

# ***Estudio de la lengua materna en la escuela elemental***

**Martin Tittmann**

**Alicia Chediak**

*Editorial Antroposófica- México*

*Primera edición: 1985*

A fin de saber cuál es el momento apropiado para la introducción de la Gramática, tenemos que conocer la esencia de esta “materia”. La antropología de Rudolf Steiner atribuye un significado elevado a la lengua en sí: junto con, por un lado, la posición erguida y, por el otro, el conocimiento intelectual, la lengua constituye uno de los pilares fundamentales de la condición humana. El niño realiza ya en los primeros tres años de su vida los tres pasos hacia su destino personal. Adquiere el habla imitando el medio ambiente y se la apropia de manera afectiva, como onírica, durante el transcurso del primer septenio y, en un grado tal que, al finalizar este periodo la comprende en lo substancial y puede utilizarla elementalmente con una seguridad un tanto instintiva (casi siempre con un matiz más o menos dialectal). Sea la que fuere su lengua materna, el habla tiene varios aspectos. Tenemos como base, la localización fónica, la formación de sonidos y su aplicación a la palabra; tenemos el acento, el ritmo, la altura del tono, la cadencia, la forma artística, etc.; luego tenemos la gramática propiamente dicha, en la que interviene un elemento intelectual, que es la lógica del lenguaje, y que permite al niño los primeros rudimentos del pensar. Ahora bien, ¿cuándo se debe enseñar este aspecto del idioma, al niño en edad escolar?. O, acaso, ¿no ha alcanzado aún la suficiente madurez para una materia que le es tan ajena? Algunos pedagogos modernos sustentan esta opinión y los recuerdos de las experiencias propias en el estudio de la gramática parecen darles la razón. Según Klaudius Bojunga, el niño de primaria “es incapaz, con ciertas excepciones, de interesarse por tal materia y mucho menos experimentar placer en ella”. ¿Qué puede decirnos sobre esto el examen de la naturaleza infantil?

Hasta los 9 años, el niño vive todavía en estrecha unión con su ambiente. Como, en este periodo, domina la voluntad que alienta en las regiones oscuras y profundas, el niño no consigue todavía la conciencia de sí mismo, ni se diferencia del mundo que lo rodea; no puede aún situarse ente dicho mundo como espectador. Por eso, lo que narremos relativo a la naturaleza, por ejemplo, lo presentaremos de modo que todos los seres aparezcan actuando y hablando, como ocurre en los cuentos y fábulas. No es sino con el nuevo impacto del Yo hacia los 9 años, cuando el niño despierta en mayor grado, se separa de su medio ambiente y se sitúa ante él como espectador: sólo como ente separado, puede captar otro ente separado. En adelante, puede aprender a observar los fenómenos naturales, primero, los ligados todavía con la actividad humana (labranza, panificación, construcción de casas: “lecciones de cosas” del tercer grado); más tarde, los de zoología (cuarto) y botánica (quinto). Este viraje que se produce hacia el noveno año, es también el momento en que puede enfrentarse con el lenguaje. Hasta entonces, había hablado instintivamente, y en la escuela se había estimulado a practicar el lenguaje descansando, no con el intelecto sino en la voluntad, a fin de que aprendiese a formar con plasticidad y pureza, todos los sonidos, especialmente las consonantes. Llegado a los 9 años, es cuando puede dirigir su atención a lo que, hasta ese momento, había permanecido inconciente e inobservado: hacia la estructuración interna del lenguaje. Rudolf Steiner alude a ese preciso momento, en todos sus ciclos de conferencias pedagógicas. (en la décima de las conferencias de Ilkey (agosto 1923) sobre “La educación y la vida espiritual de nuestra época”, discurre, con especial insistencia, sobre las cuestiones relativas a la necesidad de la enseñanza de la gramática y sobre el elemento oportuno para su iniciación. Partiendo de la problemática de la enseñanza de idiomas extranjeros dice: “y así se ha caído en el

principio de prescindir de la enseñanza de nociones gramaticales. ¡otro disparate! Porque implicaría, nada menos, que el ser humano quedaría estancado en la etapa de conciencia, sin permitírsele que avance a la etapa de autoconciencia. Y es que, entre los 9 y 10 años, el niño pasa de la etapa de la conciencia a la autoconciencia: llega a distinguirse del mundo. Es en esa etapa, cuando podemos comenzar, si bien suavemente, a enseñar las reglas de gramática y sintaxis. Insisto: carece de sentido enseñar idiomas renunciando a toda gramática. Si evadimos todas las reglas, no podemos transmitir al educando la fortaleza interna necesaria para su vida posterior. No olvidemos, sin embargo, ni por un momento, que hasta los 9 o 10 años, el niño no aspira a ese paso de la conciencia a la autoconciencia, por lo que, antes de esa edad, es absurda toda enseñanza de gramática. Esto vale asimismo para la lengua materna: se echa a perder totalmente la vida anímica del niño, si se le atiborra de reglas gramaticales y sintaxis antes de ese periodo trascendental de su vida”.

Estas manifestaciones de Rudolf Steiner ya indican cuál es la importancia del estudio de la gramática en el desarrollo infantil: al facilitar el paso de la conciencia a la autoconciencia, confiere al alumno la “fortaleza interna”. En “El estudio del hombre”, se define lo gramatical nada menos, que como sistema óseo anímico, como cabeza anímica. En las conferencias sobre “Metodología y didáctica”, dice: “sólo a partir de la edad de 9 años, esto es, en la segunda etapa del segundo septenio y hasta los doce años, es cuando atendemos el cultivo de la autoconciencia; y esto lo hacemos por medio de la gramática. Y de lo que tratamos es, precisamente, de la analogía (morfología), función de las palabras”.

La analogía ha de partir del lenguaje vivo, de oraciones de las cuales extraemos analíticamente el vocablo aislado. El estudio de la oración propiamente dicho (sintaxis) se inicia en fecha posterior. Para su comprensión, se necesita la facultad de discernimiento y articulación lógicas, facultad que no nace antes de los doce años. Es a partir de ese momento cuando, por ejemplo, empieza a despertar el sentido de la causalidad y, en general, a formarse un juicio intelectual. Ya hemos visto que no es hasta esa edad, cuando empieza la etapa de matiz pensante del segundo septenio. En las conferencias sobre “Metodología y didáctica” se le denomina “tercera etapa”. Es entonces cuando llegamos a la tercera etapa, que dura hasta la terminación de la escuela primaria, o sea, hasta los años decimocuarto o decimoquinto de la vida. En esa etapa iniciamos el estudio de la sintaxis y la delineamos con precisión. En rigor, no es hasta los doce años, cuando el niño alcanza la madurez adecuada para ese estudio. Anteriormente procedemos apelando a lo instintivo, para que el niño aprenda a construir frases y realizar analogías (décima conferencia). También en la sintaxis es necesario animar nuestra exposición por medio del elemento pictórico. Acerca de la sintaxis (partiendo de la cual, también se pueden hacer comprensibles las reglas de puntuación) dijo Steiner en una junta de maestros (2 julio 1923): “hay que amenizarla, no caer en el aburrimiento. La gramática por sí sola es lo que más aburre a los niños”.

Resumiendo:

- 1- La gramática no puede estudiarse sino a partir de los 9 o 10 años (no antes del tercer grado).
- 2- A partir de entonces, ella es imprescindible porque desarrolla la autoconciencia del niño.
- 3- Entre los 9 y 10 años deben sentarse los fundamentos de la analogía. La sintaxis sólo a partir de los 12 años.
- 4- La presentación de la gramática ha de dirigirse, en todo momento, al sentimiento del niño, ha de ser siempre pictórica. “A esta edad reviste especial importancia que todo lo transformemos en imágenes, musicales o plásticas.

De aquí se deduce cómo el maestro tiene que estructurar su enseñanza. No puede transmitir los fenómenos de la lengua en forma abstracta, tal como están en la conciencia del adulto, y mucho menos en el muerto esquematismo de los libros de texto; tiene que refundirlos por completo, para

trasladarlos, convertidos en imágenes, a la fantasía infantil y arraigarlos en su emotividad. Pero esto exige todavía otra elaboración previa: el maestro tiene que reconstituir su propia relación vital con los fenómenos gramaticales, es decir, buscar en cada uno de ellos el punto de arraigue en la naturaleza humana.

El lenguaje surgió del ser humano en vías de evolución, en determinados tiempos prehistóricos bajo la dirección de potencias espirituales, hecho que se refleja en él hasta nuestros días, pese a todas las metamorfosis y atrofas habidas. Es de suma importancia que el maestro tenga conciencia de la sabiduría que existe en la estructura del lenguaje, que se identifique con las variaciones del idioma y, de este modo, sea aprendiz del “genio del lenguaje”. Sólo el maestro capaz de identificarse vitalmente con lo humano subyacente en todo fenómeno gramatical hallará la imagen adecuada de ese fenómeno y no tan solo, un símil frío y vacío (Lenau). Pues no se trata de “visualizar” el tema para los niños, recurriendo a cualquier comparación inventada, como por ejemplo, de una frase con un tren, donde la locomotora represente al sujeto, etc. (ejemplo grotesco), sino reproducir una esencialidad aprehendida, por medio de la fantasía, en una imagen animada y llena de vida.

Refiriéndose a las exigencias que al maestro le plantea una tal remodelación del contenido, Steiner dice: “se necesita, por supuesto, una gran entrega a la tarea pedagógica, para impartir toda enseñanza sin perder de vista, ni por un momento, el carácter pictórico que ha de revestir”. Y en relación directa con la enseñanza del idioma: “sucede con frecuencia que demos a esa enseñanza una forma demasiado abstracta. Hemos de darnos cuenta de que, para generar esa virtud pictórica, tenemos que imbuirnos de cierto altruismo. Es mucho más fácil y mucho más egoísta razonar inteligentemente, que educar a través de la imagen, y nuestra posición ante el niño es desinteresada cuando damos estructura pictórica a la clase.”

Así, pues, el maestro ha de empezar por explorar lo que late en un proceso gramatical, “aliarse al genio del lenguaje” y, luego, renunciar a sus logros cognitivos tal como se le presenten, a fin de hacerlos resurgir bajo nuevo ropaje pictórico para los niños. El presente trabajo no pretende significar más que un primer intento para abrirse paso, a tientas, en esa nueva dirección. Y lo que a continuación expongo, es simple sugerencia, no un libro de texto ni una colección de recetas. Es la actividad creadora de cada maestro la que ha de abrirle la vía hacia una estructuración propia de su clase. En todo caso, semejante método de enseñar gramática, nos obliga a introducir algunos cambios en nuestras costumbres. No existe libro de texto apto para los niños, ese libro que antaño constituía el símbolo de la red de leyes y denominaciones con se aprisionaba el habla viva, y con el cual el niño no puede hacer contacto alguno. Goethe así lo afirma en “Verdad y ficción”, con la siguiente frase: “me desagradaba la gramática porque la consideraba como una ley arbitraria”. Semejantes recuerdos encontramos, una y otra vez, en las biografías de personajes notables, incluso poetas que, sin duda, tienen una relación muy especial con el lenguaje.

Steiner, en una reunión de padres del primer año (1920) expresó esto diciendo: “No era una persona viva la que se situaba frente a los alumnos, sino un libro muy grueso que había sido de importancia decisiva para todos nosotros, y que se llamaba gramática”. La gramática debiera enseñarse por medio de conversaciones animadas, y en tal forma que el niño se percatara de que, inconcientemente, ya conocía todo aquello de que se está hablando y que ahora, simplemente, empieza a aflorar a su conciencia: se le aclaran las relaciones que todo aquello, el mundo de las palabras, tiene con su propia naturaleza y con el mundo. El gran acervo que, sin darse cuenta, ha ido reuniendo en su primera infancia, le permite aportar todo lo necesario, ordenándolo, año tras año, hasta obtener un conjunto claro y comprensible.

En este cometido, tiene el maestro la misma misión que en otros campos: dar y ayudar. Pues, como ya hemos visto, en el segundo septenio, el escolar no puede ni debe todavía pensar y juzgar por sí mismo; desea recibirlo todo de una autoridad a la que ama y la que le transmite el mundo.

Conviene que el maestro induzca a los alumnos a escribir resúmenes de lo que vayan aprendiendo sobre gramática, pues ellos luego servirán de “imágenes” y son apropiados para asociarse con la representación gráfica y pictórica. En dicho resúmenes, los alumnos anotarán también las reglas que hay que retener, si bien no los ejemplos. El hecho de que Steiner concediera tanta importancia a esto último, lo comprenderá todo aquel que haya observado cómo los niños que se fijan en los ejemplos, quedan sometidos a ellos, en tal forma que la regla elevada ya a validez general queda de nuevo reducida a un caso especial.

Revisemos ahora el conjunto de esta enseñanza de la gramática, para percatarnos de sus procedimientos y objetivos. El propósito es despertar en el niño una conciencia de las formas gramaticales, fundamentada en el sentimiento; no inculcarles un mero conocimiento de determinadas categorías bajo las cuales haya de subsumirse todo, y de sus denominaciones; no una diferencia intelectual de los elementos y estructuración del lenguaje, sino conferirles una vivencia anímica de lo que el proceso idiomático refleja en los seres humanos y de sus relaciones con el mundo. No se trata, por consiguiente de definiciones y terminología, sino de poner nuestro empeño en que, de esa vivencia, nazca la familiaridad con el elemento gramatical del habla. Concretamente, en lo que a la terminología se refiere, Steiner, en los primeros años de la Escuela Waldorf, siempre se pronunció contra el falso y perjudicial método que encontró en algunas clases visitadas. Presentó tres objeciones: primero, el que los maestros alardearan de latinajos; segundo, el que los alumnos nada entendieran; y tercero, el que no pudieran interesarse por el tema. Señaló que las consecuencias que, a largo plazo, tiene ese modo de enseñar para la salud física.

.....

Señalemos la posición fundamental de la pedagogía Waldorf con respecto a la gramática. No se trata de inculcar memorísticamente sino de llevarlos a vivir concientemente la sabiduría que late oculta en todo lo que ya poseen, pero cuyo valor no pueden apreciar todavía. Ante todo, ha de alentar en el maestro esta convicción: “tengamos presente que el entendimiento y la razón no son facultades que nosotros formamos, sino que existen ya y actúan en latencia en el organismo, antes de que el hombre las eleve al nivel de su conciencia. Toda la gramática que enseñamos ya opera en su interior, mucho antes de que la elevemos al plano de la conciencia. No hemos de pretender, entonces, que aflore para que, por ella, el niño aprenda las reglas que han de normar su lenguaje o su escritura, sino...para que despierte y se haga conciente de lo que hasta entonces, sólo operaba en él inconcientemente.

.....

.....

## **Iniciación de la gramática-analogía**

### ***Tercer grado***

En los dos primeros años, los alumnos no tienen todavía como “clase principal” períodos diferenciados de las distintas asignaturas, sino que, a excepción de la matemática, reciben tan sólo un a modo de enseñanza global. En ella se incluye la escritura y, en segundo año, la lectura partiendo del dibujo y la pintura, materias que, además se cultivan como tales por su propio valor. Dentro de esta enseñanza global, los alumnos van formando su lenguaje por medio de ejercicios de habla y poesía, así como por la audición y repetición de cuentos y fábulas. Las facultades imitativas, que persisten aún después del primer septenio se aprovechan para una vocalización, y lectura en voz alta, de la máxima pureza fonética posible, así como una articulación rítmica, adecuada a la

estructura de la frase. Se intenta despertar en el niño el “sentido de musicalidad” del lenguaje. No se emprende todavía un estudio propiamente dicho del lenguaje, y menos aún de la gramática. Solamente existen dos motivos que dan cierto comienzo en esta dirección: el primero es el de la puntuación, que los niños enfrentan en el segundo año escolar, cuando hay que dirigir su atención, sobre todo, hacia el punto, tan importante a pesar de su minúscula figura; el segundo es la escritura con mayúscula de los nombres propios.

Comentemos el primero: se puede comparar las oraciones separadas por un punto con los saltos de un caballo al avanzar. Las personas avanzamos paso a paso, asentando los pies como puntos que marcan el avance. También al relatar un suceso, lo hacemos paso a paso para reproducir su continuidad. Cada uno de estos pasos se llama oración y allí donde ponemos un pie, donde queda marcada la huella, está el punto. Así como, con el pie descendemos al suelo, asimismo, ahí donde está el punto, desciende nuestra voz y descansamos un momento. Más tarde, podremos ocuparnos de la coma: explicamos que cuando la meta (el fin de la oración) es demasiado lejana, nos vemos en la necesidad de dar varios saltos (frases) para llegar a ella. En este último caso, a cada salto sólo se roza fugazmente el suelo, tan sólo se toma aliento; no se descansa todavía y la voz asciende. El segundo atisbo de gramática es la escritura mayúscula de los nombres propios. Basta con tomar como punto de partida los nombres de los niños, de las ciudades, de los países, de los padres de los alumnos y llegar a la conclusión de que la escritura con mayúscula es como una especie de tributo que se les confiere.

.....

## **Preparación del maestro**

Antes de la inauguración de la Escuela Waldorf, en los meses de agosto y setiembre de 1919, R. Steiner pronunció tres cursos simultáneos para la preparación de los maestros. En la cuarta conferencia del curso “Metodología y Didáctica” ofreció los fundamentos para una correcta apreciación del lenguaje y el sentimiento de nobleza y sacralidad de la Palabra. Señaló que el lenguaje no es invención del hombre y que en él actúa un ser espiritual, el genio del lenguaje, de quien mucho se puede aprender. En su virtud, el habla se convirtió en propiedad humana, en facultad esencial que diferencia al hombre del resto de los seres naturales. “Cuando el hombre se hace consciente de esto, sabe que el lenguaje codetermina esencialmente su Yo. Trajo a nuestra memoria que los sacerdotes de los antiguos cultos, incluso entre los hebreos, nunca pronunciaban ante la concurrencia, el nombre de Dios. El hombre no hubiera podido soportar escuchar el nombre que Dios se dio a sí mismo al hablar con Moisés: “Yo soy el Yo soy”. En nuestros días, el sentimiento del lenguaje se halla totalmente embotado y nosotros hemos de darle nueva vida: “Si ustedes tienen el sentimiento de que la sacralidad de la llamada al Yo por medio del lenguaje, podrán suscitar ese sentimiento en los niños a través de las diversas actividades en clase. Y entonces, el sentimiento del yo no será evocado de manera egoísta; cuando se sabe despertarlo en forma apropiada, ese sentimiento contribuye al estímulo de la voluntad y del desinterés, a la convivencia con el medio ambiente”. Así asienta R. Steiner las premisas para la enseñanza de la gramática: la atención respetuosa hacia la sabiduría oculta en el lenguaje y la meditativa profundización de sus secretos, tan estrechamente unidas a la esencia del hombre

R. Steiner dio una breve indicación para el estudio de la Analogía. “En la gramática aprendemos, por ejemplo, que existen sustantivos. Ellos son denominaciones de cosas que, en cierto sentido tienen existencia definida en el espacio... al aprender a designar las cosas nos distanciamos del mundo exterior. Cuando llamamos a una cosa “mesa” o “silla”, nos separamos de la mesa o silla, nosotros estamos aquí, la mesa o silla está allá. Muy distinto es el caso cuando cualificamos por medio del

adjetivo, vuelvo a acercarme a él. Cuando digo “la silla es azul” expreso algo que me une a la silla. Al definir por medio del sustantivo, me separo; al calificar por medio del adjetivo, vuelvo a acercarme. Así, el desarrollo de nuestra conciencia en relación con las cosas, se expresa a través de nombres de los que hemos de tener plena conciencia. Cuando pronuncio un verbo, por ejemplo: “el hombre escribe”, no sólo me uno con el ser al que atribuyo el acto, sino que participo en lo que el otro hace físicamente. Participo en ello; mi yo participa. ...El escuchar, especialmente cuando se trata de verbos, es siempre, en realidad, participación efectiva. Lo que es más espiritual en el hombre, acompaña la acción ajena, sólo que reprime la actividad física”.

Examinemos lo que dice Steiner. Lo último es lo más fácil de comprender. Como se puede observar, en los relatos elocuentes, las personas vivaces no llegan a reprimir totalmente la acción: la insinúan por medio del correspondiente movimiento. “Tocan a la puerta” dicen, mientras hacen en el aire el gesto. “Cava y cava” - y se afanan con sus brazos y hasta con todo el cuerpo. Los niños lo acentúan más; no pueden decir “lo pisoteé”, sin mover las piernas. Incluso al escuchar esos verbos, entran en movimiento. Quien se observa a sí mismo atentamente, percibe por lo menos un leve impulso a participar en la acción, cuando pronuncia o escucha la palabra “martillear”, por ejemplo.

Vayamos al polo opuesto del verbo, o sea, al sustantivo. Cuando hablamos de una colina, nada experimentamos que se parezca a la experiencia del verbo. Es una mera representación; nos situamos frente a ella, se presenta ante nuestra mirada como ente definido e independiente. Sin embargo, desde el momento en que decimos “una colina suave”, se establece una relación con nosotros mismos; tomamos parte en su ser por medio de nuestra sensibilidad.

Estas reflexiones nos hacen ver que, al pasar del sustantivo al adjetivo y de éste al verbo, estamos recorriendo todo el ser humano. El sustantivo tiene su asiento en la cabeza, en la sede de la representación y del pensar; el adjetivo, en la parte emotiva intermedia y el verbo, en la zona volitiva de las extremidades. De súbito, lo anquilosado del esquema gramatical cobra significado, se convierte en imagen del hombre. La gramática deja de ser, recordando palabras de Goethe “ley arbitraria” y se convierte en espejo de nuestra propia esencia. Por eso, pudo Steiner decir a los futuros maestros: “sabiendo esto, podrán ustedes hablar de sustantivo, adjetivo y verbo de manera muy distinta que si no lo supieran” “estos son preliminares y es necesario seguir en la misma dirección”.

Destaquemos otro aspecto de la cuestión. Al tratar de los sustantivos, Steiner llamó la atención sobre lo siguiente: “Todo lo que se expresa por el sustantivo, nos lleva a tomar conciencia de nuestra autonomía en cuanto a personas”. Si ya de por sí el sentido de la enseñanza de la gramática es despertar, de manera sana, la autoconciencia, el tratamiento del sustantivo cumple de parabiene este propósito. De ahí que ese periodo de gramática, aunque arranque del verbo, que es la parte de la oración más próxima al niño, tiene que desembocar en el sustantivo, que es lo que le hará despertar a la conciencia de sí mismo.

La clave que hemos encontrado para relacionar estos tres primeros elementos gramaticales con el hombre, ¿podrá aplicarse para elucidar los restantes? ¿Serán esos elementos restantes, reflejos de la totalidad de la naturaleza humana?

### ***Veamos un segundo grupo de tres elementos:***

Antes de expresar por medio de un adjetivo, la sensación o el sentimiento que me causa un objeto, puedo manifestar mi vivencia por medio de la exclamación: ¡ah! ¡oh! Etc. Estas exclamaciones o interjecciones, contienen en sí la cualidad *in statu nascendi*. Frecuentemente arrastran tras sí, al adjetivo: “¡Ah, magnífico!”.

