ambiente. Lo que acontece en el alma del joven en este tiempo de transición, nos lo dicen los renglones de una niña de nueve años. Escribió diez preguntas entremezcladas y agregó otra más:

1. ¿Por qué tengo que vivir?
2. ¿Por qué hay una excursión?
3. ¿Por qué debo ir a la escuela?
4. ¿Por qué debo ser buena contigo?
5. ¿Por qué necesito una cama?
6. ¿Por qué debo tener pies?
7. ¿Por qué puedo ser mala?
8. ¿Por qué debo escribir?
9. ¿Por qué debo ser bella?
10. ¿Por qué puedo ser un yo?

Y finalmente, junto a un pequeño retrato, garabateado: "¿Por qué todo comienza siempre con un por qué?"

En el fondo, todo niño transita por este camino generado por la crisis de soledad. Ello se manifiesta con especial claridad en sus ojos. Ya no es la alegre mirada de ojos que titilan cual estrellas, sino una mirada mucho más tranquila, en la que se vislumbra una leve melancolía. Pueden también darse pesadillas, sueños de angustia; frecuentes son las quejas acerca de molestias corporales, de dolores de cabeza y dolores estomacales. Se puede ver así que el niño pasa por una verdadera crisis. Pero en esta crisis, el niño llega a tener la experiencia de ser portador de un Yo. Nadie puede llamarlo por ese nombre desde fuera. Este nombre tiene que formarse, tiene que surgir interiormente.

¿Cómo podemos ayudar al niño a que logre llegar a este encuentro con su yo de manera correcta? La mejor ayuda es también, en este caso, el plan de enseñanza de Rudolf Steiner. Precisamente, si proporcionamos a los niños una enseñanza concorde con este plan, les ayudamos a elaborar espiritual y anímicamente, esto es, a despertar, en un proceso de aprendizaje y de vida y a conquistar, aquello que responde a las exigencias del desarrollo propio a su edad. Podemos observar esto de la mejor manera en un ejemplo concreto:

Ustedes saben que al comenzar el tercer grado, hemos tratado la historia de la Creación en el Antiguo Testamento. Partimos, en un primer momento, de la pregunta, de lo que no existiría, si todo lo creado por el hombre dejara de ser. Estas fueron las respuestas: casas, calles, ciclomotores, la escuela, la Biblia, libros, los cuadros, la aritmética, la escritura y otras cosas más. También desaparecieron ante nuestra vista muchas cosas de nuestra clase. ¿Pero qué es lo que quedaría, que no hubiera sido obra del ser humano? Quedaron los niños, el maestro, el aire, la luz, las flores, el amor y el agua de las canillas. Ahora seguimos preguntándonos qué cosas quedarían suprimidas, de pensar que dejaran de ser todas las cosas creadas por Dios. En ese caso, no tendríamos ningún árbol, no tendríamos ni sol ni estrellas ni la luna; no tendríamos ya la tierra entera. Después de haber vivido esta experiencia con toda la fuerza, los niños cerraron los ojos e intentaron aguzar el oído y percibir dónde se encontraban todas las cosas antes de que Dios-Padre las hubiera creado. El silencio reinaba en el aula. Al rato, algunos niños levantaron la mano y murmuraron la respuesta en el oído del maestro. “En Dios” dijeron algunos, otros: “en el corazón de Dios” o: “en el Cielo” y solamente un niño dijo: “en ninguna parte”.

Al día siguiente, comenzamos con la Génesis. “En un principio, Dios creó cielo y tierra. Y la tierra estaba desierta y vacía, y las tinieblas reinaban en las profundidades y el Espíritu de Dios fló-

taba sobre las aguas. Y Dios dijo: ¡hágase a luz!”

Y la luz se hizo ahora también en los ojos de los niños. Pudieron tener la experiencia de que en su interior puede formarse la luz y que de ese modo también el mundo queda totalmente iluminado.

Intentamos darle forma a estas palabras divinas “hágase la luz”, pintando con acuarelas. Pero aún antes de que los niños hubieran sumergido sus pinceles en las pequeñas cubetas llenas de pintura amarilla, tuvo lugar una pequeña conversación. Preguntamos en primer lugar: “¿Cómo podemos saber que la luz proviene de Dios? ¿Dónde encontramos la luz en el ser humano? Los niños dijeron: “en las cubetas de color sólo está la pintura amarilla. Podemos pintar el amarillo de modo que se vea opaco o luminoso. Podemos aplicar el color amarillo homogéneamente, de manera gruesa, o bien, de tal manera que en algunos lugares, aparezca finamente aplicado pero, con todo, luminoso. Si pintamos así la luz, si la luz aparece realmente en nuestros cuadros, también a través de nosotros traslucirá el poder de Dios. La pintura se torna así en algo sagrado. A través de los colores vislumbramos la fuerza divina en nuestros corazones.” Algo así experimentaron y expresaron los niños.

En esa hora de pintura fue que los niños pintaron el amarillo de tal manera que, por primera vez en su época escolar, el color realmente se tornó luminoso. Y uno de los mayores logros de aquella hora de pintura fue, que también aquel niño, que, a la pregunta de dónde se encontraban todas las cosas antes de que Dios las hubiera creado, había respondido, “en ninguna parte”, lograra pintar un magnífico cuadro.

Después, llegamos a la Creación del hombre. Los niños habían escuchado que Dios-Padre había creado primero la totalidad del mundo exterior. Sólo una vez dado el mundo exterior, se dispuso a crear al ser humano. Los ángeles -escucharon los niños- le trajeron a Dios-Padre todo lo que pudieron encontrar en la naturaleza

exterior. Todo esto fue transformado por Dios-Padre y con ello dio forma al ser humano. Le trajeron las piedras sólidas. Se alternaron preguntas y respuestas. ¿Qué es lo que creó a partir de las piedras? Los huesos. ¿Qué de la tierra? La carne. ¿Qué de las olas? La sangre, las lágrimas y la saliva. ¿Qué del viento? La respiración. ¿Qué del sol? El corazón.

Juntamos muchas cosas. "Pero hay algo que falta aún, algo que el ser humano lleva en sí mismo como lo más preciado, algo que Dios-Padre no pudo tomar de la naturaleza exterior para transformarlo."

Dios-Padre coronó su Creación otorgándole algo de sí mismo al ser humano: el soplo de su hálito divino.

*"Adán, toma el hálito divino
que recibes con el soplo,"¹¹*

En el momento en que la cálida corriente del soplo divino traspasa el pecho de Adán para penetrar en su alma, se desprende de él la envoltura de color terroso. Con el aliento, comienza Adán a comprender el prodigio de lo que ha acontecido.

¿Cuál es esta gran vivencia de Adán, que ahora también alcanza las almas de los niños? Comienzan a vislumbrar que el mundo que ante ellos se despliega, encierra un gran enigma. Perciben el aliento divino en el viento, escuchan la voz de Dios en el trueno, presienten el alma divina en el extenso y profundo azul del cielo. Adquieren una fina sensibilidad frente al hecho de que también su propia vida tiene un origen divino. El júbilo embarga el alma del niño al constatar de que la naturaleza entera es una creación

¹¹ Con respecto a este punto, véase: *Weihnachtsspiele aus altem Volkstum - Die Oberufer Spiele* (Juegos navideños del antiguo folklore. Los juegos de Oberufer). Dornach 1981.

divina, lo perciben en el gorjear de los pajarillos, en el murmullo de la lluvia, en el brincar de los corderitos. Los niños vivencian asimismo, por primera vez el propio cuerpo de una manera desconocida, del todo nueva, como creación de Dios, como don divino. Pues, ¡no aparecen, de pronto los pies como un don, al cargarnos en el camino al adentrarse en el mundo; y las manos, que posibilitan hacer tantas cosas! El niño percibe así algo muy especial en su interior, algo que lo une a Dios. Una profunda gratitud colma el alma infantil.

Escuchemos a un niño que expresa estas vivencias en un salmo (que, con un sentido de creación lingüística no consciente hace "salpicar" al agua -"spritzeln", en alemán, un término onomatopéyico-):

*"Gracias, Señor
por poder respirar, por poder vivir
por poder ver brincar a los corderitos,
escuchar el trinar de los pajarillos,
el murmurar de la lluvia,
el salpicar del agua ...
Gracias por poder hablar
cuando tu preguntas algo,
gracias por haberme dado el oído para oír,
cuando tú quieres hablar conmigo ...
por poder caminar, cuando quiero marcharme
o cuando quiero jugar a la mancha.
Gracias por haberme dado brazos
y yo poder recibirte, o para buscar algo ...
Te agradecemos por las doradas espigas
que nos alimentan.
¿Cuál es la luz eterna?
¿De qué está hecho el Señor de los Cielos?"*

*Yo creo, que de la luz eterna;
El Señor concede a cada ser humano
una pequeña chispa de la luz eterna ...
por todo ello, te doy las gracias."*

¿Recuerdan, queridos padres, las preguntas de la niña de nueve años?

Qué angustia se traslucía en ellas, y qué maravilloso es el cálido júbilo que emana ahora del corazón humano una vez que el alma ha logrado abrirse camino en el corazón en este momento crucial, en este comienzo de una nueva etapa de la vida.⁵⁷

Uno podría verse tentado a dar término a nuestra reunión de padres, en este momento. Pues hemos visto cuán extraordinario es el desarrollo por el que atraviesa el niño, "cuán significativa la transformación de su vida anímica, cuán significativa la transformación en la vivencia corporal y física" que ha tenido lugar allí.¹³

Pero el Juego Navideño del Paraíso no termina con estas imágenes primigenias del ser humano en desarrollo. Un objetivo de extraordinaria importancia se oculta en el ulterior desarrollo de la trama. El diablo, hallándose Adán aún envuelto en su piel de color natural, se acerca furtivamente, con expresión hosca en su rostro. No le viene bien que Adán no siga siendo un ser natural, que se le permita ascender al estado de libertad propio de espíritus creadores. Con todo, el maligno se lleva triunfalmente la en-

⁵⁷ Las diez, respectivamente, once preguntas, fueron anotadas por una niña que no asistió a una escuela Rudolf Steiner. El salmo proviene de un trabajo de un tercer grado de la Escuela Rudolf Steiner de Birseck. El maestro Urs Schwander hizo escribir salmos a los niños después de una clase narrativa en la que se había tratado la forma poética de los salmos del Rey David.

¹³ Con respecto a este punto, véase en especial: Hans Müller-Wiedemann, *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. (En la mitad de la niñez. De los nueve a los doce años)*. 2da. ed. aumentada y elaborada, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1980.

voltura que lo recubre, como si quisiera decir: "pues bien, ahora tomaré otro camino para socavar el desarrollo del ser humano. ¡Lo lograré, ya verán!"

Esto, como se sabe, se expresará a través del llamado pecado original. Ahora bien, el pecado original, con sus estados de ánimo, con los humores rápidamente cambiantes del bien al mal, de lo bueno a lo malo, y con el quebrantamiento del mandamiento, es algo que los niños viven y experimentan verdaderamente recién alrededor de los doce años, en el período previo a la pubertad. Con el "acoplamiento"¹², con la incorporación del Yo en el noveno año, se inicia, se prelude este acontecimiento del yo, el que a partir de este momento tiene también la posibilidad de separarse por completo de aquello de lo cual él proviene -de su origen-.

Pero fijemos ahora, por un momento, nuestra atención en la figura de Dios-Padre. ¿Qué representa esta figura? ¿Cómo podemos entenderla en nuestras limitadas dimensiones humanas y, ante todo, qué nos dice a nosotros los pedagogos? Yo creo que estarán de acuerdo conmigo, queridos padres, cuando vemos como parte de esta figura creadora la absoluta encarnación del principio de autoridad. Dios-Padre crea al hombre y vela por él. Él castiga el quebrantamiento de su mandato y despide a la pareja otorgándole la libertad. Dios-Padre reconoce la experiencia individual ganada a través del pecado original y confía, previendo acontecimientos futuros, en la naturaleza creativa que yace en el ser humano. Ello encuentra su expresión en las palabras finales:

*"Ved aquí, como Adán se ha enriquecido:
semejante a Dios se ha tornado.
Conoce lo que es el bien y también*

¹² Rudolf Steiner. *Geisteswissenschaftliche Gesichtspunkte zur Therapie*. (Puntos de vista científico-espirituales con respecto a la terapia). Conferencia del 14.4.1921. GA 313, 3ra. ed. Dornach 1963.

*conoce lo que es el mal
desde que ha levantado su mano
para, después vivir eternamente."*

Queridos padres, este aspecto de la figura creadora pone de manifiesto el sentido que tenéis para vuestros hijos. También vosotros habéis conducido al niño a la existencia y le habéis dado todo lo que le era necesario para su cuidado. Habéis introducido al niño en la vida, y ello, precisamente, trae consigo enfrentamientos en el curso del segundo septenio. Pues con el ingreso en el tercer septenio, esto es, alrededor de los catorce años, les concedéis la libertad con la convicción de que la experiencia sólo es posible lograrla a través de la "caída", pero que en el niño ha sido implantada también la fuerza para el verdadero desarrollo de la libertad, y esto, gracias a los esfuerzos realizados en la educación durante el período autoritativo.

Rudolf Steiner ha establecido el principio autoritativo como pauta para el segundo septenio: "después del noveno año ya no puede operar meramente el principio de la imitación; es preciso introducir ahora otro principio. Este es el principio de autoridad. No vivir junto al niño que debo educar como autoridad en el período entre los siete y los catorce o quince años, significaría algo así como si en el plano físico le cortara al niño dos dedos, o todo el brazo."¹⁴

Consideremos para ello un ejemplo bien concreto. Su hijo le ha sustraído algo de dinero para comprar cigarrillos. Claro está que usted lo "ha olido". Con toda razón, usted se ha horrorizado. Pero, ¿qué hacer? En primer lugar, es preciso procurar establecer una relación con nuestro hijo, cosa que no es posible lograr a través del rencor o del disgusto, por más que resulte comprensible

¹⁴ Véase nota 9, Conferencia del 22.4.1920.

que éstos hayan sido excitados. Preguntémonos, pues: ¿no habrá habido, acaso, problemas en el entorno humano inmediato del niño, que están en una relación directa con el acto en cuestión? Ello puede darse o no. Pero en una situación como esta, es bueno pasar revista a las propias debilidades y a los propios errores. Lo que resulta doloroso. En algunos casos los padres llegan hasta el punto de no emprender ya proyecto alguno con sus hijos. Pero no debe uno dejarse paralizar por estos sentimientos. Pero la confrontación con mis errores, ¿es solamente dolorosa? ¿No me aproximo, acaso, un trecho, a mi verdadero ser en el intento de reconocer también mis propias fallas? En realidad, el conocimiento de las propias debilidades redime al alma del hechizo en que esta cae debido a pasados errores. Sólo ahora se torna realmente libre para actuar con fuerza.

Y ahora se establece un diálogo entre padre, madre e hijo (nuestro arquetipo de la educación autoritativa -Dios-Padre- es en la tierra, padre y madre). Sólo cuando padre y madre hablan con el niño habiendo llegado a un consenso interior, actúan como verdadera autoridad. Si los padres viven separados, y no es posible un diálogo en común, se puede recurrir a un padrino o al maestro. Resulta positivo que sean dos los adultos.

Dejamos que el niño relate su falta -a la manera como nosotros mismos lo hemos hecho con respecto a nuestras propias deficiencias. Le decimos entonces al niño lo tristes que nos sentimos.

Y ahora, en el curso de la conversación, llegamos a un umbral que el niño no puede traspasar sino es con la ayuda de los adultos. Sólo, no puede hacerlo. Pues se abre aquí aquel ámbito del alma, en el que el adulto -por el hecho de haber sido veraz frente a sí mismo- encuentra la fuerza para transformar las tinieblas en luz.

Los padres tienen una actitud de total entrega frente al hijo. Ambos, padre y madre se hallan vinculados con él, hablan con él con total simpatía e interés. Le expresan la esperanza que tienen

de que vuelva a reinar la luz en su corazón. Los adultos han trabajado antes para dar forma a esta esperanza. De ese modo pueden también expresarla frente al niño, el que puede percibir así hasta qué punto los padres se sienten preocupados por él.

Una conversación de esta naturaleza podría compararse con una balanza, cuyos platillos van oscilando, para alcanzar poco a poco el equilibrio.

Claro está que también habrá que tratar con el niño la cuestión de cómo arreglar el asunto de la pérdida de dinero. El niño puede, él mismo, desarrollar la fantasía y proponer algo que él querría hacer. Son estos detalles que pueden regularse de distintas maneras.

Pero mucho más importante es el hecho de que a través de la conducción autoritativa de padre y madre, el niño aprende el modo de solucionar un problema anímico. Esto no acontecería con un castigo violento imprevisto, que con posterioridad conduciría a lo que se denomina "una represión". Y es ello lo que lamentablemente acontece con frecuencia cuando falta la pareja pedagógica, cuando padre y madre no conducen, ambos conjuntamente, la educación.

