

LAS ETAPAS EVOLUTIVAS DEL NIÑO

Bernard Lievegoed



Bernard Lievegoed

**Etapas evolutivas
del niño**

Editorial Rudolf Steiner S.A.
C/ Guipúzcoa, 11 -1ª izda
28020 Madrid
Telf. 91.553.14.81

INDICE

<i>Introducción</i>	6
I. <i>Los tres períodos evolutivos</i>	15
II. <i>Las etapas físicas del desarrollo</i>	23
III. <i>El niño hasta la segunda dentición</i>	55
IV. <i>El niño desde el cambio de dientes hasta la pubertad</i>	92
V. <i>El desarrollo desde la pubertad</i>	115
VI. <i>Estructura estratificada del alma humana</i>	137
VII. <i>El desarrollo del Yo</i>	154
VIII. <i>Las etapas evolutivas del pensar</i>	177
IX. <i>Las etapas evolutivas del sentir</i>	201
X. <i>Las etapas evolutivas de la voluntad</i>	213
XI. <i>Herencia y proceso de individualización</i>	229
XII. <i>Educación y Autoeducación</i>	237

Título original: *Ontwikkelingsfasen van het kind*
(Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist)

© Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist. 1985
© Editorial Rudolf Steiner S.A. 1999
ISBN nº: 84-89197-44-X
Depósito Legal: M-26506-1999

Traducido por: Juan Berlín
Portada: G. Costa
Corrección: Maribel García Polo
Maquetación: Lola López de Cuéllar
Fotomecánica: Montytexto
Impresión: Gráficas Dibe S.L.

INTRODUCCIÓN

Todas las psicologías y pedagogías parten de determinada concepción del mundo, de determinados principios, incluso en los casos en que se niegue la existencia de semejante trasfondo.

La psicología como conocimiento de la psique, del alma humana, depende enteramente de qué se concibe como tal psique o alma.

Asimismo, la pedagogía depende de la imagen hacia la que se pretende educar al hombre en ciernes. El concepto "alma" ha tenido, en las diversas épocas y tendencias culturales, los más diversos contenidos, según predominaba en ellas la orientación teológica, filosófica o científica. Hacia fines del siglo XIX, incluso se conoció un período de "psicología sin psique". También en nuestros días, la psicología científica depende de la escuela o tendencia a que pertenece el psicólogo: después de todo, en la investigación psicológica no se obtiene respuesta sino a la pregunta que uno mismo, consciente o inconscientemente, se plantee como básica.

Esto, en mayor medida, vale aún para la pedagogía, pues el pedagogo no sólo observa y busca, sino que actúa, y la dirección y el contenido de la acción dependen del objetivo final que se persiga. Este objetivo es el adulto que, en la vida social de las décadas posteriores, tiene que transmitir y continuar la cultura; de ahí que cada época cultural se distinga por su propio ideal pedagógico.

El griego conocía el ideal del gimnasta, no del atleta, o sea, del hombre de armonioso desarrollo corporal y mental, para que el cuerpo fuera instrumento perfecto del espíritu.

La educación griega se realizaba en la "palestra", con ayuda de la gimnasia; y asimismo en la "orquestra" la plaza de danza, donde los jóvenes ejecutaban danzas rítmicas con acompañamiento de música, y aprendían a expresar por medio de ademanes determinados contenidos anímicos. Todavía Platón podía declarar que el Estado había de instituirse con base en la música: cuanto mejor fuera la música, mejor sería el Estado que de ella naciera. Los arcadios tenían la música como asignatura obligatoria hasta los treinta años.

El romano tenía como ideal educativo el "retórico", es decir, el orador capaz de convencer a los conciudadanos por medio de la palabra, y así conducirles dentro del Estado. El ideal educativo del romano era práctico y político, porque el Estado era la suprema creación del ciudadano.

En las postrimerías de la Edad Media y hasta nuestros días, surge el ideal del "letrado", es decir, del hombre con muchos saberes. En el célebre "Saber es poder", ese ideal ha decaído moralmente.

En el siglo XIX, cuando la imagen científica del mundo invadió la vida entera, tampoco la psicología y la pedagogía se sustrajeron a esa influencia.

La concepción darwinista-biológica del mundo, llevada a sus últimas consecuencias, conduce al ideal del hombre-soldado, capaz de sobrevivir por ser el más fuerte: la pedagogía se puso al servicio de ese ideal.

La industrialización destaca como "ideal práctico" al

obrero especializado. A su servicio, la pedagogía tiene que procurar que se introduzca la especialización lo más pronto posible, evitar lo superfluo, para así satisfacer el ideal del hombre al servicio de la producción masiva, hombre que queda insertado como ruedecita en el complicado engranaje económico.

La concepción individual materialista pregonada, a su vez, la acumulación de la mayor cantidad de saber, no porque el saber pueda conducir a la sabiduría, sino porque significa poder.

Así, también hoy día, la pedagogía es resultado de corrientes que la dominan, las cuales no tienen que ver directamente con la educación. Incluso los padres que no se interesan por el problema y "simplemente" mandan a sus hijos a la escuela, tácitamente se solidarizan con el ideal educativo tal como se ha concretado en el último siglo.

Ante la confusión babilónica de lenguas que priva en la psicología, donde cada tendencia utiliza los mismos vocablos con significado diferente, o asocia con determinadas palabras algún contenido estrechamente circunscrito, resulta necesario explicar, aunque sea brevemente, de qué concepción del mundo parte la presente exposición, y qué es lo que se entiende con determinados conceptos tales como alma, espíritu, etc.

Las explicaciones sobre el desarrollo del niño que aquí se presentan, se vinculan a un concepto goetheano de la evolución, hecho extensivo, en el siglo XX por Rudolf Steiner, al campo pedagógico. El propio Steiner nunca escribió una psicología sistemática; en los seis años entre 1919 y 1925, durante cuyo período pudo inaugurar una nueva pedagogía, la llamada pedagogía

Waldorf, tenía que limitarse a lo práctico pedagógico: esto lo hizo en conferencias y en juntas con los maestros.

En esta introducción apenas podemos rozar los puntos de partida: el Dr. F. W. Zeylmans van Emmichoven los ha tratado en detalle en su libro "El alma humana" y quien desee mayor orientación puede documentarse en ese libro. Aquí nos limitamos simplemente a lo indispensable para la comprensión del presente opúsculo.

En lo que sigue se parte, pues, de las siguientes ideas:

El hombre no es tan sólo una entidad de origen corpóreo que desarrolle, a partir de la corporalidad, determinadas propiedades espirituales, depositadas en ella por herencia. El hombre es una entidad que participa de dos mundos: el material-físico y el divino-espiritual.

El niño llega al mundo con un cuerpo modelado por la herencia, y con su individualidad espiritual (entelequia), de estructura específicamente espiritual.

En este contexto, nuestro punto de partida será distinto al de la tradición de Locke que presenta al hombre, en lo espiritual, como "tábula rasa" y en cuanto al posterior despliegue biológico, sin otra potencialidad que la genética y las influencias ambientales.

En el presente trabajo partimos de que, dentro del despliegue físico y espiritual del hombre, se halla activa, no solamente una potencialidad genética, sino asimismo una biográfica, que se manifiesta dentro de la conciencia, como el YO, (el núcleo más profundo de nuestro ser). En la psique, alma humana, es donde el Yo se vivencia como realidad.

De la región corpórea ascienden los impulsos y ape-

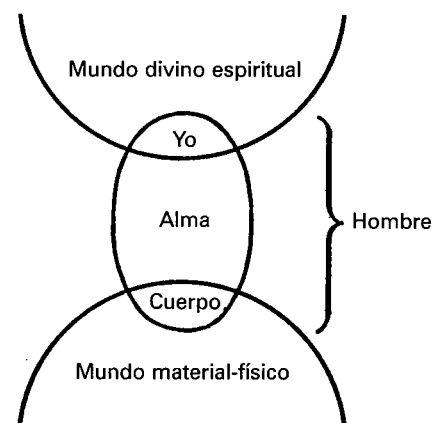
tencias vitales y buscan satisfacción; en el alma, se vivencian.

Por lo tanto, el alma humana (psique) recibe sus impulsos y contenido de dos mundos:

1. *del mundo físico, por medio de las apetencias y los órganos sensorios*
2. *del mundo espiritual, por medio del Yo.*

El espíritu (YO) y la materia (cuerpo) se van encontrando en una región media: el alma humana (psique). Esta región media es el objeto de estudio de la psicología.

En síntesis esquemática, se puede presentar así:



En este esquema, el Yo como individualidad, es integrante del mundo divino-espiritual, y el cuerpo, del material.

Así, el hombre se concibe como unidad ternaria de cuerpo, alma y espíritu. Con ello queda explicado fundamentalmente lo que, en las disquisiciones que

siguen, se entenderá por alma y espíritu. Nuestro concepto de alma como objeto de estudio de la psicología tiene, pues, otro significado que en el usual esquema dualista cuerpo-alma.

Schiller, en sus cartas "Sobre la educación estética del hombre", fue quizá el primero en elaborar una psicología sobre la estructura ternaria de la entidad humana; distinguió un impulso espiritual (el principio del yo individual), al que dio el nombre de "impulso formal", y un "impulso material", esto es, las apetencias e impulsos que proceden de lo corpóreo. Entre los dos se desenvuelve el hombre creador, a partir de la región anímica gracias al "impulso lúdico".

En el siglo pasado, la psicología se ocupó, casi exclusivamente, de los factores que actúan sobre el alma procedentes del lado corpóreo. Sus modalidades principales fueron la psicología de las percepciones, que imperaba durante todo el siglo XIX, y la psicología profunda (psicoanálisis, psicología individual). Gracias a ellas, se han sacado a la luz muchos hechos interesantes: sólo en forma aislada y esporádica, se trata tímidamente de estudiar el principio globalizador del individuo, en la psicología de la Gestalt (Tipología), así como en los estudios psicológicos que investigan la vivencia moral.

Aquí haremos el intento de examinar el desarrollo del niño desde los puntos de vista arriba señalados, pues es nuestra convicción que sólo pueden desenvolverse hombres felices, capaces y prudentes, si la pedagogía tiene en cuenta, desde el principio, el cuerpo, el alma y el espíritu.

Los capítulos que siguen son resúmenes de conferencias y cursos que se dieron para padres de familia y para jóvenes maestros. El libro nacido de esas charlas se

dirige a una categoría similar. No ha parecido necesario recargarlo de citas bibliográficas. El psicólogo del gremio sabe, de todas maneras, qué ideas son patrimonio común de la psicología moderna, y cuáles otras son nuevas y, en cierto modo, originales. En cambio, para el lego, el intercalar continuamente la opinión de otros autores, hace cansada la lectura.

Una excepción la constituye el citado libro de F.W. Zeylmans van Emmichoven, "El alma humana". El presente libro se une al anterior como una unidad que presenta un amplio panorama de las ideas psicológicas aquí sustentadas. Nosotros elaboramos y desarrollamos en detalle determinada sección de ese libro, como base para la profundización de la pedagogía.

LOS TRES PERÍODOS EVOLUTIVOS

La psicología de la evolución abarca un área muy extensa; desde los más variados ángulos, podemos acercarnos a ese campo e iluminarlo: no es posible cubrirlo totalmente. De ahí que la intención sea dirigir la atención sobre determinados aspectos de la evolución psicológica del niño, y hacer el ensayo de establecer una conexión orgánica entre los hechos.

En la primera parte, se intentará describir las fases de la evolución física y mental y psíquica; para el desarrollo del alma partiremos de la relación del niño con su medio ambiente.

En la segunda parte, se tratarán los problemas que son de importancia específica para la pedagogía, desde los puntos de vista conquistados en la primera.

Si pasamos revista al desarrollo del niño, desde la lactancia hasta la edad adulta, veintiún años, podemos distinguir en él tres grandes períodos: el primero, el del lactante e infante; el niño se halla totalmente rodeado por el hogar y vive dentro de la protección materna; el segundo período es en el que el niño da otro paso hacia el mundo externo y con el hogar, la escuela empieza a cobrar significado en el mundo del niño; el tercer período, tras los años de la enseñanza precedente, se dedica al encauce de la futura profesión.

Visto desde el lado biológico, estos mismos períodos pueden caracterizarse como sigue: 1º, desde el naci-

miento hasta la segunda dentición; 2º, desde el cambio de dientes hasta la pubertad; 3º, desde la pubertad hasta la mayoría de edad. Cada uno de estos períodos comprende unos siete años, aproximadamente.

Dentro de esos períodos pueden observarse, desde luego, diferencias de adelanto y atraso, tanto en lo que se refiere al desarrollo individual, como en lo tocante al varón y a la muchacha. Oportunamente, nos ocuparemos de esas diferencias, sin dejar de mantener, sin embargo, estos tres grandes períodos como regla general.

Revisemos ahora a grandes rasgos, la relación del niño con el mundo, en cada uno de dichos tres períodos.

El párvulo, primer septenio, se caracteriza por su gran apertura al mundo; sin resistencia psíquica admite todo lo que le sale al encuentro; con confianza ilimitada, se enfrenta al mundo; en inocencia paradisíaca, vive en medio de un mundo en el que el bien y el mal se mezclan indiscriminadamente.

Todos los órganos sensorios se hallan abiertos. Impulsado por su actividad interna, el niño responde con imitación, y gracias a ella, aprende a hablar, con lo cual se le abren las puertas a la vida espiritual humana. Por medio de la imitación aprende, asimismo, todo lo útil y desacertado que integra la convivencia humana; por medio de una imitación más delicada, él mismo se crea la base para la futura moralidad.

Esto no significa que el niño, ya desde temprana edad, no logre sus propias creaciones. Sin embargo, la relación con su medio ambiente está sustentada por una confianza y una apertura, como ya no será posible en ninguna fase posterior de su vida. Para ilustrarlo, coloquemos al lado de un infante de unos tres años, un niño

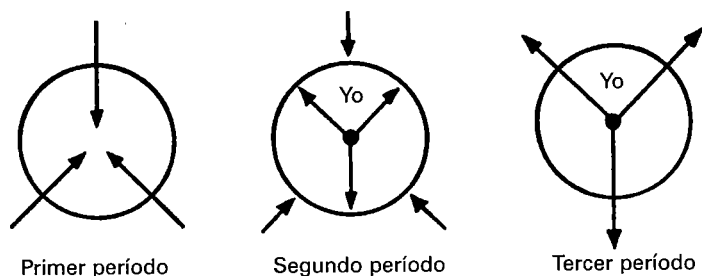
de la etapa media del segundo período, y saltará a simple vista la diferencia: el niño de unos nueve años ya tiene su propio pequeño mundo en el que vive, como en un jardín mágico, circundado por un alto muro que lo separa del mundo real. En ese reino personal, el niño es rey y, al igual que en un cuento, todo lo que él sueña, es posible. Dentro de ese seguro recinto, planta las flores para su jardín mágico que luego se transforman en los hechos más prodigiosos. El mundo externo no le invade sino, a lo sumo, en forma fragmentada: sus elementos se admiten en el mundo propio y en él se transforman, hasta que se le adapten. En este período, tiene el niño muchos *amigos* y busca el trato con ellos, pero sus amistades son todavía muy superficiales y propiamente carecen de seriedad y duración; estas amistades más bien se hallan determinadas por la necesidad de vivir y jugar con otros, en su mundo propio.

El niño de ese segundo período está feliz en sí mismo, y sólo se torna infeliz si del mundo externo le llegan impresiones, que no pueden ser asimiladas, que le penetran violentamente, y no se acomodan a su propio mundo interno. Estas impresiones, se aíslan rodeadas por un pequeño muro, o bien, después de algún tiempo, se transforman y se adaptan a ese mundo interno. En el primer caso, simplemente, hay una parte de experiencia no asimilada, y puede dar origen mucho tiempo después, a trastornos de la vida psíquica.

Sólo en el tercer período, a la entrada de la pubertad, se agrieta ese muro y luego lentamente se desmorona. Tan sólo entonces, el niño se enfrenta con la realidad desnuda; desde sí mismo, quiere conquistarla, y es capaz de ello, porque en el período precedente se ha

consolidado como unidad psíquica: en su propio mundo, ha conocido un centro, el propio yo, con el cual puede relacionarlo todo y del que todo parte. Desde este centro, el yo se abre paso ahora hacia el mundo externo, a fin de transformarlo según sus propias normas: se ha vuelto activo a nivel social, y las amistades de ese período son realmente genuinas, pues buscan al otro como individualidad.

Los siguientes dibujos lo simbolizan esquemáticamente:

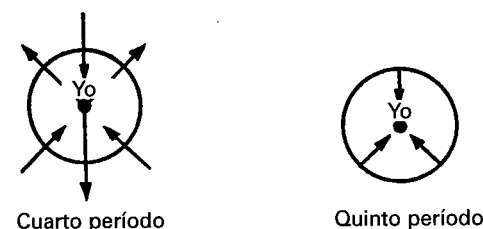


Con este esquema queremos dar a entender lo siguiente:

Durante el primer período, la relación predominante con el mundo externo es la que va de afuera adentro, pero las experiencias que de este modo se adquieren, no se concentran, desde el principio, en el centro, es decir, en el yo. En el segundo período, el niño es una unidad cerrada: desde el centro, desde el yo, las energías actúan hasta la periferia de su propio mundo; el mundo externo no penetra sin obstáculos, y sólo logra hacer impresiones hasta el extremo límite más exterior de ese pequeño mundo. Lo externo sólo es admitido después de haber sufrido un "proceso de digestión". En el tercer

período, la dirección principal va de adentro afuera, el mundo externo clama por ser conquistado y transformado (período de embate y de lucha). Hasta en los años posteriores a la mayoría de edad no se establece el equilibrio de la dirección unilateral de la actividad, ya que, de ahí en adelante, el mundo exterior nuevamente vuelve a penetrar más hacia adentro, y el hombre se abre a él. Así es cómo nace la experiencia vital.