Igual de embrionarios son los pronombres, a los que suele considerarse como sustitutos del nombre sustantivo. Antes de conocer con precisión el objeto de que se trate, digo: “este”, “ese”,

“aquel”, etc. Mi pensamiento aún no ha llegado al concepto, y sólo hago una alusión a lo que motivó la percepción. En un subgrupo de los pronombres, o sea, en los artículos- pronombres demostrativos, el sustantivo les sigue inmediatamente. Sea lo que sea, los pronombres tienen su asiento en la cabeza, que es la sede de la percepción sensoria y de la representación.

El tercer elemento exige una investigación más detenida: la naturaleza de las preposiciones. Estas definen, en primer lugar lo espacial, luego lo temporal- considerando metafóricamente al tiempo como un espacio- y finalmente, bajo la imagen espacial, relaciones anímico-espirituales, como por ejemplo: *con amor, por odio*. ¿Qué proceso tiene lugar cuando empleamos una preposición? Si digo: “tras la casa” suscito la representación de la casa, pero, partiendo de ella, he de continuar mi mirada interna, hacia el espacio que se halla detrás. Asimismo, si digo: “en el bosque”, la representación del bosque no es suficiente, sino que tengo que ejecutar mentalmente el “entrar en él”. La preposición exige un movimiento. Con toda intención, he seleccionado ejemplos que definen el estado de reposo (a la pregunta ¿dónde?), porque el elemento dinámico reside en la preposición misma. Cuando la preposición, por añadidura, se asocia a un verbo de movimiento, o sea, responde a la pregunta ¿a dónde?, el carácter volitivo salta a la vista: el movimiento implícito en la preposición no hace sino continuar. Puede que la preposición se aglutine con el verbo, convirtiéndose en prefijo: *pasar sobre: sobrepasar*. Las preposiciones expresan movimiento incluso sin el verbo, por ejemplo: “desde la casa”, “hacia el jardín”, etc. O como acicate directo de la voluntad, en las exclamaciones: “¡A las armas!”, “¡todos a cubierta!”.

El tercer y último grupo de vocablos comprende los numerales, los adverbios y las conjunciones. Los mencionamos aunque no se estudian en la primera introducción de la analogía. Los adverbios suplen a los adjetivos, cuando la cualidad se atribuye a una actividad; pertenecen, por consiguiente, a la zona intermedia. Los numerales, a pesar de su relación con el ritmo, tienen carácter cognoscitivo, pues la cuantificación de los objetos sólo es posible, subsumiendo diferentes cosas bajo un mismo concepto. Si bien los numerales pueden asociarse al sustantivo, por ejemplo: “doce hombres”, con ello no se define cualidad alguna, sino un grupo de entidades similares concebido intelectivamente. Tampoco los ordinales que, en cuanto a su forma, se tratan como adjetivos, definen cualidad alguna, ni se dirigen al sentimiento. El vocablo “uno” puede ser numeral, artículo indeterminado o pronombre, según los casos; en “alguno” o “cada uno”, los numerales colindan con sus parientes, los pronombres. Para terminar, las conjunciones se sitúan resueltamente del lado volitivo, aunque vocablos tan inocuos como “y” no lo den a entender; poseen carácter dinámico, percibido en el verbo “conjuntar” de donde deriva “conjunción”. También la función propia de las conjunciones subordinantes ilativas que, en cuanto a contenido, expresan un proceso mental (pues, porque, aunque, conquie, etc.), o una relación temporal (cuando, mientras, después, etc.), tiene carácter activo: procuran el enlace entre las oraciones o los contenidos de cada una de ellas.

Cuadro de la correlación anímica de los distintos elementos gramaticales:

|                           |                           |                             |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b><i>polo mental</i></b> | <b><i>sentimiento</i></b> | <b><i>polo volitivo</i></b> |
| <b>sustantivo</b>         | <b>adjetivo</b>           | <b>verbo</b>                |
| <b>pronombre</b>          | <b>interjección</b>       | <b>preposición</b>          |
| <b>numeral</b>            | <b>adverbio</b>           | <b>conjunción</b>           |

## Adaptación a la enseñanza

La primera fundamentación de la gramática tiene decisiva importancia. De los sentimientos que se despierten en los niños dependerá su actitud, abierta o cerrada, hacia el avance posterior, su interés, su entusiasmo. Sólo se retiene lo que va acompañado de recios sentimientos. Como sea que el lenguaje es uno de los poderes básicos propios de la condición humana, nunca serán demasiado portentosas las imágenes que se depositen en su alma. A este propósito, la narrativa que el programa waldorf señala para el tercer grado, ofrece las más grandiosas estampas. A los niños que, a los nueve años, despiertan al mundo, se le presentan las historias del Antiguo Testamento, empezando por la Creación del Mundo.

Si iniciamos el estudio de la gramática en el semestre invernal- la época más apropiada para semejante contemplación interna y, además, porque la mayoría de los niños ya habrá traspasado el límite de los nueve años- haremos revivir, nuevamente, las imágenes del Génesis, y extraemos de ellas lo nuevo que, entonces, el niño necesita aprender. Dios dijo: “¡hágase la luz! Y la luz si hizo.” Del Verbo divino, de la palabra de Dios, emerge la luz, surge el mundo entero, en los Siete Días Cósmicos. La palabra de Dios es palabra creadora; cuando habla el hombre, sólo puede proporcionar al que escucha, un reflejo interno de las cosas, no las cosas mismas. Recordemos a los niños el drama del Paraíso, el momento en que Adán recibe del Señor el soplo de vida y la razón, el momento en que comienza a vivir y se yergue sobre sus pies, el momento en que enuncia las primeras palabras.

“Del mismo modo, también ustedes comenzaron a respirar una vez y luego, poco a poco a hablar. Cada año aprendieron nuevas palabras y nuevas expresiones para contar y decir las cosas. Todo lo que vamos a estudiar, ya lo saben. Aunque no se den cuenta, guardan un tesoro muy valioso y de ese tesoro, como si fuera un arca, irán sacando todo lo necesario para desvelar lo que nos trae esta primera época de gramática”.

Con esto, he querido sugerir una manera de estructurar la primera lección. Podemos vincular el introito del Evangelio según San Juan: “En el principio era el Verbo” y recitar los cinco primeros versículos al inicio de cada lección. Después comentaremos los tres “momentos” de la historia de la Creación: Dios **crea** el mundo; contempló lo creado y vio que era **bueno**; permite a Adán poner **nombre** a todas las criaturas. De cada uno de estos tres momentos, le queda un poder al hombre: así como Dios creó, también él puede hacer algo, crear con el trabajo de sus manos. Así como Dios sintió que el mundo era bueno, el corazón de cada uno dice cómo son las cosas, y siente si son buenas o no. Y así como Adán dio nombre a cada criatura, el hombre denomina todo lo visible e invisible en el mundo entero.

Tenemos las palabras para todo lo que se puede hacer con manos y pies: trabajar, jugar, pintar, leer, calcular, cantar, comer, beber.....: todas son palabras de acción, se llaman **verbos**.

Luego tenemos las palabras que nos dicen cómo son las cosas: hermosas o feas, verdaderas o falsas, lisas o ásperas.... Como sentimos la calidad de las cosas. Se llaman **adjetivos calificativos**.

Finalmente, tenemos las palabras que designan las cosas y los seres: hombre, animal, planta, piedra..... A Quién o qué se refieren, constituye su sustancia, por eso se llaman **sustantivos**.

Para consolidar y practicar lo aprendido podemos establecer una conexión con las labores de la siembra. Empezaremos otra vez con el verbo, la palabra de acción, la más viva.

¿Qué hace el labriego?.....ara, rastrilla, siembra....

¿Qué hacen los poderes invisibles, la madre naturaleza?....llueve, graniza, relampaguea, truenas, deshiela...

Henos aquí con la forma más pura del verbo (infinitivo). Rudolf Steiner hace notar que esas oraciones que carecen de sujeto “son las que más armonizan con la concepción infantil. Uno se



siente en el mundo cuando dice: llueve, truenan; no está separado de él. En cierto sentido, estas oraciones impersonales son las primarias de la naturaleza humana”.

Para terminar, personificamos esta clase de verbos, no conceptualmente sino transformándolos en entes activos: “son camaradas vigorosos que trabajan por la virtud de Dios y la fuerza del hombre”. Imaginemos las actividades de labranza y preguntemos: “¿qué sentimos al contemplar cada una?”

|               |                        |
|---------------|------------------------|
| Él ara        | ¡ah! ¡qué cansador!    |
| Él siembra    | ¡oh! ¡qué cadencioso!  |
| Llueve        | ¡ah! ¡qué refrescante! |
| Brilla el sol | ¡oh! ¡qué bueno!       |

Todo lo que se manifiesta en la región de los sentimientos, adopta forma de polaridades, como corresponde a la doble naturaleza intermedia integrada por simpatía y antipatía. Cuando el niño vivencia los dos polos admite, a su vez, en su conciencia, algo que la despierta a mundos en los cuales se verá obligado a elegir.

En los ejemplos, se antepuso a los adjetivos una interjección o algún adverbio, como *qué* o *cuán*, para acentuar el carácter emotivo de los adjetivos. Se trata de unidades expresivas espontáneas y naturales. Así, el adjetivo no se enfoca de manera intelectual. El adjetivo corresponde a la esfera artística y pretende resaltar, pintar, es decir, hacer visible o audible.

En el tercer repaso de las actividades del labriego nos introducimos en el dominio de las representaciones y los conceptos: los sustantivos.

|                                                 |                                                            |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| ¿Quién camina tan solemnemente?.....            | El sembrador                                               |
| ¿Qué esparce con tanta cadencia?.....           | Las semillas                                               |
| ¿Quién recibe a las semillas?.....              | La tierra                                                  |
| ¿Quién las hace germinar, crecer, madurar?..... | Las fuerzas<br>de la naturaleza,<br>la lluvia, el rocío... |

Con su aspecto noble y sereno, como entes independientes, estas palabras nos dicen quién o qué son. Les preceden sus servidores: el, la, los, las. Es conveniente evitar la referencia al género por el momento.

Todo el cuaderno de gramática debe intercalar dibujos que reflejen las imágenes trabajadas.

También en los textos penetra el color: los dinámicos verbos en rojo, los adjetivos en verde, color que tiene afinidad con la vida o amarillo dorado que es el color del corazón. Finalmente los sustantivos, en su carácter perfilado y serio llevan el azul.

Otras estrategias. Basar en los oficios. Cada niño elige un oficio que le guste. Luego anota todo lo que se hace en el oficio; las herramientas que se utilizan, los materiales y para cada uno de ellos debe precisar cómo deben ser. Por ejemplo: madera lisa, dura, seca...

Similares ejercicios se pueden aplicar a la panificación.

Cada uno de estos ejercicios se promueve el sentido de la expresión y del vocablo correcto.

También nos permiten clasificar los sustantivos, según designen entes o cosas que pertenecen al mundo sensorio, o aquellos que pertenecen al mundo interno, cuya percepción es anímico

espiritual. Así explicaremos que: los sustantivos pueden nombrar cosas de muy diferente especie, como las que vemos, oímos, palpamos, degustamos u olemos y aquellas otras de las que sólo tenemos experiencia interna: el pensamiento, la alegría, el valor...

Los oficios nos dan la oportunidad de practicar esta distinción. Por ejemplo: ¿qué necesita el guía de montaña, además del pico y la cuerda?....sentido de la orientación, predicción del tiempo, fuerza, tesón, seguridad...

Como final de este primer periodo de gramática se puede realizar una representación teatral donde los niños interpreten estos tres tipos de palabras con sus correspondientes colores. (melancólicos: sustantivo, azul; sanguíneos: adjetivos, amarillo; coléricos: verbo, rojo) Símbolos: una banda azul, una balanza dorada, un martillito rojo.

Hacia el final del tercer grado trataremos el segundo grupo de tres clases de palabras: preposiciones, interjecciones y pronombres. No debe explicarse el significado de estas palabras pues caeríamos en abstracciones.

Llegamos a la esencia de la preposición si concretamos la visión: “nos encontramos en una colina y oteamos lo que nos rodea. Desde la colina dirigimos la mirada *hacia* el valle, *al* poblado, *sobre* el río, *hasta* las nubes, *por* el oriente....”

Para ejercitar se podría utilizar el siguiente giro: ¿cuál es nuestra relación con los demás seres y cosas? Y citarse los *tres respetos* de Goethe: ¿qué actitud adoptamos hacia lo que está *sobre* nosotros, lo que está *junto* a nosotros y lo que está *debajo* de nosotros?

Podríamos extenderlo a las relaciones temporales y hablar de aquellos que fueron *antes* que nosotros, quienes viven *con* nosotros y los que vendrán *después* de nosotros.

La búsqueda es otra buena estrategia. Para los niños es un juego que genera gozosa expectación. ¿Dónde se ha escondido? ¿Dónde vamos a escondernos?....Este ejercicio se puede jugar *mentalmente* ya que la fantasía de los niños es inagotable.

“Al pozo *por* el arroyo”....

Se los llevará también, a descubrir el *espacio temporal* que ya poseen al decir: en domingo, antes de

Luego visualizaremos los vocablos en que la mirada se dirige hacia algo que no se encuentra ante nuestra vista externa: “obra según los consejos de tu padre”.

Tenemos la preposición *para*, en el sentido de finalidad de determinada acción. A veces se la utiliza señalando una meta o finalidad: “partir para Barcelona”.

Las preposiciones se ahondan en cuarto grado cuando los tiempos verbales ya son conocidos.

Al respecto dice Steiner: “Hay que sensibilizar al niño, apelando a su sentimiento, a la relación que existe entre las preposiciones y el vocablo al que ellas preceden; que se de cuenta cuándo debe usarse tal o cual preposición. La diferencia entre *en la pared* y *junto a la pared*. Hacia los 10 años hay que ejercitar la lengua para que articule plásticamente”.

Al retomar las interjecciones con el fin de estudiarlas en detalle, resaltaremos el aspecto negativo o de rechazo de algunas expresiones como: ¡bah!, ¡uf! ¡ay!; que no pertenecen a una parte determinada de la oración, y por cuya razón, los romanos las denominaron *interjecciones*, es decir: voces *intercaladas*, *entrometidas*. También los animales tienen sus exclamaciones: *muh*, *guau*....e incluso las cosas: *¡plum!*, *¡plaf!*....

Tenemos, finalmente, los pronombres, parientes de los sustantivos. Los niños han tenido una preparación cuando, a propósito de los sustantivos, se les habló de los pequeños *servidores*. Con toda naturalidad, podemos designar a todo el grupo de pronombres como vocablos indicadores. Además de los demostrativos, que se pueden acoplar a los artículos, trataremos especialmente a los pronombres personales, que habrán de utilizar, al año siguiente, al conjugar verbos y que, ante

todo, rozan intensamente los más profundos problemas de la vida humana. Por experiencia se sabe, que la educación no debe ser mera enseñanza y mero canon de advertencias morales, que tiene honda repercusión ética determinados detalles de la instrucción considerados formalismos. Por ejemplo: reviste gran importancia, el colorido con que presentemos el monosílabo “Yo”, es decir, cómo aparece por primera vez. Como suele suceder con el encuentro entre personas, la primera impresión es decisiva.

Hemos de conducir a los niños a que sean concientes de lo misterioso y enigmático que, en realidad envuelve a una palabra aparentemente sencilla. Su caso es diferente al de otros vocablos, análogos desde el punto de vista formal: tú, él, ella, etc. Exteriormente, *yo* designa a quien habla, *tú* a de quién se habla, y *él* a la persona de quién se habla. Esto podemos aclararlo en el curso de la enseñanza, a sabiendas de que no hemos tocado lo esencial. Sin embargo, la primera experiencia de *yo* la tuvieron los niños hace años, experiencia olvidada en la mayoría de los casos. Jean Paul describe en sus *Memorias*: “nunca olvidaré el nacimiento de la conciencia de mi *yo* en mi interior, fenómeno del que nunca he hablado y del que puedo señalar tiempo y lugar. Cuando aún era muy niño, estaba a la puerta de mi casa, contemplando el montón de leña, cuando, de pronto, pasó por mí, como relámpago, la visión interna: ¡*Yo soy un yo!*, la cual, desde entonces, ha quedado fijada en mí como una luz penetrante....”

El misterio de la individualidad, es el que se le revela al hombre, por primera vez, en el tercer año de su vida y transcurrido el primer tercio del segundo septenio, clama por hacerse más conciente. No corresponde hablar a los niños específicamente de este punto, sino tan solo sugerirlo por el modo en que la expresión lingüística les sale al encuentro. Una vez más, lo mejor es partir de una historia ya narrada, por ejemplo: las Tablas de la Ley que Moisés trae consigo del monte Sinaí. El Primer Mandamiento comienza: “Yo soy el Señor, tu Dios...” Recordemos la indecisión de Moisés, al no saber qué va a responder a los israelitas cuando le pregunte: “¿Quién te ha enviado?, ¿qué debo responder yo?...Y Dios le dijo: “Debes decir: el *Yo soy* me envía a vosotros”. Los niños se encuentran ante dos seres que hablan, cada uno, de su *yo*; ante el Dios cuyo nombre es “Yo soy el *yo soy*” y el irresoluto Moisés, que había de llegar a ser un gran guía para su pueblo. “¿Qué debo decir yo?”

Al día siguiente podemos narrar una historia cotidiana de un niño que ve a su madre queriendo levantar una cesta pesada, y que le dice: “no debes llevarlo tu sola. Yo te ayudaré”.

Con este fondo desarrollamos una conversación en torno al *yo* y al *tú*. Experiencia practicada por los niños, en eurytmia, desde segundo grado..la proseguimos hasta incluir el *nosotros* y el *vosotros*. Al aplicar el *él* resaltamos que se hace alusión a un ausente en quien se piensa.

He aquí, nuevamente, la estructura ternaria: el *yo* de índole volitiva, el *tú* sentido y la tercera persona, *él*, concebida en pensamiento. (todo esto queda en el trasfondo)

A continuación destacamos que esta tercera persona: *él, ella....*se relaciona con las ya tratadas anteriormente: *éste, ése, aquel...* podríamos haber dicho: “aquel vive todavía”.

Podemos incluir una poesía o acertijo:

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

.....

Resumen

|                                     |                                                                                   |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| cabeza                              | sustantivos ( <i>azul oscuro</i> )<br>palabras indicadoras ( <i>azul claro</i> )  |
| corazón                             | adjetivos ( <i>amarillo dorado</i> )<br>palabras exclamativas ( <i>amarillo</i> ) |
| órganos móviles<br>(mano, pie, ojo) | verbos ( <i>rojo oscuro</i> )<br>palabras visualizantes ( <i>rojo claro</i> )     |

.....

.....

Variaciones del verbo activo  
*Cuarto grado*

Preparación del maestro

En el cuarto grado, todos los niños han trascendido el decisivo límite de los 9 a los 10 años, y han entrado en la etapa de la “vida separada”, en que pueden afrontar el mundo, la vida, las personas y todos los seres vivos y cosas. Entre todos los fenómenos lingüísticos con los que trabaron conocimiento emotivo, es el *verbo*, el más dinámico. Es el que posee mayor capacidad de transformación. Sus variaciones se realizan en dos direcciones: la primera es en su enlace con los pronombres personales. Aquí varían las terminaciones (llamo, llamas...) fenómeno que se retrotrae a la fusión del verbo con la partícula pospuesta, indicativa de un pronombre. En rigor, tenemos dos veces el pronombre: una vez, aglutinado en el verbo, y otra, libremente yuxtapuesto. Las antiguas

lenguas no tenían esta modalidad y, aún hoy, muchas veces se la suprime y sobreentiende. Además del cambio en la terminación, existe en los verbos irregulares otra transformación que afecta la vocal de la raíz (podías, pudiste...). A las transformaciones de los verbos regulares, pertenece también la formación del imperativo por apócope del infinitivo (poner, pon...). Estudiado en el tercer grado los pronombres personales disponemos de las condiciones para pasar a tratar las formas del verbo.

La segunda dirección de variación del verbo se observa al formar sus tiempos. Hemos de comenzar por adquirir, nosotros mismos, una mayor comprensión de ellos, a fin de suscitarla luego en los niños.

¿Cómo obtener una comprensión vivenciada de los seis tiempos del verbo (indicativo), liberándolos de un esquema rígido de tabla gramatical? Si profundizamos esta cuestión, encontramos, primeramente, que en ellos subyacen ciertas circunstancias en función de la naturaleza humana. Gracias a su memoria, el hombre se enfrenta, no sólo con su vivencia presente, sino también, y con mayor plasticidad, con las pasadas. Por otra parte, por medio de su voluntad elevada a la representación, crea ciertas imágenes de lo por venir. Hablamos pues, de pasado, presente y futuro. Una vez más, nos encontramos con que la personalidad íntegra se manifiesta aquí según pensamiento, sentimiento y voluntad. Por lo que respecta al pasado, nuestra actitud primordial es la representación pensante, y sólo así puede ser fructífera. Oramos por experiencia. El que se inclina por acariciar emotivamente el pasado, corre el peligro de convertirse en sentimental (no poder ser objetivo) o melancólico. El que, para colmo, lo relaciona con su voluntad, es decir: lo desea diferente, se pierde en estériles remordimientos o amargo pesimismo.

La saludable contemporización del presente, es por medio del sentimiento, del equilibrio anímico de pensamiento y voluntad, que han debido, ambos, precederlo. Quien en el momento de la acción, todavía reflexiona, o bien la pierde, o bien es arrastrado por la acción misma y actúa imprudentemente.

Con respecto al futuro, hemos de inclinarnos hacia él en actitud volitiva, si no queremos que nos agarre la fatalidad. El que quiera calcularlo racionalmente, no recibirá más que desengaños y el que vaya hacia el futuro sentimentalmente, echará a perder su presente entre el temor y la esperanza. En todas estas correlaciones nos referimos tan sólo a la característica predominante. Así, la reflexión sobre el pasado no tiene porqué ir acompañada de intensos sentimientos o resoluciones morales; similarmente, el presente necesita, junto con el sentimiento acertado, el impulso de la voluntad (¿cómo llegaríamos sino a la acción?), finalmente, sólo podremos acertadamente introducirnos en el futuro, si, por medio del pensamiento lúcido, hemos logrado el equilibrio que se inicia con el sentir. En cada uno de los tres casos, ha de predominar una de las tres facultades. No en vano es éste el tránsito del hombre por la vida: con un pasado (prenatal) en su pensamiento y con un futuro (posmorten) en su voluntad.

En un principio, pudiera causar asombro el por qué no basta tener estos tres tiempos en nuestro lenguaje: *yo actúo- yo actuaba- yo actuaré*. ¿Qué falta por añadir? Ellas indican lo que sucede, lo que sucedió y lo que se espera que suceda.