Si los padres acompañaran más frecuentemente al niño en el traspaso del umbral hacia el ámbito sagrado del alma en el que gracias a la fuerza de la verdad, es posible encontrar la paz consigo mismo, éste sería preparado para poder enfrentarse a los grandes problemas de la vida.

Mucho se habla en la actualidad acerca de la superación de problemas anímicos. Se trata de algo que cada vez adquiere mayor importancia y que cada vez menos personas tienen aún la capacidad de llevar a cabo. Pero si padre y madre llevan la conducción de su hijo de acuerdo a estas pautas, podrá entonces, a partir de ellas, crecer una fuerza anímica, y el adolescente estará en condición con mayor probabilidad, cuando más tarde, en alguna cir-

cunstancia, se vea acosado por fuertes tensiones anímicas, de solucionar sus dificultades -así lo esperamos de todo corazón-.

Muchos padres me han confesado que para ellos mismos, tales conversaciones con su hijo se han convertido en algo de lo que de ninguna manera quisieran prescindir. La atmósfera que puede darse con tales conversaciones, nos recuerda a las palabras del Evangelio: "Pues dónde dos o tres se han reunido en mi nombre, estaré en medio de ellos."¹⁵

De ese modo, los padres pueden convertirse para el niño en la amada autoridad en la que encuentran apoyo. Sé muy bien que para ello se requiere una disposición adicional, interior e incluso un superarse. Pero ello no es sino positivo.

Con los nueve, con los diez años, el niño no puede ni debe ser educado ya a través de la imitación. Ahora es necesario que en el niño se forme una voz interior y que nosotros la fortalezcamos. Esto, el niño no puede realizarlo por sí mismo, ello requiere la conducción a través de la autoridad.

Queridos padres, esta noche hemos visto que el niño transita por un proceso muy particular en este momento. Si más tarde, en la vida ha de estar en condición de orientarse, de descubrir por sí mismo el sentido, el objetivo de su vida, es necesario, precisamente en este momento, crear la condición previa básica que ello requiere. Christian Morgenstern ha escrito un poema en el que se expresa lo que en la vida adulta puede alcanzar toda persona con aquello que ha podido albergar como germen en la época de transición entre el noveno y el décimo año. Quiero leerles este poema, para finalizar:

¹⁵ El Nuevo Testamento, Evangelio de Mateo, 18,20.

*Ya no criatura del pensar, señor;
del querer señor, no ya siervo;
medida y maestro del sentir fluyente,
demasiado hondo para enfermar de negatividad
demasiado libre, para que en él habite la obstinación.
Así es como el ser humano se liga al reino de los espíritus.
Así encuentra el sendero para llegar al Trono de los Tro-
nos.¹⁶*

¹⁶ Christian Morgenstern. *Wir fanden einen Pfad*. (Poemas. Obra completa I, Tomo 11). Editorial Zbinden, Basel 1977, pág. 20.

LOS NUEVE AÑOS EN LA BIOGRAFÍA

De la biografía de las grandes personalidades se puede aprender mucho acerca del noveno año. Vemos que en este período de la vida, aparece y se pone de manifiesto el motivo de vida. Rudolf Steiner le habría manifestado a Walter Johannes Stein que en esta edad, en cada persona tiene lugar un encuentro con otra persona, cuya imagen se inscribe en su alma de manera indeleble.¹⁷

Esto se dió, por ejemplo, en el caso de Heinrich Schliemann (1822-1890), el descubridor de Troya. A los nueve años toma la insólita decisión, junto con Minna, que vivía en una finca vecina y que tenía aproximadamente la misma edad, de casarse para juntos, entonces, excavar Troya y los sepulcros reales de Micenas. Después de haber juramentado este motivo de vida de Heinrich Schliemann, los niños son separados por circunstancias exteriores incisivas. Solamente la decisión, que tomara con Minna triunfa por encima de la gran pérdida sufrida por Heinrich a los nueve años -una pérdida que el explorador no olvidará durante toda su vida-.

“¡Doy gracias a Dios, por no haberme abandonado nunca la firme creencia en la existencia de aquella Troya a lo largo de las vicisitudes de mi carrera, plena de acontecimientos! Pero sólo en el otoño de mi vida, y entonces sin Minna -y muy, pero muy lejos de ella- se me dió el poder llevar a la realidad nuestros sueños de niños de hace cincuenta años.”¹⁸

*

¹⁷ Walter Johannes Stein, *Weltgeschichte im Lichte des Heiligen Gral. Das neunte Jahrhundert*. (La historia universal a la luz del santo Grial. El siglo IX)- Ed. Mellinger. Stuttgart 1966, página 11.

¹⁸ Heinrich Schliemann, *Selbstbiographie* (Autobiografía), publicada por Sophie Schliemann. Brockhaus, Wiesbaden 195, página 20.

El poeta y médico Hans Carossa (1878-1956) recuerda experiencias que tuvo entre los nueve y los diez años de edad: “Fue así que el alma, aflojada por la fiebre, se encontró, movida en oleadas de acá para allá, entre el todo y la nada ... Y de pronto, el muchacho siente el anhelo de una figura -de un ser-, acaso de un compañero o camarada o quizá, de un conductor o seductor (juego de palabras. En alemán: ‘Führer-Verführer’ como una antítesis, con la misma raíz); no es ni varón ni mujer lo que vislumbra allí, pero con todo, tiene que tratarse de un ser que abre ante sus ojos una vida incomparablemente más plena que todo lo que hasta ese momento ha vivido y está dispuesto a cargar sobre sí las mayores penurias para ello.”¹⁹

Oscuramente, pero con todo de manera reconocible, el niño vislumbra los rasgos del ser que cura - “del sanador, del salvador”-. Rudolf Steiner habla del secreto de la fuerza curativa: “En nuestra impotencia podemos percibir la enfermedad y podemos percibir al “sanador -curador-”, a la fuerza curativa cuando sentimos la impotencia, cuando en nuestra alma se ha instalado la muerte. En tanto que tenemos la experiencia del “Curador” -del Redentor, del Salvador-, sentimos que en nuestra alma poseemos algo que en todo momento, en la propia vivencia interior, puede resucitar de la muerte.”²⁰ El médico-poeta, que “cura” por medio de la palabra, había tenido un vislumbre de ello en su alma, ya de niño.

El muchacho enfermo recibe la visita de una compañera de juegos algo mayor. Ella acababa de dejar tras de sí la vivencia de los nueve años.

¹⁹ Hans Carossa, *Eine Kindheit* (Una niñez). Editorial Insel, Leipzig (sin año), página 143 ss.

²⁰ Rudolf Steiner. *Der Tod als Lebenswandelung*. (La muerte como transformación de vida) Conferencia del 16.10.1918. GA 182, 2da. ed. Dornach 1976.

“Por fin vino Eva, trayéndome campánulas de las nieves; me urgió a que me levantara. Estaba pálida, tenía un aspecto macilento, había crecido y tomado formas femeninas, y tomó un tiempo hasta que yo pudiera tratarla como antes. Suspiraba con frecuencia; pero luego comenzó a girar sobre sí misma por la habitación en maravillosos y mágicos movimientos danzantes, al tiempo que zumbaba una melodía; las paredes parecían resonar y, al terminar, parecían seguir vibrando por un lapso de tiempo. Cuando comencé a fanfarronear con el latín y con mi futuro en la ciudad, escuchó todo tranquilamente, pero me reveló que, después de haber estado ya, hace tiempo, en Kading, un hermano de su fallecida madre la había visitado, y le había manifestado su intención de llevarla pronto a Munich con el propósito de proporcionarle una formación como artista hípica. Recibiría un caballo blanco como cabalgadura y un vestido verde azulado con incrustaciones de innumerables espejillos. Pero ella no deseaba todo esto, quería ser bailarina. ¡Y con toda seguridad que lo conseguiré -que impondré mi voluntad!”, afirmó.

“Pero antes siempre decías que querías montar a caballo”, objeté.

“De niña anhelaba, a veces, ser un caballo blanco. Más tarde, deseaba montar uno. ¡Pero ahora, quiero bailar!”...

Y diciendo esto, comenzó nuevamente a danzar por la habitación, levemente y con seguridad. Yo la contemplaba fascinado; el último resto de mi reserva interior se había evaporado; por primera vez sentí la salud renovada en todos los miembros ...”¹⁹

*

El pintor Oskar Kokoschka (1886-1980) tiene la vivencia de esta transición en los oscuros perfiles de la muerte, que dominan su vida imaginativa y paralizan su voluntad. La mujer que narraba cuentos, que vivía en la vecindad, ha muerto. Kokoschka escribe acerca de este acaecimiento: “Yo no podía comprender verdade-

ramente, lo que significaba haber muerto. Sólomente me llamó la atención, que hubiera desaparecido... Yo no puedo desaparecer nunca, pensé. Es cierto que no está, pero en algún lugar, tiene que estar..." Dos días después, por la mañana, el muchacho ve pasar por la calle la carroza fúnebre, sobre la que yace un cajón blanco. "Seguí largamente con la vista el extraño carruaje. El paso de este carruaje despertó en mí un acontecimiento pasado, en el que por primera vez había visto uno similar. Comencé a vislumbrar oscuramente que el mundo exterior tiene también límites. Fue la vivencia de algo irreparable, que sentí como el cambio de la luz diurna en la tenebrosa luz nocturna del destino que infunde terror."²¹

Es posible representarse la imagen de la carroza fúnebre, vivenciada por el muchacho, aparecer en las obras juveniles de Kokoschka, en las que los colores no juegan un papel importante y en las que la claridad, contorneada por la penumbra, deja traslucir un reflejo de melancolía.

En este caso, la transición de vida toma la forma de una profunda impresión imaginativa que es característica para el destino de un ser humano. Pero también el contenido de esta pintura -la muerte- ha permanecido como un motivo prioritario en la vida de Kokoschka, al cual ha dado siempre nuevas formas.

*

En el caso del director de orquesta Bruno Walter (1876-1962) se dio una vivencia auditiva que fue importante para él. La impresión sensorial visual debe incluso desaparecer, disolverse, perderse. Él está "a la escucha" de la vivencia propia de la época de transición.

²¹ Oskar Kokoschka, *Mein Leben*. (Mi vida). Editorial Bruckmann, München 1972, página 38.

"También en el adolescente se manifestaba con frecuencia un insólito estado de "ensoñación", un sumirse o sustraerse, en la mayoría de los casos sin contenido alguno, en el que la totalidad de las ruedas que el torrente de las vivencias exteriores o interiores normalmente solía hacer rotar con tanta violencia, aparecían como detenidas o desconectadas. -Aún recuerdo la manera en que por vez primera se me reveló un estado tal de quietud, como un estado patético, melancólico que inundó mi alma; aún puedo sentir lo que me embargó en aquel momento, y tengo presente aún ante mi vista el sitio en el que, a los diez u once años, tuvo lugar esa visión interior. Cómo pudo suceder que estuviera sólo en el patio de la escuela, es algo que no puedo recordar -acaso había sido sometido a una hora de castigo después de clase-, accedí al enorme patio, al que sólo conocía lleno del bullicio y griterío de los muchachos jugando y retozando por lo que se me apareció doblemente vacío y abandonado. Allí me veo parado, sobrecogido por el profundo silencio, y en tanto que atendía al silencio y a la leve brisa, sentí que algo desconocido, algo poderoso, proveniente de la soledad, se apoderaba de mi corazón. Fue mi primer vislumbre de que yo era un yo, el primer albor de que yo poseía un alma y que esta era llamada desde alguna región."²²

*

El poeta Dante Alighieri (1265-1321) es aún un muchacho de nueve años, cuando tiene un encuentro con una niña -aproximadamente de la misma edad- que con gran probabilidad se había criado en la vecindad. Esta niña es Beatrice. Su nombre significa "la que llena de felicidad". La impresión de este solamente fugaz encuentro al pasar, ejerce el más profundo de los efectos sobre el muchacho. Como en un estado que va más allá de la conciencia diurna, percibe en su interior voces que le hablan.

²² Bruno Walter, *Thema und Variationen*. Erinnerungen und Gedanken, Zürich 1973, página 31.

El poeta da forma a su vivencia en su obra 'Vita nova' con las siguientes palabras²³:

“Por novena vez desde mi nacimiento, el cielo de la luz había retornado ya casi al mismo punto, y a saber, en su propio recorrido, cuando se me apareció por primera vez la gloriosa señora de mi espíritu, la que muchos, que no sabían como llamarla, le habían dado el nombre de Beatrice. En aquella época había estado ya tanto tiempo en la vida, que durante el transcurso de la misma el cielo estrellado había girado la doceava parte de un grado hacia el oriente, de modo que ella se me presentó aproximadamente al comienzo del noveno año, habiéndola encontrado yo aproximadamente al término del noveno año. Se me apareció vestida del más noble color rojo sangre, humilde y honesta, ceñida y engalanada al modo que convenía al estado de su juventud. En ese momento, puedo verazmente decirlo, comenzó a temblar con tanta vehemencia el espíritu de vida que habita en la más recóndita cámara del corazón, que se me apareció como terrorífico en los más ligeros pulsos: y temblando, pronunció las siguientes palabras: ‘He aquí un Dios que es más fuerte que yo y que me dominará’.

En este momento comenzó a asombrarse el espíritu animal, que habita en aquella cámara elevada a la que todos los espíritus de la sensación llevan sus percepciones, y en tanto que hablaba en especial a los espíritus de la vista, pronunció estas palabras: ‘Acaba de aparecer vuestra beatitud’. En este momento comenzó a llorar el espíritu natural que mora en aquella parte donde se verifica nuestra nutrición, y llorando pronunció las palabras: ‘¡Pobre de mí! Pues desde ahora seré impedido con frecuencia’.”

Aún cuando vecinos de niños, sólo nueve años después Dante tiene un encuentro con Beatrice. Él describe este encuentro en su poema a los 27 años, de la siguiente manera: “Vestida de blanco,

²³ Dante Alighieri, *Das neue Leben*. (“La vita nova”). Traducción de K. Federn, 1897.

en medio de dos nobles mujeres, volvió tímidamente sus ojos hacia donde yo me encontraba; y con indecible merced, que ahora ha encontrado su recompensa en el reino eterno, me saludó con tanta dulzura, que sentí ver allí el objeto final de toda beatitud...”

Una unión de los dos era inimaginable pues Dante, ya de niño, había sido comprometido con Gemma Donati y Beatrice había contraído matrimonio a los veinte años con el acaudalado Simone del Bardi. Ella falleció cuatro años después.

Pero en una medida aún mayor que durante su vida, Dante se sintió inspirado por Beatrice. Él tomó la decisión de manifestar algo sobre ella “lo que jamás persona alguna hubiera manifestado acerca de un mortal”. En su obra principal, la “Divina Comedia”, es la figura de Beatrice la que en el Paraíso conduce al poeta a las regiones más elevadas de la visión interior, a las que tenía acceso.

Con esculturas de Dante y Beatrice, los florentinos han rendido tributo al poeta y a su inspiratriz en el Ponte Vecchio. Alighieri y la dadora de beatitud se saludan por encima de la vía del puente.

Lo que que había de ser de la mayor significancia para la vida del poeta, comenzó con una experiencia que había tenido lugar a los nueve años: INCIPIT VITA NOVA, aquí comienza la nueva vida, así reza el encabezamiento que Dante ha antepuesto a la narración de este evento.

*

En la autobiografía de Rudolf Steiner (1861-1925), se encuentran las siguientes palabras: “En las inmediaciones de la Nueva Viena, y más allá, en la comarca de Estiria, las elevaciones montañosas se pierden en la llanura. A través de la misma, serpentea el río Laytha. En la cuesta de la montaña se encontraba un monasterio redentino. Con frecuencia, al deambular por aquella zona, me topaba con los monjes. Recuerdo aún cómo me hubiera gus-

tado que me hablaran. Nunca lo hicieron. Y de ese modo, de esos encuentros, sólo me llevaba, cada vez, una indeterminada pero solemne impresión de esos encuentros, que perduraba largamente en mi interior. Fue en el noveno año de vida que tomó forma en mí la idea de que con las tareas de estos monjes debían relacionarse cosas, que yo tenía que conocer. También aquí se daba el estar lleno de preguntas que debía cargar, sin que se diera una respuesta. En verdad, estas preguntas sobre toda clase de cosas, hacían que me sintiera muy sólo de niño.”

Después de esta experiencia de soledad, Rudolf Steiner describe de qué manera llegó a conocer por vez primera la felicidad. “Pronto, después de mi ingreso en la escuela de la Nueva Viena, descubrí en su habitación (en la habitación del maestro auxiliar), un libro de geometría. Mi relación con este maestro era tan buena, que sin más ni más pude disponer del libro, por un tiempo, para su uso. Con entusiasmo me lancé sobre él. Durante semanas las congruencias, la igualdad de los triángulos, cuadrados, polígonos, colmaron por completo mi alma; me rompía la cabeza con la pregunta acerca del punto en que se cortaban las paralelas; me hechizaba el teorema de Pitágoras.