Podemos, pues, designar como cuarto período el equilibrio adulto, alternando la actividad extravertida con las experiencias que le vienen desde fuera. Corresponde a este cuarto período la vida adulta, a través de experiencias adultas y, por ello, cae fuera del marco del presente estudio.



En forma esquemática, podríamos aun agregar un quinto período. Se pone en evidencia que, en la senectud, la actividad hacia afuera va en constante descenso, ya que las personas viven en la memoria de lo que han asimilado anteriormente. Así se genera el estado de una prudencia más bien contemplativa, característica del anciano sano. Este estado vuelve a tener mucho en común con el del niño pequeño, con la diferencia de que el mundo externo se halla ahora concentrado en el foco del yo.

Si contemplamos estos cinco estados evolutivos, nos

llama la atención que el segundo y el cuarto muestren ciertos equilibrios; existe conexión entre estas etapas. En el curso de nuestro estudio se pondrá de manifiesto que, particularmente, la segunda etapa es precursora de la cuarta.

La segunda fase, la de la educación primaria, es la pesadilla de la psicología infantil. Si se revisa la plétora de escritos relativos a la primera fase, es decir, a la pre-escolar, y sobre la pubertad y adolescencia, llama la atención que el período intermedio entre las dos, prácticamente queda sin atención alguna. En psicología analítica, se le llama a ese período de equilibrio, el "período latente". Por su interna cerrazón y su interno equilibrio, parece ser de poco interés, y es pobre en hechos destacados. Sin duda que ese período requiere otro método de investigación. También la psicología experimental que saca a la luz mucha información interesante, particularmente relativa al primer período, enmudece ante ese segundo período, a consecuencia del muro impenetrable que rodea al niño. Sólo la psicología del aprendizaje escolar y la estructuración de la enseñanza elemental se ocupa del análisis y elaboración de los temas que en los libros de texto se ofrecen. Eso no implica que durante ese segundo período, el "latente", no existan procesos evolutivos por lo menos tan importantes como los del período precedente y los del subsiguiente; en cambio, en el tercer período, al manifestarse el adolescente con espontaneidad y sin trabas, puede el mundo externo enterarse de lo que sucede en el alma durante y después de la pubertad.

Con lo que antecede, los tres grandes períodos evolutivos apenas quedan delineados a grandes rasgos.

Hacia el final de cada período, siempre se encontrarán ya elementos del siguiente que se halla en vías de gestación. Así, existe un período de transición del párvulo al escolar, así como una prepubertad en que ya se pronuncia la pubertad. Todos estos detalles se revisarán en los capítulos siguientes.

Hasta aquí, hemos enfocado los períodos evolutivos desde el punto de vista social. Si uno toma como punto de partida al niño, se llega a una caracterización ligeramente distinta: durante el primer período, el niño está principalmente interesado en la imitación; durante el segundo, se desenvuelve su vida emotiva; durante el tercero, el niño conquista el mundo de las ideas.

Todo psicólogo que se ocupa de las leyes que presiden el desarrollo infantil llega a una articulación de determinados períodos evolutivos. El que sean diferentes, según el investigador, tiene su razón en el hecho de que cada uno de ellos parte de otros puntos de vista distintos y, por consiguiente, examina funciones distintas. La mayoría de esas clasificaciones, aunque acertadas desde el punto de vista adoptado, son incompletas y les falta un enfoque sintético que ponga en evidencia cómo esos diferentes puntos de vista se conjugan en una unidad superior.

De ahí que, en el presente opúsculo, nos hayamos impuesto la tarea de tratar la evolución desde muchos puntos de vista diferentes, y de yuxtaponer, en cada caso, las leyes evolutivas resultantes.

El punto de vista de los cambios de relación entre el mundo interno y el externo, nos ha llevado a la división en septenios, que coinciden con la evolución biológica. En cambio, si se investigan las peculiares funciones del pensar, sentir y querer, se llega a otros períodos distintos. Lo

propio sucede cuando se examina el desarrollo del “yo” y de la memoria.

Sólo considerando la totalidad de esos puntos de vista puede lograrse una sinopsis que haga justicia a las mutuas influencias, y así surge, finalmente, una imagen móvil, comparable a la película acelerada de una planta en crecimiento, en cuyo caso se desenvuelve ante nuestros ojos, en pocos minutos, un crecimiento que, en realidad, dura varios meses. Se ve entonces cómo sale hoja tras hoja, cómo se registran las fases de un crecimiento rápido o lento; se ve la generación de los botones y el despliegue de las flores.

Hemos de ser capaces de construir y de hacer desfilar ante nuestro ojo mental, semejante imagen móvil del desarrollo infantil; no sólo desde el punto de vista del cuerpo, sino también del alma.

Si deseamos formar una película, por ejemplo, del octavo año, podemos abarcarla cognoscitivamente si nos preguntamos: ¿en qué estado de desarrollo físico se encuentra? ¿en qué fase se halla el pensamiento? ¿en cuál el sentir y el querer; qué hay del desarrollo del yo?... etc. Sólo entonces tendremos suficientes elementos para buscar las acertadas medidas pedagógicas y los acertados temas de enseñanza: verificar, a la postre, hasta dónde la intuición pedagógica ha acertado o no con lo correcto.

II

LAS ETAPAS FÍSICAS DEL DESARROLLO

La división en el desarrollo infantil desde la lactancia hasta la madurez, en tres grandes períodos de aproximadamente siete años, fue emprendida teniendo en cuenta el desarrollo psíquico. Examinemos ahora si esos períodos tienen también una base corporal, puesta en evidencia a través de las transformaciones de la morfología del niño.

Los cambios que ocurren durante la pubertad, a grandes rasgos son suficientemente conocidos; en cambio, las modificaciones alrededor de los siete años apenas se hallan sugeridas como “segunda dentición”, aunque el inicio del cambio de dientes no es sino *un* aspecto de la gran transformación morfológica que se realiza en ese período.

Fue mérito de Zeller el haber descrito detalladamente, e ilustrado con excelente material fotográfico, las transformaciones morfológicas y aquí reproduciremos algunos aspectos de su disertación. Zeller ha insistido, ante todo, en el gran significado del séptimo año de la vida, en el cual se producen cambios somáticos tan revolucionarios como los de la pubertad.

Desde que Stratz publicó su revelador trabajo sobre el crecimiento infantil, se sabe que el desarrollo corporal se realiza con sujeción a grandes ritmos, alternándose el crecimiento longitudinal de las extremidades, y el del diámetro transversal. Durante esas fases, las proporciones del cuerpo se modifican considerablemente.

Para el artista, esas proporciones se hallan consignadas en el llamado canon, regla de las proporciones de la figura humana, conforme al tipo ideal aceptado por los escultores egipcios y griegos. En promedio, el canon del adulto especifica que el tamaño de la cabeza corresponde a $1/7$ ó $1/8$ de la estatura total. La relación 1:8 se designa como clásica, y se encuentra, por lo regular, en personas que alcanzan una estatura de 180 cm. Personas más bajas tienen un canon de $1:7\frac{3}{4}$, y las de más baja estatura de $1:7\frac{1}{2}$.

En cambio, el lactante tiene un canon de 1:4. Esto significa que ¡el tamaño de la cabeza es un cuarto de la estatura total! Estas relaciones se ponen en evidencia en el conocido esquema de Stratz. (Figura 1).

Stratz articuló los períodos evolutivos como sigue:

Primera fase evolutiva del niño: 0 a 7 años

- 1) 0 a 1 año: el lactante
- 2) 2 a 4 años: primer desarrollo en anchura (infante)
- 3) 5 a 7 años: primer estirón (madurez para la escuela)

Segunda fase evolutiva del niño: 8 a 20 años

- 4) 8 a 10 años: segundo desarrollo en anchura
- 5) 11 a 15 años: segundo estirón (muchachas 11 a 14 años, varones 13 a 15 años;)
- 6) 15 a 20 años: maduración (tercer desarrollo en anchura)

Más adelante, volveremos sobre el esquema de Stratz que muestra los cánones de 4, 5, 6, 7 y 8 veces el tamaño de la cabeza.

Proporción: Cabeza-Cuerpo

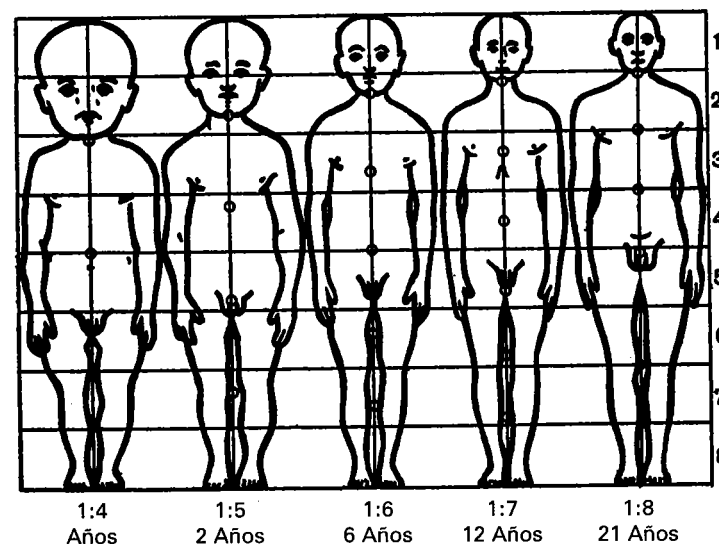


Figura 1. Esquema de proporciones de cuerpo según Stratz.

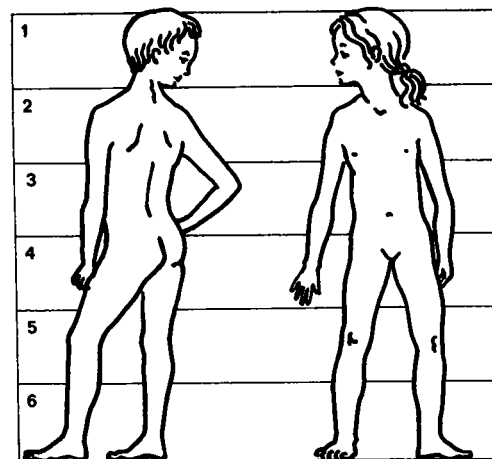


Figura 2. Niño y niña de siete años. En el niño, podemos ver claramente la forma en S de su columna vertebral.

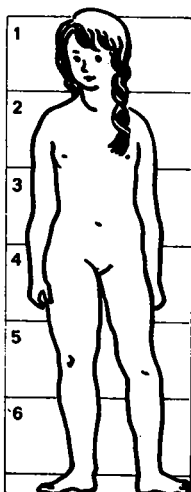


Figura 3. Edad: 8 años. Comienzo del segundo crecimiento en anchura. Proporción de cabeza y cuerpo 1:6.25.

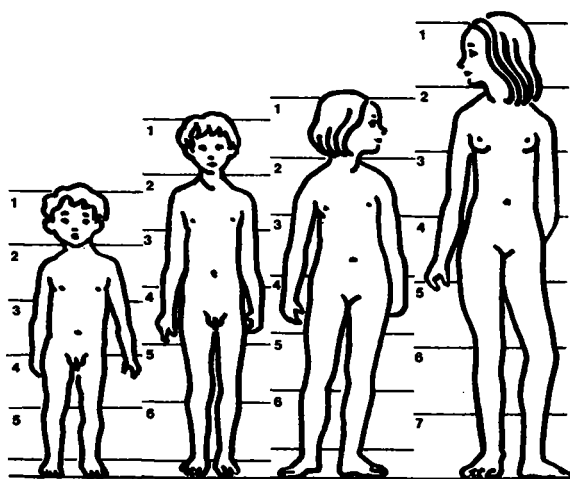


Figura 4. Desarrollo normal según Geyer.

- a. Primer crecimiento en anchura. (4-5 años)
- b. Primer estirón. (7 años, edad escolar)
- c. Segundo crecimiento en anchura. (9 años)
- d. Segundo estirón. (12 años, prepubertad)

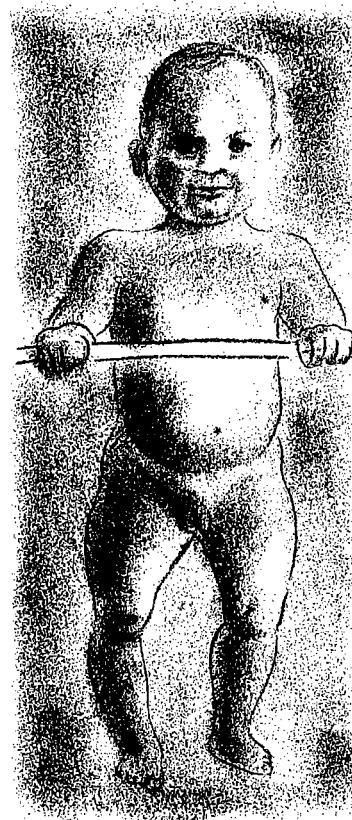


Figura 5. Edad: 1 año.

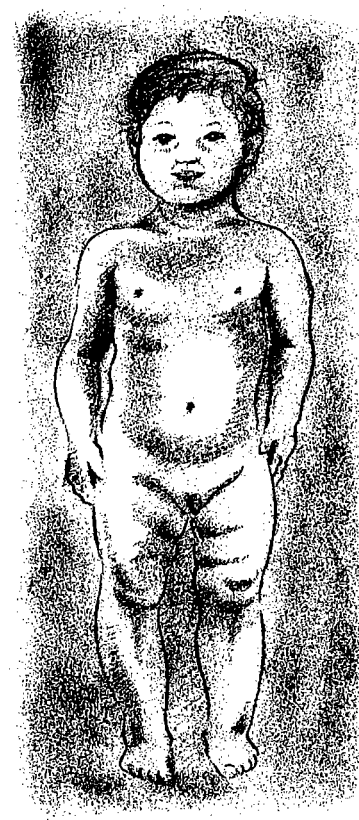


Figura 6. Edad: 2 años, 8 meses.

Ahora bien, es posible describir estas transformaciones morfológicas incluso con mayor precisión de lo que hizo Stratz. Zeller, en parte, ya lo ha logrado, distinguiendo en el primer septenio tres fases, cada una con su peculiar figura característica. Pueden designarse como figura de lactante, de infante y de transición. Por lo regular, el niño alrededor de los siete años posee ya la figura de escolar.

El segundo período empieza con esa figura de escolar, que se metamorfosea a consecuencia del segundo crecimiento en anchura, entre los 8 y 10 años; posteriormente, en la pubertad, se pone al descubierto otra figura nueva.

El tercer período, según Zeller, empieza con la figura de púber, a la que sigue el tercer crecimiento en anchura que conduce a la maduración morfológica, proceso que subsiste hasta los 18 años; después, el joven y la jovencita continúan desenvolviéndose lentamente, hasta alcanzar la figura adulta.

A simple vista, ha de llamarnos la atención que estas metamorfosis de la figura humana coinciden con los períodos del esquema de desarrollo psicológico (véase pág 18), ahora intentaremos caracterizar con más determinimiento sus diferentes fases evolutivas, e ilustrarlas con algunas fotografías.

El lactante

Lo típico de la figura lactante es su gran cabeza. La distancia del mentón hasta la coronilla corresponde a una cuarta parte de la estatura total. Si se repite esa

misma longitud hacia abajo, se llega a la región del ombligo. La relativamente gigantesca circunferencia craneana halla su más convincente expresión cuando uno se la imagina aumentada conforme a la estatura del adulto: cuando se levantan los brazos el lactante no puede juntar por encima de su cabeza las puntas de sus deditos. Una línea horizontal trazada a la altura de las pupilas, se encuentra a buen trecho debajo de la línea mediana de la cabeza. En otras palabras, el cráneo encefálico es mucho mayor que el macizo óseo facial. En el rostro, a su vez, la parte inferior, esto es, la mandíbula inferior, es pequeña y retraída; la parte media del rostro ya se halla relativamente más conformada, si bien la nariz apenas empieza a destacarse. Imponente e impresionante es la gran frente abombada. Los ojos son grandes, ocupando el iris una gran parte de lo visible del ojo. El borde superior del pabellón del oído se halla al mismo nivel que la lente de la pupila: las orejas, pues, están empotradas a bajo nivel. Las facciones son redondeadas y blandas. La boca es todavía "boca de succión" con el labio superior más desarrollado que el inferior.

La cabeza tiene el mismo ancho que todo el tórax, que es todavía redondo e informe, y se confunde sin límite, con el abdomen. El cinturón de los omoplatos es más ancho que la pelvis, como bien lo sabe todo ginecólogo.