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

*Yo he actuado (de tal y tal manera)*: ya no se contempla el acaecer pasado sino simplemente se hace constar un hecho consumado.

*Yo había actuado*: se retrocede aún más en el tiempo, pensando en lo que precedía.

Y finalmente, la afirmación casi en desuso: *yo habré actuado*: se representa un acto del futuro como si ya estuviera consumado, es decir, avanza más allá del futuro cerna, hacia otro más lejano.

Estos tres tiempos apelan a las tres regiones anímicas. El primero (yo he actuado, yo lo he hecho) tiene cierta relación con el presente, es decir, que el acto pasado ya no se revisa en cuanto a su transcurso, sino que se le considera como algo dado que, en cuanto a sus efectos o como hecho, subsiste todavía ahora. (Después de comer cinco rebanadas de pan el muchacho dijo: “he comido”. Elocuente referencia a que el *hecho subsiste*). Tratándose de actos propios, se efectúa así un importante paso anímico: el recuerdo informa al individuo. Al avanzar la afirmación, en verdad, confesión interna o externa: “yo lo he hecho”, el individuo se identifica con el acto. Ya no se le mira retrospectivamente y se le pondera, sino que, mediante un esfuerzo volitivo, uno se desprende del acto, reconociéndolo como suyo, como parte de su propio ser. Así, del pensar y querer, nace un intermediario sentimiento fundamental que subsistirá cuando se hayan olvidado los pormenores del acto.

Sigamos, la afirmación: “yo había hecho (algo)” pertenece obviamente al pensar representativo: se persigue la serie de sucesos, remontándose aún más en el pasado. También esto es de gran importancia en la vida, porque coloca el acto singular dentro del contexto de la cadena temporal y, en parte, causal.

Finalmente el futuro perfecto que, casi no se usa en el lenguaje corriente, entra en función interna, cada vez que me imagino un acto futuro ya consumado. Esto apela reciamente a la voluntad, porque, en realidad, el acto no se ha realizado todavía, pero yo ya estoy tratando de lograr una visión anticipada y tentativa, de cuál habría de ser mi actitud, por ejemplo: si tuviera que avergonzarme de ello, de cuáles serían sus consecuencia, etc. Esto será causa de impulso, en sentido positivo o negativo.

Existen además, el pretérito indefinido y los tiempos compuestos correspondientes que entrañan en sí ciertos elementos pensantes, o cierto particular enfoque. Si hablamos de una acción en el pasado, que no es acción instantánea, sino que tiene cierta duración, y nos referimos al momento en que estuvo ocurriendo, incluso a veces, coincidiendo con otra acción también en el pasado (expresada generalmente en pretérito indefinido), se emplea el pretérito imperfecto. Ejemplo: “se bañaba tranquilamente cuando, de pronto, sonó el teléfono”; ejemplo literario: “El viento silbaba, giraba, aullaba, volvía a soplar y remolineaba, azotando con ímpetu el bosque umbrío” (Lucio Mansilla).

*“Estaba la Catalina sentada bajo el laurel*

*Con los pies en la frescura, viendo las aguas correr,*

*De pronto **pasó** un soldado y lo hizo detener...”*

Fijémonos cómo ese estado de Catalina se interrumpe con un hecho definido....”pasó un soldado...”

*“¿No lo **ha visto** a mi marido en la guerra alguna vez?*

*Yo no **he visto** a su marido ni tampoco sé quién es”....*

El pretérito perfecto expresa un hecho pasado, pero cuyas consecuencias perduran o se aprecian en el presente.

El pretérito indefinido o simple expresa algo ocurrido y terminado en el pasado, es decir, que su separación con el presente se especifica o sobreentiende.

En ciertos casos, cuando el pasado se determina mediante una circunstancia de tiempo, es preciso emplear la forma simple o indefinida y no el pretérito perfecto: “antes de morir, Goethe dijo: ¡más luz!” y no: “antes de morir, Goethe ha dicho: ¡más luz!”; “hace cinco minutos que llegó” y no “hace cinco minutos que ha llegado”.

No se debe decir: “cuando ha venido, ha dicho”, sino “cuando vino, dijo”.

Tales sutilezas se van perdiendo y es importante recuperarlas para que el niño adquiera finura espiritual que trascenderá a toda su actitud ante la vida.

Pretérito pluscuamperfecto: “Cuando el lobo llegó a la casa del cochinillo, éste ya **había vuelto** del mercado”. Expresa anterioridad con respecto a otro pasado, es decir, una acción del pasado que ya estaba determinada en relación con otra acción del mismo pasado.

Pretérito anterior: “En cuanto hubo pagado, se fue”. Este tiempo se emplea únicamente en la narrativa y expresa un pasado anterior inmediato al pretérito simple.

Y finalmente, el futuro compuesto: “Cuando termines tu trabajo, el reloj ya habrá dado las siete”.

Revela una acción futura con respecto a otra circunstancia del futuro también.

El pretérito imperfecto intercala un matiz de presente en el pasado; el pretérito pluscuamperfecto acentúa o delimita aún más el carácter de pasado, y el futuro perfecto, introduce un matiz de pasado en el futuro. Esto equivale a dar nuevos matices en los elementos básicos de pensamiento, sentimiento y voluntad.

## Adaptación a la enseñanza

Lo mejor es partir nuevamente del carácter que habíamos atribuido a los verbos: son camaradas bien vigorosos que trabajan por la virtud de Dios y la fuerza del hombre. Lo que es vigoroso y vital tiene la capacidad de transformarse. Múltiples son las formas que puede adquirir un verbo, por ejemplo el vocablo ayudar: ayudo, ayudé, ayudaré, y además: ayudas, ayudáis....

Como estrategia podemos utilizar un pequeño juego relacionado con la zoología, donde aparecen el águila y la vaca como polos opuestos. Los versos son un diálogo entre el niño y los animales, versos con ritmo y cadencia. Se puede recitar y representar.

|                            |                                 |
|----------------------------|---------------------------------|
| el águila (batiendo alas): | ¡Oh! ¡cómo vuelo!               |
| el niño (admirándola)      | : ¡Oh! ¡cómo vuelas!            |
| águila                     | : En el aire me mezo...         |
| niño                       | : En el aire te meces           |
| coro de niños              | : El águila vuela hacia el sol. |
| un par de águilas          | : ¡Oh! ¡cómo volamos!           |
| niño                       | : ¡Cómo voláis!                 |
| un par de águilas          | : En el aire nos mecemos....    |
| niño                       | : En el aire os mecéis..        |

Con la misma tónica se puede dramatizar el encuentro del niño con una vaca, allí aparecerán sus verbos: rumear, descansar, digerir, contemplar...

De este recorrido, actuado, recitado y luego escrito, extraemos el esquema para el presente, de las tres formas del singular y plural; subrayamos las terminaciones con colores (rojo, amarillo, azul como los pronombres). Se recomienda intercalar algunos verbos irregulares. Introducimos la “voz que da nombre al verbo”, es decir el infinitivo como tal.

A continuación, para iniciar a los niños en la estructuración correcta de los tiempos verbales, es necesario transmitir una experiencia de lo que es el tiempo. En los cuentos de hadas, en las historias del Antiguo Testamento y en las leyendas de los dioses y héroes del cuarto grado, han conocido los tiempos antiguos. Mucho tiempo ha transcurrido: constituye el pasado. Luego, el maestro habla de su propia infancia, cuando había cosas tan distintas a las de ahora, las del presente. ¿Cómo serán las cosas dentro de 10 años, de 20 años? Es decir: cómo será el futuro, no lo sabemos exactamente. Luego.... El ayer ya ha pasado; el mañana es futuro. Pregunta humorística: *¿Cuándo el hoy será ayer?- mañana*. Es más la hora que antecede ya ha pasado; la hora siguiente pertenece al futuro. Finalmente nos quedamos tan sólo con *el momento*, con *el instante*...sólo tenemos *el instante*. Sólo

después que el presente se haya derretido entre los dedos, podemos adjudicarle nuevamente alguna extensión, hacer que abarque hasta el día de hoy, el año actual, la época, el siglo.

¿Cuáles de los tiempos verbales presentaremos ahora a los niños? al principio nos limitaremos a cuatro: presente, futuro y las dos formas del pretérito. Prepararemos el terreno por medio de una historia. Ejemplo: “el día que cumple 10 años un muchacho introduce en la tierra de su jardín, la semilla de un árbol frutal. A medida que el muchacho va creciendo, visita, de vez en cuando, el jardín para ver crecer el árbol y después de muchos años, ver su florecimiento y los primeros frutos. Los niños harán cuatro dibujos, escribiendo al lado:

*Pone la semilla en la tierra.* “Germinarás, crecerás y expulsarás lo invisible que hay en ti”.

*Descubre el primer retoño.* “¡Ah! Ya germinas, creces y echas un par de hojitas”.

*Después de larga ausencia, se encuentra con un arbolito.* “Mientras yo estaba ausente, tu crecías, echabas hojas y te convertías en un arbolito”.

*Después de muchos años, recoge el primer fruto.* “¡Oh! La semilla de antaño se ha transformado en hermoso árbol, ha florecido y ha dado frutos”.

Así, aprenden a conocer cuatro tiempos, empezando con el que viene hacia nosotros: el futuro. Podemos contribuir a formar ese futuro si, valiente y animosamente, salimos a su encuentro. Llega entonces el momento, convertido en presente; aquí está. Segundo tiempo: el presente: es el momento de actuar, el tiempo corre y enseguida se transforma en pasado. Volvamos la mirada hacia ese pasado. Tercer tiempo: el pretérito imperfecto o fluyente. Es como si todavía estuviéramos contemplando la acción que ya pasó, y pudiéramos reconocer, por consiguiente, lo que estuvo bien y lo que estuvo mal. El pretérito fluyente nos ofrece un mensaje, nos enriquece, antes que lo arrastre definitivamente la corriente del tiempo. A esa corriente hemos de encomendar el evento; ella lo llevará en forma definitiva. Así queda convertido en pretérito perfecto, cuarto de los tiempos del verbo.

La sabiduría del lenguaje nos hace encontrar la imagen adecuada para el tiempo. Decimos: “muchos años habían transcurrido”.... Vemos el tiempo o como un río, como corriente. En un dibujo podemos representar esa corriente, deslizándose de izquierda a derecha en formas ondulantes. Las olas del futuro llegan acercándose desde la izquierda. En medio de la corriente, está el hombre con los brazos extendidos: mira hacia la izquierda, contempla el acto que se le acerca, sin contornos definidos, quizá como interrogación que flota sobre la ola del futuro.

*¿Qué harás?- Yo actuaré (rojo-futuro)*

Luego, en el centro:

*Yo actúo (anaranjado-presente)*

Es entonces, cuando el hombre nada contempla, sino actúa.

Después, la cabeza mira hacia la derecha, sigue al acto con la vista, reflexionando:

*Yo actué (verde- pretérito imperfecto)*

Finalmente, las olas se la llevan al piélago universal, en forma cerrada:

*Yo he actuado*

Una vez transmitidos estos cuatro tiempos deberán ser ejercitados trasponiendo relatos sencillos de un tiempo a otro. Será bueno utilizar algunos verbos irregulares.

Ha llegado el momento de añadir el modo imperativo, hasta ahora sólo se ha visto el modo indicativo. Se procura que los niños descubran por sí mismos, a partir de ejemplos, que, por medio del habla, no sólo podemos relatar e informar, sino también manifestar nuestra voluntad, solicitar, aconsejar o exigir. Al modo imperativo podemos llamarlo, también: modo solicitante, a fin de suavizar el carácter perentorio que va implícito en la palabra *imperativo*.

Los ejercicios con el modo imperativo nos permiten utilizar refranes o sentencias:

*¡Ayúdame a ti mismo!; ¡haz y deja hacer a los demás!*



Una buena estrategia resulta la dramatización donde se identifican los tiempos verbales. Se procura conservar la correspondencia con los temperamentos: los coléricos, el futuro; los sanguíneos, el presente; los melancólicos, el pretérito imperfecto; los flemáticos, el pretérito perfecto.

En la segunda época del cuarto grado completaremos los tiempos del modo indicativo. Primero repasaremos los ya aprendidos y a continuación pasaremos a los desconocidos.

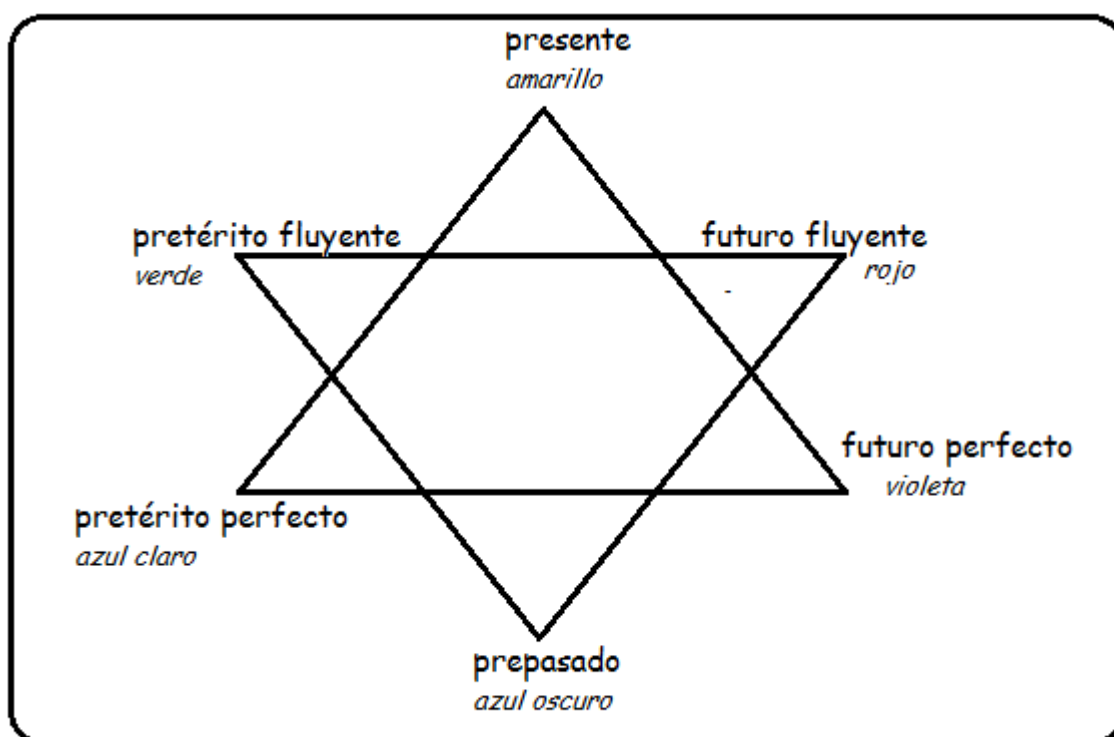
Ejemplo de relato:

“¿Sabéis una jugarreta que le hizo una vez Till aun panadero iracundo? Os la contaré: un día, preguntó Till en una panadería si le daban trabajo, y el maestro lo tomó como ayudante. A la mañana siguiente, Till preguntó que debía hornear. El maestro se enfadó por esta pregunta ociosa, y contestó encolerizado: ¡lechuzas y macacos!. Apenas el maestro *hubo salido* a tomar su desayuno, Till formó lechuzas y monos muy graciosos con la masa del pan y los horneó. Un par de horas después, el maestro pensó: mi ayudante *ya habrá cocido* los panes y se fue a la tahona. ¡Cómo se espantó al ver los esperpentos! “¿Qué es lo que has cocido?”, gritó. “Lo que habéis dicho, replicó Till- lechuzas y macacos”- “¡Me has echado a perder el día! ¡Fuera de aquí con tus esperpentos!” Till se fue al mercado con sus panes último modelo, y todos querían comprárselos, y así ganó más dinero de lo que el maestro le había ofrecido.”

Los alumnos se dan cuenta que las formas del pluscuamperfecto definen algo que “sucede en un tiempo anterior al del pasado al que refiere la oración” “Prepasado” es tal vez un nombre muy adecuado para este tiempo.

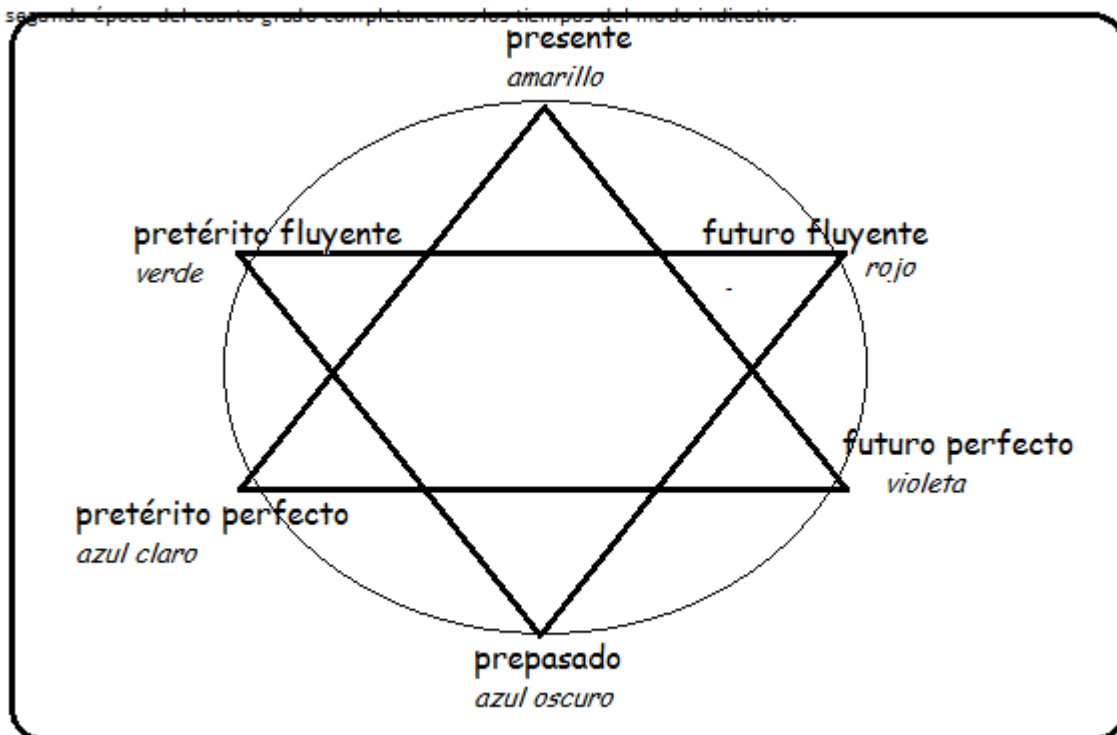
En la historia de Till, el futuro compuesto (habrá cocido), llamado también futuro perfecto, está usado como conjetura, lo cual constituye casi el único caso en que todavía se presenta en el lenguaje coloquial.

Ejemplo: “iré a verla y le rogaré que no escriba; solo que me temo que, para entonces, ya *habrá escrito* la carta”.



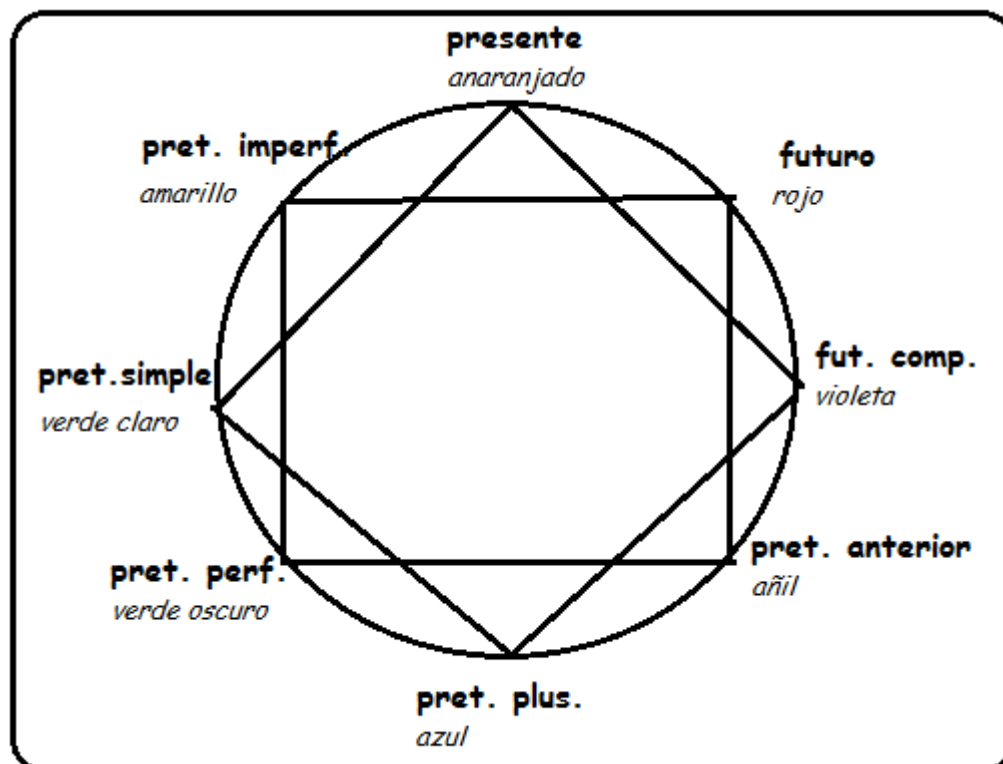
Los tiempos unidos por triángulos, son, por una parte, los *tiempos definidos* (presente, pretérito perfecto, futuro perfecto) y, por la otra, los *tiempos fluidos* (pretérito fluylene, futuro fluylene y prepasado).

la segunda época del cuarto grado completaremos los tiempos del modo indicativo.



El círculo que, a partir del presente y hacia la izquierda, tiene colores cada vez más oscuros, y hacia el futuro más cálidos, se cierra en el futuro perfecto, síntesis de pasado y futuro, a semejanza de como el rojo y el azul se unen para formar el violeta.

Ampliación a los ocho tiempos del indicativo. (El esquema de seis se corresponde exactamente con los tiempos en idioma alemán).



Para ejercitar podemos utilizar historias- relatos, como la antes descrita, para que los alumnos subrayen con distintos colores.