La posibilidad de vivir anímicamente en la construcción de formas contempladas de manera puramente interior, sin recibir impresión alguna de los sentidos exteriores, contribuyó a que sintiera la mayor satisfacción. Encontré en ello consuelo para con el estado anímico que resultaba en mí de las preguntas que habían quedado sin respuesta. El poder aprehender algo puramente en el espíritu, ello generaba en mí una felicidad interior. Sé que he conocido por primera vez la felicidad en la geometría.

En mi relación con la geometría debo ver el primer germen, el germen incipiente de una concepción que creció paulatinamente en mí. Ella vivió en mí ya de manera más o menos inconsciente durante la infancia y tomó forma determinada, totalmente consciente aproximadamente a los veinte años.

Yo me decía: los objetos y procesos percibidos por los sentidos se encuentran en el espacio. Pero, al igual que este espacio, un espacio que se encuentra en el exterior del ser humano, existe una suerte de espacio anímico interior, escenario de entidades y de procesos espirituales. En los pensamientos no podía ver algo como copias, como imágenes que el ser humano se forma a partir de los objetos, sino manifestaciones de un mundo espiritual en este escenario del alma. Como un saber, aparentemente generado por el hombre mismo, pero que, sin embargo, tiene una significación totalmente independiente del mismo, se me presentó la geometría. Me decía, como niño, que del mismo modo en que uno encuentra en uno mismo la geometría, también necesariamente, uno lleva en sí el saber de un mundo espiritual; me lo decía, por cierto, no con toda claridad pero así lo sentía.

Pues la realidad del mundo espiritual era para mí tan evidente como la realidad del mundo sensible. Pero me era necesaria una suerte de justificación de esta suposición. Quería poder decirme que la vivencia del mundo espiritual tiene tan poco de engaño, de ilusión como la del mundo sensorial. En la geometría, me decía, me es posible adquirir un saber de algo que el alma misma sólo vivencia gracias a su propia fuerza; en este sentimiento encontré la justificación para hablar del mundo espiritual que yo vivenciaba, como hablaba del mundo sensorial. Y yo hablaba así de ello. Yo poseía la idea de dos realidades, vivían en mí dos nociones, que, pese a ser indeterminadas, jugaban un papel de la mayor importancia en mi vida anímica, y esto, a partir de los ocho años. Diferenciaba entre cosas y entidades ‘que se ven’ y cosas que ‘no se ven’ ”²⁴

La geometría se convirtió para el niño de nueve años en un puente en el que dos mundos diferentes podían confluír. Aquí se

²⁴ Rudolf Steiner, *Mein Lebensgang*. (El curso de mi vida) .GA 28, 8. ed. Dornach 1982, pág. 18 ss.

abrió paso, salió a luz por vez primera el motivo de vida de Rudolf Steiner. Posteriormente, a lo largo de su vida, Rudolf Steiner realizó este tránsito de un mundo al otro, del mundo sensorial al mundo espiritual sobre la base del conocimiento de la ciencia natural de su época, cosa que persona alguna había logrado antes de él. Este motivo se hace visible en toda su obra.

*

“El objeto de mi temprano amor, fue la palabra. Hasta dónde alcanza mi memoria, desde temprana edad, me han acompañado oraciones y sentencias bíblicas, solemnemente pronunciadas. Para mí se trataba de algo vital y necesario como el pan diario.” En estas palabras resuena el tema originario, el tema primigenio, el tema-germen de una persona, cuya actuación tiene su raíz, de una manera muy particular, en la fuerza creadora contenida en la palabra. Como pedagogo y como poeta de lemas para los boletines de notas de sus alumnos, le fue posible, más tarde, al maestro de la Pedagogía Waldorf Heinz Müller (1899-1968), lograr conectar la fuerza de la palabra, la fuerza del Logos, con la Pedagogía. De ello da muestras en su libro *“Acerca de la fuerza curativa de la palabra y del ritmo”*²⁵, que apareció un año antes de su muerte. Wolfgang Schad encontró para la reedición de esta obra, bellas palabras: “La fuerza curativa del habla y su íntima aplicación en la Pedagogía fueron para Heinz Müller motivos que se hallaban inscritos en su biografía” Ahora bien, ¿qué forma adopta el punto de transición en la vida de esta persona? En sus memorias se encuentra lo que el futuro maestro vivió -de manera significativa, en un aula- en este importante punto crucial:

“Aproximadamente a los diez años, me ví obligado a enfrentar

²⁵ Heinz Müller, *Von der heilenden Kraft des Wortes und des Rhythmus*. (De la fuerza curativa de la palabra y del ritmo) 2da. ed. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1977, pág. 7.

el examen de ingreso al segundo curso del Liceo -Instituto de educación Secundaria-. En razón de haber terminado antes de tiempo por haberme librado de la última parte, de la etapa del examen oral de aritmética, me enviaron a un grado superior, en el que tuve la oportunidad de tomar parte en la primera clase de historia de mi vida. Nunca antes había escuchado algo acerca de los acontecimientos de los que se habló en esa ocasión. Lo que allí se narró, me resultaba de alguna manera conocido como proveniente de lejanías inmemoriales. Llenas de vida pintaba mi fantasía las imágenes que afloraban en mí. No siempre concordaba lo escuchado con las visiones que se me presentaban interiormente. Una y otra vez me causaba asombro el hecho enigmático con el que me enfrentaba. Pues con toda certeza, nunca antes había escuchado algo del incendio de Éfeso y del nacimiento de Alejandro Magno durante aquella catastrófica noche y sin embargo, me parecía conocer con toda exactitud algunas de las imágenes del acontecimiento. El maestro narraba con toda vivacidad los hechos debido a los cuales una de las Siete maravillas del Mundo Antiguo fuera aniquilada. A ello se agregaban palabras pronunciadas por él, llenas de enigmas para mí: hablaba de una Sabiduría de Misterios, de autoconocimiento y también de palabras griegas que en otros tiempos habían resonado en tiempos pasados en el Templo de Diana y que habrían de volver a sonar en las palabras iniciales del Evangelio de Juan. Pese a escuchar todo esto con toda atención e interés, percibía, sin embargo, en mi espíritu, cosas que no concordaban con su relato. Lo que con especial claridad aparecía en el acontecer que se presentaba ante el alma del niño, era el incendio del Templo y las gradas de mármol fuertemente iluminadas por las llamas, reflejándose en una ensenada del mar. (En el año 1910 se desconocía aún el hecho de que, efectivamente, el Templo de Éfeso se hallaba en un brazo marítimo cegado más tarde por la arena). Durante muchos días vivió en mí algo así como un interrogante: ¿de donde provenían las imágenes que de manera clara, como si se tratara de recuerdos, se encontraban en el alma?

Así, la primera clase de historia encerró una tal plenitud de enigmas que, comparado con la misma, todo lo demás vivido en aquellos tiempos quedó totalmente empalidecido. Una primera lectura de las palabras iniciales del Evangelio de Juan no trajo, por supuesto, claridad alguna, sino que más bien confundió, suscitando, por ello, nuevas inquietudes. Más tarde escuché por primera vez aquellas frases en griego, recitadas por un alumno de más edad, lo que me causó una profunda impresión, pero que no pudo, por cierto, traer consigo una solución del enigma. Resultaba también absolutamente imposible evadir simplemente el problema. La primera clase de historia había agitado mi alma con demasiada fuerza.²⁶

Pero, ¿qué es lo que ante todo vivía en los Misterios de Éfeso de la Diosa Artemisa? Rudolf Steiner narra que allí se enseñaba la Palabra del Principio y que esta Palabra del Principio encierra en sí lo que llevó a las palabras iniciales del Evangelio de Juan.²⁷ Y fue el destino el que llevó a Heinz Müller a verse confrontado precisamente con estas palabras, a saber, con las palabras iniciales del Evangelio de Juan, en ocasión en que, al dar los primeros pasos de su carrera profesional, tuvo la posibilidad de asistir por primera vez, en calidad de oyente, a una clase en la Escuela Waldorf Libre en Stuttgart. Él refiere este acontecimiento de la siguiente manera:

“Once años después, las palabras iniciales del Evangelio de Juan volvieron a aparecer en un momento especial de carácter providencial. Siendo estudiante, había obtenido, el día anterior, el permiso de hacer una observación por primera vez a la mañana siguiente en la Escuela Waldorf Libre de Stuttgart. En horas muy

²⁶ Heinz Müller, *Spuren auf dem Weg*. (Huellas en el camino). Mellinger Verlag, Stuttgart 1976, pág. 11.

²⁷ Rudolf Steiner, *Mysteriengestaltungen*. Conf. Del 2.12.1923. GA 232, 3ra. ed. Dornach 1974.

tempranas me encontraba ya yendo y viniendo por el ‘Sendero de los Cañones’, delante de la escuela, viendo afluir de todas partes a maestros y alumnos. Fue en un momento dado que con pasos pesados, un hombre de cabeza voluminosa y rasgos faciales fuertes, de carácter campesino, subía los últimos escalones de la escalera. Se paró asombrado delante mío, en el momento en que yo acababa de saludarlo con un “quede Usted con Dios”. Él se quedó pensando y dijo: ‘Nos conocemos ¿verdad?’ y prosiguió, después de haberlo yo confirmado: ‘¡Qué alegría! Una mañana de sol, tan hermosa, con los pajarillos cantando, y he aquí un joven forastero que saluda tan amablemente.’ Pronunció algunas frases más con un acento austríaco inconfundible, y luego en un giro inesperado de la conversación, dijo: ‘pues, yo me llamo Carlos, ¿cómo te llamas tú?’ Yo dije: ‘Enrique.’ ‘Enrique, somos buenos amigos, ahora ven y acompáñame, tengo que ir adónde mis niños, a la escuela.’ Fue así que accedí al recinto escolar al lado del Dr. Karl Schubert. En tanto que él se encaminaba hacia una barraca en la que se encontraban sus niños, me dirigí al edificio administrativo y le pregunté a Rudolf Steiner adónde debía ir para asistir como oyente. Él me describió el camino hacia una determinada clase. Allí, me indicó, debía llamar a la puerta y decir que venía como oyente. Llamé a la puerta y poco después, fue Schubert el que abrió. ‘Ya había pensado que tú vendrías aquí, conmigo, hoy’, dijo y acto seguido, me presentó a su clase. Se trataba de niños de las más diversas edades: algunos que debían retornar al propio grupo escolar -después de unas pocas semanas o de meses de ayuda y fomento-, y aquellos necesitados de una ayuda permanente, con un tratamiento diferenciado especial. Y parándose detrás mío, apoyándose con ambas manos en mis hombros, y mirando alternadamente de costado, a derecha e izquierda, ya que yo era de una estatura bastante mayor, dijo: ‘Queridos niños hoy tengo una gran alegría, pues un buen amigo ha venido a visitarnos. Y puesto que yo lo quiero mucho, también ustedes tienen que quererlo. Después, al querer sentarme atrás, sin hablar, Karl Schu-

bert protestó, asignándome una tarea especial. Hizo venir a un muchacho corpulento, tardo, del que dijo que pronto debía ser inducido a hablar. Schubert había practicado diariamente con él las primeras palabras del Evangelio de Juan. De esto debía encargarme yo, ahora. El joven debía acompañar cada palabra griega que le recitara en voz alta con un paso golpeando con fuerza en el suelo. De ese modo, después del recitado de la oración de la mañana y de algunos ejercicios que debían ser efectuados por todos los niños, tomé a mi cargo al muchacho y comencé con el recitado y el pataleo. Entre tanto, el calor en el aula había aumentado pues el sol entraba con toda fuerza por las ventanas abiertas y caldeaba desde arriba, desde el techo de cartones negros que cubría la barraca ubicada en el patio.

En tanto que Karl Schubert daba su clase a los demás niños, nosotros dos practicábamos ruidosamente, dando pataleos en el suelo, nuestro 'Ev ἀρχή ...' a espaldas suya. En un momento dado se dió vuelta, preguntándome porqué yo hablaba en voz tan baja, si acaso no me era posible hablar en voz más alta. Respondí que no quería perturbar su clase; él hizo caso omiso de mi objeción y me mostró, con un ademán de amenaza, la forma en que deseaba que lo hiciera. Fué así que comenzó para nosotros una agotadora cura sudorífica, puesto que debía, cuanto más tiempo pasaba, poner tanto más energía para obligar al coloso a mi lado, con su extremada rigidez, a dar golpes en el suelo con sus pies. Finalmente, después de unos 50 minutos, agotados, nos paramos delante de la ventana abierta, para descansar algo y tomar aliento. Fue entonces que se escuchó como un gemido, entre suspiros, proveniente de la boca jadeante del muchacho, algo que de manera inconfundible se parecía a las palabras acabadas de practicar: 'Ev ἀρχή ἦν ὁ λόγος'. Para cada palabra necesita una inspiración profunda, completa. Karl Schubert se había vuelto hacia nosotros, escuchando con tensa atención, y a continuación tomó alternadamente al muchacho y a mí entre sus brazos, y jubilosamente so-

naron sus palabras: 'Ya lo supe esta mañana. Un hermoso día, el de hoy. Brilla el sol y cantan los pajarillos, un joven amigo saluda con un 'Dios sea contigo', y tú, muchacho, has pronunciado tus primeras palabras'."²⁸

Otra relación más de carácter providencial con el lenguaje fue orgánicamente motivada. Heinz Müller enronquecía con facilidad cuando daba clase. Ya después de la segunda clase no podía hablar en voz alta. Y fue esta ronquera la razón para que planteara Rudolf Steiner la siguiente pregunta: "Usted ha dado una serie de ejercicios del habla para los colegas de la Escuela Waldorf en ocasión de los cursos preparatorios, antes de la inauguración de la Escuela Waldorf. ¿No podría usted también dar alguna vez consejos acerca de lo que debería hacerse para corregir las propias fallas y los propios errores cometidos al hablar y cómo lograr producir, a través del lenguaje, un efecto pedagógico y curativo?"

En vista de ello, Rudolf Steiner invitó a Heinz Müller a un curso de Formación del Habla que tuvo lugar en Dornach, y el resultado fue, evidentemente, que la ronquera pudo ser superada, ya que a partir de ese momento no se la menciona más. Por otra parte, sostuvo importantes conversaciones con Rudolf Steiner acerca de la forma en que la acción curativa del habla puede encontrar una aplicación inmediata en la enseñanza. Heinz Müller escribe lo siguiente sobre este curso en Dornach: "Casi la mayor parte de lo elaborado en ese tiempo por Rudolf Steiner en nuestro pequeño círculo, se encuentra en el Curso Dramático de 'Formación del Habla y Arte Dramático' que tuvo lugar dos años después, y puede profundizarse allí. La segunda parte de mi pregunta originaria fue tratada en el transcurso de dos años en diversas conversaciones individuales. En general, se trataba de breves sugerencias y de observaciones por parte de Rudolf Steiner en ocasión de informes

²⁸ Véase Nota 25, pág. 10 ss.

que yo exponía en torno de problemas de determinados alumnos míos.

“Una de sus primeras observaciones, fue la siguiente: ‘Preste usted atención al lenguaje utilizado tanto en la propia persona como en los niños, pues en general, la mayor parte de lo que el maestro da a sus alumnos, les llega a éstos sobre las alas del lenguaje’. Nunca debería uno servirse negligentemente de una expresión banal cuando se conversa con niños. Esto no significa, por cierto, que uno debe hablar con ellos de un modo afectado, patético. ‘Pues la banalidad y el patetismo excluyen toda cordialidad, toda afectividad, y ante todo, el auténtico humor. Ambos constituyen, empero, los medios auxiliares más importantes en la conducción y guía de los alumnos para el educador’.”²⁹

Conociendo la biografía de Heinz Müller y en vista de la visión del incendio del Templo de Éfeso del muchacho, que se le dio aproximadamente a la edad de los diez años, se puede vislumbrar la íntima conexión entre la sede de los antiguos Misterios y su empeño de incorporar en la pedagogía la fuerza curativa de la palabra. Se trata del motivo de vida que trae consigo su destino, el que despunta de golpe en el punto de transición entre los nueve y los diez años. Como en un punto luminoso de la conciencia, se hacen visibles pasado y futuro, para volver a hundirse de inmediato. Con asombro, pero más aún, con veneración y respeto, puede conmover el hecho, de que fue precisamente Heinz Müller el que se encontraba junto a Rudolf Steiner cuando se produjo el incendio del primer Goetheanum y el que, siguiendo la indicación de éste, se vio obligado a golpear en la pared para abrir un hueco a través del cual se hizo visible el foco del incendio. La construcción que era pasto de las llamas había sido una casa de la palabra.

²⁹ Véase Nota 25, pág. 13 ss.