Los bracitos son cortos. En lo general, siguen el ritmo evolutivo del tronco, y conservan una longitud tal, que las manos se encuentran siempre al nivel de las caderas. Relativamente poco desarrolladas se hallan la pelvis y las piernas: éstas últimas apenas son una vez y media el largo de la cabeza (¡imaginemos esta proporción en el adulto!); están bien acolchadas, con sus característicos

pliegues adiposos en la parte interna del muslo. Observamos, pues, una "ventaja" evolutiva de arriba abajo: la cabeza en relación con el tronco; los omoplatos en relación con el pelvis; el cráneo encefálico en relación con el facial; los ojos en relación con la mandíbula inferior, etc.

También es característico de la figura del lactante la casi total ausencia de la región cervical. La cabeza, redonda, parece estar apoyada directamente en el tronco, separada de él tan sólo por unos pliegues adiposos.

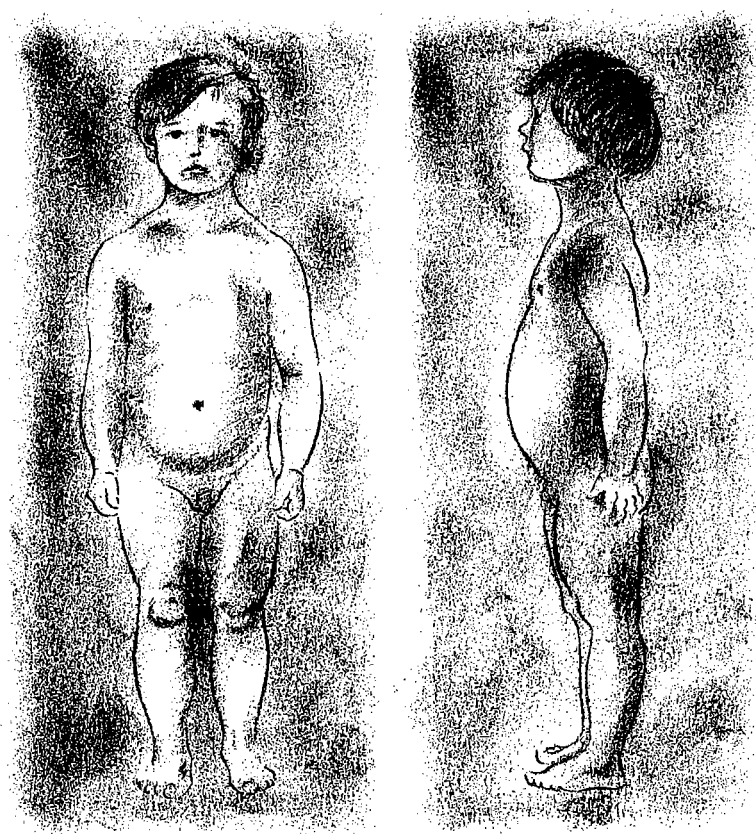
En el lactante sano, la epidermis se halla bien tensa sobre los cojines adiposos; las articulaciones parecen estrechamientos más marcados; los músculos se hallan todavía poco desarrollados, y sus contornos no se aprecian debajo de la piel.

Sintetizando todas estas características, obtenemos una imagen tan típica que, después de un poco de práctica, no podemos engañarnos al afirmar: ¡es un auténtico lactante! (figura 5).

La figura del lactante, en cuanto a su impresión global, se mantiene durante los primeros 18 meses. En el segundo año tiene lugar un desplazamiento que halla su expresión en un desarrollo relativamente más acelerado de las secciones inferiores del cuerpo, con lo cual éstas, pudiéramos decir, recuperan su retraso en relación a las superiores.

Primer desarrollo en anchura: Infante

Tan pronto como esto sucede, cambia la impresión global: el niño ha adoptado proporciones muy distintas



Figuras 7 y 8. Edad: 3 años, 4 meses.

que, globalmente, llamamos la *figura de infante*, y que se mantiene de los 2 años y medio, a los 5 años.

El infante tiene el canon de 1:5, frente al 1:4 del lactante. Esto implica que el cuerpo ha crecido más rápidamente que la cabeza, aunque ésta también haya aumentado. La longitud relativamente mayor del cuerpo se atribuye principalmente al crecimiento longitudinal del tronco. En la mayoría de los infantes, el tronco se halla más desarrollado que las piernas; en la minoría, ambos crecen a igual ritmo, sin que existan casos de un crecimiento particularmente marcado de las piernas.

A consecuencia del crecimiento longitudinal del tronco, más todavía por su crecimiento transversal (fase del primer desarrollo en anchura), domina en el cuadro global del infante la sección relativamente poderosa del tórax y del abdomen, en analogía al predominio de la gran cabeza en el lactante.

El tronco es cilíndrico, bien relleno; el dorso es recto y todavía no muestra la curvatura de la columna vertebral en forma de S, característica de años posteriores. La barriguita es gorda y queda limitada hacia abajo, por un conspicuo pliego cutáneo semicircular. El tórax se abre de par en par hacia abajo, y pasa imperceptiblemente al abdomen: el niño todavía no tiene talle. El arco costal se ensancha hacia abajo; la pelvis tiene ahora el mismo ancho que el cinturón de los omoplatos: el cuello se halla un poco más marcado que en el lactante, pero la cabeza todavía se halla, pudiéramos decir, enclavada en las espaldas. La consistencia de la superficie cutánea sigue estando determinada por la grasa subcutánea; todavía no hay relieve muscular. Los pliegues adiposos en las partes internas de los muslos han desaparecido, como asimismo los cojine-

tes adiposos en el dorso de manos y pies. También ha desaparecido la estrangulación del tejido adiposo subcutáneo en las articulaciones, las uniones están en línea.

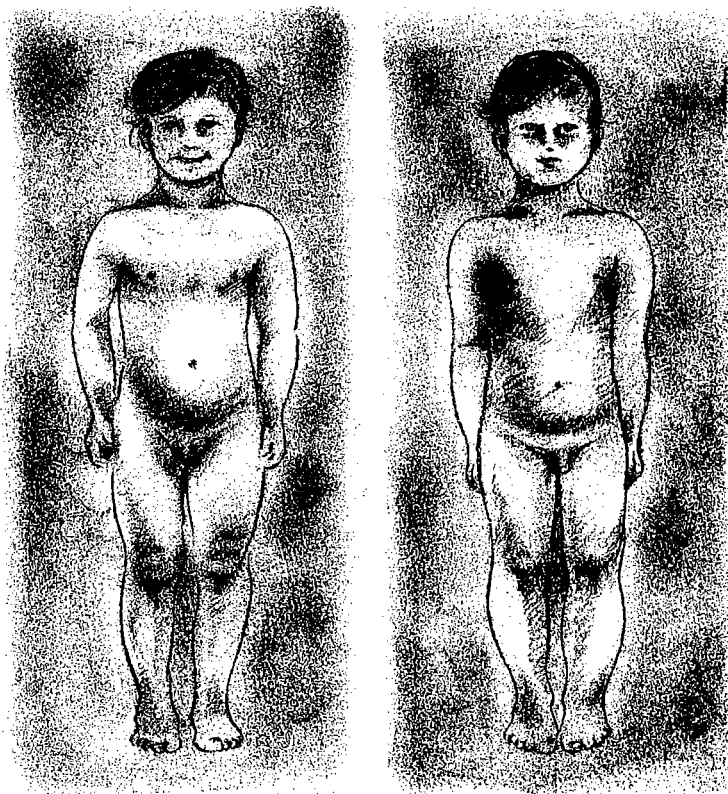
La cabeza se ha empequeñecido relativamente, lo que se expresa por el canon 1:5. Los ojos continúan situados debajo de la línea media de la cabeza, por lo que sigue prominente la gran frente.

El mentón ya se halla insinuado en sus perfiles, por lo que el rostro aumenta un poco su expresividad; el labio superior sigue imponiéndose al inferior; las facciones continúan siendo de rasgos suaves y con pocas formas: los ojos miran el mundo llenos de confianza, listos a la reacción gozosa o rechazante. Las extremidades son rollizas y gordas; los movimientos tienen la misma característica de "redondez" todavía les falta angulosidad y polarización. Las figuras 6, 7 y 8 muestran un infante normal a la edad de tres años.

Primer estirón: madurez para la escuela

En el quinto año de la vida, la figura infantil empieza a sufrir grandes cambios: el niño entra en el primer estirón, en el primer crecimiento longitudinal; la mayor parte de ese crecimiento recae en las piernas.

En tanto que el niño continúa conservando su cara de infante, y también el tronco conserva la señas de la primera infancia, las extremidades inician su completo desarrollo y se tornan largas y esbeltas. Desaparece el relieve adiposo, empiezan a desatacarse los músculos, hacen su aparición las articulaciones y se forman engrosamientos en el perfil de las extremidades: particular-



Las fotos siguientes muestran al mismo niño entre la edad de 4 años, 7 meses y 16 años, 8 meses.

Figura 9. Edad 4 años, 7 meses.

Figura 10. Edad 5 años, 8 meses.

mente las rodillas se destacan con mayor plasticidad; las rótulas se hacen visibles, y empiezan a perfilarse las anchas cabezas de los huesos largos. La nariz continúa pequeña, aunque ya un poco más perfilada; el labio superior sobresale todavía sobre el inferior (figura 10).

Esta es la edad en que el niño alcanza la escolaridad, y en la cual el juego cambia de carácter y se hace consciente con un propósito. De esto, nos ocuparemos más adelante.

Asimismo los movimientos patentizan perfil y decisión. El niño se vuelve, en ellos, muy flexible: su modo de andar adquiere otra característica, en vez del caminar inseguro de los párvulos, el niño da pasos firmes. La gran diferencia se nota, sobre todo, al correr. Poco a poco, también el tronco adquiere mayor esbeltez; muestra una segmentación en dos partes; se forma un talle ahí donde el tórax colinda con el abdomen, adelgazándose aquél hacia abajo, porque las costillas cambian de posición y el ángulo costal se agudiza. El esternón constituye ahora una depresión entre el perfil de los grandes músculos torácicos; el abdomen se aplana y el semicírculo inferior se desvanece; la columna vertebral recibe su curvatura en forma de S, y adquiere ahí mayor gracia; el cinturón de los omoplatos se ensancha y muestra formas más esculturales; empiezan a destacarse asimismo las clavículas. Debajo de ellas se forman concavidades de la epidermis, y así se transparentan los omoplatos. El cuello entra en su desarrollo cabal, con el resultado de que la cabeza se levanta sobre el tronco, con mayor autonomía y separación.

A propósito de esta metamorfosis, Zeller dice lo siguiente: la figura del escolar se distingue *cualitativa-*

mente de la del infante; no es posible construirla a partir de ésta, por medio de modificaciones dimensionales. Ella atestigua la consumación de un cambio radical en un sentido que abarca toda la persona psico-física. Como rasgo característico de la nueva estructura somática puede señalarse la prepotencia de los aparatos motores, frente a las cavidades corporales y sus grandes espacios.

Segundo desarrollo en anchura: Edad escolar.

Alrededor de los siete años ocurre también un mayor cambio del rostro. Así se ha logrado la *figura del escolar*, con lo cual entra el niño en el segundo de sus grandes períodos vitales. En estos años, la cabeza se ha rezagado aún más en cuanto a su crecimiento; el canon es ahora de 1:6 (figura 12).

La línea al nivel de las pupilas se ha desplazado hacia arriba, reduciéndose así la prominencia de la frente; los ojos son relativamente más pequeños en la cara, y adoptan otra expresión, o sea, una expresión expectante, consciente, crítica. El labio superior ya no sobresale sobre el inferior; la boca parece más delgada, más cerrada, más severa.

La impresión global es la de flexible esbeltez y de una espontánea fácil movilidad y elegancia, característica de las que el infante carecía en absoluto.

A menudo, los niños a esa edad están flacos: el aumento de peso durante el intenso crecimiento longitudinal no fue suficiente para producir un satisfactorio relleno de la figura. Toda la semblanza hállase determi-

nada por las extremidades y la dúctil movilidad.

Con la llegada a la figura del escolar, el niño ha entrado en una etapa totalmente nueva en su vida: en tanto que el infante se hallaba todavía totalmente bajo el amparo protector del hogar, en el cual su torpe figura encontraba su envoltura materna, ahora el escolar se ha desprendido de ese medio ambiente limitante, incluso en lo fisiológico. Sus propias piernas le llevan ahora más afuera, más hacia el mundo; se ha ensanchado su horizonte. Se nota cierta independencia en cuanto a movimiento, figura y fisionomía. Esta transformación fisiológica es de gran significado para la pregunta por la madurez escolar; el niño sólo llega a esa madurez cuando se ha objetivado ese paso hacia la independencia corpórea. Una y otra vez se muestra que los niños cuya semblanza somática conserva aún esenciales rasgos infantiles no llegan a imponerse en el ambiente de la escuela elemental y, en los primeros años, tienen que luchar contra muchas dificultades, a veces no tanto en lo intelectual, como en la conducta social; no pueden incorporarse a su grupo, se hace burla de ellos y se sienten desventurados.

Ahora bien, en cuanto a la metamorfosis morfológica que acabamos de describir, existe no sólo el fenómeno de retraso, sino también el de avance, aceleración y precocidad. Tanto unos como otros tienen sus problemas particulares, a los que nos referiremos en un capítulo posterior.

En determinados casos, la debida apreciación de la metamorfosis morfológica puede tropezar con dificultades: el párvulo flaco suele parecer de mayor edad y, a la mirada superficial, ser considerado como un niño

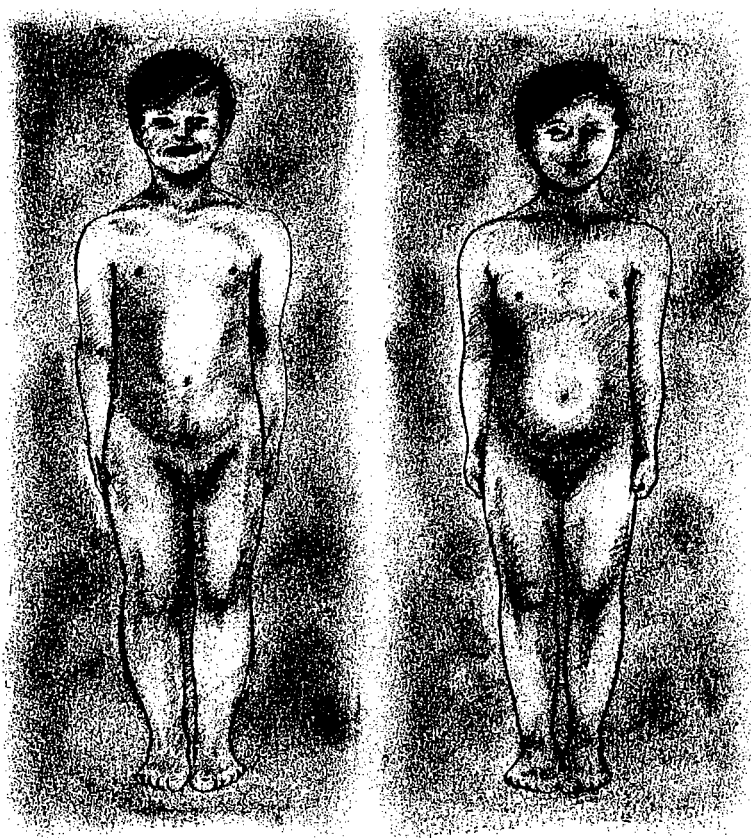


Figura 11. Edad: 6 años, 8 meses. Figura 12. Edad: 7 años, 8 meses.

escolar. Pero si se tienen en cuenta todas las señales aquí mencionadas, no habrá equivocación posible. En cambio, el niño rechoncho parece prolongar su infancia; pero también en él se efectúa el cambio morfológico de las extremidades, por lo que la índole de su motricidad ayudará al observador ejercitado en la correcta apreciación.

Agreguemos aquí unas observaciones a propósito del cambio de dientes que se inicia durante el incipiente crecimiento longitudinal de la etapa de transición.

La dentadura de leche consiste en incisivos, caninos y, detrás de ellos, dos dientes de leche. El cambio de dientes se inaugura con la salida de sendas muelas permanentes, arriba izquierda y derecha, igual que abajo, detrás de los dientes de leche. Sólo después, comienza el cambio de dientes propiamente tal y, por lo regular, sigue la misma secuencia que el primer nacimiento de la dentadura de leche; en la mayoría de los casos, lo primero que cambia son los incisivos inferiores, luego los superiores, etc.

Una vez iniciado el cambio de dientes, es casi siempre fácil comprobarlo. Si todavía no se ha entrado en él antes del primer año de enseñanza elemental, es fácil determinar si el momento está próximo, examinando si, tras los dientes de leche, ya se gesta el nacimiento de un canino.

Ese proceso de cambio de dientes, cuyos comienzos coinciden con la madurez escolar, se extiende a todo el segundo septenio y entre los 10 y los 12 años nace el segundo cuarteto de muelas genuinas; además, se produce el cambio de las muelas de leche a las muelas permanentes. Después de los doce años cambian los cani-

nos; a los 14 años, toda la dentadura permanente está completa, con excepción de las muelas del juicio.

Sintetizando las fases tercera y cuarta, podemos afirmar: el niño está maduro para la escuela tan pronto como se haya iniciado el cambio de dientes, y haya llegado inequívocamente al período de transición. La completa transformación a la figura del escolar se consuma en el primer curso y, quizá, en el segundo año escolar. Después de los siete años, el rostro es la parte que más cambia: las fotos de hace un año, muestran, en comparación con una posterior, en cuán breve tiempo han desaparecido los rasgos suaves infantiles; cómo se han consolidado el mentón, la boca y la nariz, y cómo la mirada se ha vuelto más polarizada y más acertada.