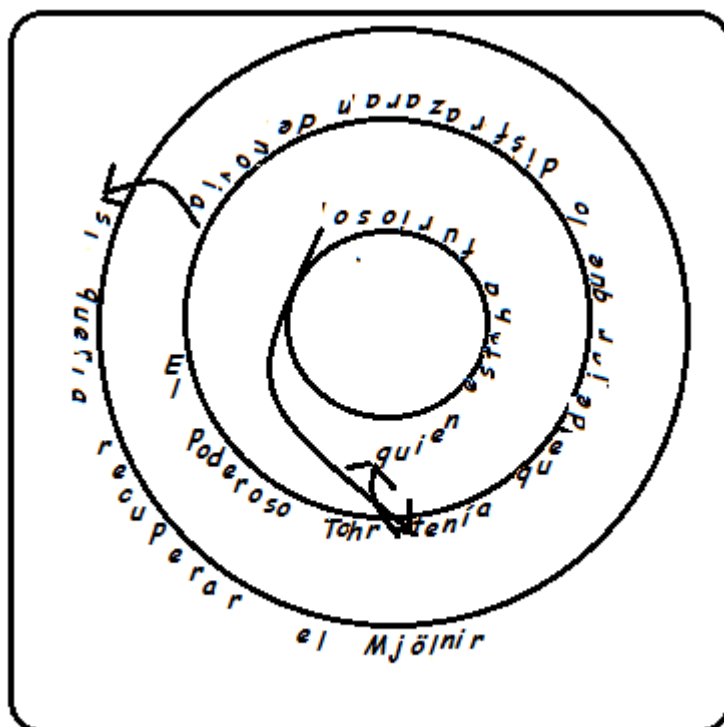
Un buen ejemplo para establecer la diferencia entre pret. simples, perfecto e imperfecto, es la confrontación de las frases siguientes: “cuando salí de casa, llovía” y, “la calle está mojada, ha llovido”.

En el primer caso, *salí* se determina el momento del pasado, por eso no debe decirse: “cuando he salido de casa, llovía”. En el segundo caso, *ha llovido*, usamos el perfecto, pues expresa un hecho pasado cuyas consecuencias perduran y se aprecian en el presente. En el otro caso, *llovía*, se habla de algo que estaba sucediendo, es decir, que era presente en el momento de salir.

.....

## Representación gráfica de la oración

En el año 1922 Steiner propuso una tarea a los maestros refiriéndose a la necesidad de convertirlo todo en imagen. “No debíamos desperdiciar ninguna oportunidad de llamar la atención, ya en niños de 10, 11 o 12 años, sobre cómo se articulan las oraciones. Pongamos como ejemplo un conjunto ternario de proposición principal, proposición relativa y proposición condicional. Lo gramatical es lo que menos importa, sólo lo utilizaremos como medio para llegar a la imagen; pero, de todas formas, no debíamos dejar pasar la ocasión para ofrecer a los niños...incluso una representación plástico-intuitiva de lo que es una proposición principal, una relativa, etc. Esto se puede logra de diversas maneras. Se puede representar la proposición principal como un círculo grande y la relativa por uno pequeño, sin teorizar, sino manteniendo la imagen y visualizar la condicional, la del “si”, por medio de flechas que se dirigen hacia el círculo mayor con sus factores condicionantes. No es necesario exagerar estas cosas, pero conviene que, después de una esmerada preparación en el tema, volvamos una y otra vez sobre él”. Lo que puede sorprender a primera vista son dos cosas: la primera, que con niños tan jóvenes, se traten temas que parecen integrar ya la sintaxis, cuyo estudio no se inicia hasta después de los doce años; y la segunda, quizá más asombrosa, el que lo gramatical “es lo que menos importa”, y sea tan solo un “medio para llegar a la imagen”. Si examinamos más de cerca esta cuestión, veremos que el segundo enigma aclara al primero y viceversa: efectivamente, no se trata de adentrarse con los niños de esta edad, en el estudio de la sintaxis, sino de captar gráficamente la *estructuración lingüística* antes del despertar de las facultades intelectivas. Así pues, se trata de visualizar gráficamente en el espacio, el proceso de la articulada estructura de la oración. ¿Para qué? Para que se capte artísticamente primero, antes del análisis intelectual.



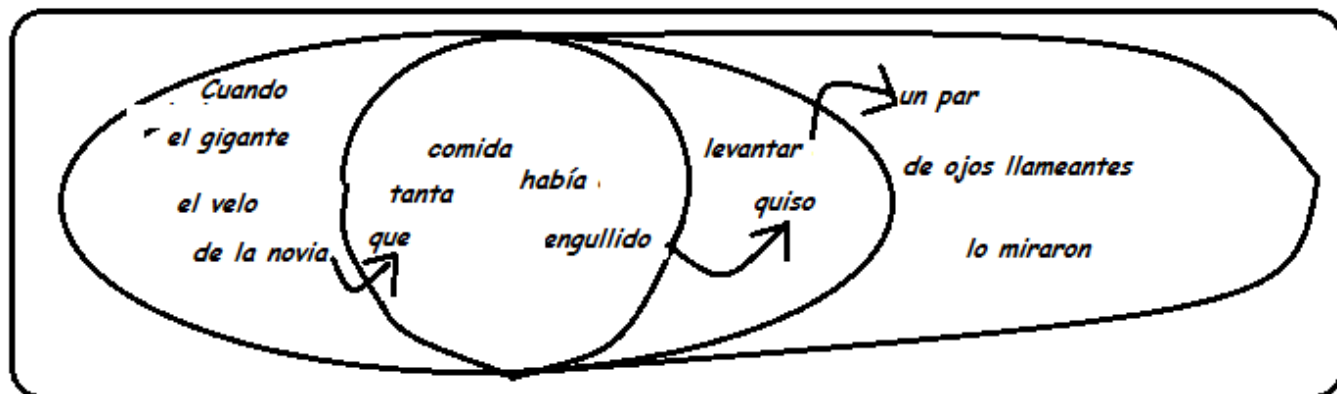
En las ya mencionadas conferencias curriculares se menciona: “es preciso practicar, hacia los diez años, la articulación plástica del lenguaje. Sentir lo que tiene de plástico”.

También pueden usarse las curvas para representar tales estructuras gramaticales.

Ejemplo:



Si se quiere destacar más la posición de la proposición antecedente, la intermedia y la consecuente, esta estructura gramatical puede representarse así:



Previamente hemos de procurar que el niño adquiera sensibilidad por el peso de cada una de las distintas partes de la estructura, de tal forma que la proposición principal quede separada de las secundarias (subordinadas) en la representación gráfica, la proposición principal se caracteriza por medio de un color activo, intenso. Lo ideal es comenzar con oraciones de una sola proposición secundaria, la cual puede colocarse en distintas posiciones.

*"Loki, disfrazado de doncella, estaba sentado junto a su novia".*

*"Sentado junto a la novia, estaba Loki, disfrazado de doncella".*

*"Disfrazado de doncella, Loki estaba sentado junto a su novia".*

Es recomendable comenzar con ejemplos sencillos ya a finales del primer periodo de gramática de cuarto, continuar en la segunda época y proseguir con elaboraciones más complicadas en quinto y sexto.

Después de los doce años, cuando empieza la sintaxis propiamente dicha, los niños tendrán una base lograda por medio de imágenes pictóricas, y sobre ellas avanzarán hacia los conceptos abstractos.

Finalmente, el plan de estudios antropológicamente fundamentado, señala para el cuarto grado el estudio de las preposiciones, o sea, de algo, que como el verbo, apela directamente a la voluntad. Esta llamada a la voluntad se halla implícita, también, cuando en ese año, se estimula la libre creación en pintura; cuando se relatan leyendas de los dioses y héroes y cuando en la clase de eutritmia, se marcan las aliteraciones con recias pisadas.

En esta época interesa relacionar la preposición con el sustantivo correspondiente. Sobre esto, Steiner dice: "en todos los casos, procuremos que los niños adquieran el acierto de la preposición adecuada al caso, aun cuando sean semejantes en significado, por ejemplo: *junto a* y *al lado de*. En el tercer grado, habíamos realizado ya los estudios preliminares de esto. Nuestro propósito, ahora, es consolidar y afianzar lo que la mayoría de los niños ya domina por el uso práctico del idioma. En estos casos, conviene proceder con economía, y utilizar los mismos casos que se utilizan para la conjugación de verbos. Podemos hacerlo también, en las estructuras gramaticales que se representan gráficamente. También podemos complementar esta práctica con tareas de conversión de las preposiciones:

*Los héroes estaban **junto** al trono.*

¿Cómo decimos cuando estos héroes hacen su entrada? Los héroes dirigiéndose *al, ante, hacia, hasta* el trono.

O bien: *lo tomó **por** la mano, **de** la mano. Mintió **por** miedo, tembló **de** miedo.*

El análisis de las composiciones ofrece muchas oportunidades para tratar este tema".

He aquí el momento indicado para estudiar la fusión de la preposición con el verbo y formar un verbo compuesto: convivir (vivir con), sobreponer (poner sobre), etc. La preposición se convierte en prefijo.

.....  
.....

**Activo y pasivo-estilo directo e indirecto**  
**Declinaciones-comparativo-superlativo**  
**Atributos- géneros estilísticos**  
*Quinto grado*

**Preparación del maestro**

El que observe con atención el estilo de los tiempos modernos, y en particular, del presente, notará una creciente preferencia por el *modo pasivo* en la oración. Esto pone de manifiesto una peculiaridad del hombre moderno: se siente sometido a un acaecer, resignado a dejar que las cosas sigan su propio curso. Además, el modo pasivo relega al actor, o incluso lo eclipsa, es decir: disimula la responsabilidad, cunde el anonimato. También los méritos desaparecen: ya no sabemos bien cuánto debemos a los demás. Nosotros tan solo somos abastecidos, y olvidamos quién nos abastece. He ahí el aspecto social. Finalmente, esa preferencia por el pasivo acusa una falta de interés por la actividad en sí, que se explica por la “conciencia de espectador” que ha proliferado últimamente. El motivo profundo hay que buscarlo en la instrucción y la educación orientadas exclusivamente hacia la aprehensión cognoscitiva, durante los últimos cien años. La construcción pasiva es menos plástica, más abstracta; naturalmente dentro de sus límites, está justificada y es indispensable.

Importa, por lo tanto, iniciar correctamente a los niños en este dominio del lenguaje. El maestro ha de tener conciencia clara de lo que propiamente entraña el modo pasivo. Uno puede hacerse esta reflexión: para que algo suceda en el mundo, ha de tener lugar alguna actividad relacionada con el hombre: alguien ha de hacer algo. La actividad parte de él; he ahí el *modo activo*.

Como sea que la actividad puede proceder de otros, podemos dirigir nuestra atención sobre en quién recae dicha actividad y en quien produce sus efectos. He ahí el modo pasivo. La persona es, entonces, recipiente a consecuencia de la actividad de otros seres. De ampliar nuestra visión hasta abarcar el círculo vital, dentro del cual también recaen sobre nosotros los efectos de las fuerzas y poderes cósmicos y telúricos que nos sustentan y benefician (luz, calor, aire, agua, alimentos de los reinos naturales), el pasivo adquiere otra fisonomía. Aunque la palabra pasivo viene del latín *passivum* y éste de *pati*, padecer, el significado de paciente no implica sufrimiento, sino tan solo inacción. Es correcto el cambio de matiz, pues nosotros no sólo recibimos en nuestra pasividad padecimientos, sino también una infinita cantidad de beneficios. Naturalmente, no podemos pasar por alto las adversidades, las contrariedades; pero aquí se revela un nuevo aspecto del pasivo: llevar en sus entrañas un activo. Lo que sufrimos nos transforma; ante el dolor, podemos adoptar una actitud interna activa; como muy bien dijo el maestro Eckart: “el corcel más rápido que nos lleva a la perfección es el sufrimiento”. Todo sufrimiento nos hace evolucionar. El genio del lenguaje manifiesta esta oculta sabiduría en forma de la voz pasiva, que se construye mediante el verbo “hacerse” en su forma activa, por ejemplo: *me hago viejo*, porque en ellas se advierte que aun en la pasividad adversa, late un “hacerse” activo. Ciertamente es que la pasividad, o el pasivo, expresa ante todo, el estar a merced de lo que ocurre, pero incluso esto repercute en sentido

positivo sobre nosotros, y genera valiosas cualidades: ser traído y llevado conduce a ser “versado”; a fuerza de ser golpeado por el destino, nos convertimos en “templados”.

En cuanto a las voces del pasivo, sólo una minoría es auténticamente pasiva: los participios. Sus demás partículas, que son justamente las que varían, son formas activas del verbo “hacerse”, las que también intervienen en la formación del futuro. Inversamente, en la voz activa, todas las formas del pretérito construidas con “haber”, contienen una partícula pasiva, que son precisamente los mismos participios.

| <i>activo</i>             | <i>pasivo</i>        |
|---------------------------|----------------------|
| <i>yo (le) he amado</i>   | <i>yo soy amado</i>  |
| <i>le tengo por amado</i> | <i>me hago amado</i> |

Por lo que respecta al futuro y pasado compuestos, la diferencia entre la voz activa y la pasiva depende tan sólo del verbo auxiliar:

| <i>activo</i>               | <i>pasivo</i>              |
|-----------------------------|----------------------------|
| <i>futuro compuesto</i>     |                            |
| <i>yo habré amado</i>       | <i>yo habré sido amado</i> |
| <i>pasado compuesto</i>     |                            |
| <i>yo había amado</i>       | <i>yo había sido amado</i> |
| <i>futuro imperfecto</i>    |                            |
| <i>yo amaré</i>             | <i>yo seré amado</i>       |
| <i>pretérito imperfecto</i> |                            |
| <i>yo amaba</i>             | <i>yo era amado</i>        |

Cuando un verso se usa en su acepción reflexiva, tiene un participio activo del pasado; esos participios, por lo tanto, pueden adjuntarse al sustantivo en función atributiva. Por ejemplo: *él se ha escapado*- *el mozo escapado*, o bien utilizarse en función sustantiva: *ellos se han presentado*- *los presentados*.

Vale la pena notar que la concordancia en número y género, entre el participio y el sujeto, debiera otorgarle a ese participio la calidad de atributo predicativo.

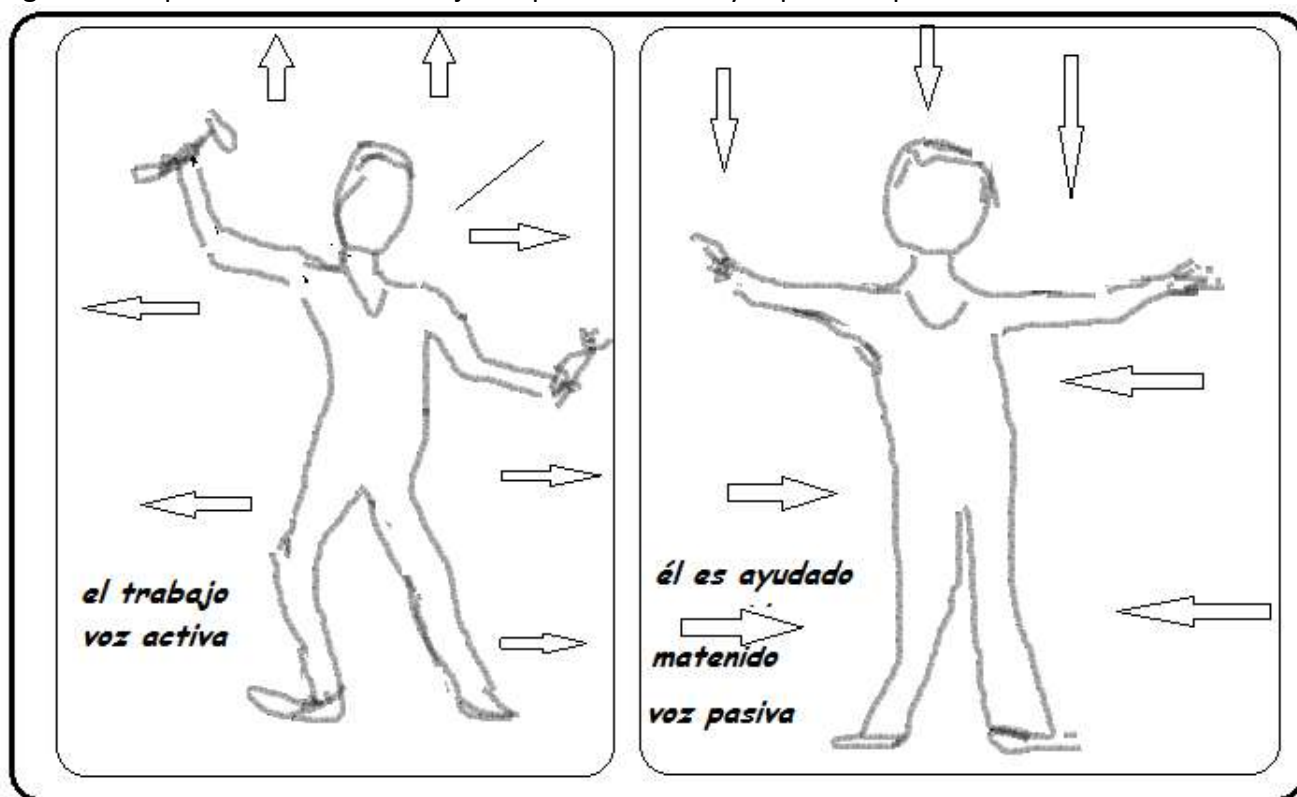
.....

## Introducción del pasivo en clase

Antes de pasar al estudio del pasivo, es conveniente hacer una recapitulación de los tiempos en la voz activa. Una vez que estas formas han sido bien revisadas podemos decir a los niños: “*en la clase de labores, hicisteis muñecos o animales de trapo, los dibujasteis, cosisteis y rellenasteis. ¿Qué es lo que le sucedió, entre tanto, al propio muñeco? ¿Hizo algo? No; sino que fue cortado, cosido y rellenado. Algunas veces el trabajo se resiste a salir bien, hasta que finalmente exclamáis: ¡ya está! Lo que todavía no es, puede llegar a ser. Vosotros mismos queréis llegar a ser: médicos, cocineros,*

*enfermeros, maestros, cantantes... Para eso, habéis de hacer muchas cosas, aprender mucho, tanto en la escuela como fuera de ella. Pero también otras personas habrá que se ocupen de vosotros para que lleguéis a lograrlo”.*

Al día siguiente se puede realizar un dibujo. La persona activa y la persona pasiva.

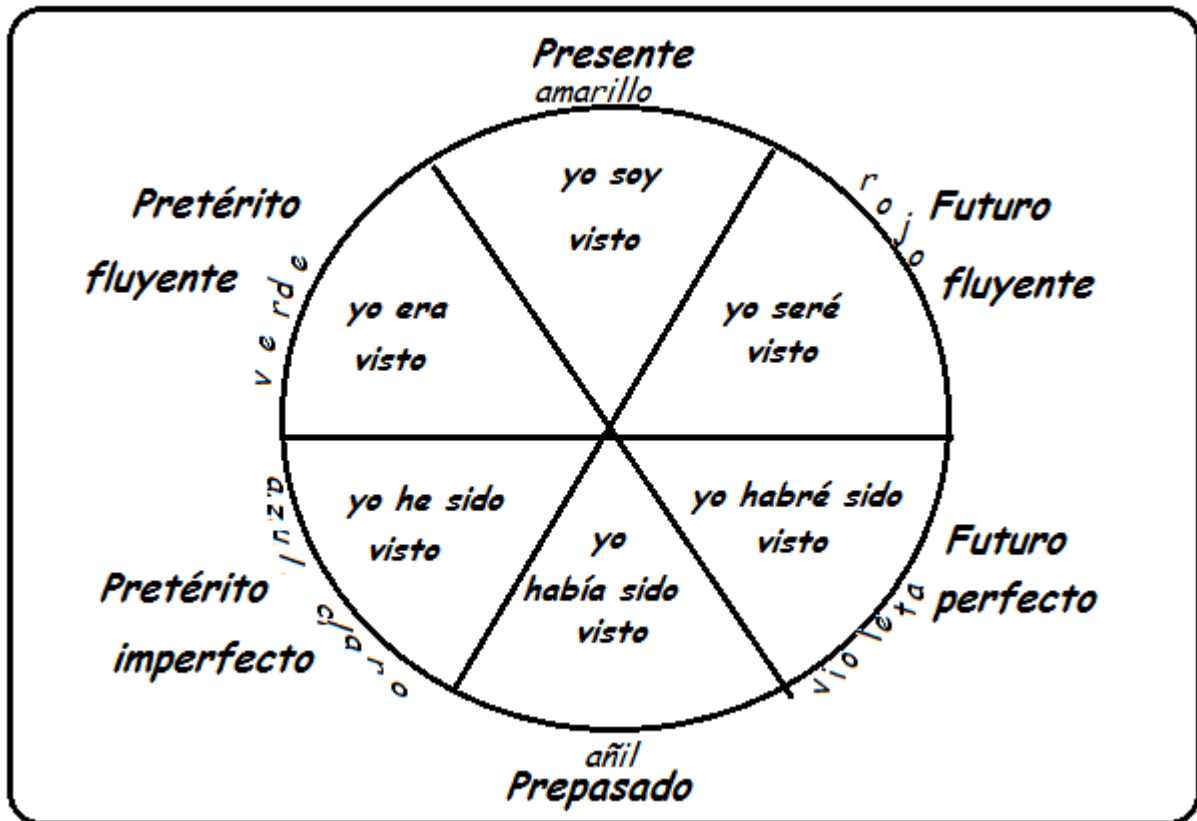


Las consideraciones que se hacen sobre este tema, tienen eminente significado para forjar la conciencia social. Se hace notar a los niños, de una manera objetiva y neutra, sin moralizar, lo mucho que se ha hecho por ellos para que se “hicieran grandes”: fueron alimentados, vestidos, guiados, instruidos, elogiados, curados, cuidados.... Gracias a todas estas medidas, se han transformado, por ejemplo en la casa y la escuela. Aprendieron alguna labor, se hicieron diestros, se aplicaron a tal o cual trabajo, haciéndose *aplicados*.

la forma del devenir en castellano es el *gerundio*, que se conjuga asimismo en las voces activa y pasiva, con los verbos auxiliares ser y estar. ¿Qué hace él? *Está comiendo, está jugando, está hablando, está trabajando*. ¿Cómo está el enfermo? *Está sanado*; es decir, todavía no está sano, sino en evolución hacia la salud. Al estudiar la voz pasiva, se menciona que *pasivo* viene de *padecer*, y el maestro aprovecha el momento para explicar que no existe padecimiento o pasividad absoluta, pues toda acción que recae sobre un objeto lo transforma de algún modo, ya sea por su acomodamiento o su reacción. Los golpes del destino que se abaten sobre el hombre, le templan, como los golpes del herrero sobre el hierro candente sirven para endurecerlo y acerarlo. Lo decisivo es que el hombre haga algo interiormente con lo que acaece exteriormente. He ahí el momento oportuno para mencionar que los castigos corporales, los golpes que se infligen al hombre, no traen consecuencias buenas: aquel a quien *se pica demasiado suele convertirse en pícaro*.

La conjugación de los verbos en voz pasiva no presenta dificultad porque lo único que se conjuga es el verbo auxiliar, en todos los tiempos ya conocidos, acompañado invariablemente por el participio pasado, teniendo en cuenta que éste concuerda en género y número con el sujeto.