Tres meses después de aquella noche en que el Goetheanum fuera pasto del incendio, dio comienzo Heinz Müller a su actividad como maestro en la Escuela Libre de Goethe en Hamburgo-Wandsbeck. A lo largo de 42 años se dedicó con toda su fuerza a la Pedagogía Waldorf a la que, de manera tan fecunda como apenas alguien antes o después de él, pudo imbuir la fuerza del Logos. La Pedagogía tomó de ese modo un nuevo rumbo, tomó un nuevo matiz: “Con este carácter suprasensible en el ámbito de lo sensible, con este redescubrimiento del espíritu que se había perdido en la palabra -en el Logos- en un tiempo en que la palabra se había convertido en un ídolo, se da comienzo a una nueva era en la pedagogía, en la educación.”³⁰

³⁰ Rudolf Steiner, *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. (Vida espiritual contemporánea y educación) Conf. Del 9.8.1923. GA 307, 4ta. ed. Dornach 1973.

**ASPECTOS DEL SER HUMANO RELATIVOS
AL NOVENO AÑO DE VIDA DESDE EL PUNTO
DE VISTA CIENTÍFICO ESPIRITUAL**

El segundo septenio

En la consideración de una determinada edad, la del noveno año, se logrará hacerle justicia con la mayor aproximación, si se intenta antes abarcar un período mayor del desarrollo del niño, por ejemplo, el período de vida que se da entre el inicio de la edad escolar y la época de la finalización de la escuela primaria. Este período de la vida de un niño, el segundo septenio, puede articularse en tres fases, tanto en lo que respecta al ámbito anímico-espiritual, como al del crecimiento corporal.³¹

Consideremos primero las fuerzas “plasmadoras” que obran en el crecimiento. La primera fase se inicia en la región de la cabeza con la segunda dentición. Luego, con la transición de los nueve años, sigue la configuración del sistema rítmico del corazón y del pulmón y finalmente, en la llamada edad del pavo, entre los doce y los catorce años, tiene lugar la formación del sistema humano del metabolismo y de las extremidades, donde también tiene lugar la maduración de los órganos sexuales. En estas tres fases se configuran, paso a paso, gracias a las fuerzas de crecimiento, la cabeza, el tórax y las extremidades.

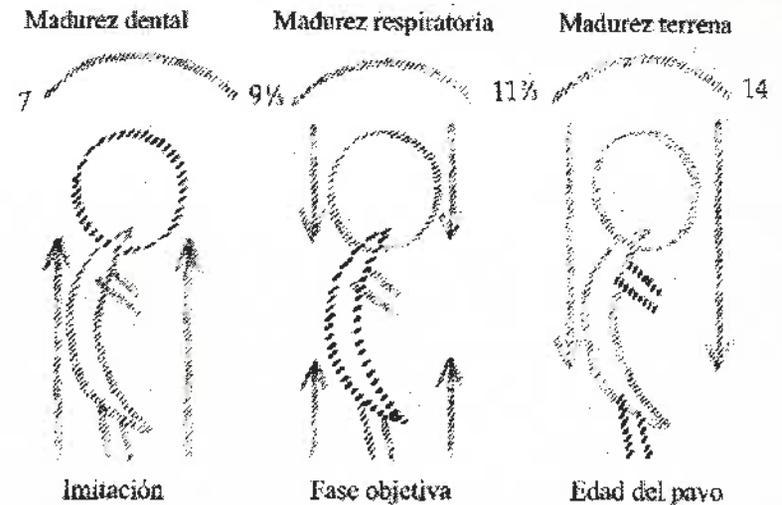
El desarrollo anímico-espiritual corre paralelo con el crecimiento corporal. Cuando el niño ingresa en la escuela, predominan aún en él las fuerzas de imitación en tanto que en el desarrollo corporal se da comienzo a la segunda dentición. A medida en que en el niño se forma un número cada vez mayor de dientes permanentes, se va agotando en él la capacidad de imitación. Cuando llega a tener el doble de dientes permanentes que dientes de leche,

³¹ Véase: Rudolf Steiner, *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwelt der Pädagogik*. (El valor pedagógico del conocimiento del ser humano y del mundo cultural de la Pedagogía). Conf. Del 20.7.1924. GA 310, 3ra. ed. Dornach 1965.

el niño alcanza la madurez dental propiamente dicha con la que se pierde de manera considerable la capacidad de imitación. Esto acontece en el momento de la transición de los nueve años. En la segunda fase, el crecimiento se desplaza de la cabeza a la región del corazón y del pulmón. Durante este proceso, en el cual se adquiere la madurez respiratoria, el niño alcanza la "etapa objetiva"³². Es esta la parte media, equilibrada, de la niñez. En el momento en que, en la tercera fase, el crecimiento se desplaza al sistema metabólico y de las extremidades del ser humano, se inicia la madurez terrenal: la etapa objetiva llega a su fin y comienza la edad del pavo.

Este desarrollo en fases del segundo septenio, en el que participa, en cada caso de modo especial un polo corporal, se realiza siempre en armonía con el todo. Así, durante la maduración dental (configuración del polo de la cabeza), el niño, por supuesto, también se muestra activo en el ámbito de la voluntad (en el sistema metabólico y de las extremidades) y depende de una vida rítmicamente regular, ordenada (sistema rítmico). En la segunda fase, los polos de la cabeza y de la voluntad participan a través de su acción polar unificada en la configuración del sistema rítmico e inducen el crecimiento y la maduración del ámbito del corazón y del pulmón. En la tercera fase actúan el polo de la cabeza y el sistema rítmico sobre el sistema metabólico y de las extremidades, lo que encuentra su expresión en la madurez terrenal. Se pueden ilustrar estos procesos mediante un esquema:

³² Respecto al "tiempo objetivo", véase: Markus Adolf Schaffner, *Wie Schulkinder reifen* (Cómo madura el escolar). Zbinden, Basel 1949, pág. 45 ss.



En la base de este esquema se halla la trimembración del ser humano, tal como ha sido aplicada por Rudolf Steiner en sus diversos cursos pedagógicos. El progresivo desarrollo del crecimiento corporal se expresa mediante las partes sombreadas y oscurecidas (rayadas, plumeadas), de la cabeza, del tórax y de las extremidades. Con el desarrollo corporal se corresponden la imitación, la época objetiva y la edad del pavo. La acción que en cada caso ejercen dos sistemas sobre el tercero, ha sido indicada mediante flechas.

En la época de la escuela primaria, entre los siete y los catorce años, tienen lugar, por lo tanto, dos transiciones decisivas: la transición de los nueve, y la transición de los doce años. Puesto que sólo examinamos la transición de los nueve años, procederemos a comparar al niño de siete años con el de doce años. Con esta consideración queremos limitar el espacio en el que tiene lugar la transición de los nueve años.³³

³³ Compárese: H. Matthiolius, *Das Schulkind und seine schulärztliche Förderung* (El escolar y la ayuda de la medicina escolar). En Friedrich Husemann/Otto Wolff, *Das Bild des Menschen als Grundlage der Heilkunst*. (La imagen del ser humano como fundamento del arte curativo). Tomo 2, 1ra. parte. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1974, pág. 60 ss.

El niño de siete y el niño de doce años -contraposición-

La región de las extremidades

La diferencia entre los niños de primer grado y los de sexto grado salta inmediatamente a la vista en el patio de recreo. El impulso, el afán de moverse estimula a los pequeños que juegan a la mancha en torno del maestro. La liviandad y la gracia les son propios, en ningún momento se da pesadez alguna. En los mayores se observa una cierta pesadez y un cierto cansancio en el desarrollo de los movimientos. Estar parados sin objetivo alguno -el estar 'papando moscas'- y un repentino ponerse en movimiento alternan, con frecuencia, sin transición alguna. A veces llegan incluso a perder el equilibrio en el espacio, tropiezan, sufren una caída. El paso se torna desgarbado, sonambúlico. Y qué diferente es el apretón de manos en el niño de siete y en el de doce años. De manera tumultuosa, a empujones, rodean, por la mañana, los pequeños al maestro para saludarlo. Llenas de simpatía salen al encuentro del maestro innumerables manos que se extienden simultáneamente. Algunos niños vuelven a formar cola detrás para repetir el apretón de manos. En cambio, a los alumnos del sexto grado, les suele acontecer, que les cuesta en cierto modo superponerse a sí mismos al extender la mano para saludar, y muchas veces la mano está fría y húmeda. En el primer grado el maestro podría tener treinta manos para todos sus niños. En el sexto grado tiene, a veces, la sensación como si sus dos manos fueran, en verdad, excesivas.

También la longitud de las extremidades difiere en los alumnos menores y mayores. En tanto que el pequeño apenas llega a alcanzar el borde superior de su oreja cuando coloca su brazo por encima de su cabeza, cosa que muestra orgullosamente para atestiguar su madurez escolar, el alumno del sexto grado llega incluso,

a veces, a cubrir la oreja entera con su mano. Las longitudes relativas mayor y menor de las extremidades se muestran en su oposición en estas dos edades. Queda así expresado el hecho de una relación totalmente distinta con sus extremidades en los niños pequeños y los mayores.

Las extremidades relativamente cortas del niño de siete años tienen un carácter activo, alegre y despierto. Él se conecta con su medio ambiente a través de las extremidades. Las manos e incluso, los pies, quieren aprender, no la cabeza. Las manitas "deslizan de un lado para el otro" una masa de plastilina de cera, hacen un chorizo largo y lo envuelven, convirtiéndolo en una casita de caracol. De ese modo, el niño ha "aprehendido", en el sentido literal de la palabra, la forma de la espiral. Caminando, saltando o golpeando con las manos, los pequeños recitan la serie de los números aprendiendo de este modo, a través de las extremidades, casi sin esfuerzo alguno.

Las extremidades relativamente largas de los alumnos del sexto grado se muestran en cierto modo pesadas, cansadas. La actividad de las mismas ya no está exclusivamente al servicio del despertarse -del tomar conciencia- y del fijar impresiones sino, asimismo, al servicio del proceso opuesto: el de llevar a la realidad, el de la realización de una representación, de una idea. Cuando, por ejemplo, los alumnos del sexto grado tallan una fuente de madera, poseen, hasta cierto grado, en sí, una idea de la forma de la fuente, y de lo que se trata es de ir transformando la madera a través del trabajo realizado con las manos, hasta el momento en que la forma pensada se hace visible en el trozo de madera, en este caso, la forma de la fuente. Es la cosa misma la que toma forma, "la que se despierta" por obra de las extremidades. El niño de siete años se halla aún ocupado en darse forma a sí mismo. Alcanza paulatinamente la comprensión de algo determinado a través de la actividad de sus extremidades. Despierta cuando hace algo con sus manos o con sus pies.

Hasta cierto punto es válida la objeción de que el alumno mayor también trabaja en la propia persona cuando realiza una obra y que el alumno de primer grado también ha transformado un objeto cuando ha comprendido la espiral. Pero es preciso no pasar por alto el hecho de que el niño de siete años solamente alcanza la conciencia de la forma (espiral) al final de su actividad (trabajo en plastilina), en tanto que el niño de doce años ya posee, en cierto modo conciencia de la forma que va a aplicar al objeto, al comenzar. Los procesos se desarrollan exactamente en sentido opuesto.

El niño de primer grado: se configura a sí mismo a través de la actividad de sus miembros (toma de conciencia)

El alumno de sexto grado: a través de la actividad de sus extremidades da forma al objeto (estructuración)

La contraposición del alumno de primer grado y el de sexto grado muestra que se ha verificado una reversión de las fuerzas que obran en los polos de la cabeza y de las extremidades. En esta reversión, el noveno año, -el que más tarde será objeto de una consideración en especial- toma un lugar de especial significación en su calidad de punto de intersección.

Después de haber considerado las divergencias en el ámbito de las extremidades, contemplaremos ahora más detalladamente la transformación en el ámbito de la cabeza.

La región de la cabeza

La carita del niño al ingresar en la escuela es redonda y blanda. Las mejillas, la pequeña nariz respingona y, en especial los dientes: todo se halla aún en formación. Los ojos iluminados cual estrellas, pese a toda la alegría que reflejan, tienen un dejo de ensoñación. Como proviniendo del exterior, las fluctuantes im-

presiones sensoriales parecen querer obrar sobre el niño para trabajar en su pequeña cabeza dormida, para darle una configuración de mayor finura. Contrastando con ello, los alumnos del sexto grado muestran ya rasgos marcados, labios angostos o labios abultados, acaso una nariz de rasgos filosos, ojos que se han tornado más despiertos. Concentración y una expresión personal, han emergido en el rostro infantil. Desde el punto de vista plástico, el rostro entero se ve mucho más trabajado. Por lo general, la formación de los dientes ha llegado a su término.

La cabeza del alumno de sexto grado es relativamente pequeña, la del alumno de primer grado, relativamente grande. Se ven aquí en oposición el tamaño grande de la cabeza y el tamaño pequeño de la misma. Rudolf Steiner ha llamado la atención acerca del hecho de que niños con cabeza grande poseen, en especial, una rica fantasía y que los niños con cabeza pequeña, una fantasía pobre, pero que en éstos encuentra un mayor desarrollo la capacidad de memorizar. Esta constatación encuentra también su aplicación en el caso de las edades de primer grado y del sexto grado.

El espíritu obrante en la cabeza del niño de primer grado duerme aún, en tanto que las fuerzas plásticas, que se ponen en evidencia con especial claridad en la segunda dentición, siguen obrando aún en la formación de la cabeza. El niño no incorpora las impresiones diurnas más que en un estado de semi-ensueño, esto es, se forma imágenes coloridas fluctuantes, sin carácter representativo exacto. Prefiere, ante todo, escuchar al maestro, cuando éste narra algún cuento. Frecuentemente, tiene la cabeza apoyada en los brazos, rodeándola, en una total entrega a un mundo interior de imágenes.

Cuando el maestro habla de una caperuza roja, de las flores del bosque y del lobo, toma prestados objetos del mundo vigílico, pero les da un tratamiento imaginativo. La caperuza roja pone de manifiesto el temperamento sanguíneo de Caperucita Roja, a través de las flores ella obedece a la atracción, al encanto de la vida

sensorial; el lobo, devorando a Caperucita Roja, se ha convertido en la figura imaginativa de la región metabólica y de la región de las extremidades que toma posesión del intelecto. Para el niño, la imagen del lobo es la misma que para el adulto el sentimiento que le embarga cuando una red de malas intenciones se cierne en torno del mismo.

El cuento sólo expresa una verdad, una sabiduría en el ámbito imaginativo, en la esfera puramente representativa aparece, por el contrario, enigmático o fantástico. A través del carácter imaginativo del cuento, los objetos del mundo vigílico salen al encuentro del niño. Se trata de una especie de estado de sueño que lleva al estado de vigilia, en el que frecuentemente, los objetos de nuestro entorno se ven caracterizados con claridad en su naturaleza.

Observemos ahora los procesos que se dan en la región de la cabeza a la edad de los doce años. Vemos también aquí, etapa por etapa, que los procesos, al igual que en la región de las extremidades, toman direcciones opuestas en las dos edades.

A los doce años, el niño ha alcanzado la madurez para tomar parte en una primera clase de Física.³⁴ Se puede comenzar con un experimento sencillo: ¿qué transformación experimenta la luz

³⁴ Véase: *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, bearbeitet von Caroline von Heydebrand* (Acerca del plan de estudios de la Escuela libre Waldorf en arreglo de Caroline von Heydebrand), Stuttgart 1978, pág. 20:

“Física. En este grado, el niño ha alcanzado la madurez para las primeras lecciones en Física. También aquí se toma el camino saludable, apropiado al desarrollo del niño en vías de convertirse en ser humano, de lo artístico a lo intelectual. En lo musical se lleva, por lo pronto al escolar, a la Acústica. También se considera la laringe. El color en la pintura, algo familiar y conocido para los niños desde los inicios de su vida escolar, lleva a la Óptica, a los fenómenos de los colores y de la luz. Se elude la consideración del ojo, por cuanto es aún prematuro para esta edad mostrar de qué manera penetran a través de los órganos sensoriales cual golfos, leyes físicas en el cuerpo viviente. Se comienza a tratar la terminología, la electricidad y el magnetismo partiendo de los fenómenos y desarrollando las leyes a partir de los mismos.”

que cae en un recipiente de vidrio lleno de agua, cuando el agua se enturbia poco a poco mediante una solución? La condición previa necesaria para una observación exacta, es el tomar distancia. Desde el punto de vista anímico es ésta la postura de la "antipatía". El objeto de observación ha de ser contemplado tal como es, sin las modificaciones que podrían provenir de la persona que observa.

El alumno observa cómo la luz clara proveniente de la bombilla eléctrica, va tomando el color amarillo, el color naranja y, finalmente, el color rojo. El agua misma que ha sido enturbiada, aparece azulada. (Un comportamiento totalmente distinto muestra el alumno de primer grado cuando, lleno de simpatía, sigue atentamente la voz del maestro que narra un cuento.)

Al otro día el experimento es reproducido en la memoria. El objeto de la observación ya no se encuentra exteriormente, sino en el interior. Un incremento de "antipatía" es requerido para mantener alejadas posibles intromisiones provenientes de la propia alma. (Nuevamente encontramos la actitud contraria en el niño de siete años: éste escucha con toda simpatía la voz del maestro, a la que, por ende, puede aún retocar con su fantasía.)