Segundo crecimiento en anchura: 9 y 10 años.

Sigue luego una fase que va hasta el comienzo de la pubertad, durante la cual aparentemente hay poco cambio, tanto en lo fisiológico como en lo psicológico. En contraste con las disertaciones usuales que a ella dedican tan pocos párrafos, detengámonos en esta importante crisis psicológica del décimo año de la vida. Además, con miras al despliegue de la figura humana, tampoco debemos pasar por alto ese importante período.

El noveno y décimo año de la vida constituyen la fase del segundo crecimiento en anchura. La figura del escolar, flacucha y magra en un principio, aparece más madura y henchida, y como completando su crecimiento en todas direcciones, según el esquema básico. Sin

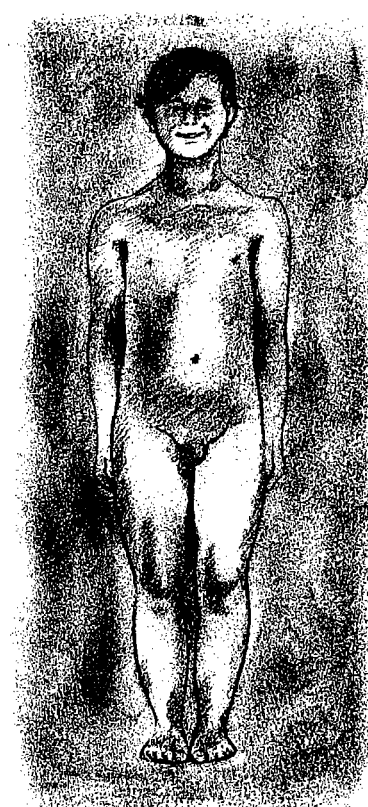
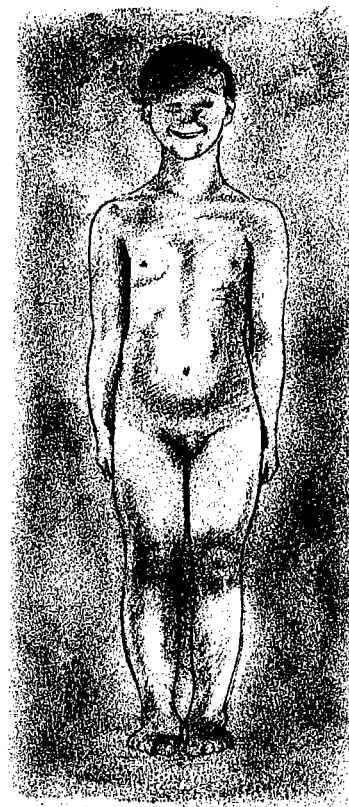


Figura 13. Edad 8 años, 8 meses. Figura 14. Edad 9 años, 8 meses.

embargo, con la observación más detenida, ese equilibrio se muestra como simple apariencia.

En dichos años, el tronco tiene mayor crecimiento longitudinal que en los anteriores y posteriores, lo que se pone en evidencia por la necesidad del cambio de altura de los asientos. Este intenso crecimiento longitudinal se hace simultáneo con un ensanchamiento del tronco. En consecuencia, vuelve a desaparecer el perfil muscular que, como dijimos, había empezado a destacarse antes de los siete años, durante la fase del crecimiento de las extremidades. El cuadro ya no está dominado por las esbeltas y móviles extremidades, por el sistema motor entero que abarca también el tronco como órgano móvil, sino por el contenido masivo del tronco. Es como si se repitiera a nivel superior, algo de la impresión de la figura infantil. Los escolares en esa fase de la puericia muestran troncos fornidos y anchos, con bien formada capa adiposa, distintos de los cuerpos esbeltos y musculosos a principios del período de la escolaridad (figura 13).

El niño que está comenzando la escuela parece un poco corpulento con sus mejillas rechonchas y lozanas, mas desvistiéndole, se nota que es esbelto. En cambio, el escolar de nueve o diez años, que parece tener una figura esbelta y lozana, al desnudarle, comprobamos su figura adiposa y regordeta. Particularmente, el perfil muscular en el vientre y en el dorso parece difuminado, más que en las extremidades.

A esta fase del segundo desarrollo en anchura, durante la cual se observan, pues, más particularidades que el simple desarrollo en toda la línea, sigue ahora un cambio mucho más radical, que se manifiesta en los comienzos de la pubertad.

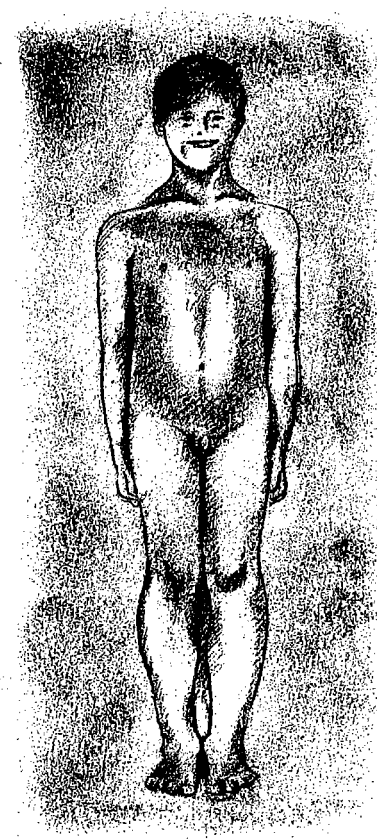
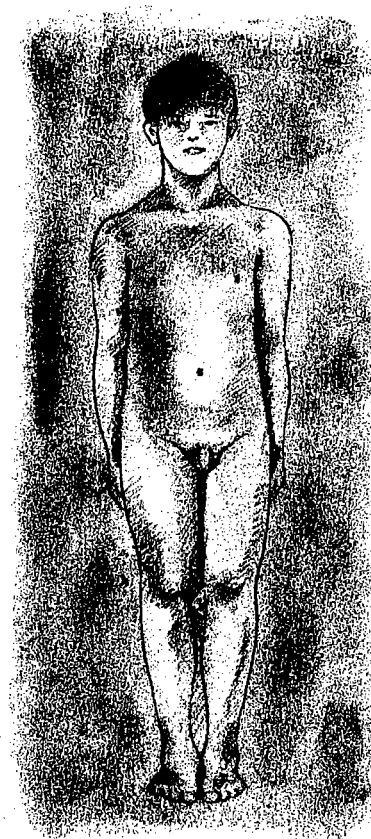


Figura 15. Edad 10 años, 9 meses. Figura 16. Edad 11 años, 9 meses.

Prepubertad

En la transformación morfológica le precede a la pubertad, propiamente tal, la fase de la prepubertad en la que todavía no se observan los caracteres sexuales secundarios. En cambio, a semejanza de lo que ocurría en la fase de transición antes de los siete años, se impone ahora un intenso crecimiento longitudinal. El niño entra en la fase del segundo estirón que se inicia con el reforzado crecimiento de las piernas. La estatura total aumenta a saltos y, en el curso de pocos meses, el niño anteriormente robusto, se convierte en desgarbado espárrago. Ese proceso de disparado crecimiento longitudinal procede con tanta rapidez, en esos pocos meses, que al niño le quedan cortos todos sus trajes, y el perfil muscular reaparece. A pesar de una alimentación suficiente, los doceañeros parecen nuevamente más flacos. Las extremidades y el aparato motor vuelven a dominar el cuadro.

Las extremidades completan su crecimiento de manera muy peculiar: se agrandan y atascan en dirección hacia la periferia: las manos y pies crecen más aprisa, los antebrazos y piernas un poco más lentos; los muslos, más lentos todavía. Hacia el final de la prepubertad (para los varones a los 14 años, para las niñas a los 12) se produce, en consecuencia, un trastorno en la armonía morfológica; tanto más cuanto, al mismo tiempo, también el rostro cambia sus proporciones (figura 17).

En correspondencia con el intenso crecimiento de la periferia de las extremidades, también la mandíbula inferior crece con mayor intensidad y se hace más tosca. De ahí resulta que la redondez pueril del rostro cede su lugar a la fisionomía exageradamente oblonga de la pubertad.

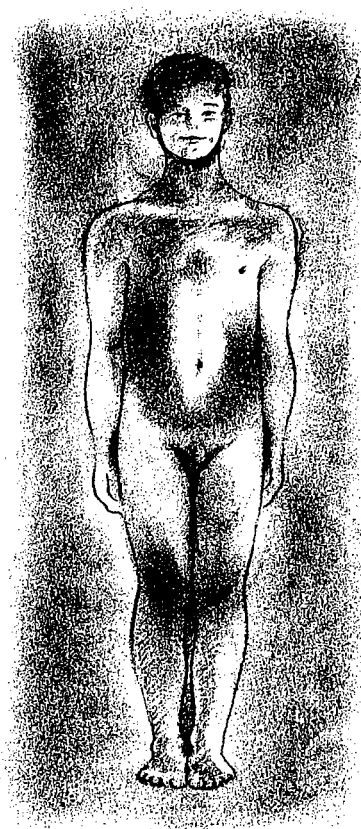


Figura 17. Edad 12 años, 9 meses.

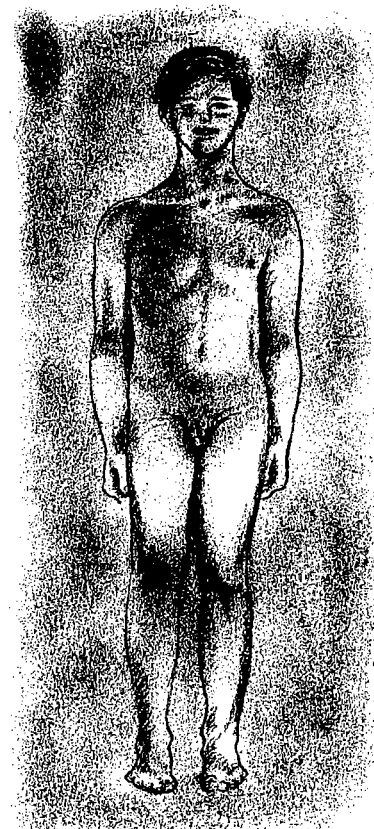


Figura 18. Edad 14 años.

También la nariz se agranda; por una temporada, incluso se pone tosca e informe.

Todos estos fenómenos denuncian que, en esta fase preparatoria de la pubertad, la actividad corresponde al hipotálamo y todavía no a las gónadas. En otras palabras, todavía no se inicia la madurez sexual.

Durante los comienzos de la prepubertad (en las niñas, entre los 10 y 11 años, en los varones, entre los 12 y 13) el mencionado aumento del crecimiento longitudinal, que sigue a la segunda fase de relleno, es simultáneo con un incremento de la resistencia corporal. Los niños sienten el afán de hacer recio uso de sus extremidades en vigoroso crecimiento, echar carreras, nadar, luchar "a vida o muerte", etc. Precisamente en esa etapa es necesario frenar los excesos, porque el tronco no ha crecido al mismo ritmo y, particularmente, el corazón y los pulmones siguen siendo notablemente pequeños en relación con el resto del cuerpo.

Hacia el final de la prepubertad y a principios de la pubertad, la desproporción morfológica se ha hecho tan notoria que, en consecuencia, disminuyen las capacidades físicas. La figura se ha hecho vacilante, los movimientos son torpes y carentes de flexibilidad: a cada rato, el niño tropieza; literalmente, se pisa los dedos de sus propios pies, topa con mesas y sillas, en particular porque no se siente a sus anchas o, como decimos en Holanda, porque "no se siente bien en su pellejo". Las piernas alcanzan su mayor tamaño proporcional, a veces más del 60% de la talla total; en cambio, el tronco es más corto y delgado.

Pubertad

En ese punto de la mayor desarmonía en las proporciones es inminente que se inicie la pubertad propiamente. En su segunda fase, conduce a un nuevo equilibrio, lo que se expresa con mayor notoriedad en el cambio y forma del rostro. La cara más basta con el mentón protuberante, con la gran nariz y los ojos todavía infantiles, adquiere mejores proporciones gracias al crecimiento transversal, sobre todo de los arcos cigomáticos: empiezan a manifestarse rasgos más personales. La mirada pierde su inseguridad y se dirige confiada al mundo; la boca y el mentón dan la impresión de mayor fortaleza volitiva. Toda la semblanza testimonia que su portador se halla en trance de adquirir su propio punto de vista. Empiezan ahora también a desarrollarse los caracteres sexuales secundarios, y las glándulas gónadas empiezan a funcionar (figuras 18,19 y 20).

Durante esta segunda fase de la pubertad se suspende casi por completo el crecimiento longitudinal de las piernas, en tanto que empieza a crecer nuevamente el tronco, al que se limita casi exclusivamente el crecimiento en su totalidad. Esto da por resultado una armonización de las proporciones, armonización que se nota a simple vista, y que es apoyada por la diferenciación de las formas típicas de ambos sexos.

Todo este proceso se realiza en las niñas unos 2 ó 3 años más temprano que en los varones. En aquellas, transcurre con mayor rapidez; por lo tanto, las fases sucesivas son más breves, y fácilmente pasan inadvertidas. La prepubertad con el crecimiento longitudinal de las piernas se inicia, en las muchachas, ya hacia el final

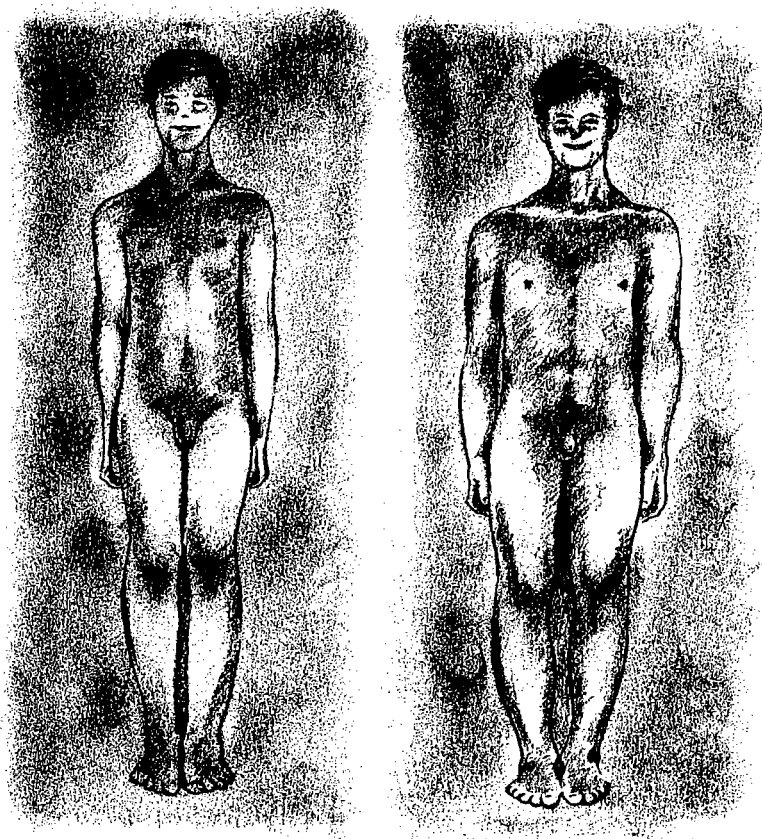


Figura 19. Edad 15 años, 8 meses Figura 20. Edad 16 años, 8 meses

del décimo año de su vida, y se continúa durante los años once y doce. A los 12 ó 13 años, ya empieza la pubertad propiamente tal, con el desarrollo de los pechos y la curvatura de las caderas. A continuación, sale el pelo pubiano.

En los varones, la prepubertad se inicia a los 12 ó 13 y se mantiene hasta bien entrados los catorce años. A esta edad, se producen los cambios en los órganos de reproducción, el pelo pubiano y el cambio de voz; de los 14 a los 16 años, se efectúa la última fase de la pubertad fisiológica. Se puede afirmar que el muchacho, en sus procesos de crecimiento más lentos, se atiene firmemente a los ritmos firmes y regulares del desarrollo. La muchacha acelera ese proceso evolutivo y se emancipa del ritmo. Por eso, para el posterior proceso de maduración de la jovencita a mujer se requiere mayor número de años. Ese proceso de aceleración de la pubertad en las niñas ha ido preparándose desde el siglo XIX, y se destaca más en la población urbana.

Durante la etapa púber se muestra, además de la diferenciación de los sexos, también una acentuación de los posteriores caracteres constitucionales. Por lo tanto, en el tipo alto, flaco, el llamado leptosomo, el acento principal recae sobre la primera fase de la pubertad: y la figura característica de esa fase se conserva luego por el resto de la vida. En cambio, en el tipo de baja estatura, fornido, el llamado pícnico, la primera fase no aparece muy marcada destacándose más la segunda, o sea, la del crecimiento longitudinal y transversal del tronco. Aquí nos limitamos a mencionar estos dos extremos, porque es nuestro propósito disertar sobre los tipos constitucionales de los adultos. Recordando que, ya en

la metamorfosis morfológica al final del primer septenio, hubimos de tener en cuenta el factor constitucional para un acertado diagnóstico del desarrollo. Hemos de prestarle aún mucha mayor atención durante la pubertad.