En la práctica de la voz pasiva, se pueden realizar las mismas mudanzas que hemos señalado para la activa. Si hacemos que los niños, cambien la voz activa en pasiva, en una narración que lo permita, llamaremos la atención sobre la pesadez y lentitud que adquiere el lenguaje con tal transformación. En el transcurso de los ejercicios, se comprueba que sólo pueden tener un pasivo perfecto aquellos verbos que llevan consigo una forma determinada del complemento. Los demás verbos pueden tener únicamente un pasivo impersonal: *he sido advertido* (en la voz activa: *se me ha advertido*), o ninguno, como sucede en los intransitivos (descansar) y en los impersonales (está nevando). Basta dejar que los niños hagan estos descubrimientos; su explicación se aplaza hasta que se estudien los casos gramaticales.

## Estilo directo e indirecto

Recordemos que los niños de quinto grado, por su edad (10-11), viven intensamente en la emotividad; se hallan en la época intermedia del segundo septenio, regida por completo por los procesos rítmicos. Por este motivo, como ya hemos señalado al tratar la voz pasiva- todo lo social tiene particular significado, ya que el desarrollo de la relación con sus semejantes, incumbe precisamente al sistema circulatorio- respiratorio. De una manera sutil, el comportamiento social se expresa en el empleo del estilo directo o indirecto. Cuando reproduzco las palabras de otro, tal como él mismo las pronunció, *estilo directo*, tengo que prescindir de mí mismo, identificándome, en cierto modo, con el otro: es como una entrega. En cambio, cuando informo acerca de las manifestaciones de otra persona, no puedo dar por sentado su contenido, sino transmitirlo con cierta reserva (modo subjuntivo). Esto nos impone un sentido de responsabilidad, de máxima importancia en la vida social. Quien tiene tratos con los niños, sabe cuán poco ellos distinguen, al principio, entre lo que han vivido por sí mismos y lo que otros le han contado. Para que aprendan a distinguir, tienen que desarrollar un sentido primero, y ¡ahora es el momento de hacerlo!

En la primera de las conferencias curriculares, Rudolf Steiner dijo: *“Hemos de procurar que el escolar se ejercite en diferenciar, por su modo de hablar, cuándo está expresando una opinión propia y cuándo es ajena. Después, procuraremos que, también en los ejercicios escritos, manifiesten la diferencia que existe entre lo que ha visto y pensado por sí mismo, y lo que dice por boca de otros. En relación con esto, tratemos de perfeccionar, una vez más, el empleo de los signos de puntuación”*.

El tema para estos ejercicios se encontrará fácilmente en pequeños episodios de lo que suele tener lugar en la escuela y en el hogar, y que dan origen a un choque de opiniones. Sobre este “choque”, puede informarse verbalmente y por escrito. Son muy apropiadas al efecto, las situaciones críticas que se producen durante una excursión: “camino equivocado” “¿Qué habíamos convenido?” “Un malentendido”, etc.

Estos ejercicios ganan en objetividad, si hacemos pasar del estilo directo al indirecto, y viceversa. Para terminar, se pueden escribir al dictado pequeños relatos que permitan ejecutar las dos clases de transformaciones.

Ejemplo:

*“Una vez Agamenón hubo reunido a los príncipes griegos, Néstor preguntó si no habría allí un hombre atrevido que quisiera informarse, en el campamento de los troyanos, sobre lo que ellos pensaban hacer al día siguiente. Dijo Diómedes: “Yo estoy dispuesto, si viene conmigo otro de los héroes”. De entre los muchos que se ofrecieron, eligió como acompañante al inteligente Ulises, “pues a él, dijo, nunca le falta un buen consejo que dar”. Ulises sugirió que, entonces, fuera menester salir de inmediato, ya que la medianoche había pasado hacía tiempo. En camino sorprendieron a Dolón, el espía de los troyanos. Cuando tuvieron al fugitivo en su poder, éste les suplicó: “¡Ay! Perdonadme la vida; soy rico y os pagaré un buen rescate...”*

Estos ejemplos ofrecen una buena oportunidad para afirmar cuándo es más adecuado un estilo u otro. Al mismo tiempo se practica el modo subjuntivo como útil preparación para el año próximo, en que ya integrará el temario. Así se sigue el principio: **primero hacer, comprender después**.

.....

## La declinación

### Reflexión preliminar

Como hemos visto, el verbo es capaz de transformación, es rico en formas. El sustantivo es en este sentido más pobre, pues a lo más que llega en la transformación es: un cambio de letra para el género y en lo que respecta al plural, una s o la terminación es. El inglés, el francés y el español han perdido la declinación desinencial, con excepción, en el primero de ellos, del genitivo sajón. El alemán conserva cuatro casos de declinación desinencial, pero las otras tres lenguas se sirven de preposiciones (de, a) para determinar los casos gramaticales del genitivo y el dativo, y sólo diferencian el nominativo del acusativo por la posición de la palabra. El castellano, igual que el latín tiene seis casos: nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo, ablativo, pero, como hemos dicho, estos casos no se manifiestan morfológicamente, ni en el sustantivo, ni en el adjetivo, y recurren únicamente a la preposición. Los finlandeses emplean, aún hoy, quince casos, por cuyo medio se expresan relaciones que las demás lenguas modernas determinan por la preposición. Esto parece constituir un proceso general de disolución, que en el francés, el inglés y el castellano, ha desembocado en la decadencia total. Lo notable es que en español se conservan seis casos, aunque sea nominalmente. ¿Será mera cuestión de fidelidad a la tradición, o es que en estos seis casos existe realmente algo profundamente unido a la naturaleza humana?

Empecemos por revisar la relación de esos casos con el verbo:

*Me acuerdo del amigo. Genitivo*

*Escribo al amigo. Dativo*

*Abrazo el amigo. Acusativo*

La palabra *amigo* tiene aquí oficio de complemento; se trata de los conocidos casos de genitivo, dativo y acusativo. En cambio, el llamado “primer caso”, esto es el *nominativo*, nunca puede asumir el papel de complemento; siempre funciona como sujeto, esto es, como fuente de la actividad: *El amigo agradece*.

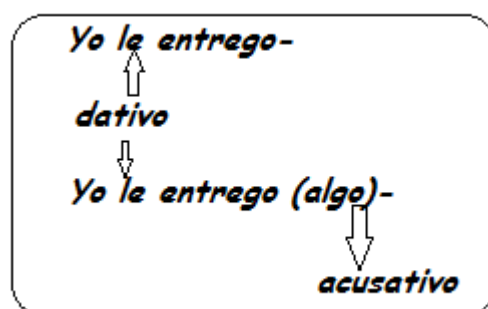
El nominativo no lleva preposición; define una entidad o una cosa en cuanto a tales, al margen de la acción, en cierto modo en su ser puro. Nominativo, es decir, el caso gramatical del nombre, es una definición del todo correcta: responde a la pregunta ¿qué? o ¿quién?, y expresa siempre un ser como si dijéramos inamovible. Con toda justicia, se coloca al principio de los casos gramaticales y, en rigor, todavía no es un caso de declinación, porque no se *ha declinado* hacia la zona de influencia de ningún otro

término; la declinación no empieza hasta el genitivo. Los griegos y romanos llamaban al nominativo (y al vocativo) el “caso recto” (casus rectus), a diferencia de los demás, que son casos *oblicuos*, o sea, “objeto” o complemento, “declinado” dentro de la influencia de otro término.

El *vocativo*, que sirve para invocar, llamar o apelar, a una persona o cosa, es, en realidad, un caso nominativo con énfasis. Estos dos se separan por completo del resto de los casos gramaticales; designan al ente autónomo, de quien parte, se engendra u origina, la actividad. La más profunda de captar su carácter íntimo, consiste en hacerse la pregunta: ¿quién soy yo?. Un nombre exterior no me da más que una respuesta superficial, y está hecho más para los otros que para mí. Detrás de todo ello, está la realidad de mi *nombre eterno*, el signo misterioso de la entelequia de la que mana toda actividad. Así, pues, existe en todo ente y en toda cosa (en cuanto a idea de su inventor) un espíritu, por el que preguntamos cuando decimos: ¿quién? o ¿qué?

Pasemos ahora a los demás casos. El genitivo denota relación de propiedad, posesión o pertenencia; el ablativo relación de procedencia, de situación temporal o espacial, o de modo de ser, o de estar. El dativo denota la persona o cosa a la cual afecta indirectamente la acción del verbo; mientras que el acusativo expresa el objeto directo del verbo, o la persona o cosa sobre la cual recae directamente la acción.

El genitivo y el ablativo, (que es en realidad genitivo adverbial) de tiempo, lugar, género y modo), están en íntima relación con la esfera intelectual del hombre. El dativo y el acusativo, y frecuentemente los dos a la vez, se presentan con mucha asiduidad relacionado con los verbos. La diferencia entre ellos se ve claramente en estas oraciones:



El dativo no indica más que la dirección, la entrega se realiza *hacia él*. Pero si digo: *yo lo entrego*, es que se entrega a la persona misma.

El único caso que se da en español de declinación desinencial es el de los pronombres personales. Decimos:

***Yo vivo en la montaña.***  
nominativo

***Me llevan a la ciudad de vez en cuando.***  
acusativo

***A mí me gusta el aire puro de mi terruño.***  
dativo

Decimos: “me llevan” (acusativo) y no *llevan a yo*.

los pronombres pueden formar parte del complemento directo o indirecto de una oración (lo/la, los/las, le/les) y rara vez se emplean bien.

Los madrileños suelen decir: “la dije”, cuando le dicen algo a una persona del sexo femenino; “le vi”, cuando se trata de una persona a quien encontraron. Es muy importante que los niños aprendan, desde pequeños, a emplear bien los pronombres, para que más tarde, lo hagan espontáneamente.

*Lo y los* (femeninos *la y las*) son pronombres de acusativo en objeto directo; *le y les* son pronombres de dativo en el objeto indirecto. Dicho de otro modo: *le y les* no afectan directamente a la persona, la acción del verbo sólo se refiere oblicuamente a ella; en cambio, *lo y los* implican que la acción del verbo recae directamente sobre la persona del objeto.

Si digo algo a alguien, la cosa que digo está en acusativo, pero la persona a quien se lo digo está en dativo. Si veo a alguien, la persona está en acusativo “Lo vi”. Pero si veo algún detalle en una persona, entonces ésta pasa al dativo. “Le vi los ojos”.

En los casos de dativo, en los que la persona misma no es el objeto de la acción, sino que la atañe indirectamente, se puede percibir un elemento de relación que denota simpatía o antipatía, que expresan los verbos mismos que habitualmente proveen casos de dativo, como dar, quitar, obsequiar, privar, permitir, prohibir, etc., con sus significados contrapuestos. Este no es siempre el caso, desde luego, pues los verbos amar y odiar son eminentemente de acusativos; pero el hecho de que una acción afecte indirectamente a una persona, implica, por lo general, algún interés que puede provenir de sentimientos positivos o negativos. ***La esfera del dativo es una esfera del sentimiento.***

En cambio, la del **acusativo** es propiamente una **esfera de acción**, y por consiguiente, de voluntad. La denominación casus accusativus, que le daban los romanos, provino de un error de traducción, característico de los primeros juristas: convirtieron en “caso de acusación” lo que los griegos llamaban “caso causante”.

Vemos reflejadas en estos tres casos *oblicuos* las tres regiones del alma: en el genitivo el pensamiento, en el dativo el sentimiento y en el acusativo la voluntad. Si añadimos el nominativo, la declinación nos parecerá un camino recto en la vida: iniciamos nuestra existencia como seres independientes, pero tardamos en sentirnos miembros de reinos que cada vez se amplían. Dentro de estos círculos, podemos adptar una actitud de entrega o de resistencia, pero no quedar en la simpatía o antipatía, sino que hemos de avanzar hacia el trabajo desinteresado; hacia la actividad física y espiritual, hacia la realización de nuestra misión terrena. Este camino podría definirse, por medio de las cuatro preguntas siguientes:

***¿Quién soy yo?***  
***¿De quién soy compañero?***  
***¿A quién me entrego?***  
***¿Qué produzco?***

Aquí, el carácter intelectual del genitivo no se halla expreso, pero sí implícito. Nosotros mismos somos miembros del reino espiritual del cual provenimos, aunque ahora ya no tengamos sino las imágenes del mismo, reflejadas por nuestro pensamiento, es decir, nuestras representaciones y conceptos.

## Adaptación a la enseñanza

Podemos presentar los cuatro casos de declinación bajo la forma de adivinanzas:

- 1- ¿**Quién** pierde la fuerza al perder la barba? *Nominativo*
- 2- ¿El corazón **de qué** está en su cabeza? *Genitivo*
- 3- ¿**A quién** damos de beber todos los días, nunca de comer? *Dativo*
- 4- ¿**Qué** es lo que no podemos levantar, cuando cae o se proyecta en alguna parte? *Acusativo*

Podemos practicar la transformación de oraciones, de tal modo, que con las mismas palabras, presentemos los distintos casos gramaticales.

Esbozemos el curso que puede tomar la lección, valiéndonos de oraciones tomadas del texto copiado al dictado, en el cuaderno de gramática.

*“Cuando el alma humana toma morada en un cuerpo aquí en la Tierra, lo primero que recibe es un nombre. Esta es la respuesta a la pregunta: ¿quién soy yo? Yo soy Pedro”. (Cada niño escribirá su nombre)*

Hemos de recordar a los niños que así surgieron los sustantivos: fueron los nombres que Adán u otras personas pusieron a las cosas. Este nombre, cuando no va precedido de preposición, sirve para llamar (vocativo) o designar al que hace algo (nominativo).

*“Pero cada persona es un miembro del mundo entero. Es como una ramita de un gran tronco. ¿De quién soy hijo?: del padre, de la madre, de la familia, de Castilla, de España, de la Humanidad, de Dios. Y de otros muchos reinos más. Pero también a nosotros nos pertenecen muchas cosas. Aquí tenemos la maravillosa morada que es el cuerpo del niño, la cabeza del niño, los miembros del niño”.*

Esta forma verbal de procedencia (ablativo) o de pertenencia (genitivo) va precedida de la preposición *de*, generalmente.

Versos de Goethe donde se presentan estos casos gramaticales:

¡De Dios, es el Oriente!  
¡De Dios, el Occidente!  
Y las tierras del norte y Meridión  
Descansan en la paz de tus manos.

A continuación, comentamos que el niño vive y crece, porque todo a su alrededor le *da* sin cesar. Pero también el niño puede *dar*. ¿A quién *da* el niño? Primero trataremos la acción de dar en sentido propio y en forma de diálogo:

El niño da al hermanito, al pájaro, a las visitas.

Luego en sentido figurado:

A los padres, les da obediencia.

A todos les da las gracias.

Finalmente, señalaremos que todo lo que nos es dado, nos mantiene y consolida, nutre y plasma nuestro cuerpo, nuestra alma y nuestra mente. Por su medio, adquirimos la fuerza necesaria para ser activos en el mundo y laborar en él.

“El niño mueve sus extremidades, asienta sus pies, aprehende las cosas, tanto con la mano como con el entendimiento: maneja el lápiz de color, la pluma y el pincel; teje los guantes y la gorra,

rellena la muñeca; lee el libro, escribe su tarea; aprende el compás y la melodía, practica las carreras y el salto. Al aprender, confirma su cuerpo, su alma y su mente, a fin de realizar, alguna vez, el trabajo necesario para el mundo. He ahí el *acusativo*, cuarto caso, donde el hombre echa mano de los objetos, trabaja los materiales que la Tierra le suministra, y crea lo nuevo”.

Luego llamamos la atención de los niños acerca de que éste es el camino recto por la vida. Cada uno es independiente, e intenta serlo cada vez más (¿Quién soy yo?. Después, aprende a incorporarse, a pertenecer a algo (¿De quién soy compañero?). Aprende asimismo a dar (¿A quién doy?). Y llega, por fin, a cumplir su misión en la Tierra (¿Qué genero?).

El juego escénico “El rey y el mendigo” (no traducido), nos presenta plásticamente este camino, en secuencia viva y dramática. Un fabuloso acontecimiento obliga al rey a descender, peldaño por peldaño, de su trono. Verso sentencioso de la dramatización:

Del cosmos descendimos,  
del reino de la luz a la oscura Tierra;  
que nuestro cambio, de caso en caso,  
sea bendición para nosotros y para todos.  
¡Que tu corazón sepa quién eres,  
y de quién te has hecho amigo y compañero!  
¡Ayuda a quien ayude necesite,  
y obra dignamente en el coro de los espíritus!

Para ejercitar y afianzar podemos recurrir a poemas anteriormente aprendidos. Por ejemplo, la fábula “el viento y el sol” de Herder, contiene en la primera estrofa tres casos de declinación:

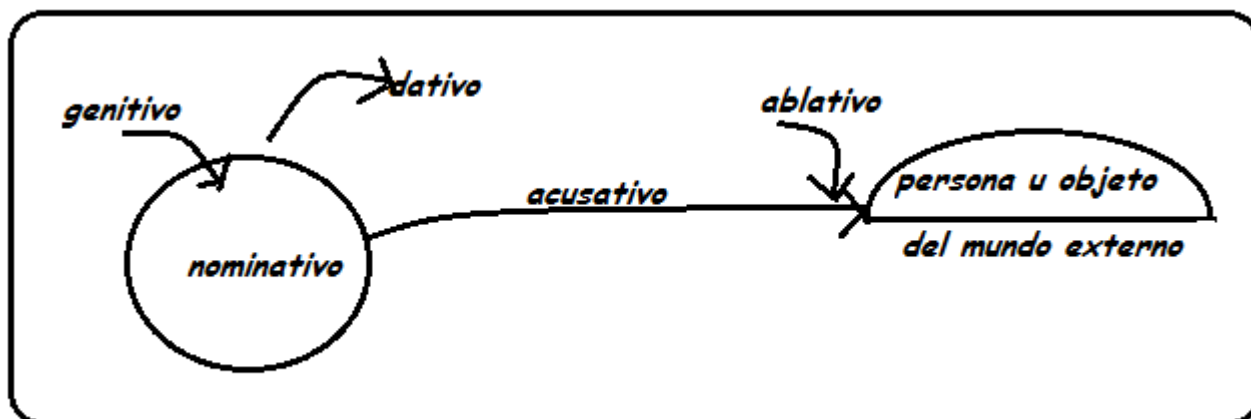
Viento y Sol apostaron  
Quién mayor poder tendría  
Para privar de sus ropas  
A una pobre caminante.

Se subrayan los casos con color: nominativo: amarillo; genitivo o ablativo: azul; dativo: verde; y acusativo: rojo.

En estos versos encontramos un caso de ablativo referido a un verbo: *privar de sus ropas*. Los niños buscarán otros ejemplos: *avergonzarse de*, *acordarse de*, *servirse de*, etc.

En las palabras: *a una pobre caminante*, tenemos un caso acusativo; recordemos que en castellano el objeto directo lleva la preposición *a*, cuando se trata de persona o cosa personificada. *Viento y Sol apostaron* es un caso de nominativo.

Es aconsejable, para terminar, presentar en forma gráfica los distintos casos de la declinación. Podemos, por ejemplo, representar el nominativo por medio de un círculo, del que parte una flecha horizontal que señala al complemento directo, acusativo, representado por un semicírculo. Del mismo círculo central, parte otra flecha, oblicua, que lleva al complemento indirecto, dativo. Y, finalmente, el genitivo se presenta por medio de una flecha que incide en el círculo central, y el ablativo, por tratarse de un genitivo adverbial, por medio de otra flecha que incide sobre el acusativo.



Mientras que el genitivo, el ablativo y el dativo expresan sólo direcciones, procedencia o aplicación, de quién, de dónde, a dónde o de quién, el acusativo implica recaer la actividad sobre el mundo exterior: recoge, elabora, transforma seres o cosas, es decir, su acción pasa de una persona o cosa a otra. Por consiguiente, los verbos relacionados con el acusativo se denominan *verbos transitivos*.

.....

## Comparativos y superlativos

### El adverbio

Por lo que respecta al adjetivo, las comparaciones se forman por medio de las locuciones:

*más...que; menos....que; tan....como.*

Existen pocas irregularidades como:

De bueno.....mejor

De malo.....peor

De grande.....mayor

De pequeño....menor

En el primer caso mencionado, la comparación dicese *de superioridad*, en el segundo *de inferioridad* y en el tercero *de igualdad*.

El adjetivo superlativo es el calificativo que expresa una cualidad en grado sumo, y se forma con la terminación *-ísimo*, y en otros casos con *-érrimo*, o se constituyen con el adverbio *muy*:

*De bello...bellísimo*

*De acre...acérrimo*

Los aumentativos, tanto del adjetivo como del sustantivo, se forman con las terminaciones:

*On, ote, azo, ona, ota, aza*; los diminutivos: *ín, ina, ito, ita, illo, illa*; y los despectivos: *ete, eta, aco, aca, ucho, ucha*.

Hay algunos adverbios que admiten superlativo: como *muchísimo* y *poquísimo*, *lejísimo*, *cerquísima*, etc.

Los términos comparativos, superlativo, diminutivo, etc., corresponden a una comparación más bien intelectual y estática. La manera más sugestiva de presentar el proceso de la comparación, es valerse de los elementos de *movimiento* y *crecimiento*. El niño tiene una conciencia bastante clara de su propio crecimiento; ante todo de su desarrollo físico, pero también del anímico. (Se ríe, por ejemplo, de sus dibujos o grafismos anteriores). ¡Con cuánta frecuencia dice: *cuando sea mayor*! Se le hace notar como, año a año, se hace más hábil, más seguro de sí mismo. En el quinto grado,

empieza la botánica, que también nos brinda muchos ejemplos de crecimiento: más largo, más ancho, más alto, más vigoroso, más fino, más delgado, etc.

Una vez tratado y desarrollado de este modo, el comparativo, escalón en ascenso, añadimos el superlativo, cumbre de la intensificación o degradación. Lo que, hasta entonces, había sido movimiento, llega a detenerse, es su culminación. Elegiremos, para ello, ejemplos tomados de la vida y costumbres de los griegos (historia de quinto grado), concretamente las competencias de atletismo: el más rápido en las carreras, el más hábil en el lanzamiento de la jabalina, el más diestro en la lucha. Los juegos olímpicos unían, a las competencias corporales, los certámenes espirituales. Así, los poetas, cantores y los autores trágicos, recibían coronas de laurel en premio al canto más hermoso, a la obra más egreria. Después de tomar estos ejemplos podemos tomar ejemplos de la actualidad.

Una sentencia del oráculo de Delfos decía:

*“Sófocles es sabio, Eurípides es más sabio; pero el más sabio de todos es Sócrates”.*

Antes de enfocar el proceso aumentativo del **adverbio**, hemos de familiarizar a los niños con este elemento de la analogía. Así como describimos o definimos al sustantivo con mayor claridad y precisión por medio de un adjetivo, así también podemos determinar más cabalmente el verbo, por medio de un adverbio, señalando cuándo, dónde y cómo se ejecuta una acción. *El tren llegará pronto. Él viene por allí. El tren rápido entra lentamente en la estación.* En la aparente paradoja de que el tren rápido entre lentamente en la estación, podemos hacer visible la diferencia entre el adjetivo y el adverbio: un *tren rápido* puede, de vez en cuando, rodar *lentamente*. Cuando el adverbio responde a las preguntas: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, se dice que es *determinativo*; en otro caso, es *calificativo*. A veces, es difícil distinguir entre un adverbio y un adjetivo, o el mismo vocablo puede tener los dos oficios.