Al tercer día, el alumno de sexto grado reflexiona sobre el experimento realizado. Comprende algo de la teoría de los colores cuando llega a reconocer que es propio de la naturaleza del color el obrar activamente cuando penetra en un medio turbio apareciendo entonces los colores amarillo, naranja y rojo. La naturaleza pasiva de la oscuridad se le revela como tinte azulado del agua enturbiada cuando es aclarada por la luz. El alumno ha ganado ahora una relación totalmente individual con el proceso de la formación de los colores. En cierto modo, tienen aquí un encuentro las percepciones interiores del niño de siete y las del niño de doce años. Con todo, ¡qué diferencia! También el alumno de primer grado, el que lleno de entrega retoca la voz del maestro con su

fantasía, aprehende las fluyentes imágenes como provenientes de una vertiente de agua generada en su interior, del mismo modo que el alumno de sexto grado, que aprehende interiormente la naturaleza originaria de la luz, la que se pone de manifiesto en los colores.

Un alumno más joven se sumerge sin más ni más, como espontáneamente, en esta vida imaginativa, la que rápidamente se le manifiesta tan pronto como se le proporciona la calma necesaria para escuchar la voz del maestro. El alumno mayor necesita varios días para la profundización hasta estar igualmente en condición de aprehender imaginativamente una impresión de la vida vigílica.

Podemos hacer una síntesis de los procesos de la región de la cabeza del niño de siete y del de doce años, de la siguiente manera:

El alumno de primer grado: El espíritu de la cabeza teje en el ámbito de lo imaginativo y encuentra al despertar la comprensión correcta para el mundo de la vida diurna.

El alumno del sexto grado: El espíritu vigílico de la cabeza se interna en la vida diurna y encuentra lo imaginativo en el ámbito de su propia alma en el que se halla durmiendo.

La región del tronco

Después de haber encontrado claras diferencias entre los sistemas de la cabeza y de los miembros, examinaremos si también se muestran tales cambios en la región del tronco.

Salta a la vista que los alumnos de primer grado, cuando se sientan al lado de los alumnos del sexto grado, no aparecen tanto más pequeños como cuando se paran uno al lado del otro. Se da, por lo tanto, una marcada diferencia de tamaño en el estar sentado y el estar parado en estas dos edades.

La forma del tronco en los pequeños tiene más bien una estructuración cilíndrica con una pancita infantil redondeada. En los alumnos del sexto grado, se delinea claramente el talle -a veces se da la predisposición de 'cincharse' en forma de talle de avispa-. Propia de la edad pre-pubertaria es también una ligera obesidad. En los muchachos se hace notoria una mayor articulación, aparece lo 'huesoso' en tanto que en los pequeños predomina lo blando en ambos sexos.

El sistema rítmico, que con corazón y pulmón, tiene su asiento en el tórax, encuentra su expresión anímica en la vida del sentimiento. En los pequeños, domina la respiración, esto es, tienen una respiración ligera, plana y veloz que no abarca todo el espacio pulmonar. En los alumnos mayores, sobre todo en los muchachos, se percibe que a través de una respiración de flanco, la respiración profunda abarca todo el espacio pulmonar. La respiración se ha tornado ahora más profunda y más lenta.

También los valores numéricos de la pulsación han experimentado un desplazamiento: los pequeños presentan una pulsación relativamente lenta en relación a la respiración plana, que les es propia.³⁵ Esta relación del cociente pulsación-respiración, desplazada en dirección a la respiración, se muestra también en lo aní-

³⁵ Véase: Rudolf Steiner, *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis* (La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico-espiritual del hombre). Conf. Del 17.4.1923. GA 306, 2da. ed. Dornach 1975: "De qué manera la respiración y la circulación sanguínea armonizan interiormente, cómo el niño respira en la escuela, de qué manera la respiración se adecúa progresivamente a la cir-

mico: en los pequeños, el entorno -con el que también se encuentran ligados a través del aire- ejerce su predominio por el número extremado de impresiones, a las que con frecuencia no pueden oponer resistencia. Mientras corren aún las lágrimas por sus mejillas, pueden ya reír, y es precisamente aquí, que se percibe en qué medida la vida del sentimiento se halla determinada por las impresiones provenientes del exterior en los pequeños.

A los doce años, la pulsación se ha tornado más veloz en relación a la respiración, más lenta ahora. Sentimientos fuertes, que se abren paso a través del oleaje de la sangre desde la región metabólica, pueden acosar interiormente a los escolares de mayor edad, de la misma manera en que el niño de siete años puede ser fácilmente dominado por las impresiones provenientes del exterior.

Vemos así cómo el alumno de primer grado se encuentra aún totalmente tramado con su entorno, ligado a él en lo que respecta a su disposición anímica básica de simpatía; en lo esencial, no puede oponer sentimiento propio alguno a su entorno. El alumno de doce años puede, en base a sentimientos que afloran de su cuerpo y que por lo pronto no tienen relación alguna con el mundo exterior, llegar a una actitud de rechazo con respecto al mismo. La antipatía, por lo pronto ligada al cuerpo, constituye empero una fuerza anímica importante para la formación exacta de representaciones (en el sentido de presentar, colocar-ante-sí), la que experimenta un verdadero apoyo en la incipiente enseñanza de las Ciencias Naturales. Para finalizar, mostraremos a continuación los modos opuestos de vivenciar propios de los alumnos de primer grado y del sexto grado a través de dos sucesos.

lación sanguínea, esto acontece por regla general entre el 9no. y el 10mo. año. En tanto que primero la respiración prepondera hasta el noveno año, acontece a continuación una lucha interior en el organismo entre el pulso y la respiración, volviéndose luego preponderante la circulación sanguínea; esto acontece por un lado orgánicamente, pero por otro, también anímicamente."

Ejemplo de antipatía ligada al cuerpo

Los niños de sexto grado han salido al recreo. Solamente una alumna se ha quedado en su lugar, la cabeza apoyada en ambos puños, los ojos cerrados. Sin motivo exterior alguno, se encuentra en un estado de fuerte conmoción, se podría creer que algo le ha destrozado el corazón. Pero, al rato, sigue un fuerte suspiro. Con sus puños golpea unas cuantas veces en la mesa, se levanta y se dirige hacia la puerta. “¿Qué ocurre?”, le preguntan compasivamente. “Nada”, asegura con bastante calma, “nada, en serio, nada”, se ríe y sale al recreo.

En los grados inferiores, difícilmente pueden darse sucesos tales como éste; sí, en cambio, con la entrada en la pubertad. Las fuerzas de la antipatía, provenientes del cuerpo, ascienden, y el niño se aísla por completo de su entorno, aún cuando más no sea que por breves momentos. No es el mundo exterior, sino el mundo interior, el que, dominado por toda suerte de factores perturbadores que ascienden, y que provienen del cuerpo, el que con frecuencia determina la vida del sentimiento. En la mayoría de los casos, los niños no están en condición de manifestar, de expresar acerca de aquello que provoca su estado de ánimo. Tampoco el niño de siete años tiene conciencia de lo que determina su modo de comportarse. En gran parte, sufre la influencia del exterior debido a la facultad de imitación que obra sobre su cuerpo.

Un ejemplo, cómo el niño es determinado desde el exterior por obra de la simpatía

En el primer grado, una niña ha usado malas palabras, palabras groseras. El maestro, decepcionado, dice: “Algo muy feo ha acontecido. Posiblemente no os habéis dado cuenta, pero una niña ha utilizado palabras muy feas.”

“¡Yo lo he escuchado!”, exclaman, todos a una, los compañeros sentados cerca. Uno de los chicos, que sentiría gran placer en re-

petir las malas palabras, levanta la mano con gran vivacidad. El maestro, dirigiéndose al alumno, comenta: pues repítelo, a mí me resulta imposible. El muchacho se pone de pie. Pero al momento, en vista de la tristeza del maestro, tomando ahora asimismo conciencia de sí mismo, susurra: “Tampoco yo puedo decirlo.”

Recapitulando:

En un esquema retenemos y ordenamos las observaciones esenciales.

	<i>Alumnos del primer grado</i>	<i>Alumnos del sexto grado</i>
Cabeza	-grande -imaginaciones -estado de ensueño	-pequeña -representaciones -estado de vigilia
Tórax	-redondeado -“tramado” con el entorno -durmiendo	-esbelto, -de poco tamaño -pequeño- -vida interior de ensueño
Extremidades	-cortas -en relación con el entorno -estado vigilico	-largas -en relación con la vida interior -durmiendo-estado de sueño profundo.

Las diferencias en el ámbito de cabeza, tórax y extremidades que hemos señalado en el niño de siete y el de doce años, se encuentran asimismo, por cierto, cuando se compara un niño de cinco con uno de catorce años. Cuanto mayor la distancia temporal del momento crucial de los nueve años, tanto mayor también la claridad con la que se presenta la polaridad.

El niño en el punto crucial de los nueve años

La "mudanza a la propia casa"

La confrontación del niño de siete con el niño de doce años, ha mostrado un profundo cambio, el que tiene lugar tanto en lo anímico-espiritual como en lo físico. La totalidad de los tres sistemas del ser humano trimembrado experimentan una metamorfosis. La cuestión es, ahora, averiguar si a esta "mudanza a la propia casa"³⁶ subyace una cierta legalidad.

Rudolf Steiner habló en cierta ocasión de un río³⁷, cuyas aguas se filtran para, con todo, volver a brotar en otro lugar. Comparó procesos anímicos humanos con este fenómeno natural. Algo anímico puede desaparecer en el interior del ser humano para volver a aflorar más tarde bajo otra forma.

Si se consideran las diferencias entre el niño de siete y el de doce años desde este punto de vista, se puede comprobar, por ejemplo, que las cualidades de la región de la cabeza del alumno de primer grado desaparecen, pero que ellas vuelven a aparecer en la región de las extremidades del niño de doce años. El niño de siete años tiene una cabeza de mayor tamaño, y vive durmiendo en el mundo propio de fantasía; las extremidades largas en el niño de doce años, caen en un estado de ensoñación y se encuentran coordinadas con el mundo propio. Algo semejante percibimos cuando dirigimos nuestra mirada a las extremidades del niño de siete años. Son cortas, poseen una relación activa con el entorno y se encuentran en estado de vigilia. También estas propiedades desaparecen, pero vuelven a aparecer en

³⁶ La expresión tan acertada, "mudanza a la propia casa", ha sido adoptada por H. Matthiolius (véase nota 33).

³⁷ Oralmente transmitido por Gerda Langen.

el ámbito de la cabeza del niño de doce años. Su cabeza es relativamente pequeña; debido a la actividad de nervios y sentidos, desarrolla una relación dinámica con el entorno, el espíritu de la cabeza está despierto. Esta inversión en el orden la encontramos finalmente también en el sistema rítmico. El niño ya no experimenta solamente su entorno (imitación), sino que llega a tener experiencias propias, que puede oponer conscientemente a su entorno.

¿Cómo y de qué manera tiene lugar este intercambio? ¿No presupone esto, acaso, una suerte de transformación plástica interior, en la que necesariamente participan fuerzas provenientes de arriba y fuerzas provenientes de abajo? Esta conjetura es confirmada por los fenómenos que pueden ser percibidos en el proceso rítmico de la circulación sanguínea y de la respiración.

El movimiento de arriba hacia abajo se pone de manifiesto en la respiración del pulmón, al volverse ésta más profunda. A este cambio -acompañado por el descenso, por la disminución del ritmo- se opone con fuerza, desde abajo, otro movimiento, un ritmo creciente, proveniente de la sangre y que, viniendo del metabolismo, presiona con fuerza cada vez mayor cuanto más próximo a la pubertad se halla el niño.³⁸

Ambos, pulso y respiración, constituyen una forma de expresión importante del ser humano en armonía consigo mismo. El ser humano se encuentra en armonía consigo mismo cuando a un movimiento respiratorio (inspiración y espiración) corresponden cuatro pulsaciones.

³⁸ Véase: Rudolf Steiner, *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis* (Enseñanza a partir del conocimiento del ser humano) Conf. Del 16.9.1921. GA 302a, 2da. ed. Dornach 1977, y Rudolf Steiner, *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis* (La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico-espiritual del ser humano). Conf. Del 17. y 19.4.1923. GA 306, 2da. ed. Dornach 1975, así como nota 35.

La médica pediatra escolar Hadumoth Rötges, advierte que alrededor de los nueve años la "curva ascendente del pulso y la curva respiratoria descendente llegan a encontrarse"³⁹ y que ambas fuerzas se equilibran y alcanzan, por un corto tiempo, la relación de 1:4. Ello significa que no hay un predominio de ninguna de las dos partes, ni de la sangre, ni de la respiración, sino que ambas se encuentran en armonía. Es en este momento de la transición que "el yo se acopla en el sistema metabólico"¹². El niño tiene la experiencia de sí mismo como separado del mundo, como un Yo que se enfrenta al mismo.

Es decir, el "cambio de domicilio a la propia casa" es impulsado por el sistema rítmico a través de las vías respiratorias y de las vías sanguíneas.



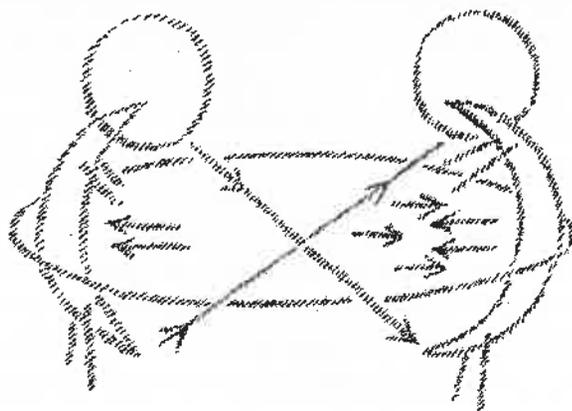
³⁹ Hadumoth Rötges, *Was geschieht im neunten Lebensjahr -geistig-seelisch und körperlich?* (¿Qué acontece en el noveno año de vida-espiritual-anímica y corporalmente?). En *Erziehungskunst* (El arte de la educación), Año XVI, Nro. 3, Marzo 1952.

¹² Rudolf Steiner. *Geisteswissenschaftliche Gesichtspunkte zur Therapie* (Puntos de vista científico-espirituales con respecto a la terapia) Conferencia del 14.4.1921. GA 313, 3ra. ed. Dornach 1963.

La mejor manera de mostrar gráficamente el “plan de cambio de domicilio” es a través de un esquema, a través del cual se hacen visibles los movimientos ascendentes y descendentes. Para ello se adecúa de manera especial un gráfico del ser humano trimembrado que dio Rudolf Steiner.⁴⁰ Las figuras geométricas sobre las que se basa el esquema -rayo, luna creciente, circunferencia-, pueden, moviéndolas, transformarse unas en otras. La circunferencia, a través de un aumento infinito puede abrirse y tomar la forma de una luna creciente o de un rayo y contrayéndose, volver a tomar la forma del círculo, configurando la curvatura de la parte media, una vez desde el exterior, y otra vez desde el interior. De este modo, esta figura muestra las transformaciones de extremidades-tronco-cabeza, respectivamente, de cabeza-tronco-extremidades, que no son observables en el nivel físico, pero sí, por cierto en lo espiritual-anímico.

Alumnos del primer grado

Alumnos del sexto grado



Estas dos formas enfrentadas nos pueden representar al niño de siete y al de doce años, respectivamente. Con una línea seguimos

⁴⁰ Véase: Rudolf Steiner, *Erziehungskunst -Methodisch-Didaktisches*. (El arte de la educación. Aspectos metódico-didácticos) Conf. Del 28.8.1919. GA 294, 5ta. ed. Dornach 1974.

el movimiento ascendente que desde la región metabólica del alumno de primer grado lleva a la región de la cabeza del alumno de sexto grado y con una segunda línea, representamos el movimiento descendente que baja de la región de la cabeza del niño más pequeño a la región metabólica del niño de más edad. El cambio en el sistema rítmico se halla representado por una circunferencia. Las impresiones del niño de siete años, que provienen principalmente de su entorno, se hallan representadas por rayos provenientes del exterior, en tanto que los sentimientos propios que el alumno mayor opone al mundo, se hallan representados por rayos que se contraponen a aquellos provenientes del exterior.

Exactamente en el punto de intersección de este desarrollo se encuentra lo que Rudolf Steiner designa como “transición de vida” que acontece a los nueve años.

Si queremos comprender mejor la significación de este punto de intersección o punto crucial, comienzo de una nueva época, es preciso, por de pronto, que nos preguntemos acerca de la significación que tiene la reversión de las fuerzas de la cabeza y de las extremidades.

¿Qué consecuencias tendría para el adolescente, para el ser humano en desarrollo, si el espíritu de su cabeza permaneciera en un estado de ensoñación, si en sus impresiones siguiera dominando la fantasía, si sus percepciones permanecieran atadas al entorno a través de la imitación? Se pone de inmediato en evidencia, que en este caso, el entorno seguiría ejerciendo una marcada acción, un efecto predominante. No se daría la posibilidad de separarse del mundo, la posibilidad de reflexionar sobre el mundo, ni menos aún, de movilizar interiormente los impulsos del pensar. El yo debe, por lo tanto, encontrar su lugar en la región de la cabeza, en las funciones de la misma. De ese modo, se origina la posibilidad de formar representaciones, independientemente de las impresiones exteriores e interiores.