Madurez

Después de la pubertad, sigue la fase de maduración, durante la cual la figura adopta las características de los jóvenes maduros. En el adolescente se desarrolla, sobre todo, el tórax y el cinturón de los omoplatos; en la jovencita, la pelvis y las caderas.

También en esta fase, el tronco, en proceso de su tercer relleno, atrae la máxima atención.

Adultez

La mayoría de los autores no describen el desarrollo más allá de la terminación del proceso de maduración a los 18 años. No se justifica este procedimiento porque, no sólo en el aspecto psíquico, sino también en el somático, tendrá lugar un desarrollo complementario en el hombre y en la mujer. En el varón, ya no hay más que un leve crecimiento longitudinal; más importante es el robustecimiento de toda la figura varonil, el del sistema muscular, particularmente en las extremidades. También el esqueleto parece aumentar en pesadez y fuerza.

Tras la presentación de los distintos períodos evolutivos del cuerpo, tratemos ahora de concentrarlos en un esquema (véase pág. 51).

0-2 años	Lactante. Predomina la cabeza en desarrollo y tamaño
2-5 años	Infante. Predomina el tronco. Primer desarrollo en anchura.
4-7 años	Escolar. Primer estirón. Perfiles más individuales de la cara
9-12 años (niños) 8-12 años (niñas)	Segundo desarrollo en anchura. Crecimiento longitudinal y ensanchamiento del tronco.
12-14 años (niños) 10-12 años (niñas)	Prepubertad: Segundo estirón. Conformación definitiva de las extremidades, sobre todo en la periferia.
14-16 años (niños) 14-15 años (niñas)	Pubertad. Expresión de la cara, mirada abierta al mundo Armonización del tronco. Caracteres sexuales secundarios Armonización de las proporciones de las extremidades.
16-18 años (adolescentes) 15-18 años (jovencitas)	Madurez. Tercer desarrollo en anchura. Se consolida el tronco. En los varones, el cinturón de los omoplatos. En las jovencitas la pelvis y las caderas.
18-21 años	Robustecimiento del sistema muscular. Aumento de pesadez del esqueleto

Dos son los rasgos que llaman la atención en este esquema; los dos hitos del desarrollo corporal del niño son la adquisición de la figura del escolar, y la pubertad. Ambas van precedidas por una fase de mayor crecimiento longitudinal: el primer y el segundo estirón. Así, el desarrollo hasta los 21 años, se articula en tres períodos.

En cada uno de estos tres períodos evolutivos, la

atención es atraída, en sucesión, hacia la cabeza, el tronco y las extremidades. Sólo en la pubertad, la transformación es tan notoria que simultáneamente la cabeza, el tronco y también las extremidades muestran grandes transformaciones. Los cambios durante la pubertad se pueden sintetizar como individualización y armonización de la figura. La individualización abarca tres aspectos; primero, afecta al sexo, con la modelación de la figura típica del hombre o de la mujer; segundo, afecta a la constitución, en que resalta el tipo de constitución personal; tercero, la personalidad, en cuanto que la actitud anímica imprime su sello en toda la figura de la persona. Se manifiesta, ante todo, en el rostro y la mirada, en el porte y en el movimiento.

La armonización, a su vez, se pone en evidencia en la superación de la tendencia de crecimiento unilateral característica de la prepubertad, y en el tránsito de la figura discordante; la definitiva figura individual que, en el tipo leptosomo, conserva ciertos rasgos de la prepubertad, en tanto que, en otros tipos constitutivos, provoca importantes desviaciones en comparación con la figura de la prepubertad.

Si se ahonda aún más lo específico de las diversas fases menores, se encuentra una y otra vez que, las fases en que ocurre la individualización, coinciden con aquellas en que la cabeza y el rostro reclaman mayor interés. En cambio, las "fases troncales" equivalen a períodos de reposo, con crecimiento en anchura. Finalmente, las "fases de extremidades" conllevan transformaciones revolucionarias, así como transiciones a estados evolutivos totalmente nuevos. Así comprobamos cómo se repiten los ritmos evolutivos durante cada uno de los períodos mayores, aunque

cada vez a un nivel más elevado de individualización. Aquí se justifica utilizar el concepto de metamorfosis en el sentido en que Goethe lo ha aplicado en su "Metamorfosis de las Plantas".

Cuando, después de haber estudiado el desarrollo psíquico, nos ocupemos de la estructura estratificada de la vida anímica, volveremos sobre este concepto de metamorfosis.

EL NIÑO HASTA LA SEGUNDA DENTICIÓN

La fase

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

Procedamos ahora a describir el desarrollo psíquico del niño en cada una de esas tres fases:

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

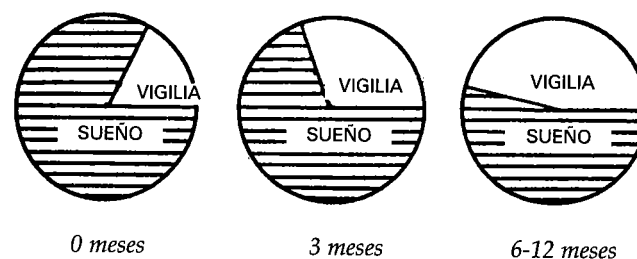
El lactante enteramente depende de su medio ambiente. En forma inversa, podríamos decir, con igual derecho: el lactante se entrega sin reserva a su medio ambiente. Si la leche, caliente y dulce, se instila en su corporeidad, el lactante saborea esa bienaventuranza no solamente con la lengua y el paladar: todo, hasta los

piecitos pataleantes y las manitas que rítmicamente se abren y se cierran, se hallan involucrados en ese saboreo. El gusto se extiende por el ser entero. Así, el alma se abre totalmente al mundo exterior en una euforia omnipenetrante. Cuando el lactante ha calmado su sed y se reclina satisfecho, recae en la inconsciencia, hasta que la sensación de hambre provoca otra reacción de displacer, y vuelve a expresar, con su cuerpo entero, su sentimiento: grita, patalea, mueve los brazos, voltea su cuerpo de un lado a otro, hasta que, cubierto de sudor y hondamente emocionado, cae en un agotamiento total. Si luego, después de haberle cambiado los pañales, se le ofrece el pecho, solícitamente chupa la primera leche. Paulatinamente, se calma, y un tranquilo resplandor se extiende sobre todo su ser. Después de un rato, incluso puede soltar el pezón, mirar beatíficamente en torno suyo, para luego rápidamente volver a buscar la dulce fuente, y continuar mamando a gusto. Así, las primeras semanas de la vida transcurren entre mamar y dormir. Si el bebé está despierto, las miradas de sus dos ojos yerran a menudo por el espacio, sin coordinación, dando la impresión de que el niño "bizquea de forma alarmante". Todavía no le es posible el movimiento orientado de los ojos, brazos y piernas. Tras algunas semanas, quizá cuando la madre se inclina sobre la cuna, reciba por un instante la mirada de su bebé, y una leve sonrisa se deslice sobre sus labios ¡Qué feliz momento para ella! Por primera vez, "algo" de ese nuevo ser humano le ha mirado a través de los ojos; por primera vez, el niño ha reído. La sonrisa es una manifestación privativa del hombre. Aun cuando la madre sepa que eso todavía dista mucho de un reconocimien-

to consciente, no obstante, esto ha significado su primer genuino encuentro con el hijo.

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

Relación entre sueño y vigilia durante las 24 horas



Pocas veces nos damos cuenta de la gigantesca proeza que el hombre en ciernes realiza en sus primeros meses: ¡duplica su peso corporal en el curso de escasos cinco meses! ¡Qué es lo que correspondería a nosotros, los adultos, si nos señalaran la tarea de duplicar nuestro peso en cinco meses! Habría de ser un tratamiento de cebadura en reposo absoluto, durante el cual no

debiéramos dar ni un solo paso, no pensar en nada, sólo comer y dormir, poderosa concentración en una hazaña física, sólo comparable al entrenamiento para un campeonato mundial de carreras de resistencia. Y he ahí lo que el bebé lleva a cabo: todas sus virtudes, todavía no patentizadas, se hallan concentradas en un solo propósito: crecer; y todo lo demás se supedita a esto.

Una sola vez en la vida realiza el hombre tan poderosa faena corpórea en tan breve tiempo. En los siguientes períodos, aquella duplicación requiere ya mucho más tiempo, a saber, llegar a los dos años de edad; luego, llegar a los 8 y, finalmente, a los 16. Asistimos a una fuerte disminución en la tasa de crecimiento, después de los primeros meses de la vida.

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

La más importante función de la conciencia del lactante es la *percepción* que se apoya en la incondicional entrega del niño a su medio ambiente. Todo él es un órgano de percepción, es órgano sensorio; toda su actividad psíquica se halla dirigida a conocer el mundo de su entorno. En modo alguno, esa percepción ha de considerarse únicamente proceso pasivo, es decir, que el mundo externo se vierta en el organismo y permanezca en determinados sitios sensibles, como a menudo lo imaginamos al compararlo con una cámara fotográfica. La percepción es un proceso *activo* y esta actividad late

en el interés por el mundo externo. Esto implica que, desde la interioridad, hay que activar algo que se abra al encuentro de la impresión externa, para que se trueque en percepción. El niño retardado, aunque reciba la misma cantidad de estímulos externos que el niño normal, no llega a convertirlos en percepciones, porque le falta, o es insuficiente el interés activo por el mundo externo. En el párvulo, ese interés activo descansa todavía en la *apetencia*, no en la voluntad consciente, como será posible en edad posterior. La apetencia, sin embargo, es la precursora de la voluntad, es decir, que la voluntad es la apetencia orientada por el yo*.

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

Esa activa entrega al medio ambiente tiene por consecuencia el que el niño sea un ser imitativo: todo lo que aprende en la primera fase de la vida lo asimila por imitación, imitación de mayor o menor intensidad según las diferencias de carácter, tipo y temperamento, es

*Véase Zeylmans van Emmichoven: "El Alma humana"

decir, determinada también por factores internos. No obstante, en lo fundamental, la vida anímica, en ese primer período, se desarrolla por imitación.

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

Sin duda, el gran mérito del psicoanálisis, por parcial que en otros aspectos sea, es el habernos abierto los ojos para la conexión entre la subconsciencia y las primeras experiencias infantiles.

En ese primer período evolutivo son los padres quienes cargan con una gran responsabilidad frente al niño. Precisamente todo aquello que *no* aflora a la conciencia, todo aquello que no se elabora porque el alma cognoscente todavía no es capaz de enfrentársele, penetra en los más profundos estratos anímicos, donde queda arrinconado para convertirse posteriormente en motivo de determinados estados de ánimo, sentimientos o comportamientos.

El niño cuya alma se halla tan abierta a las influencias del mundo registra, no solamente los movimientos del padre que enojado azota la puerta, sino asimismo el contenido moral de ese comportamiento, que queda descansando en el fondo de su posterior subconsciencia. El ambiente hogareño en los primeros años de la vida contribuye mucho a que, más adelante, el hombre, pese a las adversidades, atraviese la vida con inquebrantable fe en el bien del mundo o, por el contrario, a que, aunque con éxito en sus empresas, mantenga como rasgos fundamentales una actitud de desconfianza y misantropía.

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

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

Transición al infante

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

Una vez que el niño ha descubierto su propio cuerpo dentro del mundo que le rodea, puede gradualmente usarlo, para explorar otras regiones. Con esfuerzo, el niño se yergue de la horizontal, para lo cual tiene que encontrar una nueva orientación en el espacio.

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

Todos los mamíferos superiores permanecen, durante toda su existencia, en el plano horizontal, no se yerguen, y esto vale incluso para el canguro y el gorila, como lo demuestra su esqueleto. El proceso de erguimiento del hombre se relaciona con la diferenciación de la función de brazos y piernas: sólo las piernas conservan la función de desplazamiento, en tanto que los brazos se emancipan de ella; en lo sucesivo, éstos se hallan al servicio de la vida anímica humana, se convierten en

órganos expresivos y ejecutivos de tareas superiores. En el animal, incluso en el mono cuadrúmano, las cuatro extremidades permanecen comprometidas con la locomoción. En el hombre, la diferenciación entre brazos y piernas llega al extremo de que el desarrollo de los brazos sigue el ritmo de crecimiento del tronco, y no el de las piernas.

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

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

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

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

Observemos ese proceso de erguimiento que, en cada niño, tiene características distintas; ahí está el infante que ya puede estar sentado y parado por mucho tiempo, pero que sólo lentamente se levanta agarrándose a los barrotes de su parque; luego avanza cogido del

pasamanos, y sólo después de algunos meses, empieza cautelosamente a soltarse cerca de la esquina, para luego volver a asirse firmemente en el borde vecino. Nos encontramos, pues, con un niño que, si no tiene sostén, prefiere estar sentado y arrastrarse. Tenemos, allá, otro que, en plena habitación, con gran esfuerzo se levanta directamente de la posición sentada, se tambalea a derecha e izquierda, mueve los brazos y se cae, para en seguida repetir el mismo procedimiento docenas de veces, hasta finalmente, mantenerse de pie, columpiándose como un árbol en la tempestad. No bien logrado esto, intenta levantar un pie; de nuevo se cae. Y así muchas veces, hasta que, finalmente, logra dar el primer paso. Las primeras palabras de ese niño son: "No, yo solito".

Si se sigue el desarrollo ulterior de estos dos tipos se advierte que el proceso de erguimiento de cada uno es característico para toda la posterior actitud ante la vida.

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

Transición a la fase infantil

Andar - hablar - pensar

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

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

"Dada, mama, papa", son las primeras palabras inteligibles: el primer hablar sólo brota ante determinados sentimientos, no está vinculado a representaciones o ideas. Sólo cuando el erguimiento se ha consolidado de modo que los brazos quedan liberados de su función locomotriz, la corriente sonora recibe mayor modulación y diferenciación, y sólo cuando se halla decididamente encaminado el aprendizaje del andar, es cuando se empiezan a pronunciar todas las palabras.

El aprender a hablar es un proceso complejo, tanto en lo fisiológico como en lo psicológico. En lo fisiológico, sólo entonces se forma el centro cerebral lingüístico, siempre en conexión con el centro que corresponde a la mano que, por naturaleza, está destinada a aprehender el mundo (en los diestros, mitad izquierda del cerebro; en los zurdos, mitad derecha). En lo psicológico, comprobamos que, en la conquista del habla, se echan los fundamentos para la consciente vida anímica humana.

Como insinuamos en el esquema de la Introducción (pág. 11), la vida anímica tiene dos fuentes de las que obtiene su contenido: una es el área corpórea desde la que penetran en la vida anímica las apetencias e instintos, y ahí provocan sentimientos e impulsos hacia la acción. Todo lo que, en el primer año de la vida, se presentaba como sentimientos de placer y enfado, o como actividades, alimentación y afán de movimiento, procede de esta fuente corporal. La otra fuente es la potencialidad espiritual que, en el adulto, se halla concentrada en el foco del Yo, de donde pueden emanar actividades que contrarrestan los instintos vitales: son las energías que se relacionan con nuestra vida moral y que nos constituyen en seres morales.

Con el aprender a hablar entra en la vida anímica un orden espiritual, aunque todavía no parta del Yo individual. Podríamos llamarlo orden espiritual humano colectivo.

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

Acabamos de afirmar que en el habla late lo que los hombres de determinada región geográfica y en determinado momento han conquistado en materia de valores espirituales. El lenguaje es posesión espiritual-colec-

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

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

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

El niño se adentra, no solamente en el habla de uso cotidiano, apropiado para intercambiar, lo más cómoda y rápidamente posible, ciertas experiencias, sino tam-

bién en un mundo espiritual delicadamente diferenciado. En otras palabras: el habla no es moneda fraccionaria en el comercio de intercambio de ideas, sino que es el espíritu estructurante, que conforma; de ahí que la lengua materna tenga tan importante participación en modelar nuestra personalidad. Nos hallamos tan identificados con ella, que la experimentamos como parte de nuestro propio ser, disfrutamos su belleza, la amamos como a un congénere querido, y nos sentimos profundamente heridos cuando algo nos amenaza con privarnos de ella. No es de extrañar, pues ella misma fue la que participó en nuestra formación.

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

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

También en esta fase, al igual que en la anterior, la del aprendizaje del andar, podemos percatarnos de muchos rasgos del carácter del niño. Notemos la mayor o menor diligencia con que el niño se adentra en el mundo lingüístico. Observemos después que para determinados niños la imitación es más bien función pasiva, admiten el lenguaje corriente en actitud diríamos servil, en tanto que otros decididamente crean su

propio modo expresivo. Estos últimos poseen, al lado de los ordinarios nombres imitados, los suyos propios, los que ellos mismos han creado. En ellos se despliega todavía la potencia creadora que sólo los grandes poetas conservan de por vida, a saber, la de crear la palabra con base en la esencia intrínseca de los sonidos, la palabra que sea expresión de experiencia personal. Luego hay otros niños que, incapaces de asimilar el lenguaje, hablan de forma ininteligible por mucho tiempo. Ocurre, a menudo, en niños que, más adelante en la vida, quizá se destaquen por su potencia visual, o quizá sea esto síntoma de retraso.

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

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

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

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

Esa concepción platónica de la génesis de las imágenes mentales en el hombre se conecta ahora, 2000 años después, con los recientes resultados de investigación

del carácter globalizante de los conceptos infantiles.