*El vino es bueno o el vino sabe bueno.*

La utilización de la palabra es distinta, sin embargo, no es lo mismo atribuir una cualidad a un ser o cosa (sustantivo) que a un acaecer (verbo). Un sujeto puede actuar en sentido contrario al de su cualidad propia, como hemos visto en el ejemplo del tren.

La gramática es la lógica del idioma, y toda distinción que se haga, educa al pensamiento.

El adverbio sirve para calificar no sólo al verbo, sino también al adjetivo, e incluso a sí mismo, por ejemplo: *demasiado tarde*. En cualquier caso, un criterio infalible y fácil para distinguir el adjetivo del adverbio, consiste en que éste no tiene ni género ni número, mientras el adjetivo los posee, por el hecho de concordar con el sustantivo al que califica. Tanto es así, que los adverbios con raíz adjetival y terminación en *-mente*, pierden toda posibilidad de número: se puede decir *tristes* pero no *tristemientos*.

Es recomendable hacer resaltar la afiliación del adverbio con el verbo, por medio de algunos ejemplos drásticos. Por ejemplo:

*Un muchacho lee la última línea de una página: la acometida del enemigo fue victoriosa, y se queda muy triste, por la derrota de su héroe. Pero al volver la página, lee: -mente rechazada. Aquí la diferencia entre el adjetivo y el adverbio se convierte en una cuestión de vida o muerte.*

La acometida.....victoriosa (adjetivo)

....Victoriosamente rechazada (adverbio)

Este tema se volverá a tratar en sexto grado, cuando se estudien los componentes de la oración; ahora, en quinto, se prepara únicamente en su relación con los demás elementos de la analogía. En los adverbios la comparación puede enlazarse con los temas aportados por la historia.



Los niños espartanos eran educados **severísimamente**. Eran arrebatados a sus madres **más tempranamente** que en Atenas. Los atenienses practicaban **gustosamente** los juegos y las artes; **más gustosamente** que los ejercicios guerreros.

Coincidiendo con esto pueden realizarse ejercicios con los adverbios: *más...que, menos...que, tan...como.*

Los atenienses **no** soportaban las privaciones **tan fácilmente como** los espartanos.

Luego, los alumnos tienen que transformar esta oración negativa en dos proposiciones positivas, teniendo que poner **que** en vez de **como (más difícilmente que...más fácilmente que)**.

.....

## Propedéutica de la estilística

Para terminar el quinto grado, continuaremos cultivando la visualización gráfica de la oración. A esa edad, ha llegado el momento de suscitar el sentido de la peculiaridad de cada estilo, que deriva del carácter y del temperamento de quien habla o escribe. Así lo sugiere Steiner: *“Deberíamos iniciar ya a los niños de diez, once, doce años, en el nimbo moral y caracterológico del estilo pictórico. Todavía no se trata de entrar en teoría de estilos. Con anterioridad, hemos señalado el lugar que ella debe ocupar dentro del programa Waldorf. Se trata ahora de captar el asunto de modo más bien intuitivo, con lo cual se puede llegar bastante lejos. Así, podemos, por ejemplo, examinar un fragmento de la lectura (no esos trozos pedantescos y detallistas que nos presentan los libros de lectura habituales, sino cuidadosamente adecuados por nosotros mismos) desde el punto de vista del temperamento que manifiesta.*

*No se puede hablar de contenido melancólico, pero sí de estilo melancólico, de un estilo colérico, prescindiendo del contenido; me refiero a la estructura de la frase. No conviene desmenuzar las cosas; pero sí cultivar la transformación en imagen, en lo moral y caracterológico. El maestro que se imponga a sí mismo la disciplina de hacer los necesarios estudios preliminares, no dejará de encontrar la manera de ejercer una saludable influencia sobre los niños de diez, once, doce y hasta trece años”.*

No se trata de etiquetar cuatro distintas maneras de escribir, con los nombres de los cuatro temperamentos. Así como no empleamos estas denominaciones cuando llamamos la atención de un niño sobre una peculiaridad de su ánimo, ni, menos todavía, para justificar el asiento que se le ha asignado dentro del aula, tampoco debemos emplearlos para la clasificación de estilo. Lo único que interesa es que los niños aprendan a percibir las diferencias que presentan las distintas maneras de hablar y, sobre todo, de escribir. Como aquí se trata, en primer lugar de una experiencia auditiva, empezaremos antes, por leerles o declararles algunos sencillos modelos que patentecen, de un modo pronunciado, ciertas propiedades del estilo narrativo. Podemos tomarlos, por ejemplo, de la historia de Buda:

*“cuando el príncipe salió por tercera vez, y ésta por la puerta occidental de la ciudad, vio a un hombre que yacía en una camilla, rígido y silencioso, mientras que sus parientes exhalaban sonoras lamentaciones. Como él no había visto nunca un muerto, ni había oído hablar de ello, preguntó al cochero quién era el que tan inmóvil yacía en la camilla, y cuando supo que era un muerto, alguien que había tenido que abandonar padre y madre, esposa e hijo, para dirigirse hacia otro mundo, quedó tan profundamente impresionado que prorrumpió asimismo en lamentos sobre lo efímero de la juventud y de la vida, sobre los sufrimientos de la vejez, de la enfermedad y de la muerte”.*

Acto seguido, se puede yuxtaponer a esa estampa, un relato tomado de la leyenda griega:

*“Se introduce entonces el cuerpo de Patroclo muerto. Aquiles contempla el cadáver de su amigo más querido, desgarrado y ensuciado. La noche se extiende ante sus ojos. Toma polvo negro de la tierra y lo esparce sobre su cabeza, rostro, vestiduras. El gigantesco héroe se desploma sobre el*

*suelo, mesándose los cabellos. Sus gritos de dolor, que infundían espanto, se extienden por los campos y el mar, y llegan hasta la gruta submarina donde mora su madre”.*

Una vez que hemos caracterizado, de este modo, el estilo “melancólico” por sus largos periodos, con diversas oraciones secundarios e interpolaciones; y el “colérico”, por sus frases concisas y violentas, desligadas y abruptas como si se amontonaran unas sobre otras, podemos pasar a presentar, el estilo narrativo “sanguíneo”, como estructura aditiva, sus fugaces oraciones fluidas, rara vez interrumpidas por proposiciones incidentales. El modo narrativo plácido y sosegado de Adalberto Stifer, nos ofrece los ejemplos más hermosos del estilo flemático. A los dos párrafos anteriores sobre la muerte, podemos añadir periodos tomados de “Granito” de Stifer, que tratan de la epidemia de peste que se abate sobre los resineros del bosque; peor aún más representativo de su estilo, es un cuadro de la vida que resurge tras esa peste.

*“Pero aquí que el niño no murió, sino que la enfermedad fue retrocediendo cada vez más; las mejillas del niño recobraron su hermosura, sus labios adquirieron nuevamente su color rosado y perdieron su palidez amarillenta, se abrieron los jitos y miraron en su derredor. Empezó también a comer: comía las fresas que todavía podían hallarse, comía las frambuesas que maduraban, comía los granos de avellana que, aunque no maduros, eran blandos y dulces, y acabó comiendo incluso la névea fécula de las patatas cocidas, así como los tiernos granos de los cereales, todo lo cual le traía y le servía el muchacho. Cuando el niño dormía, se iba corriendo y trepaba a la cima de un peñasco para ojear los alrededores, y buscar a los animales, porque la leche hubiera sido ahora de gran provecho”.*

Como las palabras de Steiner nos indican, no debemos analizar desde el punto de vista sintáctico, sino tan sólo sensibilizar a los niños en su peculiaridad estilística. Al respecto, podemos hablar de un estilo narrativo violento y atropellado, o meditativo y prolijo, que pudiera hacerse fatigoso por lo detallista; luego un estilo presuroso y vivo, o de otro que avance tranquilo, amplio y sosegado. Para diferenciar unos de otros, resulta apropiada la imagen del agua, ya sea corriendo despeñándose, o formando remolinos, o chapoteando, o suavemente fluyendo. Si, además, hacemos uso de las visualizaciones gráficas de las oraciones, podemos convertir, lo que en principio es sólo audible, en imagen perceptible para los ojos. Los *rompientes* del estilo colérico, se reflejan en figuras breves e inconexas; los *remolinos* melancólicos en formas curvilíneas; la onda sanguínea-saltarina, en figuras menudas que se alternan con regularidad, y la corriente flemática en grandes conjuntos proporcionados y coherentes.

Estos ejercicios sientan las bases antropológicamente apropiadas para la tarea de los años próximos, o sea, la captación de la oración, de manera más lógica e intelectual. Lo asimilado por medio de la vivencia sensible, de la imagen artística, puede someterse, posteriormente, al escrutinio más abstracto, la sintaxis.

Si revisamos el recorrido que hemos seguido en la enseñanza hasta el quinto grado, podemos resumirlo así: con la enseñanza de la gramática, hemos introducido en la relación puramente afectiva e instintiva que el niño tiene con el lenguaje hasta los nueve años, un nuevo elemento intelectual, con el fin de que desarrolle la autoconciencia, y, asimismo, le hemos transmitido una acertada sensibilidad de lo gramatical. Pero, puesto que todo ha sido mantenido dentro del marco de lo artístico, el niño ha podido acercarse al lenguaje desde el lado estético. He ahí la meta que Steiner señaló para este periodo intermedio, a la vez que sugirió la continuación por ese camino: *“Hacia los doce años...el niño ha de haber desarrollado su sentido de la belleza del idioma, su sensibilidad estética hacia el mismo, y ha de esforzarse, también a esa edad, por hablar de una manera razonable, o, como suele decirse, por “hablar bien”. Sólo de ahí en adelante, y hasta la pubertad, el alumno debiera perfeccionar el manejo del idioma desarrollando su facultad de persuadir a los demás, es decir, desarrollar el elemento dialéctico del habla. El alumno no debiera*

*introducirse en este elemento, hasta el final de la edad escolar. Así, pues, ha de haber aprendido primero, la apreciación de lo correcto implícito en la vida misma; luego, el sentido de la belleza del habla; y, por último, el sentido del poder a que se puede llegar en la vida, por medio del habla”.*

He ahí como el niño recorre, abreviadamente, el trivio de la cultura medieval: gramática, retórica, dialéctica.

.....  
.....

## **El subjuntivo. Iniciación a la sintaxis**

### **Sexto grado**

#### **El subjuntivo**

En las disertaciones fundamentales de Rudolf Steiner sobre Gramática, hemos visto que la sintaxis propiamente dicha, no es accesible al niño hasta cumplir los doce años de edad. Y lo comprendemos, si recordamos que la construcción de la frase se relaciona con el asentamiento del pie y el movimiento de las piernas. Hasta los doce años, el niño brinca bajo el influjo del ritmo y, en correspondencia, también lo que nos cuenta se mueve en cadencioso ondular. No es sino a partir del año duodécimo, que el desarrollo físico empieza a extenderse a las extremidades inferiores, así como el desarrollo anímico a la cabeza. No es sino a partir de ese momento, que despierta en ella la facultad de pasar de una experiencia puramente emotiva a una reflexión más intelectual, es decir, a la facultad de abstraer. Y esta es la facultad necesaria para aprehender la estructura de la oración. Hemos, pues, de iniciar este estudio en el sexto grado, aunque el plan de estudios no vuelva a mencionarlo expresamente. De todos modos, ese plan contiene una indicación que pertenece a un capítulo que, hasta entonces, todavía no había recibido especial atención. En la primera de las conferencias curriculares, se dice que, en el sexto año escolar, hay que “intentar transmitirle al niño un intenso sentimiento estilístico de lo que es el modo subjuntivo”. Esto sea dicho anticipadamente.

Uno de los temas del quinto grado fue la reproducción de opiniones propias y ajenas, de un modo textual (directo) o informativo (indirecto). En esa ocasión, ya se empleó, prácticamente, el subjuntivo; se indujo a que los escolares utilizaran las formas correctas, pero sin adentrarse más en el significado propio y la múltiple aplicación del modo subjuntivo. No es hasta los doce años que alcanza la madurez necesaria para interpretar, mentalmente, sus experiencias tanto externas como internas, y así distinguir entre lo que es realmente, y aquello que, motivado por impulsos de la voluntad y por deseos, se perfila como mera contingencia ante la mente: *hemos entrado a un segundo reino, precisamente, al reino del subjuntivo*. Es en la edad entre los doce y catorce o quince años, cuando se refuerzan las palpitaciones personales procedentes de la voluntad, del sentimiento, así como de representaciones carentes todavía de realidad, por lo que reviste la mayor importancia que el niño aprenda paulatinamente a diferenciarlas de la realidad plena, por medio de la expresión verbal.

Lo mejor es, para la propia orientación del maestro, partir del subjuntivo absoluto, tal como se aplica en las proposiciones principales o incluyentes, expresando petición o deseo. En las oraciones exhortativas (mandato, ruego, consejo, invitación) y en las desiderativas (deseo), nosotros encontramos ejemplos de ello en los refranes, que el niño, en parte, ya conoce.

Ejemplos: *¡Que cada quien barra delante de su propia puerta!- ¡Quién se maree con facilidad, que no aprenda el oficio de techador!- ¡Quién no sepa manejar la pluma, que maneje el rastrillo!-*

Goethe en sus “Epígrafes domésticos”, inicia el primero de ellos con el refrán:

*Que cada quién barra delante de su puerta,*

*Y así, todos los barrios estarán limpios.  
-que cada quién aprenda su lección,  
Y no habrá menester de consejos.*

En los modismos, tenemos giros semejantes: *¡Ni lo mande Dios!; ¡Quiera Dios!; ¡Dios se lo pague!; ¡Cueste lo que costare!; ¡Sálvese quien pueda!; ¡Que viva el arte!; ¡Que crezca, florezca y prospere!-* este subjuntivo absoluto se presenta también en el uso corriente del lenguaje; *¡Que todos estén puntualmente en su sitio!*

La mayoría de las veces, el sujeto es, entonces, un pronombre indefinido como *todo, cada uno, ninguno, nadie*. En el sexto grado, empieza la geometría; y en ella, los alumnos conocerán la cláusula: *sea ABC*, el triángulo en cuestión.

El presente del subjuntivo queda virtualmente circunscripto a las oraciones desiderativas, como elipsis de *quiero*: *(quiero) ¡que llueva!; (quiero) ¡que salga el sol!* En gran número de casos, el subjuntivo está en pretérito imperfecto o pluscuamperfecto: *¡si yo pudiera adivinarlo!; ¡si supiera el nombre!; ¡si encontrar un camino!*- Estos deseos pueden realizarse todavía, pero los del pluscuamperfecto ya son imposibles: *¡si yo le hubiera preguntado!; ¡si no hubiese hecho eso!* Desde un punto de vista pedagógico, estos últimos son particularmente fecundos, si se hace sentir- en conexión con una anécdota irremediable, su “demasiado tarde”.

Ahora pasamos al subjuntivo en la proposición incluida o secundaria, la condicional. Los ejemplos de imperfecto y de pluscuamperfecto mencionados anteriormente, constituyen en sí tales proposiciones incluidas o subordinadas. Pero ¿dónde está la oración incluyente (o principal), de la cual dependen? Esta pregunta la responden los niños espontáneamente: *yo estaría contento*. Esta proposición condicional se convierte en desiderativa sólo por el contexto en que se encuentra y, sobre todo, por el tono de la pronunciación. Según la entonación, *¡si él viniera!*, puede expresar lo mismo un temor que un deseo; la matización tonal, con sus necesarios signos de entonación (¡!), substituye a la proposición principal.

En enunciados totalmente hipotéticos, se usa el subjuntivo, tanto en la oración incluyente (principal), como en la proposición incluida (secundaria, subordinada). He aquí un buen ejercicio verbal sobre estas formas gramaticales:

*“Si algunos supieran quienes son algunos, algunos respetarían más algunas veces a algunos. Pero ya que algunos no saben quiénes son algunos, algunos se olvidan algunas veces de algunos”.*

La primera de estas dos oraciones se presenta en subjuntivo, tanto en su parte condicional (respetarían) como en el verbo de la incluyente (supieran), porque es pura hipótesis. La segunda oración está en indicativo, porque es un enunciado de hechos reales.

El modo subjuntivo que se limita a la proposición subordinada, aparece en dos casos:

- 1) en el discurso (modo) indirecto- con verbos desiderativos: *Dice que vengas*; o con verbos de percepción: *No veo que hayan trabajado*.
- 2) En la proposición final, la proposición incluida de intención o finalidad: *Traje el saco para que te abrigues*.

En el primer caso, la realidad es incierta, en el segundo aún no ha sido alcanzada (como en las oraciones exhortativas).

Como vemos, el dominio del subjuntivo puede dividirse nuevamente de acuerdo con las tres regiones anímicas del pensar, sentir, querer.

#### **Idea:**

Modo indirecto (en algunos casos):

*Digo que vengas temprano.*

*Te pido que cantes.*

Reproducción de opiniones y similares:

No creo que estés acertado.

Opinaba que esperáramos allí.

Proposición condicional (en algunos casos):

Como sigas estudiando así, aprobarás el examen.

Si dejara de llover, podríamos salir.

**Sentimiento:**

Ojalá salga el sol.

**Voluntad:**

Oración exhortativa (en la 1era y 3era persona, afirmativa y negativa; en 2da sólo negativa):

¡Apurémonos!

¡No te equivoques! (para afirmar usaríamos el modo imperativo)

Subordinada de finalidad (sólo en algunos casos):

Te lo digo para que lo sepas.

En tanto que el modo indicativo expresa una realidad absoluta, el subjuntivo refleja una realidad meramente imaginada, deseada o querida, y que es, por consiguiente, incompleta o inalcanzable. Una definición del subjuntivo como “forma de contingencia” o “forma potencial” no sería acertada, pues esta definición no coincide exactamente con su empleo, pues ni en la representación, ni en el deseo, ni en lo volitivo, es esencial que la cosa caiga dentro de los dominios de lo posible. “Realidad imaginada” no concuerda con el aspecto intencional del subjuntivo exhortativo. Mejor sería la definición: “realidad supuesta o pretendida”, pero sería demasiado torpe. Quizá sea lo más sencillo designar los modos indicativo y subjuntivo como “proposición de plena validez” y “proposición incumplida”. Con mucha razón, se dice que las condiciones, los deseos y las exigencias, han de cumplirse.

.....

## Adaptación a la enseñanza

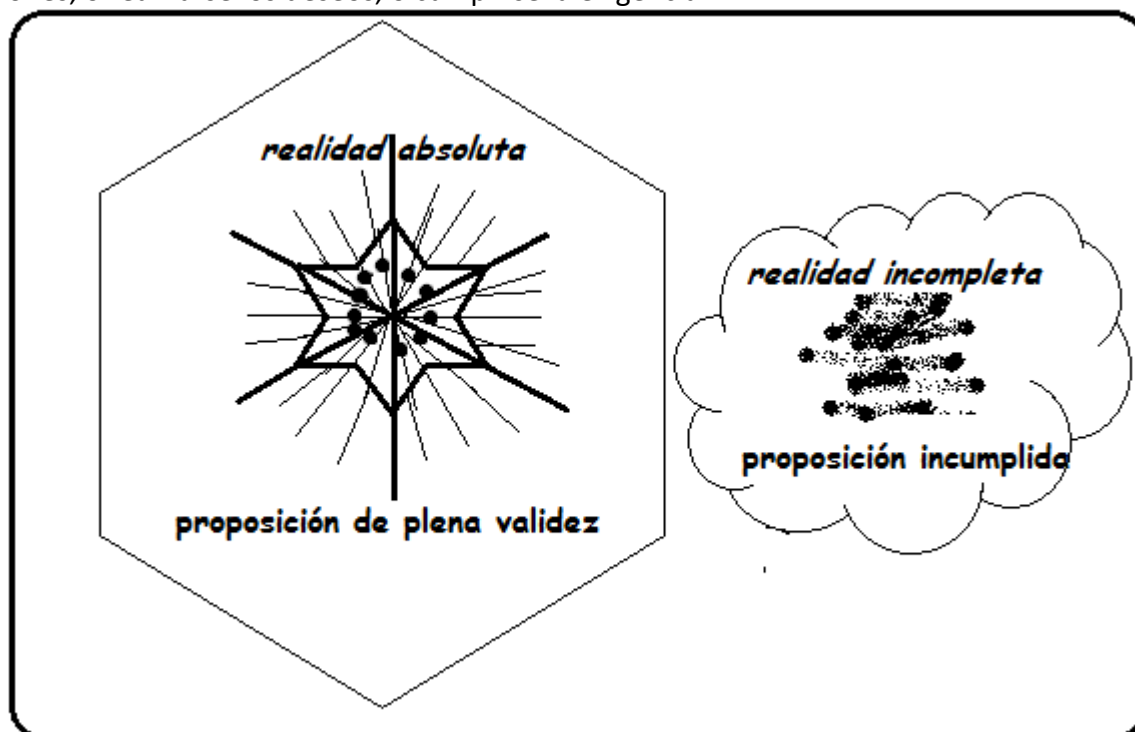
En el mencionado pasaje de las Conferencias Curriculares, Rudolf Steiner da el siguiente consejo para el tratamiento del subjuntivo: “Este tema debe ser tratado principalmente por medio de ejemplos, para que el niño aprenda a distinguir entre, por una parte, lo que puede afirmarse (o negarse), de manera inmediata, y por otra, lo que debe expresarse en modo subjuntivo. Es necesario hacer prácticas verbales, estrictamente encaminadas a evitar que omitan o empleen mal el subjuntivo. No debe permitirse que el niño diga, por ejemplo: “*Me ocupo de que mi hermanita aprende a andar*”, en vez de: “*Me ocupo de que mi hermanita aprenda a andar*”, de tal modo que desarrollemos, a través del ejercicio, un sentimiento de plasticidad interna del lenguaje”.

Es evidente que Steiner insiste en la necesidad de acostumbrar al niño al uso correcto del subjuntivo. Pero, ¿puede decirse que el uso del subjuntivo sea un afán piadoso por conservar una reliquia venerable? ¡De ninguna manera! Lo importante es lo que está *detrás* de él, o sea, una sutil distinción entre la realidad plena y una expresión con matiz subjetivo, dicho con otra metáfora, una expresión como envuelta en un miembro de subjetivismo, de animismo (opinión, hipótesis, deseo, voluntad).

Ya hemos destacado la importancia antropológica de una tal distinción, precisamente a esa edad. Los niños se encuentran con este modo verbal en múltiples ocasiones, tanto en el habla como en lo escrito, empezando por los Diez Mandamientos: “Honra a tu padre y a tu madre, para que vivas largos años sobre la Tierra...”