Podemos seguir preguntándonos acerca de los efectos que ello llevaría consigo para el sistema metabólico y de las extremidades, si nuestras extremidades conservaran únicamente este carácter perceptivo despierto, propio del niño pequeño. En este caso, deberíamos renunciar a la transformación volitiva de nuestro entorno. Pues el niño retiene sus fuerzas creativas en el ámbito de la fantasía que le es propia. Ésta se agota en el juego, y el niño carece de la fuerza necesaria para orientar esta corriente de su fantasía hacia el exterior -en dirección al objeto- tal como se da, por ejemplo, en un escultor. El Yo, necesariamente, también tiene que poder "ensamblarse" con nuestros impulsos volitivos.

Algo similar encontramos en el ámbito del sistema intermedio. Si el adulto viviera solamente en los sentimientos de su entorno, estaría a merced de las influencias de la simpatía y la antipatía, sin defensa alguna. Perdería su equilibrio anímico, el que se logra precisamente por el hecho de poder vivenciar los efectos de la simpatía y la antipatía en sí mismo. Con ello sustrae a la simpatía y a la antipatía su efecto mágico directo en la medida en que eleva a las mismas a la esfera de la percepción. También esto sólo es posible gracias al Yo, el que toma forma en la esfera del sentir como percibiente.

Vemos así como el entorno predomina en la totalidad de las tres esferas hasta el noveno año. Es entonces cuando concluye toda una época de la vida al agotarse la facultad de imitación. Un nuevo impulso se hace efectivo. El Yo mismo, "la Mismidad", en tanto individualidad imperecedera, entra en acción transformando el cuerpo. La entrada en acción del yo, al tener lugar en la época de transición, acontece, por consiguiente en una fase de lábil equilibrio con lo que se relacionan las particulares dificultades de la época de transición de los nueve años; en éstas pueden hallarse una razón importante para las expulsiones que en esta edad se dan en las escuelas públicas.

Estos hechos pueden compararse con un nacimiento. Pues, así como el niño se libera físicamente de la corporeidad materna cuando nace, también se libera ahora del entorno, en el que ha vivido hasta este momento, imitando los objetos del mundo exterior. Y nuevamente, el ser que allí nace, requiere de la protección y del amor de sus educadores.

¿Pero cómo vive el niño esta transición? Algo de tristeza yace en su mirada, la marcha se torna más pesada que antes, el niño se ha vuelto sensible. Percibe que su entorno, que hasta entonces le era tan familiar, se ha vuelto extraño. Por momentos busca apartarse totalmente, encerrarse en sí mismo. Le parece enigmático, incomprensible el estar ahora, de pronto, separado del mundo, que padre y madre, que sus amigos se encuentren fuera de su estrecho círculo. Siente nostalgia de aquel mundo, nostalgia de ser entendido, nostalgia de ser querido. Pero hay algo misterioso que se ha interpuesto y que lo impide.

En esta soledad se despiertan en el niño los sentimientos más frágiles, más delicados y nada debería perturbarlo en este momento, ninguna curiosidad, ningún ajeteo. En esta soledad tiene un encuentro consigo mismo, siente en sí mismo a su yo, siente que partiendo de ese yo podrá abrirse su camino en la vida.

Es muy importante la disposición con la que los adultos acompañan al niño en el momento en que atraviesa esta difícil fase de la vida. Un entorno en que reina el miedo, la resignación propia de nuestra época o la superficialidad con que se vive en las grandes metrópolis, dificultan de manera extraordinaria este proceso. Si, en cambio, en el medio ambiente domina la alegría y si el niño percibe que los adultos se mantienen firmes en las situaciones difíciles que el destino les depara, se contagia la chispa del sentimiento de afirmación del yo. Estas circunstancias pueden tener una influencia sobre la vida futura entera. Aquí se decide, con fre-

cuencia, si el niño ha de desarrollar una personalidad con un yo fuerte o con un yo débil.⁴¹

⁴¹ Rudolf Steiner, véase nota 5: "Pues de la actitud que uno adopta frente al niño en este tiempo, depende infinitamente mucho para toda la vida ulterior; que el niño se tome una persona sin carácter, inestable o una persona estable, con equilibrio y fuerza interior, ello depende muchas veces de que el maestro encuentre frente al niño una actitud suficientemente segura en este tiempo."

Rudolf Steiner, *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. (El arte de la educación a partir de la comprensión de la naturaleza del ser humano) Conf. Del 13.8.1924. GA 311, 4ta. ed. Dornach 1979:

"Ahora, entre el 9no. y 10mo. año, el niño tiene de manera totalmente inconciente la sensación: yo, todo lo recibo del maestro, del educador, ¿y de dónde lo recibe éste? ¿Qué hay detrás de éste? No es necesario precisarlo más. Si se pasa a definir o a dar explicaciones, ello hace daño -va en detrimento-. Pero lo importante es encontrar una palabra llena de afecto, con mucha alma para el niño, o palabras -pues, por lo general, las dificultades se prolongan a veces por semanas, por meses-, de modo que para el niño subsista la autoridad por encima de este escollo. Se da aquí en el niño la crisis del principio autoritativo. Si se está en condiciones de hacer frente a la misma, si se está a la altura de ella, si se está en condiciones de poner tanta alma -tanto corazón- en el modo de enfrentar las dificultades que aparecen en este momento de la vida, si se sale al encuentro del niño con la necesaria profundidad en los sentimientos, autenticidad y veracidad, de modo que subsista la autoridad, no sólo se gana algo por el hecho de que el niño conserva la fe en la autoridad del maestro, lo que por cierto resulta positivo para la continuidad de la enseñanza, sino que es propio de la naturaleza del ser humano el hecho de que precisamente en este periodo de la vida, entre el 9no. y el 10mo. año, la creencia en la bondad del ser humano no debe comenzar a tambalear, a flaquear. Pues en ese caso, se haría tambalear toda la seguridad interior necesaria en la vida.

Esto es de una inconmensurable importancia y son cosas que deben ser consideradas. Mucho más importante que todos los pequeñísimos y complicados aspectos prescriptos en las pedagogías, es el conocimiento de lo que acontece en un determinado momento de la vida, y cómo se ha de hacer frente a ello, a fin de que de tal comportamiento se arroje la luz correcta sobre la vida entera del niño."

La ayuda que puede prestar el plan de enseñanza

Todas las especificaciones que dio Rudolf Steiner con respecto al Plan de Enseñanza de la Escuela Waldorf para el tercer grado, tienen el cometido de formar una envoltura protectora para dar acogida al yo. Se da, por ejemplo, la Época de construcción de una casa. Se levantan paredes, se techa, se establece una separación del mundo exterior. En esta actividad, el niño experimenta la formación del propio espacio interior y es esta vivencia del espacio la que el niño busca. Llega a un encuentro consigo mismo. También practica las labores del campesino en esta edad. Ara la tierra y siembra. Imaginativamente tiene de ese modo la vivencia: "Del mismo modo en que se desarrolla el germen, también se desarrolla mi yo, el que se halla injerto en mi alma."

En la enseñanza de la lengua, que en la Escuela Waldorf es objeto de un cultivo especial, el niño aprende paulatinamente, sobre la base de poemas, la posibilidad de internarse con su yo en los sonidos del habla; partiendo de los mismos como gérmenes del habla, saca a luz de los mismos imágenes que en ellos se hallaban hechizadas. Al lograr esto, llega a tener la vivencia de generar por completo la expresión lingüística desde sí mismo. (En el capítulo "Queridos padres" se habla acerca de la significación del material narrativo.)

En el ámbito musical, el niño vive, hasta los nueve años, principalmente en la escala pentatónica, en la que no existe la tónica ni tampoco el semitono. Ahora se le inicia en la tercera mayor y menor. Con alegría vive en las tonalidades mayor y menor el salir y el adentrarse, como movimiento de su Yo.⁴²

⁴² Plan de enseñanza: véase nota 34:

"En la Eurytmia Tonal se pasa al aprendizaje de las tonalidades mayor y menor y a la representación de melodías en estas tonalidades. También aquí se tiene en cuenta que el niño en el noveno y el décimo año de edad se enfrenta al mundo con otra conciencia. Los modos mayores y menores recién ahora co-

Dado que el niño, a los nueve años, entra en el período de la maduración respiratoria, resulta muy adecuada para la formación respiratoria la flauta dulce soprano. Sólo con la maduración respiratoria, que tiene lugar a los doce años, pueden elegirse otros instrumentos de viento que exigen una respiración profunda y prolongada, como es el caso de la flauta travesa, el obóe, el clarinete o el fagot. Si a los nueve años es recomendable la flauta dulce, a los doce años, en cambio, un instrumento de cuerda se adecúa para que el niño pueda profundizar substancialmente sus facultades. Los movimientos de las extremidades, propios de la edad del pavo, pueden ser entrenados y superados a través del manejo del arco. Para los dos puntos críticos que se encuentran a los nueve y a los doce años, la música constituye una terapia especialmente apropiada.

mienzan a tener un contenido para la vivencia del niño. De ese modo se puede acercar al niño el movimiento de intervalos correspondientes a la tercera mayor y a la tercera menor en la Eúritmia Tonal. Sin embargo, el modo musical menor no se elabora aún eurítmicamente, puesto que a la naturaleza del niño de diez años no le es propio aún, vincularse de manera tan honda con lo musical en el ser humano terrenal”.

Rudolf Steiner, véase nota 35: “A continuación, entre el 9no. y el 10mo. año, acontece algo singular. El niño quiere ser poseído por lo musical en lo rítmico en una medida mucho mayor que antes. Cuando observamos al niño en relación a la recepción de lo musical hasta esta altura de la vida, entre los nueve y diez años -observamos que también lo musical vive en el niño plásticamente, que ello se torna de manera natural en una plástica interior del cuerpo, que también lo musical pasa en el niño con extraordinaria facilidad a tomar un carácter danzante en el movimiento: debemos reconocer aquí que la aprehensión interior propiamente dicha de lo musical se da precisamente recién entre el noveno y el décimo año de edad. Esto se podrá observar con toda claridad. Por cierto, que las cosas no pueden diferenciarse de manera totalmente rígida y quien perciba las cosas, cultivará lo musical antes del noveno año, pero de un modo correcto -tendiendo más bien en dirección de lo que acabo de caracterizar; de otro modo, el niño entre el noveno y el décimo año sufriría un shock si se le aproxima repentinamente el elemento musical y fuera capturado interiormente por el mismo cuando para él era algo totalmente desacostumbrado ser, en modo alguno, interiormente prendado con tanta fuerza.”

La ayuda que el Plan de Enseñanza de Rudolf Steiner presta en la crisis del noveno año, no se reduce a la enseñanza en el tercer grado. Antes bien, se muestra que el Plan de Enseñanza y la Metodología obedecen a la ley de reversión a través de todos los grados, desde el primero hasta el sexto. Paralelo al desarrollo corporal tiene lugar el desarrollo en el plano animico-espiritual. Una exposición detallada llevaría muy lejos en este lugar, pero a través de una sinopsis a grandes rasgos del Plan de Enseñanza del primer y del sexto grado se hace del todo evidente el principio de la reversión.

En contraposición al método reinante, por el cual ya al alumno del primer grado se le llena la cabeza, aún dormida, “como por un embudo”, con el material de enseñanza establecido, en la Escuela Waldorf no es la cabeza la que aprende, sino los miembros: los pies, los brazos, las manos, los dedos. La serie de los números se brinca, se salta, se camina, se golpea con las manos o se declama con alegres juegos de dedos. De las cuentas se encargan los dedos. Aprenden a tejer, no quedando reservada esta práctica manual solamente a las niñas. Un rol especial juega la Eúritmia, por la cual el niño se interna en el gran reino de las voces de la lengua. Puede, por ejemplo, convertirse en una ola con la W (ola en alemán: Welle), en un oso con la B (oso en alemán: Bär) en una rueda rodante con la R o en un manantial que fluye con la L.

¿Qué acontece con estas actividades que los pequeños realizaban con tanta alegría en el sexto grado? ¿Qué con aquello que había sido percibido y entendido antes por las manos? En el sexto grado se inicia la enseñanza de las Ciencias Naturales.³⁴ El niño aprende a realizar observaciones y a reflexionar sobre las mismas. El pensar tiene ahora que ser un pensar despierto y activo si ha de tomar la forma de un percibir, de un representar, o de un comprender. Las actividades que ahora tienen lugar en el ámbito del sistema nervioso-sensorial, originariamente eran practicadas por los miembros: aprehender, presentar, tomar. Al polo nervioso-sen-

sorial se le exige ahora lo que antes habían aprendido los miembros.

Hemos seguido el camino que va de los miembros despiertos de los pequeños en dirección a la cabeza despierta de los alumnos mayores. Algo similar podemos hacer con las cabezas en estado de ensoñación de los pequeños, puesto que ellas están emparentadas con los miembros en estado de ensoñación, los miembros dormidos, de los alumnos mayores.

Al espíritu de la cabeza dormida se le murmuran cuentos, fuente de una gran sabiduría, como sueño que conduce al despertar.

En el niño se despiertan imágenes interiores, se estimula el mundo de su fantasía, el que se anima y matiza, se amplía y profundiza. Las vivencias artísticas que el niño incorpora de este modo, aparentemente desaparecen como en un profundo abismo interior. Pero, ¿cuál será el destino de estas vivencias cuando el niño alcance los doce años? Lo que el niño ha incorporado, aparentemente de manera pasiva, en un estado en ensueño, se pone ahora de manifiesto en el exterior, de modo activo. Alcanza la región de las extremidades. Estos miembros son los órganos de la voluntad a través de los cuales el ser humano opera creativamente en su entorno.

El alumno del sexto grado puede recurrir a este fondo artístico que se ha formado al escuchar y al narrar cuentos. Estas imágenes interiores se transforman en imágenes plasmadoras, en fuerzas plasmadoras a saber, de todo aquello que el niño de doce años realiza con sus manos. El plan de enseñanza le propociona para ello múltiples posibilidades: en especial en los trabajos de taller, en la jardinería, en la gimnasia y en la euritmia se abordan y estimulan las fuerzas formativas y configuradoras de las extremidades. Deben ser estimuladas ahora a fin de que la simiente que el espí-

ritu dormido ha incorporado antes como sueño que lleva al despertar, no se eche a perder.

Se debería tener en cuenta esta transformación que tiene lugar en el desarrollo cuando muchas veces se cae, hoy en día, en lamentos ante el hecho del agotamiento de las fuerzas creativas en los escolares. Si a la cabeza del niño pequeño no se le proporciona otra cosa que contenidos conceptuales de carácter intelectual en lugar de las imágenes plenas de fantasía de los cuentos, se le quitan las fuerzas creadoras. Por otra parte, se le niega al niño el despertar verdaderamente, en la medida en que, de pequeño, debido al hecho de la obligación de estar quieto en su asiento y de realizar largos viajes en automóvil, se ve obligado a mantener quietas sus extremidades.

También en la región media podemos observar cómo el niño pequeño se libera de los sentimientos que lo han ligado totalmente a su entorno, y de qué manera logra formar ahora impresiones que no son solamente subjetivas, sino que tienen también un carácter objetivo. Esto se pone de manifiesto de la mejor manera en el ejemplo dado por Rudolf Steiner mismo.

En Torquay narró a los maestros ingleses la "Historia de la violeta"⁴³, de una violeta que sentía miedo del cielo azul, que un día le iría a propinar una paliza, como le había dicho un perro malvado; pero un corderito la consoló al otro día: "El cielo es tanto más azul de lo que tú lo eres con tu pequeño cuerpo azul, por cuanto tiene tanto más amor de lo que tu puedes tener con tu pequeño cuerpo." Así fue que la pequeña violeta se sintió protegida por la gran violeta celestial.

⁴³ Véase: Rudolf Steiner, *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. (El arte de educar partiendo de la comprensión de la naturaleza del ser humano) Conf. Del 15.8.1924. GA 311. 4ta. ed. Dornach 1979.

¿Qué transformación acontece con los sentimientos del niño de siete, de ocho años cuando, al alcanzar la edad de los doce o trece años, reflexiona acerca del contenido de esta sencilla historia?

Con su entendimiento, el niño es capaz de comprender las conexiones: "Pues mira esta gran violeta celestial, el Dios-Violeta: es totalmente azul en toda su extensión. Ahora imagínate un pequeño trozo recortado del mismo: éste es la pequeña violeta. Así es Dios, absolutamente tan grande como el océano cósmico. Tu alma es una gota proveniente de Dios. Pero así como, cuando el agua del mar forma una gota, ésta es la misma que el agua del gran mar, así también tu alma es lo mismo que lo que es el Gran Dios, sólo que una pequeña gota."⁴³ Este ejemplo muestra con especial belleza que el contenido de la enseñanza no debe ser algo exactamente definido, que al niño nunca se le deben imponer ideas acuñadas de modo definitivo, ideas que no puedan ser transformadas, sino que, por el contrario, debe instruirse de modo que todo conserve un carácter viviente y pueda crecer con el niño, también a través de la reversión que tiene lugar a los nueve años.