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

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

Con la primera función, el niño conquista el mundo como espacio; con la segunda, como tiempo, porque la acción es siempre algo que transcurre en el tiempo. De ahí que sólo en esta segunda etapa empieza a despuntar en el niño un primer concepto del tiempo, empiezan a diferenciarse el ayer y el mañana. Además del concepto temporal, empiezan las conexiones, primero sencillas, luego más complejas, relacionadas con acciones. Pongamos el caso de un niño de dos años que juega en la habitación, pero que ya sabe abrir la puerta y, a cada momento, sale al pasillo. Para retenerle en la habitación, basta con darle vuelta a la llave, el niño corre a la puerta, sacude la cerradura, quita la llave y no logra abrir la puerta. Cuando ese niño llega a la segunda mitad del tercer año de su vida, de repente encuentra la conexión: primero dar vuelta a la llave, luego apretar la manilla y la puerta está abierta. En consecuencia, hemos de sacar la llave, para que el niño se quede en la habitación. Detalles como éstos son síntomas de la naciente facultad asociativa; en el niño normal, se siguen en tan rápida sucesión que pasan inadvertidos:

en cambio, en el niño retrasado, esos detalles marcan los jalones de su camino evolutivo.

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

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

Por algo el hombre nace dentro de determinado grupo étnico. En virtud del nacimiento, el Yo tiene la posibilidad de seguir su camino, abrigado por la envoltura espiritual de su pueblo, y emprender su desarrollo desde determinado punto de arranque. Si este punto de partida se halla claramente definido, le permite aprender a comprender también a otros pueblos, cobijado en la esencia de su propio pueblo.

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

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

Todo esto aparentemente irrelevante es, en realidad, de gran influencia sobre la estructuración de nuestra personalidad. Por lo tanto, el asiduo y metódico estudio de diferentes idiomas, significa mucho más que simple comodidad de comunicación o goce estético; un incon-

mensurable enriquecimiento de toda nuestra vida íntima, y una ulterior perfección y refinamiento de nuestro pensar. Como sea que la lengua materna, dentro de la que vivimos, ejercerá la influencia predominante, es de suma importancia que la transmitamos al niño, que la imita en toda su riqueza y en toda su inmanente plasticidad.

La importancia de lo que significa la adquisición del vocabulario para el pensar nos la suministra la práctica de la enseñanza de sordomudos; se nota que los niños que no aprenden el lenguaje en su "época sensible", aunque posteriormente puedan adquirir todavía "conceptos objetivos", tienen gran dificultad para alcanzar conceptos abstractos y pensamientos elevados. Si a los sordomudos se les induce, desde chiquitos, a apropiarse, mediante el método de globalización, no sólo de las palabras, sino también de la sintaxis, los resultados serán mucho mejores, y su pobreza mental menos marcada. Sirva de ejemplo el siguiente episodio:

Una jovencita sordomuda, de 18 años, trabaja en el salón de costura del Zonnehuis de Zeist (Holanda). Había ingresado en una escuela de sordomudos a una edad relativamente tardía, y en ella había aprendido a leer, escribir, hablar, así como la lectura labial. Tuvo asimismo, un curso de costura. Un día hubo un evento emocionante en el Instituto: se izó la bandera, las niñas recibieron lazos de cintas anaranjadas, y les pusieron y lucieron fajas ornamentales. A pesar de ser día laborable, se suspendieron todas las labores. Vino Wendy y preguntó en su lenguaje áfono de sordomudas "¿Por qué, fiesta?" "Wendy, hoy cumpleaños Reina; hoy día de Reina". Pregunta: "¿qué es Reina?". Todos estuvimos tra-

tando, de todas las maneras imaginables, de explicarle a Wendy el concepto de "Reina": "Jefe del Estado"; "No entiendo"; "Dama en el trono"; "No entiendo". Tuvimos que darnos por vencidos, y Wendy aceptó sin mayores explicaciones, el hecho de que era día festivo. En contraste, podemos comparar la impotencia de comprensión de Wendy con la facilidad con que podemos contarle a un niño de tres años: "Érase una vez una reina que deseaba mucho tener una princesita...". Reina y princesa son conceptos que, aunque inicialmente quizá sean de hechura primitiva, con un marco de esplendor y grandeza, van profundizándose inadvertidamente y, después de algunos años, se habrán convertido en rico contenido del alma infantil. En cambio, sólo logramos muy defectuosamente inculcar esos contenidos de manera abstracta.

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

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

La vida emotiva del lactante oscila entre sensaciones de placer y enfado. Si bien esto es una característica general de toda vida emotiva, en el lactante estas sensaciones son totalmente dependientes de las funciones vitales del organismo físico, y considerando el esquema trazado en la Introducción (véase página 11) se introducen, pues, en el alma desde abajo.

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

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

De ahí que la naciente conciencia del yo, alrededor del tercer año de vida, sea la condición previa para el

despertar de la semiconsciente vida emotiva. Más adelante, dedicaremos todo un capítulo a esta conciencia del yo; y, anticipándonos a ello, mencionamos aquí brevemente que, alrededor del tercer año, cuando el pensar se halla a punto de nacer, el niño adquiere conciencia de su propia existencia, y patentiza esta experiencia del propio yo, que se halla fuera y frente al resto del mundo, ofreciendo resistencia al mundo de su entorno. El niño descubre que puede decir "no al mundo", y que, mediante esta negación, vive con mayor intensidad su propio ser. He ahí el inicio del llamado "período de terquedad", la primera fase negativa, a la que, más adelante, nos referiremos en mayor detalle.

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

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

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

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

De estos ejemplos resulta que el niño, en cuanto a su juego, todavía se halla atado al mundo que le rodea. Es verdad que, mentalmente, puede distanciarse, y nombrar y palpar los objetos. En cambio, en su sentir, se confunde plenamente con el mundo y, atado al

"ahora", sólo sabe responderle con alegría o con disgusto. De ahí que alegría y disgusto se alternen en tan rápida sucesión: "Juanito ríe; Juanito llora".

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

En el niño, uno debe encontrar el momento en el que, por primera vez, se aparta de la experiencia exclusiva del mundo que le rodea y muestra los primeros indicios de su propia emotividad estructurada. Ese momento lo llamaremos el *nacimiento del sentir*. Recordemos que, similarmente, nos hemos referido al nacimiento del pensar como el momento en que las percepciones y representaciones, que se hallan sueltas una al lado de la otra, se relacionan por medio de la asociación, y empiezan a constituirse en conjunto integrado.

Alrededor de los cuatro años, el juego del niño sufre un cambio de hondo alcance. Antes, se hallaba enteramente orientado hacia lo que, casualmente, estaba en su campo visual: mas ahora, el niño se distancia de su casual medio ambiente. Antes, el sentimiento se hallaba ligado a la percepción de las propias funciones vitales y del medio ambiente; ahora ha nacido dentro de su

ámbito emotivo un nuevo poder que se confronta con el mundo externo, y que podemos llamar "fantasía creadora", contrapuesta desde dentro al mundo externo, al que transforma según sus propias necesidades internas.

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

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

Una señora me contó que al tener 18 años, volvió a visitar la casa en que había vivido de chiquita. Llena de expectación, salió al jardín para encontrar de nuevo aquel mundo de antaño. Le aguardaba una gran desilusión, un jardín muy corriente con arbustos, rodeado por una zanja. "Pero, mamá - preguntó ella - ¿dónde está el bosque que existía aquí a la izquierda?" "Aquí nunca hubo bosque; todo sigue casi igual a como estaba antes". "Yo estoy segura de que aquí, a la izquierda, había un bosque que frecuentábamos con nuestros cochecitos para

pasear las muñecas, era grande y severo; todavía lo veo delante de mí". He ahí el bosque que sólo había existido en la imaginación de la niña que jugaba y, sin duda, había sido mucho más "bosque" de lo que jamás pudiera serlo un bosque legítimo. Todos tuvimos experiencias como ésta.

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

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

Uno de los frecuentes problemas en los jardines de infancia es que en ellos hay cierto número de niños, de tres años, que todavía no han llegado a la etapa de la fantasía creadora, y no son capaces de integrarse. Esto,

a menudo, da origen a dificultades. Sería preferible agruparlos por separado, o bien dejarlos en casa hasta que hayan alcanzado la edad apropiada para el jardín de infancia. A ello se oponen, a menudo, las condiciones sociales que se sustraen a nuestro control. La educadora puede cómodamente atender a unos veinte "auténticos niños en edad de jardín de infancia", puesto que éstos únicamente necesitan un estribo para encumbrarse al corcel de su fantasía galopante.

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

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

También los cuentos de hadas se originaron en un tiempo en el que la humanidad vivía todavía en su etapa de fantasía creadora. Su contenido, si se trata de los genuinos cuentos populares, enfoca siempre las grandes verdades de la vida y de la muerte, del bien y del mal, del florecimiento del alma en humildad, y de

su endurecimiento en altanería. Su contenido está constituido por las profundas verdades que manan del mundo del espíritu creador; la *forma* corresponde a la infantil fantasía creadora. De ahí que sea de corto alcance creer que los cuentos sean "mentiras": el lobo no sabe hablar; por lo tanto, es una mentira decirle a los niños: "El lobo se engulle a la abuela y a Caperucita". ¡Qué cruel y sanguinario y, además, qué mentiroso! ¡Como si fuera posible que ellas se escaparan con vida del vientre del lobo! Poseo por ahí un libro con láminas de principios del siglo: en él, la caperucita no queda engañada ni engullida por el lobo, y el lobo se salva de la muerte. ¿Qué es lo que queda? Una historieta quejumbrosa, melindrosa y moralizante que no interesa a ningún niño sano. El niño guarda en su mente dormida todavía, un conocimiento intuitivo de los misterios de la vida y de la muerte, de la atadura en los lazos del lóbrego cuerpo terrenal, y de su resurrección de la tenebrosidad; en su propio cuerpo, el niño vive, inconscientemente más no por eso con menos realidad, las fuerzas de la vida le permiten crecer, así como las fuerzas de la muerte son la base de la naciente conciencia. Los cuentos de hadas unen al niño íntimamente con esos grandes problemas; dejan que su espíritu crezca y se sienta como en su hogar, en nuestra Tierra. Además, la estructura del cuento de hadas armoniza perfectamente con la de su propia alma.

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

ción de cuentos constituye materia "agradable y útil".

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

En un capítulo posterior nos ocuparemos de explorar el origen de esas energías creadoras por ahora limitémonos a observar el proceso como tal. ¿Cómo se manifiesta cuando, con la arena, se hornean tortas? Con unos pequeños moldes, se troquelan 30 ó 40 ó 50 pastelillos sobre una tabla de madera; la tabla sigue llenándose. ¿Qué harán los niños? Cumplido el trabajo, ¿se dedicarán al descanso? No. La tabla está llena: por un momento, el juego se detiene. "Mira, mami, cuántos pastelitos tenemos", grita uno de ellos. Pero sigue la actividad y, con ademán enérgico, se voltea la tabla y se carga de nuevo con otros pastelitos. De vez en cuando, el adulto tiene que participar, probar el sabor de un pastelito, sin que por ello se interrumpa la línea de producción. Esencialmente, aquí no se trata de lograr nada, sino de satisfacer el *gozo del hacer*, la *alegría de crear*. Una vez terminado, se pierde el interés: vienen otros niños que levantan un montón de arena y lo perforan con un túnel. Terminado el túnel, uno de los niños lanza un grito de júbilo y salta sobre él. Entonces ellos pueden hacer otro nuevo.

Eso mismo podemos observarlo cuando una niña saca infatigablemente colchas y sábanas de la cunita, las sacude, las tiende, las vuelve a sacar, y las vuelve a poner. Lo mismo con los niños que se abalanzan sobre

su nuevo cuaderno de pinturas, hacen garabatos y pintan página tras página; de repente, se les ocurre volver la página y empezar un nuevo dibujo; a veces, casi lo mismo en varias páginas. El dibujo consumado ya no interesa, lo único que interesa es el devenir, el hacer.

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

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

Una y otra vez, el niño puede escuchar el mismo cuento, la narración se hace tanto más bella cuantas más veces ha sido contado. A un niño de 4 años se le contó, en Navidad, el cuento de los Reyes Magos: le causó honda impresión. Después, hubo que contárselo cada noche, y así se llegó a fines de agosto; todavía entonces no había otra cosa que Reyes Magos. Al adulto, le cuesta un enorme esfuerzo, mantener en verano el entusiasmo por los Sabios del Oriente; pero el niño estaba ahí sentado, grandes los ojos, y escuchaba, y pobre del adulto que intentara acortar la narración u omitir el menor detalle. Al correr de los meses, la narración se había ampliado con descripciones y eventos como no

ocurren en ninguna de las leyendas conocidas. Una vez empezado, ya no se tenía el valor de omitirlas.

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

El desarrollo de la voluntad antes del cambio de dientes

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

Hasta entonces, había sido jugar por jugar: en el

curso del sexto año de vida se produce el primer cambio, se le introduce la fijación de un objetivo. El niño ya no juega tan sólo cobijado por la corriente de la fantasía creadora, sino que él mismo se ha fijado una *meta* que quiere alcanzar. Ahora, la montaña con el túnel debe ser de tal manera que, efectivamente, un cochecito o un tren puedan atravesarlo: hay que conectarlo con un puente con capacidad para soportar cargas. Pobre del hermanito o hermanita menor que de saltos sobre la montaña. Lo que, medio año antes, se saludaba todavía con júbilo, se convierte ahora en motivo de violenta renchilla infantil, porque: "me había salido tan bien, y mañana hubiera querido seguir construyendo".

Con ello, ha despertado en el niño, por primera vez, algo que puede designarse como inicio de una genuina vida volitiva. Ya se sitúa él en el mundo, queriendo conscientemente; ya se fija a sí mismo una tarea que quiere llevar a término en el mundo externo.

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

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

Simultáneamente con el despertar de la voluntad dirigida, se modifica también la relación del niño con el mundo exterior. La mejor manera de describir esa modificación es, quizá, la siguiente: en tanto que el niño juega todavía sin interesarse por el resultado, sino solamente

por el gozo del hacer, no puede todavía apreciar el valor objetivo de sus empresas: cuando necesita una lancha para dejarla navegar en el lago de la alfombra, le sirve cualquier trocito de madera, o de cartón, o alguna cajita; en todo caso, las lentes rosadas de la fantasía creadora le permiten ver en el objeto que tiene en la mano, la lancha deseada. El objeto externo es, si acaso, germen de cristalización para la fantasía. Un niño puede encontrar un insignificante trozo de tela, y mostrarlo como si fuera un magnífico bolso para su muñeca. El adulto gustoso confirma que el bolso es magnífico, si bien no tiene ni la menor idea de cómo cogerlo para que se parezca a un bolso. Distinto será cuando en el niño se haya producido el cambio que anuncia su madurez para la escuela: paulatinamente, se va dando cuenta de su propia impotencia para realizar en el mundo aquello que imagina, y acude al adulto en solicitud de ayuda, tan pronto como comprende que no puede ejecutarlo.

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

El párvulo de la etapa anterior, todavía no conoce el respeto: hasta donde alcanza su horizonte, el mundo entero es el suyo propio: yo y el mundo somos uno. Padre y madre, casa y jardín, le pertenecen lo mismo que sus manos y sus pies. En cambio, el niño mayor ya se ha enfrentado con el medio ambiente con el afán de querer conocer; sin embargo es tan poderoso el torren-

te que, de su vida emotiva se vierte en ese medio ambiente, que no se produce ninguna vivencia del mundo externo: gracias a su fantasía desbordante, el niño no redescubre en ese mundo sino su propio ser. La separación entre el yo y el mundo sólo se produce cuando el niño se da cuenta de su impotencia para intervenir constructivamente en él. El niño se siente solitario y desamparado y, únicamente, el hecho de que su sentimiento se halla asentado en la fantasía creadora le salva de una crisis tan fuerte como la de la pubertad. Démosle a ese trance el nombre de "primera pubertad".

El respeto al adulto que nace en el niño, pronto adquiere dimensiones inmensas. Así como todos sus trabajos implican entrega cabal, así también ocurre con el respeto. Por lo general, ese respeto se cristaliza en torno a determinada persona y, a veces, sorprende la preferencia: no han entrado en consideración en absoluto la posición social, la riqueza o el prestigio. Lo que importa es que la persona venerada *sepa hacer algo*, por ejemplo, que sea capaz de ayudar a hacer un barquito de papel, a pegar la muñeca rota, a reparar el automóvil descompuesto. Debe tener la respuesta a todas las preguntas que el niño le formule relativas a plantas y animales, ángeles y automóviles, gnomos y estrellas. Dichosa la familia cuyo padre o madre sea esa persona venerada; pero, a menudo, se la busca en otra parte: puede ser elegido el jardinero, el vendedor de verduras, algún tío, el vecino, la señorita del jardín de infancia. Así, una niña de casi seis años se asombró de que su padre, zapatero remendón de los zapatos familiares durante los años de guerra, en el momento oportuno supiera coser un botón en su pantalón. Después de

observarle largo rato en silencio, exclamó: "los papás siempre son mucho más listos que las mamás, porque los papás saben también coser, y las mamás no saben remendar zapatos..."

En esa etapa el niño juzga a las personas por lo que ellos saben *hacer*, y no por lo que *sepan* a nivel intelectual.