Para llamar la atención sobre las formas especiales del subjuntivo, partiremos de ejemplos: (yo soy, *yo sea*; tú tienes, *tú tengas*; él juega, *él juegue*; él encontraba, *él encontrara*).

Por medio de ejemplos podemos mostrar cómo las frases en subjuntivo expresan algo que no es una realidad plena. También podemos representar gráficamente la diferencia entre una *proposición de plena validez* y una *proposición incumplida*: la primera es algo claro y definido; la segunda está como velada por un tejido o una trama: necesita confirmarse, o tienen que presentarse las condiciones, o realizarse los deseos, o cumplirse la exigencia.



Podemos seguir los mismos pasos que en las explicaciones preparatorias, de manera que lleguemos a la siguiente síntesis:

En la oración principal, se coloca el subjuntivo de Presente:

En las exhortaciones, instrucciones, órdenes (la mayoría de las veces después de pronombres indeterminados, como “se”, “todo”, “todos”, “nadie”) (salvo en las exhortaciones afirmativas de la 2da persona singular y plural, para las cuales usamos el imperativo: ¡Ven aquí!) en los deseos, en la mención de posibilidades o de supuestos condicionantes de Presente, Futuro y Pretérito.

En la proposición subordinada se coloca el subjuntivo:

- después de expresiones de exigencias y deseos.
- después de expresiones de opiniones o dichos.
- en las proposiciones condicionales después de una oración principal que exprese posibilidad o supuesto condicionado.

En esta tabla anticipamos reglas que sólo serán totalmente aplicables en las clases de sintaxis de séptimo grado. En el sexto, nos limitamos a despertar y a agudizar el sentido del subjuntivo. Para ello, necesitamos mucha práctica, en la que utilizaremos otra vez el enálage. A sí llegamos a ejercicios orales y escritos, que pueden desarrollarse, por ejemplo, de la siguiente manera: como sea que, en este año, se ha iniciado el estudio de la física, con la acústica, la óptica, la termología, el magnetismo y la electricidad estática, los niños han anotado en forma de diario, los experimentos hechos en la escuela, y las observaciones resultantes a que dieron lugar. Ahora podemos cambiar la redacción del informe sobre un experimento sencillo, de tal forma que represente las instrucciones para lo que haya de hacerse; tomemos por caso el experimento del monocordio: “tiéndase una cuerda sobre una caja de madera entre dos clavijas, y determínese la altura del tono; divídase luego

*la cuerda por la mitad, sujetándola....(ahora ponemos el resultado en modo indicativo:) el sonido que se produce es la octava del tono anterior”.*

De la leyenda y la historia romana, que constituye la narrativa del 6to grado, podemos escoger situaciones en las que el héroe manifieste determinados deseos: *Eneas desea que se termine la tormenta en el mar, y que puedan atracar felizmente en la nueva patria.* Algo así como: *¡Ah! ¡Si ya se hubiera acabado la tormenta! ¡Pudiera alcanzar yo la tierra buscada!*

También se puede hacer que los niños escriban de este modo sus propios deseos, lo que nos da, al mismo tiempo, claves interesantes sobre la psicología de esta etapa y de los distintos caracteres y temperamentos; muy fecundo y de gran valor pedagógico, resulta el tema “deseos irrealizables”. Para ello basta con que se escriban tres o cuatro frases describiendo tales “esquemas desiderativos”.

Conviene estudiar las posibilidades y los supuestos condicionantes junto con las correspondientes proposiciones condicionales secundarias. Con el título: *¡Si no fuera así!*, podrá el niño imaginar las siguientes oraciones:

*Si el hielo fuera más pesado que el agua, se hundiría. Si se hundiera, los ríos se congelarían en su totalidad, y morirían los peces.*

Téngase en cuenta que en estos casos sólo se presenta en subjuntivo el condicionante, mientras que el condicionado se expresa en modo potencial. Se puede aquí, conceder su sitio al humor: *Si los perros no tuvieran rabo, no podrían manifestar su alegría.* Los ejemplos pueden tomarse de muchos sectores de la vida. El título del escrito también podría ser: *¡Si yo fuera de otro modo!* También es de provecho la reflexión: *Si hubiera ocurrido otra cosa.* Su aplicación a sucesos históricos es, en la mayoría de los casos, prematura, pero es fácil encontrar ejemplos en la vida propia: *Si no hubiera caído enseguida un chubasco, el bosque hubiera podido incendiarse.* Aquí se presentan ambas proposiciones en subjuntivo, porque las dos se refieren a un pasado, hipotético en cuanto a la segunda; mientras que en los otros ejemplos citados (*¡Si yo fuera así!*, *¡Si yo fuera de otro modo!*), el condicionante supuesto es pretérito, y la consecuencia no es propiamente de un tiempo determinado, sino de cualquier tiempo, motivo por el cual ha de emplearse el modo potencial. La aplicación del subjuntivo en los casos de opiniones, creencias, deseos o simplemente dichos, constituye una ampliación al capítulo sobre el discurso indirecto, que se había practicado ya en quinto grado. La manera más sugestiva de *tratar* ese tema es bajo el título de *Ilusiones y Desilusiones*. La Historia romana nos ofrece múltiples oportunidades: *Coroliano creía que los plebeyos... La madre esperaba que su hijo....se convenciera de su error.* En este momento se puede señalar la substitución del subjuntivo por el infinitivo, cuando el mismo sujeto rige en ambas proposiciones: *la madre esperaba convencer a su hijo de su error.* Las proposiciones subordinadas que empiezan con **que** (*esperaba que...*) son muy cerradas, y deben reducirse al mínimo.

Hay unos versos de Goethe, apropiados para la recitación:

*¡Bah! ¿Qué hemos de pedir?  
¿Es mejor estar tranquilo?  
¿Agarrarse firmemente a algo?  
¿O, tal vez, dejarse ir?  
¿O construirse una casita?  
¿O vivir bajo una tienda?  
¿Habrá que confiar en la roca?  
Porque hasta las rocas tiemblan.  
¡As de oro no lo jueguen todos!*

*¡Que cada quien vea a dónde vaya,  
Que cada quién vea dónde quede,  
Y el que esté de pie, ¡que no se caiga!*

En los comentarios previos, que sirven de base a la sustentación de estos versos- para lo que se puede inventar un cuento de un señorito escrupulosamente indeciso- nos movemos constantemente en el subjuntivo, en lo contingente, al enumerar las posibilidades y los supuestos condicionales entre los que se vacila: *¿Y si hiciera esto o aquello? ¿O tal vez fuera mejor esto otro? ¿Y qué haría si sucediera tal cosa?* Goethe, con enérgicas ideas rectoras, nos remite a la propia facultad de decidir.

.....

## Articulación de la oración simple

### Oraciones coordinadas y subordinadas

El lenguaje sirve a la comunicación. Lo que queremos comunicar está, la mayoría de las veces, como un todo ante el ojo interior, pero nosotros hemos de exteriorizarlo extendido en el tiempo, es decir, sucesivamente, de modo que el oyente comprenda la conexión, que a nosotros ya nos es conocida. Las unidades verbales, que pudiéramos llamar los pasos individuales de la comunicación, las denominamos oraciones. Cada una de las oraciones se articula a su vez en un núcleo, que constituye lo que realmente importa, o lo esencial de la comunicación, y lo que pudiéramos llamar envoltura oral, o sea, todo aquello que tiende a facilitar la comprensión del oyente. Un ejemplo: mi amigo contempla por la ventana el jardín, y ve que las peras ya están maduras. Si estuviera solo en la habitación, y fuera inclinado al monólogo, quizá murmurara: *Maduro, ¡cortar!* Pero como yo acabo de entrar en la habitación, dice: *Las peras del jardín están maduras. Vete a cortarlas.* La comunicación propiamente dicha, el núcleo de la frase, está ambas veces en el predicado. En el lenguaje ordinario ocurre así la mayoría de las veces. Para quien habla, el sujeto y todo lo demás es casi siempre superfluo, pero el oyente lo necesita para entender. Cuando la comunicación es muy vivaz y emocionante, la secuencia queda determinada por otra escala de importancia: *¡Se cayó! ¡Allá en el seto! ¡El jockey rojo!* Lo que se observa es casi siempre el suceso, la acción, el movimiento (caer); al sujeto sólo llegamos por medio del pensamiento representativo. “El predicado se deriva de la actividad; el sujeto es en rigor, siempre una abstracción a partir de la actividad, lograda por el intelecto” (Rudolf Steiner, curso en Basilea, 4 de mayo 1920). En principio, empero, cualquiera de los miembros de la oración puede contener el núcleo, como nos lo muestran los fragmentos de la siguiente conversación:

A la pregunta matinal: *¿Qué tiempo hace hoy?*, una misma circunstancia puede producir las siguientes respuestas: *Llueve.-Lluvia.-¡Lluvioso!-Como ayer.-¡Para desesperarse!* Frecuentemente lo que se comunica queda dividido en varios miembros. Así, cuando alguien dice: *Ayer, otra vez, por la tarde dejaste las tijeras nuevas en el jardín, después de cortar las rosas.* Lo que quiere comunicar el que habla, no es tan sólo el olvido de las tijeras, sino a la vez el reproche de que esto sucede frecuentemente. Además, el reproche se intensifica por medio del atributo: *nuevas*. (¡Están nuevas, y se pueden echar a perder!) las indicaciones de tiempo y de ocasión (circunstancias) no pertenecen al núcleo de la oración.

Así sucede en el lenguaje ordinario, pero no en la narración, especialmente en la artística, incluso cuando se hace en primera persona. He aquí un pasaje que está al principio del *Pole Poppenspäler* (Pablo titiritero) de Theodor Storm:

“Entretanto, la delicada muchachita se había incorporado entre las cajas, y sacando su cabecita por el capuchón de su raído abrigo, me miraba con sus ojazos. Mas el hombre, con un ¡siéntate



tranquila, mozuela!, y un ¡muchas gracias, muchacho!, propinó un latigazo al jamelgo y traspasó el portón de la casa señalada, de la que ya salía a recibirlo el gordo posadero con su delantal verde”. El autor nos había dicho, un momento antes, que hay ciertas cosas de su infancia que se presentan en su memoria “como si estuvieran dibujadas con lápices de colores”, y es por lo que ese pasaje, a la vez que nos relata los sucesos, nos ofrece una estampa pictórica, en la que cada detalle contribuye a reproducirnos la forma y el color. Aquí, todo es núcleo, pues el poeta desea transmitirlo, a la vez que todo es envoltura, está dicho para deleite del que lee o escucha. Los grados de importancia recaen sobre el área de lo anímico. La esencia de las distintas clases de palabras, tal como ha sido descrita en el capítulo segundo, no deja de producir su efecto. Lo sustantival, que aparece principalmente en el sujeto y en los complementos, apela a la facultad mental. Por consiguiente, el sujeto y el complemento, por ser los miembros intelectivos, son los menos vivaces. En cambio, el predicado, por cuanto contiene el verbo que expresa voluntad, es lo más vivaz, si bien es verdad que también las preposiciones y conjunciones que aparecen en los más diversos lugares de la oración, introducen el elemento volitivo. Los adjetivos, adverbios e interjecciones, se dirigen al sentimiento; pueden asociarse con cualquier miembro de la oración, incluso con el sujeto, en tanto que atributos o determinaciones circunstanciales, o bien- como es el caso de las interjecciones- intercalarse en cualquier lugar. Así es como recorren toda la estructura verbal en calidad de intermedios e intermediadores. Una de las características principales del estilo, es la fuerza con que cada uno de los elementos participa de la oración. Si confrontamos el mencionado fragmento de Storm, con otro de la Antología de Hebel- ya sea el más afectivo y polícromo-, veremos con claridad las diferencias.

Para apreciar correctamente la construcción de una oración sencilla, tomemos en cuenta también lo siguiente: solemos admitir, con ligereza, que una situación dada se adapta, por sí misma, al esquema Sujeto-Predicado-Complemento, etc. Pero comparemos las tres oraciones siguientes:

*Tuve una idea feliz.*

*Se me ocurrió una idea feliz.*

*Una idea feliz me atravesó por la mente.*

La primera redacción es la que parece adaptarse mejor al esquema, pero no duda que es insípida en comparación con las otras. ¿Qué transformaciones gramaticales sufre esta primera redacción, si se compara con la segunda y la tercera?: el sujeto se convierte en objeto dativo, el objeto directo en sujeto, ¡una vez colocado al principio, otra al final de la oración! Siempre con el mismo contenido (lo que no quiere decir con el mismo valor estilístico), la forma gramatical cambia, y hasta se invierte totalmente.

También pasa lo mismo en traslaciones de voz activa a pasiva. Pero todavía puede suceder “algo peor”: el sujeto, aparentemente tan indispensable, puede desaparecer, como lo haría una nubecilla en un cielo de verano: *Yo tuve miedo. Me aterroricé* (apenas visible pues no está expreso sino tácito). *Me entro miedo*. Ahora el sujeto es *miedo* y no *yo*).

La oración con imperativo como predicado, no tiene sujeto expreso. Asimismo, en los ejemplos que habíamos presentado al estudiar las preposiciones, se echa de ver que también el predicado puede faltar, es decir, carecer de palabras propias que lo representen (*De la casa, al jardín, hacia el manzano*). El suceso está expresado en el elemento móvil de las preposiciones, con la misma perfección con que se puede expresar por medio de determinaciones adverbiales: *Allá, a lo lejos, al son de los clarines*.

Hemos de tener conciencia de todo esto, para no considerar la articulación de la oración como rígido esquema. Es un molde móvil, dentro del cual la misma información puede verse de la más variada manera. Tampoco es necesario que queden llenos todos los huecos, incluso los más usuales pueden permanecer, a veces, vacíos. El que nos parezcan indispensables, se explica porque son

como cristalizaciones de un fenómeno primario del conocimiento humano: percibimos un suceso, una acción, un estado de cosas –núcleo del predicado. ¿De dónde proviene, cuál es su origen, quién lo produce? – Sujeto. ¿En qué dirección se realiza, sobre qué recae? –Complementos. ¿De qué clase es el suceso, cuándo tiene lugar, dónde tiene lugar, cuál es su causa y su finalidad? Los restantes miembros del predicado.

Al principio de estas observaciones, habíamos establecido una diferencia entre el lenguaje corriente y el elaborado. Los niños del sexto grado conocen los dos, así como toda la escala intermedia. En su propia actividad verbal, recorren el camino de un extremo al otro. La gramática se orientará, principalmente, sobre el lenguaje elaborado, pero también echará mano, a cada momento, del idioma vivo de todos los días y, si es posible, del dialecto. Los niños adquieren, de este modo, formación y disciplina mental.

.....

### Exposición de la articulación de la frase en clase

Ya en los grados anteriores, especialmente en el quinto, al tratar de los casos de declinación, se sentaron los cimientos emotivos para la articulación de una oración simple; y sobre los cimientos podemos levantar ahora el edificio. Diremos: “Así como un ser vivo, digamos el hombre, tiene miembros: el tronco con la espina dorsal, la cabeza, los brazos y las piernas, así también toda oración está articulada. Y así como hablamos, figuradamente de un esquema corporal (construcción móvil y viviente, empero), también hablamos de un esquema de la oración. Ya han conocido algunos miembros de la oración, examinémoslos ahora a todos, e investiguemos las diferencias y relaciones. Recordad que, en la clase de Acústica, oímos el sonido de la campana; lo oyen también los domingos en la torre de la iglesia, así como aquí, en la escuela. Quizá las dos veces dicen: “suenan”. Cuando decimos “nieva”, “llueve”, “relampaguea”, “truenan”, no podemos preguntar ¿quién nieva?, ¿quién truena?, etc. Pero sí en el caso del sonido. Respuesta: “La campana suena”. Solo que no la mencionamos, porque no es lo importante. Lo que nos interesa decir, es lo que ella *está haciendo* en ese momento. Lo más importante es lo que *sucede*, y eso es lo que uno quiere comunicar o exponer por medio de la oración. Por consiguiente, el miembro de ella que nos dice *qué* es lo que sucede, podemos denominarlo **predicado**. Pero todo suceso, toda acción, necesita de algo o alguien que lo realice. Y casi siempre indicamos, por motivo de claridad, *quién o qué* es ese algo. ¿*Qué es lo que suena?: la campana*. Este miembro de la oración lo denominamos **sujeto**, y está siempre en nominativo. Muchas oraciones tienen sólo estos dos miembros: *Los árboles crecen. La planta florece. ¿Huele la planta?*

Pero si digo: *Los niños abandonan...*, entonces allí algo falta, la oración no está completa. Debemos completarla: *Los niños abandonan la escuela*. Este miembro se llama complemento. En este caso el complemento está en acusativo, y se denomina: complemento acusativo o complemento directo. (Por ser el objeto que recibe directamente la acción del verbo).

Los niños practican este tipo de oraciones formulando otras similares. Pueden tomarse temas de historia.

*Rómulo edificó una ciudad. Remo saltó el muro.*

Con la oración: *Rómulo dio tierras a los inmigrantes*, introducimos el complemento en dativo, o complemento indirecto, u objeto indirecto.

Al sustantivo del sujeto, además de atributo adjetival, puede modificarlo un complemento preposicional (o atributo preposicional). Ambos atributos están “completando” al sustantivo, lo que significa que lo modifican directamente, sin necesidad del verbo. Notemos que en “*Los enemigos de Roma*”, nos encontramos con una expresión ambigua si no sabemos quién la dice, dado que se

habla un romano, se refiere a un grupo humano distinto al que se referiría uno que perteneciera a un pueblo, contrario a Roma.

También se pueden indicar signos gráficos para cada uno de los miembros de la oración, como se señalan en los siguientes ejemplos:

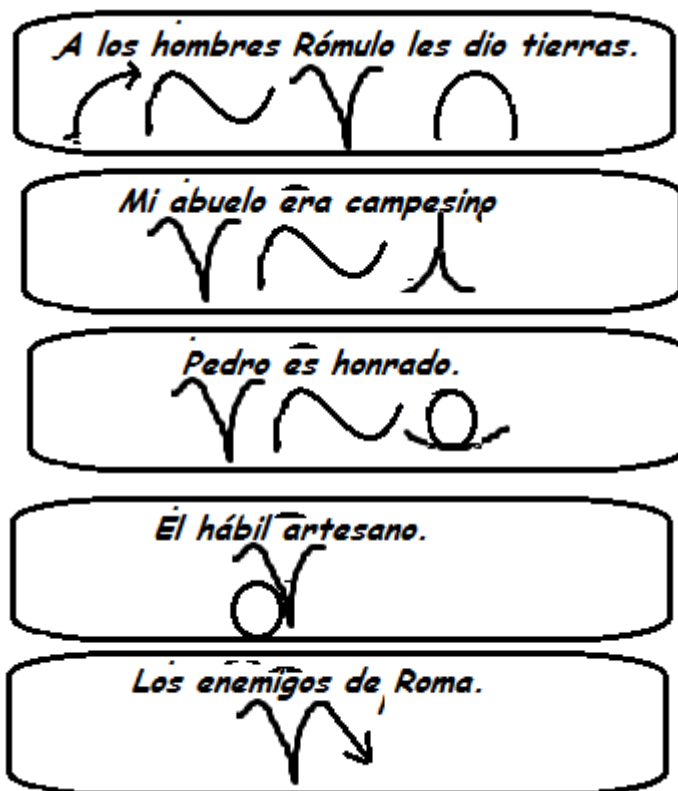
Esto ayuda a los niños a prescindir del contenido representativo de los vocablos, y a captar lo funcional. Es el mismo proceso de abstracción que utilizan los niños en la clase de cálculo del mismo grado, cuando se sacan los rudimentos del álgebra, de las fórmulas para el cálculo de intereses. La capacidad para semejante abstracción se desarrolla a partir de los doce años.

### Algunos signos para los miembros de la oración

|                                    |                                      |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <i>sujeto</i><br>                  | <i>predicado</i><br>                 | <i>complemento en nominativo</i><br> |
| <i>objeto directo</i><br>          | <i>complemento adjetival</i><br>     |                                      |
| <i>objeto indirecto</i><br>        | <i>atributo adjetival</i><br>        |                                      |
| <i>complemento en genitivo</i><br> | <i>complemento preposicional</i><br> |                                      |

Ejemplos:

|                                                  |
|--------------------------------------------------|
| <i>La campana suena.</i><br>                     |
| <i>Los niños abandonan la sala.</i><br>          |
| <i>Los habitantes necesitaban las armas.</i><br> |
| <i>Los hombres necesitaban de armas</i><br>      |



La forma de estos signos está elegida libremente, pero se aproximan a la imagen interna de lo que simbolizan. Así, la forma ondulada del predicado expresa la movilidad de este miembro de la oración.

Estos signos se memorizan con rapidez y sin esfuerzo por medio del uso repetido. Ya desde el principio, se reserva una página para la tabla de ejemplos, a la que se irán añadiendo los nuevos signos gráficos que se presenten. Según nuestra experiencia, muy pronto dicha tabla ya no se consulta, sino para aquellos signos de uso infrecuente.

Antes de continuar, es recomendable intercalar una breve observación para completar lo que ya se ha aprendido con anterioridad. El verbo del predicado puede preceder a la expresión de un estado, sin que haya acción propiamente dicha, como con los verbos *ser*, *estar*, *quedar*, etc. La imagen de los miembros del hombre es también ejemplar en este caso, pues estos no han de moverse forzosamente, sino que pueden estar inmóviles, estado: *Mi abuelo era campesino*; *Pedro sigue siendo mi amigo*. Aquí no se habla de suceso alguno, sino de un estado. Estos estados pueden necesitar, a su vez, un complemento, pero ese complemento exige el nominativo, y concuerda en género y número con el sustantivo, núcleo del sujeto. (*Mi abuelo era campesino*: masculino y singular). Pero como *campesino* es lo que se dice o predica del sujeto, podemos llamar a este tiempo de modificar: *sustantivo predicativo subjetivo*. El predicativo se refiere a la vez al verbo y al sustantivo. También podría aparecer un adjetivo en esta función: *Pedro es honrado*. *María es trabajadora*. “Honrado” puede definirse asimismo como *adjetivo predicativo subjetivo*: también concuerda con el sustantivo sujeto en género y número, modificando a la vez al sustantivo y al verbo. Tengamos en cuenta que, a diferencia de oraciones como “Juan corre”, en que el verbo es autosuficiente, en aquel tipo de oraciones o habría sentido sin los predicativos, por lo los llamamos: predicativo obligatorio.

.....

## Ulterior estructuración de la oración

De los otros miembros de la oración que sirven para la ulterior estructuración de la frase, el más destacado es el atributo, sobre todo en su forma adjetival. Una vez estudiado el adjetivo como complemento de predicado, el paso a su uso como atributo adjetival resulta fácil, y está indicado a fin de patentizar la diferencia.