Trastornos del pensar, del sentimiento y de la voluntad

Dadas las condiciones actuales de vida, muy raramente la transición de los nueve años acontece sin que se de alguna perturbación. En la mayoría de los casos, los niños se quejan de alguno de los siguientes síntomas: presión en la cabeza o dolor de estómago, mareos, palpitaciones y trastornos respiratorios.

Rudolf Steiner hace expresamente alusión a estas dificultades. En caso de no cuidar que tenga lugar un desarrollo sano del ser humano "estos trastornos subsistirán por cierto durante toda la vida, bajo la forma de toda clase de predisposiciones patológicas." Y sigue diciendo: "Entre los síntomas concomitantes de aquello, que más tarde -digamos- aparece como anemia en su manera extrema, se encuentran los siguientes: cansancio, flojedad, dificul-

tades al dormir y al despertar." Con la observación de que en la mayoría de los niños estos síntomas -"aparecen en la época que sigue a la dentición hasta la época de la madurez sexual, alcanzando su punto culminante entre los nueve y los diez años"- Rudolf Steiner dio indicaciones acerca de cómo el médico puede proporcionar una ayuda medicamentosa. "En realidad es preciso tener en cuenta estos aspectos en toda persona a menos que se trate de alguien de robusta sangre campesina."⁴⁴ Pues si estas dificultades que aparecen en el polo de la cabeza, en el sistema rítmico y en el sistema metabólico, y que se ponen de manifiesto en síntomas corporales, no son identificadas correctamente y tomadas en cuenta por la pedagogía, pueden desarrollarse trastornos en el ámbito del pensar, del sentir y de la voluntad en el curso posterior de la vida.⁴⁵

El cuento de "Blancanieves" nos muestra en una bella imagen cómo el intelecto -personificado en la figura de la malvada reina- puede emponzoñar los tres sistemas del ser humano. Así, podría decirse de otro modo: "Espejito de la pared, espejito de la pared, ¿quién es la más hermosa (esto es, el mejor de la clase) en todo el reino?" Es el "lazo de la coerción para el rendimiento" que presiona la respiración; es la presión de la nota, que cual peine emponzoñado, acarrea trastornos en el ámbito nervioso y es el tener que repetir el curso en las escuelas públicas que, como una manzana emponzoñada, alimenta los sentimientos de inferioridad que

⁴⁴ Véase Nota 12.

⁴⁵ Walter Holtzapfel, *Die Schulkrankheit*, (La enfermedad escolar -en: Friedrich Husemann/Otto Wolff, *Das Bild des Menschen als Grundlage der Heilkunst*. - La imagen del ser humano como base del arte de curar). Tomo II, 1era. Mitad. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1978.

a lo largo de toda una vida, obran paralizando la voluntad.⁴⁶

Una pedagogía que toma en cuenta el desarrollo del niño, que responde a este desarrollo, necesita del apoyo del hogar, del apoyo de la familia. Todas aquellas impresiones carentes de vida, carentes de alma, en primer lugar aquellas provenientes de la técnica, tienen un efecto especialmente nocivo en esta fase de cambio. ¿Tenemos realmente siempre presente las repercusiones que la televisión, la radio, la cinta magnetofónica y los largos viajes en automóvil tienen sobre los niños? El hecho de cargar excesivamente con tareas escolares en el hogar no sólo puede ser nocivo para la región de la cabeza, sino que puede afectar también la digestión, sobre la que igualmente repercute el cambio que tiene lugar. Es importante reducir las tareas en esta época de cambio radical; además, es necesario prestar atención a la alimentación del niño, de proporcionarle lo que necesita para comer, lo que realmente pueda digerir. Es errado obligar al niño a comer. Por el contrario, resulta aconsejable proporcionar al niño, repartido en pequeñas porciones a lo largo del día, aquello que pueda digerir con facilidad. Perturbaciones del sistema rítmico como mareo, palpitaciones y opresiones respiratorias son un indicio de una especial necesidad del niño de mucho amor en este tiempo, que requiere para encontrarse a sí mismo. A menudo acude con el pretexto de no poder hacer algo, cuando en realidad viene en búsqueda "de la palabra entrañable, de la palabra de corazón, plena de alma."⁴¹

La misión de los adultos se complica por el hecho de que los niños ven muy críticamente a sus educadores en este período de tiempo. Con una suerte de clarividencia palpan, sondan cada de-

⁴⁶ Esta conexión fue desarrollada por Olaf Koob en: *Droge und Suchtentstehung* (La droga y el origen de la adicción). *Merkblätter zur Gesundheitspflege im persönlichen und sozialen Leben*. Bad Libenzell 1981, pág. 9 ss. (Schneewitchen -oder die Entstehung der kindliche Neurose. Blancanieves -o el origen de la neurosis infantil).

bilidad. De ahí que el educador debe tratar de lograr establecer una relación consciente con aquellas fuerzas que llevan al ser humano más allá de los estrechos límites del espíritu de su propia personalidad.⁴⁷

⁴⁷ Véase al respecto: Rudolf Steiner, *Allgemeine Menschenkunde* (Tratado General del Hombre) Conf. Del 21.8.1919, 8va. ed. Dornach 1980: "Hay pues, queridos amigos, una gran diferencia si se trata de un maestro que entra por la puerta de una clase con un número mayor o menor de alumnos o de ese otro maestro. Hay una gran diferencia y ésta no radica meramente en que uno de los maestros sea más diestro en el manejo de las medidas pedagógicas exteriores que el otro; sino que la diferencia radical, que influye en la enseñanza, proviene de lo que el maestro ha adquirido a lo largo de toda su existencia en lo referente a la dirección de su pensar, y que él trae consigo al entrar en la clase. Un maestro que se ocupa con pensamientos que se refieren al ser humano en desarrollo, produce un efecto totalmente distinto sobre los escolares que un maestro que ignora todo lo que a ello se refiere, que nunca se ha detenido a pensar sobre ello. Pues, ¿qué acontece en el momento en que usted reflexiona sobre tales pensamientos, esto es, en que comienza a saber cuál es el sentido cósmico que tienen los procesos respiratorios y su transformación en la educación, qué sentido cósmico tiene el proceso rítmico entre el dormir y la vigilia? En el momento en que usted se ocupa de tales pensamientos, algo en usted lucha contra todo aquello que es mero espíritu personal. En ese momento se atenúan todas las instancias que subyacen al espíritu personal; se extingue algo que precisamente se da en sumo grado en el ser humano por el hecho de ser un ser humano físico.

Y en la medida en que usted existe en este estado de extinción y penetra en el aula, acontece que, en razón de fuerzas interiores, se establezca una relación entre usted y los alumnos."- Asimismo: Rudolf Steiner, *Die Geistige Führung des Menschen und der Menschheit* (La conducción espiritual del ser humano y de la humanidad). GA. 9na. Ed. Dornach 1974.

La encarnación del Yo

¿Qué impulsos son los que, de manera especial, ayudan al niño en su difícil situación? ¿A través de qué medios gana la fuerza, a partir de la cual puede nuevamente desarrollarse de un modo homogéneo? Queremos indicar en este lugar tres motivos de carácter imaginativo que pueden resultar de la vivencia religiosa del niño, en especial, si lo acompañamos de manera adecuada con nuestros pensamientos y nuestros sentimientos.

Por el hecho de encontrarse separado del mundo, el niño vivencia el propio ámbito del Yo, pero en éste dormita una experiencia más profunda aún: el sentimiento del carácter imperecedero de su ser mismo, de su mismidad. A través de la narración del relato bíblico de la Creación, esta experiencia del niño encuentra su convalidación en el hecho de que Dios ha creado al hombre. Si el niño reflexiona acerca de este origen divino, puede en el yo terrenal despertarse algo divino.

En un capitel romano se halla representado el motivo del Génesis. Dios-Padre insufla en el hombre el aliento viviente. El hálito que fluye de la boca de Dios presenta la forma de tallos y hojas que se mueven en dirección a Adán. La parte correspondiente a la flor se encuentra ya en el hombre, la parte que corresponde a la raíz se encuentra aún en Dios. La planta se sume en el hombre en forma invertida. La representación de carácter imaginativo de una planta que crece en el hombre, que echa raíces, hojas y flores, tiene una vieja tradición. Se alude a la concepción de una planta que el ser humano lleva en sí pero que no crece erguida, hacia arriba, como en la naturaleza, sino como una formación que crece de arriba hacia abajo. La planta, con su parte dura de la raíz, forma los huesos del cráneo, en el que el ser humano echa raíces en la vida del pensar; despliega las hojas por medio de las cuales respira, en la región de los pulmones y remite a la región inferior

con la flor y el ovario.⁴⁸ La idea de esta planta invertida se vuelve comprensible sobre la base de la reversión de las fuerzas vitales que tiene lugar a los nueve años. El niño, que no puede reflexionar acerca de esto, lo vive, empero, de manera inconsciente.

No es infrecuente que en esta edad haya niños que pregunten a sus padres la pregunta, si realmente ellos son su padre y su madre. Esta pregunta se funda en el hecho de que el niño tiene la fuerte experiencia de su ser individual que no ha venido a este mundo solamente por herencia (como género).⁴⁹ Tras de esta pregunta que el niño plantea se oculta otra, totalmente distinta. Es la pregunta acerca de su origen espiritual y el niño no busca la respuesta en el mundo exterior, sino, en el ámbito de la religión. Cómo estos pensamientos pueden acercarse imaginativamente al niño, se expone más adelante, en la narración del "Arbolillo esforzado".

Otro motivo que puede ser una buena preparación para el niño en la transición de los nueve años, se da en la leyenda de Cristóforo. Oforus, el gigante, quiere poner su fuerza al servicio del hombre más poderoso. Primero se pone al servicio de un rey poderoso el cual, empero, siente temor ante el diablo, y a continuación, al servicio del diablo, el que emprende la huida ante la Cruz. Siguiendo el consejo de un eremita, Oforus carga con personas para transponer un río, para servir al Cristo a través de obras de amor al prójimo. Cierta noche carga con un niño, el que con su enorme peso, hace que se hunda en las aguas del río. Es el niño Jesús (en alemán: Christuskind, Kind: niño), el que lo bautiza con el nombre Cristóforo. La vara con la que vadeaba las aguas, deberá

⁴⁸ Rudolf Steiner, *Geisteswissenschaft und Medizin* (Ciencia espiritual y medicina) Conf. del 25.3.1920. GA 312. 5ta.ed. Dornach 1976.

⁴⁹ Compárese: Rudolf Steiner, *Theosophie. Wiederverkörperung des Geistes und Schicksal*. (Teosofía. Reencarnación del espíritu y destino). GA 9, 30ma. ed. Dornach 1978. pág. 71 ss.

ser plantada en tierra. Esta vara ha echado hojas y flores cuando, a la mañana siguiente, encuentran a Cristóforo muerto en su choza.⁵⁰

En esta leyenda se encuentra un motivo de carácter excepcional. Presenta una fuerza vital, representada por la vara que florece y que se muestra efectiva por encima, más allá de la muerte. Esta imagen alude al hecho de que Cristóforo ha encontrado el camino hacia Cristo a través de la muerte. Una leyenda de esta naturaleza puede preparar muy bien al niño de ocho años, en vista de la transición de los nueve años.

En el noveno año de vida, el niño tiene, con la vivencia del Yo, un encuentro con el núcleo imperecedero de su ser. Se encuentra ahora en condición de comprender la mortalidad del ser humano. Es frecuente en esta edad, que un niño vea por primera vez, de manera consciente, un cadáver. Ambas, inmortalidad y mortalidad, pueden vivir en el niño, pero no está aún en condición de establecer una separación entre estos dos ámbitos diferentes entre sí. Pero tiene una extraordinaria importancia para toda la vida ulterior, que el niño pueda vivenciar, a través de la narración de la leyenda de Cristóforo, el hecho de que en la muerte se enciende la vida.

Hay otro motivo de vida que se vuelve comprensible cuando se reflexiona acerca de una indicación que hace Rudolf Steiner sobre el arte: éste debe estar al servicio del niño hasta el noveno año, pero, a partir de allí, el niño debe tornarse en un servidor del arte.⁵¹ Esta inversión encierra la liberación de fuerzas creativas que antes obraban inconscientemente en la formación del cuerpo, y que de ahora en adelante, de manera lenta y paulatina, podrán

⁵⁰ Véase, por ejemplo en la Colección de leyendas de Jakob Streit: *Legenden-Sammlung von Jakob Streit, Ich will dein Bruder sein* (Quiero ser tu hermano). 2da. ed. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1980.

ser utilizadas y manejadas por el yo. Se trata de estimular el núcleo creador en el ser humano, el cual, a través del arte, es capaz de poner en descubierto lo espiritual en lo material. De ahí que el elemento artístico posea una importancia central en la Pedagogía Waldorf.

De ese modo, son tres los motivos que el niño puede incorporar en esta edad: el origen divino, la vida que resplandece en la muerte y el ámbito del arte. Estos motivos pueden convertirse en tres impulsos capaces de vincular al niño -despatriado en la crisis- con el mundo del Padre, del Hijo y del Espíritu. Todo esto acontece en las regiones en las que el alma del niño aún dormita. Pero más tarde, a lo largo de la vida, la individualidad puede incorporar de manera creciente en la conciencia, estos tres impulsos implantados a los nueve años.

Puntos de vista del médico escolar

El momento crucial, el comienzo de una nueva época de la vida que se da entre el noveno y el décimo año de vida, se expresa también en síntomas corporales. A esta altura de la vida, el corazón incrementa, de pronto y de manera repentina, la capacidad -la fuerza- de contención -el así denominado volúmen de pulsación⁵⁵. Por consiguiente, el órgano que ocupa una posición central entre los demás órganos, incrementa así su capacidad de rendimiento precisamente en el momento en que el ser central en el niño -su Yo- atraviesa un decisivo cambio evolutivo. Pero el hecho de que este momento de cambio tiene un carácter de crisis, se pone de manifiesto en otro proceso material -en el comportamiento del azúcar en la sangre-.

La vivencia del Yo tiene su base corporal en el contenido de azúcar de la sangre, el que resulta influenciado por el suministro externo de azúcar. Todos sabemos cómo ciertos estados de debilidad que menoscaban el sentimiento del propio yo pueden ser superados mediante la ingestión de una porción de azúcar, de una fruta dulce o de algún otro dulce (se sobreentiende que el consumo excesivo de azúcar puede también tener un efecto desfavorable.)

El nivel de azúcar en la sangre experimenta un incremento constante en el curso de la niñez, paralelo a la encarnación del yo infantil, siempre creciente. Esta curva ascendente experimenta un descenso pasajero exactamente a los nueve años⁵⁶. Tenemos allí la contrapartida material frente a la fragilidad de la vivencia del

⁵⁵ Brock, Biolog. *Daten für den Kinderarzt* (Datos para el médico de niños). Tomo 1, pág. 382, Berlín 1954.

⁵⁶ Brock, Biolog. *Daten für den Kinderarzt*. Tomo 2, pág. 122, Berlín 1954.

yo, que requiere el apoyo por parte del adulto y de sus medidas educativas. La debilidad, la soledad y el desamparo que experimenta el niño a los nueve años, se expresa también en un proceso material, con el descenso temporal del nivel de azúcar en la sangre.

Las dolencias de la llamada "enfermedad escolar", que pueden presentarse a lo largo de todo el segundo septenio de vida, culminan alrededor del noveno año de vida. Los niños se quejan de dolores de cabeza o dolores corporales, de náuseas, de palpitaciones, de trastornos respiratorios ("tirantez" en la respiración), de mareos, de debilidad. En ocasiones se dan también ataques febriles de poca duración. La madre pone reparos debido al mal aspecto del niño, a la palidez, a las sombras debajo de los ojos. Informa sobre falta de apetito, nerviosismo, cansancio e insomnio. El maestro observa que el niño se cansa rápidamente y que su capacidad de concentración decrece. Estos trastornos son agrupados también bajo la denominación "síndrome periódico" por tener un carácter fluctuante y por alternarse entre sí. Nunca se presentan todos los síntomas simultáneamente. El niño que en algún momento se encontraba plagado por dolores de cabeza, puede, quizá, después de un tiempo quejarse de dolores en el cuerpo. Frecuentemente, los síntomas desaparecen rápidamente. Suele acontecer que el médico es llamado para atender a un niño con fiebre, sin poder hacer diagnóstico alguno, por el momento. Si luego, al día siguiente quiere informarse acerca del estado del niño, es posible que éste ya esté nuevamente en la escuela.

Pese al carácter pasajero de los síntomas, es indicado tomar precauciones. Los síntomas abdominales pueden ser, de pronto, indicio de una apendicitis, sobre todo, por cuanto la apendicitis tiene el máximo de su aparición durante el segundo septenio. También otras enfermedades serias (úlceras gástricas, enfermedad de Crohn) pueden enmascarse tras estos síntomas, de modo que

no debería esperarse demasiado tiempo, sobre todo, en el caso de dolores abdominales, para una consulta médica.