Una vez nacido ese respeto, un nuevo principio pedagógico substituye a la imitación; el niño se hace receptivo para la *autoridad*. La relación entre autoridad y respeto es la misma que entre llave y cerradura. La autoridad sin respeto conduce a la esclavitud; sólo cuando, gracias al respeto, la autoridad es íntimamente deseada, puede constituirse en principio pedagógico.

El niño maduro para la escuela, y que siente respeto por el mundo que le rodea, podrá ser conducido en la escuela con autoridad.

El despertar del respeto y, con éste, la sensibilidad hacia la autoridad, puede observarse muy bien en la conducta del niño. El párvulo de cuatro o cinco años que, jugando, entra en la habitación donde el padre habla con un amigo de asuntos importantes, no hace caso a la conversación de los mayores y, a menos que sea tímido, el papá ha de intervenir en su juego. Le coge del pantalón para que apriete una ruedecita floja. "Oye, papi, tienes que arreglarla", o "juega conmigo". Una respuesta como: "No, hijo, no debes interrumpir a los mayores cuando hablan entre ellos" le causaría decepción y enfado; todavía no puede comprender semejante exigencia. Para él, es natural que todo su mundo ambiente se halle integrado en el mundo de su fantasía, el único que él conoce. Sólo cuando empieza a distin-

guir, paulatinamente, entre el mundo propio y el de los adultos, le será posible adquirir comprensión para semejante respuesta y aceptarla.

En el primer capítulo ya comentamos detenidamente el cambio somático que se produce en el niño cuando llega a la madurez escolar. La experiencia de muchos años, ha confirmado que van juntas la maduración psicológica y la somática. El estirón de las extremidades y la mayor esbeltez y flexibilidad del cuerpo coinciden con el despertar de la conciencia de la voluntad. Mientras el niño conserva su complexión infantil, carece de madurez psicológica para la escuela: hay que fijarse, pues, en todos los factores para apreciar si ha entrado en la etapa de escolaridad.

Muchos fracasos del primer año se relacionan con el hecho de que el niño no tenía la madurez psicológica para la escuela, y aun cuando apruebe el curso, y posteriormente haya alcanzado el nivel, a menudo se le habrá dañado en la confianza de sí mismo, y depositado en él el germen para los, tan a menudo frecuentes, complejos de inferioridad.

En rigor, debiera de existir una intensa colaboración entre el jardín de infancia y la escuela, para determinar cuáles están preparados para la escuela.

Para el jardín de infancia, los alumnos algo precoces de cinco y seis años constituyen un serio problema: están maduros para la escuela, pero no pueden inscribirse por no tener la edad mínima legal. En tanto que esta cuestión quede sujeta a reglamentos legales, y no se deje encomendada al responsable criterio de pedagogos y de médicos escolares, no hay más remedio que integrar en el jardín de infancia "un grupo especial de tran-

sición", grupo que debiera mantenerse apartado de los demás niños, ya que la experiencia ha demostrado que, en determinadas actividades, como por ejemplo en la narración de cuentos, no es posible juntarlos con resultados favorables.

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

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

0 a 2 años - Lactante. Etapa de la percepción sensoria Erguirse - andar - hablar.
Después de los 2 años - Transición a la figura de infante Desarrollo del pensar: asociación de los contenidos de la percepción
Después de los 4 años - Infante. Primer desarrollo en anchura. Desarrollo del sentir: fantasía creadora
Después de los 5 ½ años Primer estirón. Transición a la figura del escolar Desarrollo de la voluntad dirigida desde dentro. Madurez para la escuela

IV

EL NIÑO DESDE EL CAMBIO DE DIENTES HASTA LA PUBERTAD

Nuestro estudio del segundo septenio ha de ir precedido de una breve caracterización del niño en el primer año de la escuela primaria. La situación psicológica del niño en el séptimo año de su vida puede deducirse del esquema que antecede: en cuanto al *pensar*, el niño se encuentra en la última fase de un desarrollo que se inició en el segundo año de vida, cuando empezó a nombrar y asociar las cosas del mundo exterior; las representaciones abstractas todavía le son totalmente extrañas. En cuanto al desarrollo de su *sentir*, el niño de seis años se halla todavía en la etapa de su fantasía creadora; es la etapa durante la cual, para la vida emotiva, el mundo se halla todavía cubierto del bondadoso velo de las propias energías imaginativas.

Sólo la vida *volitiva*, cuya primera función es fijarse sus propias metas en el mundo externo introduce una nota de realismo en toda esa configuración. Sin embargo, ese primer conato de la vida volitiva surge todavía directamente de la esfera apetitiva; las primeras fijaciones de metas corresponden siempre al intento de realizar determinados deseos; esa vida volitiva basada en la apetencia se halla aún estrechamente ligada a la esfera biológica del niño.

Todo ello trae consigo que el niño todavía no está maduro, en manera alguna, para asimilar representa-

ciones o conceptos abstractos a través de engorrosas lecciones. No obstante, el primer año se distingue fundamentalmente del Jardín de Infancia, en tanto que éste ha de partir exclusivamente del elemento lúdico, el primer año ha de apoyarse, además, en el despertar de la voluntad. Con todo, el primer año muestra tan sólo una diferencia de matiz del Jardín de Infancia; cautelosamente, ha de conducirse al niño de un período al siguiente, sin que se corten de manera abrupta la fantasía creadora y el elemento rítmico del juego. Los programas oficiales, en cambio, conducen fatalmente a ese rompimiento. La metamorfosis de esas energías anímicas es un problema tan importante que, más adelante, le dedicaremos un capítulo entero. (Véase capítulo VI). Más por lo pronto no queremos interrumpir la descripción sino continuar nuestro estudio del camino evolutivo del niño.

El niño entre los siete y los nueve años.

La primera metamorfosis del pensamiento

Sólo al cumplir los siete años de vida entra el niño de lleno en la nueva fase vital; el cuerpo ha realizado la revolucionaria transformación de la figura preescolar a la del escolar. En el tiempo de transición, lo primero que se modificó fue el tamaño de las piernas; el niño alcanzó mayor movilidad; luego cambió el tronco. Cuando el niño ha cumplido los siete años, se inicia un intenso cambio de su cara, no sólo en lo tocante a su forma, sino también en lo tocante a sus facciones: el cambio de forma es consecuencia del crecimiento inten-

sificado de la mandíbula inferior, cuyo ritmo de crecimiento siempre es paralelo al de las piernas. Así, la mandíbula alcanza mayor prominencia. El labio superior y el inferior se asientan bien uno sobre otro, en tanto que, poco antes, el superior sobresalía todavía. En virtud de ese perfeccionamiento de la mitad inferior de la cara, también queda significativamente modificada la armoniosa relación del cráneo facial a favor de la cara; también las cuencas del ojo han quedado "reducidas" en proporción. Más importante, sin embargo, es el cambio de la *expresión* de la cara, expresión que es reflejo de la importante metamorfosis en la vida interna del niño que se opera en el pensamiento después de los siete años.

Ya hemos insistido en que el niño preescolar se halla todavía enteramente abierto al mundo circundante; es como un solo órgano sensorio, ampliamente abierto que absorbe todo lo que procede del medio ambiente y se lo apropia por imitación, lo cual se expresa en la fisonomía por su mirada franca, confiadamente dirigida al mundo externo, su boca no completamente cerrada, siempre presta a la alegre risa o al lloriqueo.

Muy distinto es el aspecto que ofrece el niño de siete años: sus ojos se hallan dirigidos al mundo exterior en actitud de expectación; la boca está cerrada. Se ha levantado un muro entre su mundo interno y el externo, umbral que tendrá que ser cruzado si se pretende penetrar desde afuera en ese mundo interno. La propia intimidad se ha constituido en un recinto cerrado y redondeado, dentro del cual el niño empieza a sentirse como en casa; se ha convertido en "base de operaciones" desde donde se reconoce el mundo externo y

donde se amortiguan las sacudidas que este depara.

El pensar ya no se limita a la captación apetitiva y la asociación del mundo de las percepciones; paulatinamente va extendiendo sus alas para flotar en su propio elemento, y adquiere la posibilidad de desarrollar sus propias imágenes. En otras palabras: el niño avanza *de la percepción a los conceptos*. Esa vida en imágenes mentales se halla particularmente marcada en los primeros años del segundo septenio. Las imágenes mentales se conjugan para un mundo íntegro, que sólo sufrirá una nueva sacudida en la pubertad. Ese mundo pueril tiene algo maravillosamente real e irreal a la vez; en él se da cabida a todos los elementos del mundo externo asimilados en el período anterior. Sin embargo, para el niño de siete años, la jerarquización, el ensamble y, ante todo, la valoración, es nueva y específica.

La actividad interna se desenvuelve en la construcción de imágenes y representaciones. Las imágenes carecen todavía de perfiles nítidos: son móviles, se transforman y actúan como los personajes de un drama teatral. Puede comparárseles con el soñar despierto del adulto, en donde, también, la fantasía y la apetencia juegan con las representaciones, dentro de un recinto propio, apartado del mundo real externo. La peculiaridad del pensar en esa etapa pueril se prolonga en el soñar despierto característico de años posteriores; según sea el caso, puede conducir a inútil desperdicio de tiempo e incluso a perversidades, o bien a estados de ánimo poéticos en los que palpita y en los que se vive una realidad superior a la que se ofrece al entendimiento sobrio.

Si observamos la índole de nuestro propio soñar des-

pierto, entenderemos mejor al niño en esa etapa, y podemos darle el alimento adecuado para los tres primeros años escolares; propiamente, debiéramos ser poetas.

Recordemos que el niño, en el primer septenio era, todo él, órgano sensorio, entregado, ante todo, a las *acciones* que se realizaban en su entorno. Las imitaba, y así aprendía a adaptarse a la comunidad.

En el segundo septenio el niño se abre más bien a la *palabra* en su entorno: quiere que se le cuente qué cosas hay en el mundo, para qué sirven y qué funciones tienen; se siente atraído hacia el adulto que, con palabras, sabe describir imágenes mentales, cuya voz acaricia y alaba, y que sabe narrar un auténtico cuento bello.

Ya hemos insistido en la relación entre hablar y pensar. En el primer septenio, fue el lenguaje mismo el que el niño conquistaba por imitación; y es el fundamento sobre el que podrán desarrollarse los primeros rudimentos del pensar. Y ahora, al entrar en el segundo septenio, es nuevamente el habla, la palabra, la que le brinda al pensar la posibilidad de sufrir su primera metamorfosis y de adoptar un nuevo carácter. Para entender, el niño requiere la palabra hablada; para comprender, él mismo tiene que hablar.

En esa etapa, debiera contársele mucho; no en forma abstracta y pragmática, sino henchida de fantasía, viva y activa. Los cuentos de hadas y las fábulas, así como los temas de enseñanza refundidos en narraciones ofrecen el alimento adecuado. El propio maestro ha de convertirse en artista de la palabra, creador y poeta; entonces cautivará a los niños y les dará algo para toda la vida que no se les podrá quitar.

Cuando entra en la escuela, el niño no es una hoja en blanco: durante el primer septenio, ya ha asimilado por imitación, la moralidad de su medio hogareño. El maestro tiene que seguir desarrollando lo que en el hogar se ha preparado, y eso sólo es posible por medio de la palabra, en narraciones e historias. De ninguna manera debiera moralizar, pues en tal caso se produciría como una moral "ácida" en el alma del niño. Más bien, debiera procurar que las grandes y pequeñas verdades de la vida penetren en la intimidad del escolar de manera artística y creadora.

Como el pensamiento es libre frente a la percepción y empieza a establecerse en el mundo que le es propio, la memoria se expande y se hace continua. Zeylmans ya ha señalado que la recordación del niño siempre conserva algo de esporádico y espontáneo. Sólo se recuerdan eventos selectos; por lo común, aquellos que estaban impregnados de fuertes contenidos emotivos o apetitivos. Cada día el párvulo afrontaba la vida con alegría y gozo; en los primeros años escolares, cuando el niño se aparta del elemento perceptivo con que participaba en el "ahora" para inclinarse hacia el elemento representativo, surge la relación entre la imagen representada y la recordada, tan lúcidamente descrita por Zeylmans van Emmichoven en su ya mencionado libro "El alma humana".

El niño de primer ingreso todavía no se da cuenta de la pérdida del paraíso infantil, ya que, en cuanto a su vida emotiva, se halla todavía ubicado en la fase evolutiva del primer septenio. Sólo cuando también la vida emotiva ha pasado por una metamorfosis, empieza en el niño la experiencia de esa pérdida.

En lo psicológico, los primeros tres años escolares constituyen una unidad. ¡Es un tiempo extraordinariamente feliz! Todo se conjuga para llevar al niño a un *estado armonioso y bien equilibrado*, como jamás volverá a presentarse en la vida posterior. Las energías volitivas en vías de despertar, todavía fuertemente supeditadas al dominio de la fantasía, invaden gozosas el pensar que se halla en constante expansión. Un nuevo mundo se le abre al niño, al que éste reverentemente se entrega.

Los primeros tres años escolares no ofrecen problemas disciplinarios; el maestro goza de autoridad ilimitada, y el escolar sigue dócilmente la guía ofrecida. Precisamente por eso, es de mayor peso el que el programa de enseñanza sea acertado, y que el maestro sea responsable; es peligrosamente fácil llevar al niño, en breve tiempo, a desarrollar su capacidad de abstracción más allá de lo psicológicamente justificado. En particular, el niño precoz urbano de nuestros tiempos absorberá gustoso los temas intelectuales. Sin embargo, precisamente ese niño, al que el mundo circundante natural no le ofrece contrapeso compensador, es el que más necesita desarrollar las fuerzas creativas relacionadas con su vida emotiva y volitiva. En este aspecto, el sistema educativo actual no está a la altura de su cometido: el prematuro desecamiento de las fuentes de la fuerza creativa acarreará consecuencias casi irreparables para toda la posterior evolución de la personalidad, pues cualquier metamorfosis de las energías anímicas ha de basarse siempre en los estados evolutivos anteriores.

Cuando en un capítulo posterior se estudie la meta-

morfosis de las energías de crecimiento en energías psíquicas, se tratará ese problema con mayor amplitud, a una nueva luz.

El médico escolar o psiquiatra infantil mirará y notará horrorizado hoy, la abrumadora vida del alma en los niños, con notable diferencia entre los niños urbanos y los rurales. Estos últimos tienen mayores reservas, de modo que, con igualdad de programas, pueden mantener mucho mejor su ritmo evolutivo normal. Una pedagogía que pretende formar hombres integrales que estén a la altura de las exigencias de la vida moderna, debiera afanarse, en la metodología de los primeros tres años, en satisfacer y conducir las necesidades intelectuales de los alumnos de tal manera que, al mismo tiempo, se alimenten los poderes de la fantasía creadora. No se quiere decir que, al lado de la instrucción intelectual, hayan de organizarse clases especiales para contar historias, manualidades, música, gimnasia rítmica: ¡cada clase ha de estar saturada de espíritu artístico! Esto plantea exigencias muy elevadas a la pedagogía. Pero, ¿no es la profesión de pedagogo una de las más importantes en la convivencia humana? El pedagogo participa esencialmente en la forja de la sociedad de los próximos decenios.

En lo que va de nuestro siglo, van en aumento las lamentaciones de que sea tan reducido el número de escolares, que posean originalidad y creatividad: ha cundido la terrible tendencia de entregarse al instinto gregario y a los medios de comunicación masiva.

Ese mal no puede extirparse si no es de raíz. Y las raíces se ubican, en elevada proporción, en los primeros tres años de la escuela elemental.

Nuestro actual sistema educativo* se apoya excesivamente en la *reproducción* de los hechos. Sólo la destreza en reproducir los hechos es suficientemente practicada durante los años de la enseñanza básica, media y superior. Lo que el docente expone, el alumno debe reproducirlo; lo que dicen los libros, ha de aprenderse de memoria. Sólo unas aisladas composiciones en los años superiores apelan a la propia capacidad creadora del alumno.

Con todo, es perfectamente posible organizar la enseñanza, desde el principio, de manera tal que los alumnos no se hallen en la situación de apoyarse unilateralmente en la memoria. Para lograrlo, hay que procurar que los alumnos internamente elaboren y transformen lo aprendido. Hay dos maneras de enseñar: se puede presentar una narración, un capítulo de geografía o una lección de historia, y después repasar la lección mediante interrogatorio, para verificar que los alumnos se la saben de memoria, es decir, si están en condición de reproducirla. La otra manera de "verificar" es darles a los niños la tarea de hacer un dibujo de aquel episodio del tema estudiado que les haya producido la impresión más profunda. Entonces es muy interesante y significativo observar cuál es el episodio que el niño selecciona, y cómo ha elaborado su contenido: lo que se ha asimilado auditivamente, se recrea visualmente; y a la inversa, lo que se ha asimilado mediante la vista, puede cifrarse en palabras, por medio de una composición.

Así queda sorteada la reproducción inalterada de lo

* El autor es holandés; queda a juicio del lector determinar si sus aseveraciones tienen validez también fuera de Holanda.

oído o visto, y se propicia el que el alumno se una con la materia a niveles más profundos de su alma, con lo cual, al mismo tiempo, también la memoria recibe suficiente entrenamiento. En esa recreación -¡que no es reproducción! -, se hace un llamamiento a los poderes creadores de la emotividad y voluntad.