En el fondo el atributo se basa en un juicio tácito: *Una veloz lagartija* -una lagartija que es veloz. Por lo tanto, el adjetivo puede adicionarse a cualquier miembro de la oración que sea sustantivo. He aquí el atributo adjetival: *El hábil forjador fabricó espadas cortantes y escudos resistentes para los valientes romanos.*

Otro modificador del sustantivo puede ser una preposición más un término (algo que termina o completa el significado de la misma y que es otro sustantivo) a lo cual llamamos complemento preposicional. Ejemplo: *La velocidad de la lagartija sorprendió a todos. Las casitas de madera....* Finalmente hay que mencionar el atributo sustantival: *El rey Rómulo.*

Podemos ahora pasar al campo de las determinaciones adverbiales. Cuando referimos un suceso, el oyente o lector, debe conocer también tiempo y lugar, modo y manera de dicho suceso, y con frecuencia asimismo el motivo y el reparo, los medios y los fines. Los niños recuerdan del poema “El recorrido del mensajero” de C.Meyer, aquel verso que dice: *¡Enviad pronto al mensajero!* Aquí es el puro adverbio el que determina el predicado. Un relato tomado de “Las hojas de palma, historias de oriente”, empieza: *Un Kan de Tartaria salió una vez de caza con sus generales*”. Aquí hay una determinación de tiempo (una vez), y una determinación de finalidad (de caza), amén de otra que se refiere al modo o a la compañía (con sus generales).

Podemos continuar con ejercicios en los cuales los niños añadan a frases ya dadas o elegidas por ellos, determinaciones de tiempo, lugar, modo, tema, compañía, cantidad, medida, extensión, manera, motivo, reparo, medio, finalidad, negación, afirmación, duda, etc.

Por ejemplo: *El jardinero regó las plantas.* Ahora hay que distribuir las determinaciones en la secuencia debida, por toda la frase: *a causa del calor reinante, el jardinero regó ayer noche las plantas, larga y abundantemente.* ¿Qué otras maneras posibles de colocar las palabras existen todavía? Si los niños eligen por sí mismos las oraciones, se les indica uno o varios temas: la jardinería, los juegos gimnásticos, la geometría, etc.

Es preciso hacer notar, que a veces, esas determinaciones se hacen en sentido figurado. *Se perdieron en la espesura.*, puede tener un sentido literal de extraviarse, o también el sentido de *perderse de vista*. En cambio, si se dice: *Se perdieron en una discusión*, se recurre a un sentido figurado, o sea, de confusión mental. Los contornos son vagos, y en ocasiones es conveniente aceptar varias interpretaciones a la vez.

El sujeto de una oración puede constar de una sola palabra (sustantivo), de varias (formando una construcción sustantiva) o ninguna. En este último caso, el sujeto se halla sobreentendido cuando es un pronombre personal. Si el sujeto consta de varias palabras, éstas pueden ser:

- 1) Sustantivo con artículo (atributo).
- 2) Sustantivo con adjetivo (atributo) o construcción adjetiva.
- 3) Sustantivo con complemento preposicional.
- 4) Sustantivo con complemento comparativo.
- 5) Sustantivo con otro sustantivo en aposición.
- 6) Dos o más sustantivos unidos por conjunción o en yuxtaposición.

Veamos ejemplos:

*El español es idioma exclusivo en varios países.*

*Nuestro idioma es el cuarto en número de hablantes.*

*La enseñanza del español se ha extendido a colegios y universidades.*

*Un maestro como tú sería dichoso en nuestra escuela.*

*Patricio y su hermanito recibieron la gran bolsa de caramelos.*

El sujeto de la oración puede ser también una proposición, que es, a su vez, una oración que sirve de sujeto a otra principal o incluyente. Por ejemplo: *(Quien mal anda) mal acaba. Es imperdonable (que no devuelvas los libros a la biblioteca). No le fue difícil (conocer y frecuentar al virrey).* Hemos subrayado los sujetos para distinguirlos mejor, y los hemos puesto entre paréntesis por ser proposiciones incluidas. Esto puede presentar, a veces, dificultades en el análisis, ya que se presentan en la oración dos verbos, uno el de la proposición sujeto, y otro el de la propia oración, o sea el predicado. Para encontrar cuál es el verbo de la oración incluyente (principal), es necesario preguntar a cada uno de los verbos: qué o quién, y por las respuestas es fácil deducir cuál de los dos contiene al otro. Además, los verbos de la proposición que hace el oficio de sujeto, suele estar en infinitivo (sustantivados) o ir precedido de la palabra *que*, o de un artículo, todo lo cual da a entender que dichas proposiciones se toman, en su conjunto, como sustantivo.

La proposición puede no constituir el sujeto entero, sino ser tan sólo una parte del mismo. En este caso va unida al núcleo del sujeto (un sustantivo) por medio de un relativo: *que, cual, quien, cuyo, donde, como, cuando*. En realidad, la proposición de relativo hace oficio de adjetivo, por lo que también recibe el nombre de *proposición adjetiva*. Al respecto, Steiner dijo, al hablar de la puntuación, en su conferencia del 2 de julio de 1923: *“Hemos de hacer comprender que una proposición de relativo es, en el fondo, un adjetivo. Se dice, por ejemplo: “una rosa roja”, y entonces no se pone signo de puntuación alguno, o bien: “una rosa, roja” y en este caso, por medio de la coma después de “rosa”, se da a entender: “una rosa, que es roja”. Como se ve con toda facilidad, es un adjetivo. La proposición de relativo, en su totalidad, es un adjetivo”*. Podemos llamar la atención de los niños sobre esto, y comprenderán por qué se interrumpe el flujo de la oración en tales lugares, interrupción señalada por una coma.

Volvamos a algunos ejemplos: *Los años (que siguieron), me habrían de servir para volver sobre aquel hito y acumular material en torno*. Los paréntesis no corresponden al texto original, aquí los usamos para delimitar la proposición adjetiva incluida, y hemos subrayado la totalidad del sujeto de la oración. Otro ejemplo: *Mas el mensaje fundamental (que yo traía) era uno recibido de la vida del hombre del pueblo de mi patria. El lugar (donde nacieron mis abuelos) está muy lejos*. Notemos que, en el primer ejemplo podríamos reemplazar la proposición adjetiva por un adjetivo y decir: *Los años siguientes...* y así en todos los casos: *El lugar aquel...*, etc.

Una vez que hayamos desarrollado suficientemente la facultad de diferenciación y el sentimiento de los distintos miembros de la oración, podemos ocuparnos, utilizando para ello párrafos extraídos de libros de lectura, de algunas formas gramaticales que se prestan a confusión. Mencionemos aquí dos ejemplos:

Cuando expresamos: *retrocedió lentamente*, no hay duda de que estamos caracterizando el modo de retroceder; *lentamente* es inequívocamente un adverbio de modo, que determina o modifica el predicado de la oración. Pero cuando leemos en la Antología de Hebel: *El noble inglés retrocedió rojo de vergüenza*, entonces *rojo de vergüenza* no se refiere solamente al inglés, sino que modifica, a la vez, al verbo y al sustantivo (núcleo del sujeto). Este tipo de modificador se llama *predicativo*, y por referirse al sujeto, lo llamamos *subjetivo*. Se diferencia del *atributo adjetival*- *el inglés vergonzoso*- en que éste modifica directa y solamente al sustantivo, mientras el *predicativo subjetivo* modifica a la vez al verbo (núcleo del predicado) y al sustantivo (núcleo del sujeto).

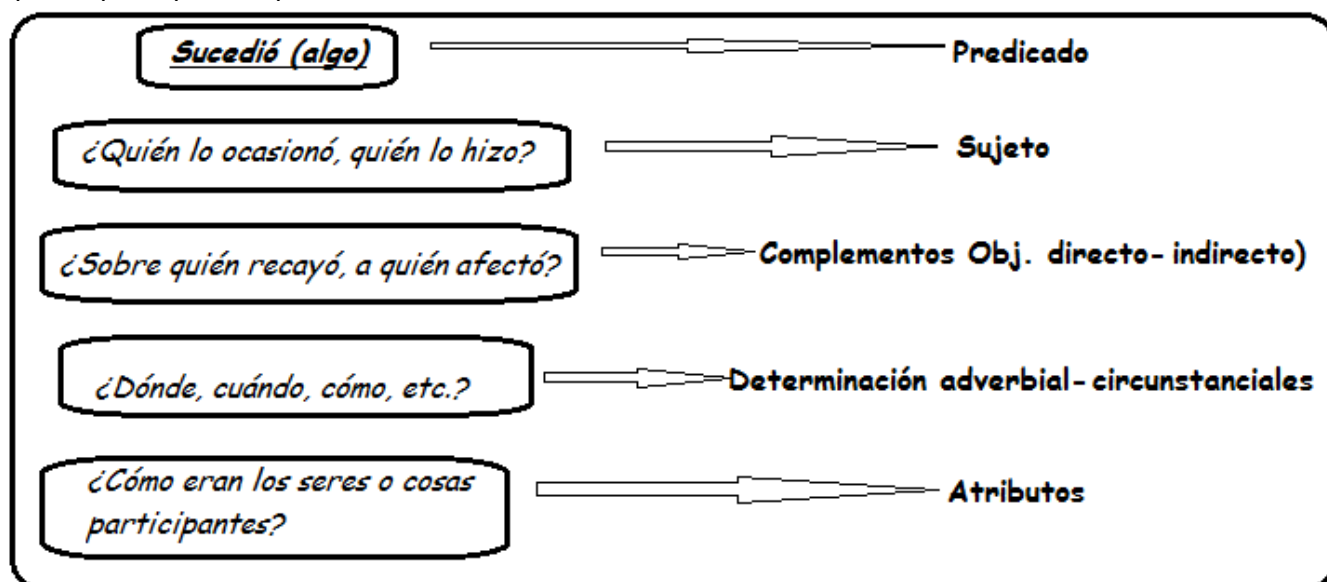
No es raro que esto suceda en frases como: *Volvió a su casa, muerto de cansancio. Resquebrajada y ruinosamente se apretaba entre las alegres casas de la vecindad*. Los participios, dado que son *adjetivos verbales*, pueden aparecer como predicativos, ejemplo: *Vista por el lado trasero y a la luz del día (la maravilla arquitectónica presentaba un aspecto lamentable)*. En otros casos aparecen como proposiciones: *Poco después, bien cubiertos en mantas de lana, salieron otra vez al crudo frío del*

*invierno*. Otras veces, el predicativo no se refiere al sustantivo núcleo del sujeto, sino al sustantivo objeto directo- que forma parte del predicado- como en la frase: *Cada vez más tenue, oía yo el repiqueteo de la campanilla*. Para encontrar el predicativo, no importa que éste se refiera a una cualidad propia del sustantivo respectivo, o si se trata de una cualidad que el sustantivo manifiesta en el tiempo en que tiene lugar el verbo; basta que el predicativo se refiera al verbo y al sustantivo; por ejemplo: *Pero el lacayo respondió frío y calmado*, en esta frase no podemos saber si el lacayo era siempre así, o si estuvo frío y calmado en el momento de su réplica, pero esto no importa, frío y calmado se refiere, a la vez, a verbo y sustantivo y, por lo tanto, es predicativo.

Para terminar, mencionemos una dificultad de una índole completamente distinta: la *negación*. A los niños de doce años, la alternativa *sí o no*, es algo que los cautiva, porque roza de modo dramático, la disyuntiva: *¿verdad o mentira? ¿justo o injusto?* (yo no lo hice). En esto, hay una gran participación del sentimiento y, por consiguiente, del interés, en tanto que la intervención del intelecto es más débil.

En español la doble negación no sirve para afirmar, sino para acentuar o precisar la negación primera: *No quiso a nadie. No vendrá nunca. No le falta nada*.

Volvamos a establecer un cuadro de un área tan ampliamente desmenuzada, tomando como base su punto principal de aplicación: el relato.



Antes de abandonar la oración simple, echemos una mirada a la colocación de las palabras en la oración principal. En español existe una gran libertad, por ejemplo: el pronombre puede ir antes o después del verbo, o silenciarse; el adjetivo, puede colocarse antes o después del sustantivo; el sujeto colocarse al principio o al fin de la oración, etc., lo cual no significa que no exista un orden, sino que éste es flexible.

.....

## Coordinación

En el relato podemos encontrar dos o más elementos de la misma clase que están unidos, coordinados. Así, por ejemplo, ver dos o más sustantivos coordinados (formando un sujeto compuesto): *El indio Pillco y sus acompañantes....* Dos sustantivos coordinados en función de objeto directo: *Tenía la boca seca y las sienes ardientes...* Se coordinan también adjetivos calificativos del mismo sustantivo: *Una culebra ágil y oscura cruzó el camino...* Y adverbios que modifican al mismo verbo o al mismo adverbio: *Allí llovía, fuerte y continuamente...* se coordinan asimismo los verbos

(núcleo del predicado), formando un predicado compuesto: *Vine, vi, vencí*. (Julio Cesar). *Rosendo guardó el machete en la vaina y se quedó, de pronto, sin saber qué hacer*. La coordinación de estos verbos que forman predicados compuestos, está en muchos casos justificada. Está claro que son dos predicados que se dejan contraer en uno solo, porque tienen en común el sujeto.

*Tres años estuvo con estos señores, durante los cuales recibió buen sueldo, y fue tratado bondadosamente como un niño*.

Observemos el *crescendo* emotivo que hay en esta oración de tres partes (la segunda: *durante....*-es una proposición incluida en función de adverbio o circunstancia); en la primera, se enuncia un hecho objetivo, se nos pone en situación; en la segunda, ya se nos dice que el sujeto recibió una buena paga, y en la tercera, lo vemos recibiendo algo mejor: ser tratado como un hijo. A través de la oración hay un progresivo acercamiento al tema; se nos conduce de lo más general y objetivo a lo más particular, a lo más importante y conmovedor. Sin duda, los dos verbos (estuvo, fue tratado) están manejados sintácticamente con independencia recíproca, como en las enumeraciones de objetos, o acoplamiento adverbial, pero sería una manera de considerar las cosas puramente intelectual y sin vida, si se pretendiera rebajar esta oración lograda por contracción, a mera yuxtaposición de vocablos. También los verbos solos, sin modificadores, pueden aparecer a veces en series, por ejemplo: *Tan pronto nos vio, se levantó y dijo.....*, etc. Pero en cuanto se introducen otros miembros en esta oración, la articulación oracional se impone con tal fuerza que predomina, tanto por su naturaleza como por la impresión que nos produce. ¿Por qué sentimos en este caso, una diferencia con respecto a otras concatenaciones? Porque admitimos que el verbo, y, por lo tanto, el predicado, es el alma de la oración, y cuando se presenta un nuevo verbo, ya tenemos por los menos un fragmento de la frase.

.....

## Oraciones coordinantes

### Serie de proposiciones, concatenación

La oración simple, cuya articulación acabamos de estudiar, puede unirse con otra u otras de la misma clase (y entonces, llamamos a cada una *proposición*: unidades de sentido sin independencia sintáctica) en un contexto mayor, formando así una oración coordinante. Esto lo encontramos a cada paso. Partamos de un ejemplo que nos ofrece Poppenspäler: *En esta casa y en este jardín he crecido, aquí vivían mis padres, y ojalá viva también, un día, aquí mi hijo*. Las dos primeras proposiciones se suceden, coordinadas mediante pausas señaladas con comas, mientras que la tercera se une a la segunda por la conjunción coordinante *y*, del mismo modo que, en una serie de palabras, es la última la que va unida al resto por dicha conjunción: *bandidos, contrabandistas y ladrones*. Pero atención: ¿por qué es esto una oración coordinante, y no lo es : *Vine, vi, vencí*. Porque estos últimos tres verbos tienen el mismo sujeto; si bien se trata de tres acciones diferentes, el sujeto no varía y estamos entonces ante un predicado compuesto. En cambio, en el ejemplo anterior podemos apreciar tres proposiciones completas (cada una con su sujeto, que podría estar tácito –como en la primera proposición-, y su predicado) que están coordinadas entre sí con las comas y la conjunción coordinante *y*.

Podemos encontrar otro tipo de unión. Por ejemplo, esta coordinación adversativa: *Quiso al fin proseguir su camino, pero los pies le pesaban*.

.....

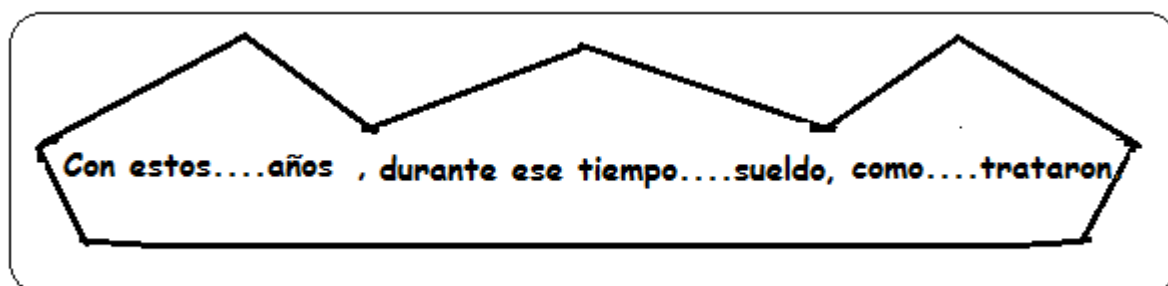
## La coordinación y el estilo literario

Ahora que hemos visto la coordinación, tanto dentro de una oración simple (por ejemplo en los predicados compuestos) como en la oración compuesta, podemos pasar a un ejercicio interesante:

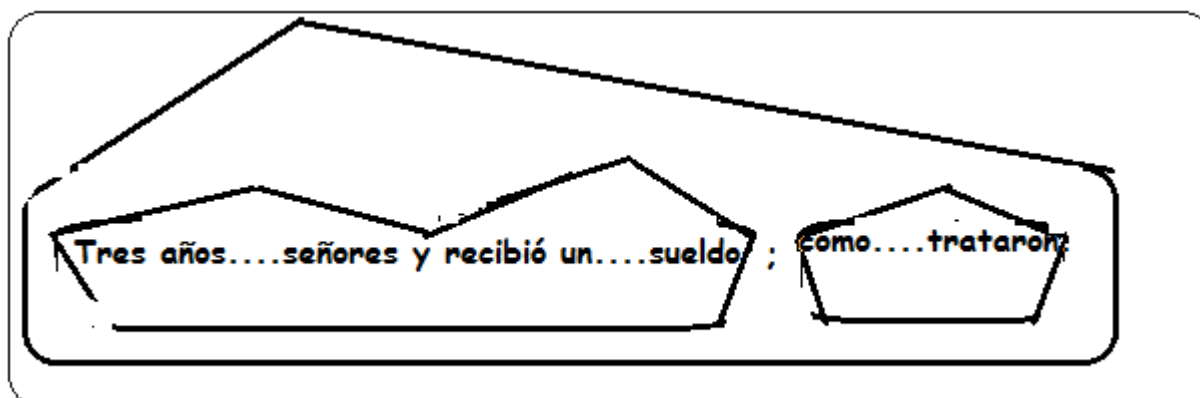


transformar un predicado compuesto en una oración compuesta –o sea, en una serie de proposiciones coordinadas- y viceversa, cuando ello es posible. Así, formamos el sentimiento de la diversidad en tiempo, invención y flujo narrativo (calmado y/o apresurado). Por ejemplo, el predicado compuesto de Hebel, que gana plasticidad si se desdobra en dos proposiciones (con ligeras modificaciones cuyo sentido se comenta): *Tres años estuvo con estos señores; recibió un buen sueldo; como a su propio hijo lo trataron*. Como se puede descubrir fácilmente, esta forma sería apropiada para un inicio de la narración, pero no para su culminación, como es aquí el caso. Además, el estilo general del cuento es más concentrado.

Regresemos a las visualizaciones gráficas que habíamos trabajado el año anterior. Guiamos a los niños para que dibujen, tanto para los ejemplos que habíamos mencionado, como para los nuevos que presentemos, las figuras que correspondan a los predicados compuestos y a las series de proposiciones u oraciones coordinantes.



Este modelo gráfico corresponde a un *predicado compuesto*; el que sigue corresponde a una *oración coordinante* formada por dos proposiciones, en cuya primera existe un predicado compuesto.



.....

### Transición a la proposición de relativo

Ya hemos visto al tratar la aposición, que ésta se aproxima a un tipo de proposición de relativo e, inversamente, que la proposición de relativo puede tener carácter de atributo.

Aunque por su forma, la proposición de relativo es una oración completa, no lo es por su sentido, pues depende, todo él, del sustantivo con el que se relaciona (al que modifica): pueden formar parte tanto del sujeto como de los objetos directo e indirecto del predicado.

Si bien la proposición de relativo puede tener carácter de adjetivo, como habíamos mencionado anteriormente, existe entre ambos una diferencia sutil, que descansa en el aspecto psicológico de la expresión. Rudolf Steiner ha llamado la atención sobre esto en uno de los ciclos de conferencias.

Mencionó entonces: *“Algo que debiera tomarse en cuenta en la estructura íntima de la formación del maestro: desprenderse de sí mismo y entrar en materia. Si entramos de lleno en eso, entramos también de lleno en el niño”*. He ahí por lo que es preciso evitar toda *digresión*, todo alambicamiento, y limitarse a observar la vida. El empleo de conceptos abstractos es un obstáculo cuando se trata de describir algo. Y a continuación, alude Steiner al beneficio de evitar las abstracciones: *“Especialmente adquirimos así un modo particular de captar las cosas, de redondearlas, sin mostrar sus aristas hirientes”*. He aquí un ejemplo: a mí en lo particular, me resulta desagradable decir: *“Ahí está un hombre pálido”*, esto duele. Encambio, alienta la realidad cuando decimos: *“Ahí está un hombre que está pálido”*, es decir, cuando no describimos por medio de conceptos simples y rígidos, sino aquello que rodean la cosa, que la ciñen, la perfilan, y la contornean. Y nos daremos cuenta que los niños comprenden mejor –en su fuero interno- lo explícitamente relativo (“que está”), que aquello que es meramente sustantivo o adjetivo. Los niños prefieren una aprehensión suave de lo que les circunda. Si yo les digo: *“He ahí un hombre pálido”*, esto es algo tajante, es como un martillazo; en cambio, con: *“He ahí un hombre que está pálido”*, es como si acariciara mi mano. Los niños tienen mayores posibilidades de adaptarse al mundo, si se les presenta de esta segunda manera, o sea, sin golpear las cosas, sino, por el contrario, desarrollando el maestro la finura que le permite dar plasticidad al lenguaje con fines pedagógicos. Por medio de este sutil “*aperÇu*”, que presentamos como sugerencia para el maestro que narra algo a los niños, podemos deducir algo que es válido para el tratamiento de la gramática. “Los niños prefieren la aprehensión suave de lo que les circunda”. La proposición de relativo les es más asequible que el atributo; con ella, tañemos la cuerda simpática de su naturaleza, siempre que la consideremos como prototipo de la proposición subordinada. En el siguiente capítulo (séptimo grado), veremos en qué consiste el que la proposición de relativo “aliente más realidad”. Por paradójico que resulte, demostraremos que toda proposición incluida, se acerca más a ella, que el miembro de la oración que le corresponda.