La edad escolar es, de por sí, la edad de mayor salud a lo largo de la vida entera del ser humano. Los síntomas característicos de la enfermedad escolar están condicionadas casi siempre por influencias exteriores. Pueden, por ejemplo, desencadenarse debido a una perturbación en la situación familiar (broken home) o por una carga escolar inapropiada (presión debida a exigencias excesivas). Con gran frecuencia se oculta tras de ello un atiborramiento de estímulos sensoriales, sobre todo, durante el camino a la escuela (el tráfico, los escaparates, los carteles luminosos), pero debido también a la televisión, al cine, a la radio. En muchos casos, está involucrada la alimentación, en general, más bien por un exceso que por una deficiencia. La ingestión de alimentos debe ser regular y no ser perturbada por un comer arbitrario entre las comidas; deben evitarse en lo posible, aromas y colorantes artificiales.

La causa real, por la cual el escolar reacciona frente a perturbaciones, a cargas de esta naturaleza, que en realidad nos afectan a todos en cierta medida ("el estrés"), no es científicamente conocida. Por ello, tampoco se conoce un tratamiento específico para la enfermedad escolar. Pero se supone, con razón, que todos estos síntomas, por diversos que sean, obedecen a una causa común. Esta causa común yace en la labilidad de la situación del escolar, la que experimenta en especial una agudización en la época crítica de los nueve años.

Así como el niño necesita del apoyo de los mayores y de sus medidas educativas en esta época, así también es posible administrarle este mismo apoyo en forma substancial, como medicamento. Rudolf Steiner dio la indicación de hierro en distintas modificaciones para el tratamiento de trastornos de la salud en la edad escolar.⁵⁶ Ácido carbónico de hierro -*Kohlensaures Eisen*- (carbonato de hierro) se indica para los dolores corporales, ácido

férrico (*Salzsaures Eisen*) en trastornos cardíacos y circulatorios, ácido de hierro vegetal (*pflanzensaures Eisen*)* en trastornos respiratorios y finalmente, el hierro puro suministra un medio efectivo para el dolor de cabeza escolar. Con este tratamiento se obedece al proceso de la naturaleza, pues ya en razón del desarrollo natural se le provee al niño una dosis de hierro que se incrementa con cada año. El contenido de hierro en la sangre se incrementa continuamente hasta la pubertad. Para un niño "de robusta sangre campesina"¹², que crece bajo condiciones de desarrollo totalmente adecuadas -cosa que, empero, incluso en el caso de niños que son hijos de campesino, apenas si se da- resulta suficiente este tratamiento natural con hierro. Pero en muchos casos se requieren dosis suplementarias, las que han resultado benéficas en el caso de las diversas formas de la enfermedad escolar. Bajo el hilo conductor del hierro, el Yo del niño atraviesa seguro la fase crítica del noveno año de vida.

Dr. med. Walter Holzappel

APÉNDICE

El arbolillo esforzado

Érase una vez un rayo de sol, el que cayó en una flor de color rosa donde se convirtió en una pequeña semilla. El viento levantó la semillita muy alto en el cielo, y esta voló por encima de un profundo precipicio. El precipicio estaba lleno de piedras y era oscuro y frío. Y la semillita sintió mucho miedo pues podría caer en el precipicio, pero el viento sopló y la llevó consigo volando por encima de un gran lago. El lago era azul, extenso y profundo y la semillita tuvo mucho miedo de caer en el lago pero el viento sopló y la llevó consigo y voló en dirección a un fuego que los campesinos habían prendido con pasto seco. Allí se vió envuelta por el humo, sintió un gran calor y quedó ennegrecida. Otra vez sintió mucho miedo y pensó que ahora le había llegado su última hora. Finalmente el viento la dejó caer en un lugar del bosque, donde se durmió.

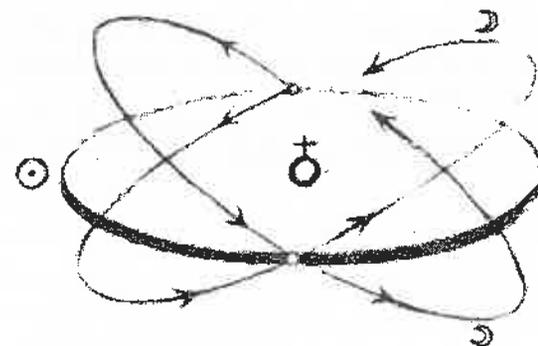
Al despertar nuevamente, ya se había convertido en un joven y hermoso alerce. Tenía fuertes raíces de modo que ya no debía temer nada por parte del viento; extendió sus ramas hacia el sol y recibió de éste mucha fuerza. Finalmente llegó el tiempo en que también este árbol fue portador de pequeñas flores de color rosa y que también los rayos de sol lo alcanzaron y fue portador de semillas. Fue entonces que recordó que él mismo también había sido una vez un rayo de sol y luego una semilla y que había sentido un gran miedo ante el profundo precipicio, ante el gran lago y ante el fuego. Ahora que había echado raíces tan profundas, ya no sentía miedo alguno. Pues se había vuelto muy grande y muy juicioso, y en ese momento comprendió que la tierra era el cuerpo de Dios, el agua, la sangre de Dios, el viento, el aliento divino y que él mismo, como rayito de sol, había sido enviado por Dios. Y

* Por favor consultar con un médico calificado en la materia.

supo así que todo acontece de acuerdo con la voluntad divina y que ningún mal podía acontecerle si Dios no lo quería. Y así fue que el árbol creció, y que se convirtió en un árbol alto y fuerte y que ninguna tormenta pudo con él.

La mitad del nodo lunar

La "transición de vida" aquí tratada se halla inserta dentro de una gran relación cósmica. Es un reflejo de aquellas fuerzas que podemos observar en los movimientos solar y lunar. Pues, del mismo modo como en el desarrollo del niño entre el séptimo y el noveno año de vida se puede reconocer una reversión que comienza a los nueve años, también la luna se vuelve sobre su órbita una vez transcurrida la mitad del nodo lunar -esto es, a los nueve años y cuatro meses (el tercio de un año)-. La reversión astronómica -vista geocéntricamente- se muestra en el siguiente esquema:



La elíptica es cortada por la órbita lunar en dirección a las flechas. La inclinación de la órbita lunar con respecto a la órbita solar es de 5° . En el dibujo, por razones de claridad, se eligió un ángulo mayor.

La órbita lunar corta la elíptica solar en el ascenso y en el descenso. En el curso de nueve años y un tercio, la órbita lunar se ha corrido hasta el punto en el que se inicia el movimiento contrario con respecto a la órbita lunar originaria: allí donde se hallaba la órbita ascendente, se encuentra ahora la descendente; lo mismo acontece en el lugar opuesto del nodo: el nodo lunar ascendente corta el descendente.

Si la misión de la pedagogía es llevar adelante los procesos de crecimiento en el ámbito anímico-espiritual, es preciso que conozca y tome en consideración las leyes que obran en el crecimiento corporal. Es posible descifrar los arquetipos de estas leyes en la escritura estelar, como hemos tratado de hacerlo en el caso del nodo lunar medio en relación al punto de transición de los nueve años. Bajo este punto de vista, la pedagogía se convierte en un arte que trabaja con fuerzas que van mucho más allá del ámbito espiritual-personal estrecho, que puede obrar en el desarrollo y en la configuración ulterior de esas fuerzas.

Reversión en la dentición

Si observamos el cambio en la dentición, encontramos también la ley de reversión que se verifica a los nueve años en la formación de los dientes. Podemos decir así que la imagen cósmica de la reversión, tal como lo hemos visto en el movimiento lunar con el cruce de su propia órbita en la mitad del nodo lunar después de un período de nueve años y cuatro meses, no se refleja únicamente en general en la organización corporal del ser humano, sino, dentro de la misma, también en el proceso de la formación dental. Y para apoyar este proceso fisiológico de la formación dental, Rudolf Steiner, proporcionó una ayuda de fundamental importancia con el cultivo del dibujo de formas. Si el dibujo de formas es practicado en exacta concordancia con la formación dental, obra entonces fortaleciendo las fuerzas formativas vitales en el ser humano.

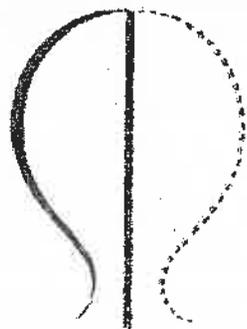
El siguiente esquema proporciona, en una visión de conjunto, el orden en que salen los segundos dientes (números arábigos = dientes permanentes, números romanos = dientes de leche).

6 años	6	V	IV	III	II	I	I	II	III	IV	V	6
	6	V	IV	III	II	I	I	II	III	IV	V	6
7 años	6	V	IV	III	II	1	1	II	III	IV	V	6
	6	V	IV	III	II	1	1	II	III	IV	V	6
8 años	6	V	IV	III	2	1	1	2	III	IV	V	6
	6	V	IV	III	2	1	1	2	III	IV	V	6
9 años	6	V	4	III	2	1	1	2	III	4	V	6
	6	V	IV	3	2	1	1	2	3	IV	V	6

10 años	6	V	4	3	2	1	1	2	3	4	V	6				
	6	V	4	3	2	1	1	2	3	4	V	6				
11 años	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6				
	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6				
a partir de 12 años	7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7		
	7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7		
a partir de 13 años	8	7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	8
	8	7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	8

En un ejemplo concreto podemos ver de qué modo las fuerzas plasmadoras que obran en la dentición, pueden aplicarse en la enseñanza del dibujo de formas.⁵⁴

Primer grado: Los números 6 se forman a los seis años, los número 1, se cambian en el primer grado (a los 7 años). A la base del movimiento que va de la región lateral al centro también se encuentra, como principio, la forma simétrica.



6	V	IV	III	II	1	1	II	III	IV	V	6
6	V	IV	III	II	1	1	II	III	IV	V	6

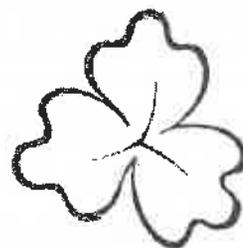
⁵⁴ Los dibujos de formas de esta página y de la página anterior han sido tomados de: Hans Rudolf Niederhäuser, *Formenzeichnen* (Dibujo de formas). 7ma. ed. Basel 1983.

Segundo grado: Se da una total correspondencia numérica entre dientes permanentes y dientes de leche, de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda. Aparece una simetría en cruz (por lo pronto, sin referencia fija con respecto al centro):



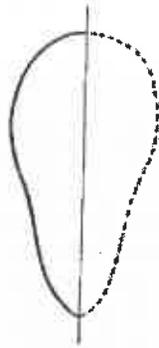
6	V	IV	III	2	1	1	2	III	IV	V	6
6	V	IV	III	2	1	1	2	III	IV	V	6

Tercer grado: La simetría pura ha sido superada. Son posibles ahora formas que se configuran libremente en relación al centro, pero que ya no obedecen a una simetría rígida. En esta edad puede asimismo introducirse la escritura cursiva.⁵⁴



6	V	4	III	2	1	1	2	III	4	V	6
6	V	IV	3	2	1	1	2	3	IV	V	6

Indicaciones de Rudolf Steiner con respecto al Dibujo de Formas en los tres primeros años de la escuela

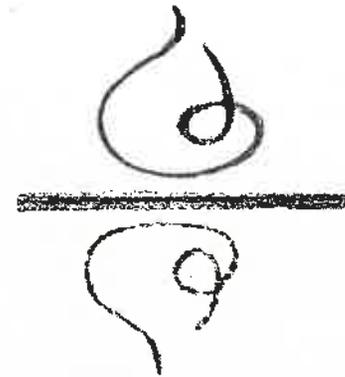


“En este sentido, se puede comenzar ya con los niños más pequeños. Por ejemplo: en el pizarrón se dibuja una figura cualquiera (azul), se añade luego para el niño una línea recta (color naranja) y se agrega, a continuación, una parte de la forma simétrica y se intenta que el niño la considere como algo que no ha sido completado, como algo que tiene que ser primero imaginado como algo que ha de ser completado. Se intenta por todos los medios posibles lograr que el niño, por iniciativa propia, dibuje la parte complementaria. De ese modo, se incorpora en el niño este afán interior activo de completar cosas incompletas y en general, de cultivar de esa manera, en sí mismo, la facultad de formar una correcta representación de la realidad. Para ello, el maestro necesita el don de inventiva, y en general es bueno que el maestro tenga imaginación: que tenga inventiva, un pensar dinámico, es eso lo que el maestro necesita.”⁵²

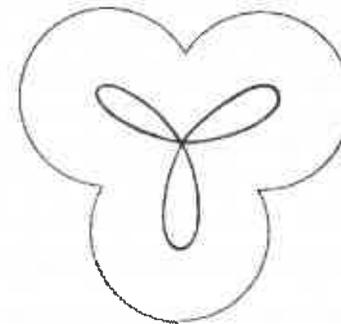
“De aquí se puede pasar a incitar al niño a que se forme la idea de cómo se espeja un objeto. Dada una superficie de agua y dado un objeto cualquiera, se despierta en el niño la imagen y se mues-

⁵² Rudolf Steiner, *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. (Vida espiritual en la actualidad y educación). Conf. Del 14.8.1923. GA 307, 4ta. ed. Dornach 1973.

tra cómo ésta se refleja. De esta manera, es posible introducir paulatinamente al niño en las armonías que por otra parte también reinan en el mundo.”⁵³

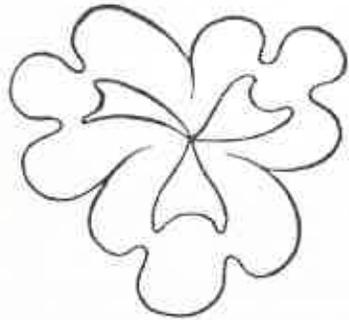


“Una vez que el maestro ha realizado por un tiempo ejercicios de esta naturaleza aplicando un pensar ágil, dinámico y pleno de imaginación, puede pasar a otros ejercicios. Puede, por ejemplo, presentar una figura como la siguiente, e intentar que en el niño se despierte una representación espacial de la misma.



color naranja, adentro
color azul, afuera

⁵³ Rudolf Steiner, *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit* (El arte de educar a partir de la comprensión de la naturaleza del ser humano). Conf. Del 15.8.1924. GA 311, 4ta. ed. Dornach 1979.

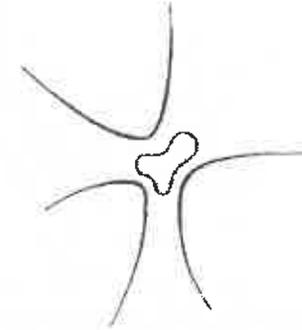


adentro azul
afuera naranja

Y luego ha de intentar encontrar la transición dibujando la forma (naranja) de tal modo, que el niño, variando la forma exterior, se vea impulsado a dibujar ahora también la figura interior de modo que se dé una correspondencia con la forma exterior. Aquí, en el primer esquema, la línea presenta una forma curva simple; en la segunda, las líneas se combaron. Ahora inténtese que el niño comprenda que, al dibujar la figura interior, es preciso, para lograr la simetría interior, que en el lugar en el que exteriormente se encuentra la forma combada convexa, debe colocar interiormente, una forma combada cóncava, de tal manera que aquí (en el primer esquema), la línea simple se corresponda con la línea simple, y aquí la forma convexa con la forma cóncava. O se intenta lo siguiente:



Inténtese dibujar para el niño, esta figura (la interior), como modelo, agregando luego la línea exterior correspondiente, de tal manera que resulte una armonía entre las figuras. Y ahora inténtese encontrar la transición de esta figura, de modo que estas figuras exteriores no converjan, sino dejando que sigan direcciones divergentes y tomen así un recorrido hacia lo indeterminado. Ahora



comienza a formarse en el niño la idea de que uno de los puntos quiere escaparse de uno y que uno tiene que ir en persecución del mismo sin poder alcanzarlo, que este punto se ha volado, y se forma entonces la idea de que tiene que dar a la figura correspondiente un ordenamiento adecuado, de que, por el hecho de haber emprendido la huida, tiene que adoptar esta forma especial hacia adentro. Aquí sólo puedo explicar lo que se refiere a los principios. En suma, de este modo, se tiene la posibilidad de que el niño conciba también simetrías asimétricas. Y con ello se prepara al cuerpo etérico o cuerpo de fuerzas formativas durante la vigilia para que durante la noche, mientras duerme, éste siga vibrando de manera continua, pero que en estas vibraciones se complete lo que ha experimentado durante la vigilia. Entonces, el ser humano, el niño, se despierta por la mañana en un cuerpo de fuerzas formativas internamente dinamizado y orgánicamente dinamizado y con ello también, el cuerpo físico. Con ello, el ser humano resulta vivificado de manera considerable."⁵³