El hombre de nuestra época está tan acostumbrado a la reproducción que, de adulto, ya no puede sino repetir las opiniones ajenas que se le hayan presentado. ¿No es ésta una de las causas de las terribles catástrofes que se desarrollaron en torno nuestro a consecuencia del totalitarismo? Reproducción estéril o la posibilidad de motivar las habilidades creativas y productivas del hombre: he ahí la alternativa con que la educación escolar debiera enfrentarse a fondo.

El niño normal conquista, en esa etapa, con creciente entusiasmo; su propio mundo, es un mundo todavía cercado con muros resistentes, formados por los sentimientos de su propia interioridad. Entre el mundo interno y el externo, continúa intercalado el velo cromático de la propia fantasía. El niño vive en su propio pequeño reino, comparable en muchos aspectos a los miniprincipados del siglo XVIII, donde el duque ó príncipe, en su paseo matutino, podía dar la vuelta completa a su frontera. No obstante, en ese mundo en miniatura había igual actividad y bullicio que en cualquier Estado grande; se hacía política exterior y había problemas económicos, sociales y de tránsito, tan reales para los afectados como lo eran la política para las naciones grandes.

Los problemas reales del niño son extremadamente importantes para él. Estos son un adiestramiento para

su posterior vida "auténtica". Así como el párvulo en edad preescolar necesita practicar usando sus manos, el escolar necesita material de práctica para la totalidad de su alma, y no exclusivamente para el poder intelectual.

Ya nos hemos referido al significado de los cuentos de hadas. Su importancia para el período preescolar subsiste, y también sin restricción, para los primeros años escolares. En tanto que, inicialmente, el niño se inclinaba más bien hacia los cuentos de trama sencilla, ahora se le abre el entero mundo intrincado y multiforme, henchido de fantasía realista, cuyos miles de pormenores y episodios vive aunque él mira como si fuera un observador en un mirador de cristales coloreados.

Hasta qué grado puede llegar la incomprensión del significado de los cuentos, puede ilustrarse con la observación hecha por la madre de un niño retardado de siete años de edad: "Ahora que yo veo cómo todavía le cautivan los cuentos, me doy cuenta de que efectivamente está retrasado". Nosotros, en cambio, somos de la convicción de que precisamente su apego a los cuentos es síntoma prometedor de futuras perspectivas de desarrollo: en el niño de siete años, la identificación con los cuentos es del todo normal. Muchos, sin embargo, no reciben ese alimento, con el resultado de que, *imitando a los adultos de su entorno*, miran los cuentos con desprecio. Como complemento a los cuentos de hadas, el propio educador debiera crear pequeños cuentos, cuyo protagonista sería el "gran mundo" con su primavera y otoño, con su sol, nubes y lluvias, piedras, plantas y animales, a semejanza de lo que sucede en las fábulas.

El que tiene hijos propios, o el que sabe evocar el

espíritu de su propia niñez, sabe que los más hermosísimos cuentos siempre han sido los que el propio narrador inventó. Ahora, medio siglo después, recuerdo todavía con gratitud aquel tío mío que, en sus frecuentes visitas a mi casa paterna, sabía relatar, en interminable cadena, las imaginarias peripecias del "travieso Eduardito". "¿Qué creéis que le pasó hoy al travieso Eduardito?", así solía empezar su relato, y nosotros los niños, ya estábamos sentados, escuchándole vibrando de expectación.

El pensamiento que, después del séptimo año de vida, se encauza en la nueva dirección señalada, se desarrolla en ese mismo sentido hasta entrar la pubertad. Sin embargo, mientras tanto, ocurren cambios profundos procedentes de otras áreas de la vida psíquica del niño, que sacuden la constelación armoniosa de los primeros años escolares, e imprimen su influencia en todo su mundo mental. Veamos el primero de esos cambios.

El niño entre los nueve y los doce años

La metamorfosis del sentimiento

En el cuarto año escolar o, si acaso, un poco antes, tiene lugar un cambio profundo y radical de la relación entre niño y mundo; todo educador avezado sabe que el cuarto año es mucho más difícil que los tres anteriores. Casi siempre, en esos primeros tres años, el grupo se ha homogeneizado en una pequeña comunidad en la que es agradable enseñar. Los alumnos son incondicionales de la maestra o maestro; en el grupo, hay genuina

solidaridad que permite un trabajo armonioso y fecundo. A principios del cuarto año escolar un grupo tan fácilmente dirigible se convierte, a menudo, en desordenado y desobediente; se ha perdido la íntima coherencia. La misma maestra o maestro por quien, medio año antes, los alumnos hubieran andado entre llamas, se ha convertido, de repente, en "despreciable", u otros calificativos peores todavía. El niño ha cumplido los nueve años. ¿Qué ha pasado en ese tiempo? ¿A qué se debe tan brusco cambio? De repente se consideran pueriles los cuentos de hadas; los niños se hacen caprichosos, reacios, criticones.

Obviamente, un gran cambio ha tenido lugar en toda la actitud emotiva del niño; parece como si hubiera perdido la protección del propio mundo de la fantasía que le había escudado contra el mundo externo. El mundo parece oponérsele con hostilidad, y el escolar experimenta, más que nada, su lado sombrío y malo.

Efectivamente, ha llegado a su fin la fase de la libre fantasía infantil que tan cálidamente envolvía al niño. La vida emotiva sufre una gran metamorfosis. Lo que, en lo tocante al *pensar*, ha tenido lugar a los siete años, se repite, en el décimo año de vida, para el *sentimiento*: el sentimiento se objetiva. El niño vive su propia soledad, primero como algo pasajero, pero luego, en los años siguientes, cada vez con mayor frecuencia; semi-conscientemente, siente su incomunicación con el cosmos, y su cautiverio en un mundo sombrío, limitado por el cuerpo.

Súbitamente, le sobrecoge el miedo a la oscuridad; tiene miedo de que alguien esté debajo de la cama, y se

esconde bajo la colcha, encogiendo las piernas. La puerta del pasillo ha de permanecer abierta, para que pueda oírse la voz de los padres. Una y otra vez, con toda suerte de exorcismos mágicos, el niño trata de liberarse del miedo que el mundo le provoca: si tose fuertemente antes de entrar en la habitación, o si alcanza la cama sin pisar la urdimbre de la alfombra, ya estará a salvo de cualquier peligro, etc. Cada uno de nosotros tiene algunos recuerdos de aquella etapa de la vida que, a veces, puede prolongarse hasta la pubertad.

El niño se ha vuelto crítico. Los personajes que más veneraba y que estaban en el más alto "pedestal", son los que caen a mayor profundidad. Y el propio niño es el que se siente más desdichado porque esto sea así. Por ese estado de infelicidad, recurre a epítetos cada vez más duros.

El niño se ha vuelto crítico en cuanto a su medio ambiente inmediato. Puede suceder que mire a su madre, con mirada sostenida y seria, y luego declare: "Mamá, me parece que hoy te peinaste como un payaso", sin que ningún síntoma deje entrever por qué esto se le ocurre en este momento. Es como si, por primera vez, *viera* el mundo que, antes, había aceptado como sobreentendido, y del que presumía con sus amigos; "Creo que nuestro jardín es realmente horrible", o bien "¿por qué nuestra casa está siempre tan oscura y por qué está en esta repugnante calle?" Intercaladas, en un principio, hay semanas en que todo lo pasado revive en su antigua flor y esplendor. Pero la crítica se cuela acechante por doquiera, y pervierte y desplaza, a la larga, toda espontaneidad. Los niños en esa época son muy observadores; se dan cuenta de las desave-

nencias entre los padres, que antes habían pasado inadvertidas, y que ahora le producen una gran tristeza.

Asimismo, se modifica la relación con la muerte. A menudo, uno puede sorprenderse de la naturalidad con que los niños menores la aceptan: muerto es muerto, y eso significa sencillamente que aquí ya no es posible convivir con las personas, y que "están con los angelitos".... "Allí con los ángeles, ¿mi abuelo también lleva puesto su gorro negro?", es una de las preguntas que un niño puede disparar inesperadamente a la hora de acostarse, para luego seguir hablando, como si nada, del formidable hoyo que están excavando y que quieren seguir construyendo mañana. En cambio, en el trance a que nos estamos refiriendo, la muerte se intuye por primera vez como un problema que da motivo a profundas reflexiones.

El niño se vive a sí mismo como enfrentado con el mundo externo; este mundo no es tan bello, dócil y sabio, como lo había creado la fantasía. Con cierta perplejidad, el niño en vías de hacerse solitario se encuentra ante la polaridad: yo-mundo. La anterior metamorfosis del pensar, es decir, la que tuvo lugar entre los 7 y los 9 años, todavía no había llevado a la conciencia de ese abismo, puesto que la vida emotiva se hallaba todavía resguardada en la envoltura protectora de la fantasía infantil. Mas ahora, el abrigo queda desgarrado, y la polaridad yo-mundo o adentro-afuera se convierte en realidad vital. El contraste se concreta como realidad vital al nivel del sentimiento, no al de la voluntad. El niño todavía no saca conclusiones de su actitud dual ante la vida; su ambivalencia se manifiesta más bien en volubilidad, capricho, súbito espíritu de contra-

dicción, recias oscilaciones entre reacciones de placer y enfado; ante todo, en una actitud de oposición al mundo externo. Todo esto, sin embargo, más con la boca y el sentimiento que con la acción. Por una parte todo le parece al niño "aburrido" e "insípido"; por otra, ansía nuevas experiencias y excursiones "a donde nunca hemos estado antes". La actitud vital muestra una clara ambivalencia; el dualismo se constituye en leitmotiv en nota básica.

La pedagogía que pretende educar hombres íntegros, debiera tratar de prevenir esa crisis del décimo año de la vida. Antes de que se derrumbe el respeto a una persona, ya debiera haberse reorientado hacia algo que trascienda lo personal. El niño debiera haber experimentado que el venerado adulto, a su vez, reconoce una autoridad superior que es su base de sustentación; ojalá lograra un atisbo de esa "autoridad tras la autoridad". Además, la mencionada nueva orientación emotiva yo-mundo, necesita de guía. El niño debiera obtener una relación con la naturaleza, basada, no en la ciencia, sino en la vivencia artística, ante todo en lo que toca a la posición del hombre dentro del conjunto de la naturaleza. Logrado esto, el niño cuyo respeto absoluto ante el individuo humano se halla en vías de perderse puede, en todo momento, transferir ese respeto a la humanidad como un todo, con todas sus características humanas, situadas en los reinos de la naturaleza, (minerales, plantas y animales).

El niño adquiere ahora una mirada abierta hacia la naturaleza. Satisfacemos una íntima necesidad del niño, si le contamos mucho sobre la naturaleza en forma tan vívida que se le convierta en auténtica viven-

cia. El dibujo de las formas de hojas y de plantas enteras es un recurso para familiarizarlo con la morfología de la naturaleza.

Después de la anterior orientación hacia determinada persona individual del medio ambiente, el respeto busca un objeto nuevo: debiera orientársele hacia figuras que sobresalen de lo humano cotidiano. Para esto, el Antiguo Testamento y la mitología ofrecen la materia apropiada a esa edad. En los años siguientes, la clase de Historia puede presentarle al niño los héroes que como luminarias, se han destacado en la evolución de la humanidad. Aquí, el respeto está en su lugar, solicitando del escolar sus mejores virtudes. Si no se encauza debidamente la íntima necesidad de veneración de héroes, el niño recurre a la idolatría, lo que indefectiblemente acarreará desengaños.

En el capítulo sobre la posición del "yo" en la evolución del niño (capítulo VII), iluminaremos esta crisis de los 10 años aún desde otra vertiente, con lo cual quedará ratificado que, con lo dicho hasta ahora, hemos señalado un viraje esencial de la evolución infantil. Ese viraje pertenece aún a otro ritmo evolutivo, además del que hemos estudiado hasta ahora.

El niño entre los 12 y 14 años.

La prepubertad

Después de la crisis del décimo año de vida, el niño tiene que esperar unos dos o tres años hasta que empieza la etapa que suele llamarse prepubertad; en una nueva metamorfosis de su propio ser, saca las conse-

cuencias de lo que, anteriormente, había sido vivencia emotiva.

La prepubertad marca el comienzo de una separación completa entre la propia personalidad y el mundo externo; es una metamorfosis de la relación volitiva entre hombre y mundo. Recordemos que, al alcanzar la madurez para ir a la escuela, el niño empezó a interesarse por el mundo; se fijó una meta concreta a cuya realización aspiraba. Ahora, la actividad se orienta a conquistar el mundo exterior, proceso que empieza en la prepubertad y culmina en la pubertad propiamente dicha.

No es casualidad que hayamos seleccionado la palabra "conquistar" el mundo externo, pues la relación con él adopta ahora carácter marcadamente agresivo: los muchachos suelen jugar a asaltantes, soldados, pieles rojas; les gusta pelearse, no porque estén en desacuerdo, sino por puro gozo de ataque juguetón; lo determinante es la experiencia del impulso volitivo y de la propia fuerza. Para los muchachos, las niñas han quedado rebajadas a criaturas de segunda categoría, que no sirven para otra cosa sino, a lo sumo, para tirarles de las trenzas o hacerlas enojar de otra manera. Los movimientos de los muchachos se vuelven angulosos y tiesos; ha desaparecido la gracia pueril. Sólo ahora se pone en evidencia que, en años anteriores, el niño poseía en sus movimientos la flexibilidad de los ritmos naturales; todo lo que hacía, surgía del elemento lúdico rítmico; todavía no estaba orientado hacia ninguna meta.

A los prepúberes les gusta inventar toda clase de claves y alianzas para todo tipo de propósitos razonables o irracionales: para construir una balsa y ponerla a

flote, para levantar una cabaña, o simplemente para buscar aventuras y, a menudo, para luchar contra otras bandas. Con la progresiva concienciación de la voluntad nace también el elemento social, pues la búsqueda de formas de convivencia social se realiza siempre en el área de la voluntad.

Todas esas energías en vías de liberarse necesitan de guía educativa, pues de lo contrario la juventud puede degenerar y estar predispuesta al vandalismo. La formación de grupos excursionistas para explorar y conocer la naturaleza puede rendir magníficos resultados educativos.

Debiera vigilarse con sumo rigor que los jóvenes de esa edad no queden atraídos por egoísmos de grupos políticos.

Al muchacho inmediatamente antes de la pubertad hay que orientarle todavía hacia el mundo en su totalidad, para que en ese "todo universal" encuentre las energías morales. Muchas organizaciones juveniles lo han intentado, en forma muy encomiable, con la creación de campamentos juveniles. Más por muy positivo que sea, no basta: la propia escuela también debiera ocuparse del problema.

En las niñas, los problemas son distintos; también ellas tienen la tendencia a la formación de clubs y equipos, pero el afán agresivo de conquista no se exterioriza; más bien, se introvierte y conduce al hostil encierro frente al mundo externo, con tendencia al exclusivismo. Son síntomas de esa edad la ensoñación misteriosa, el cuchicheo elocuente, la insoportabilidad y veleidad frente a los adultos.

En páginas anteriores, hemos revisado el desarrollo

“del niño”, sin distinguir entre muchachos y muchachas, pues la diferencia no era esencial. Ahora ha llegado el momento en que tenemos que describir por separado unos y otras.

Las muchachas inician su desarrollo fisiológico más temprano, lo que arroja ciertas consecuencias para su desarrollo psicológico. Entre los doce y trece años ya empieza la maduración fisiológica de la muchacha: da, de repente, un estirón longitudinal, y la mayoría de sus energías se gestan en este crecimiento corpóreo, con simultánea disminución del rendimiento físico; de repente, siente una pérdida de potencia; se cansa más deprisa y ya no puede competir, como antes, en el ciclismo y en el deporte. A menudo, se observa en esa época una tendencia a la anemia o al crecimiento desproporcionado. En lo psíquico, hay motivos para malhumor y depresión, así como para la mencionada veleidad. Por lo común, ese estado no dura más de un año; luego, queda restablecido el equilibrio; el crecimiento se hace menos violento. Al comenzar la menstruación suele volver el acostumbrado sentimiento vital, y habrá pasado la “tormenta”; sólo después entra la genuina pubertad psíquica, a la que nos referiremos más adelante, y que no hay que confundir con el período de reajuste más bien fisiológico que acabamos de tratar.

Mientras que las chicas, en la prepubertad, experimentan una merma de su rendimiento físico, en los chicos sucede lo contrario: revientan de vitalidad y buscan desfogue para su exceso de energías, ya sea en actividades organizadas o en travesuras.

De nada sirve quejarse de la juventud maleducada: a la escuela le incumbe resolver en sentido pedagógico el

problema peculiar de ese período. Esto exige mucha dedicación del maestro. Los auténticos educadores han de ser capaces de llevar la delantera también para la juventud de esa edad y de guiarla. El nuevo derroche de voluntad trae consigo un resurgimiento de los sentimientos de respeto no tan fáciles de satisfacer como en el niño de seis años.

En el muchacho, la relación volitiva con su medio ambiente se vuelve realista y romántica. En tanto que el niño de ocho años quería hacerse cobrador de tranvías “porque es tan bonito perforar los boletos”, o hacerse maestra “porque se pueden poner bonitos “MB” con tinta roja sobre las tareas”, el muchacho de 12 años ya tiene una visión más realista de las condiciones vitales en su derredor: se fija ideales más ambiciosos, quiere conocer el mundo y hacerse automovilista, marinero o aviador. Así, piensa él, podrá liberarse de la agobiadora estrechez del medio ambiente hogareño y escaparse a las vastedades del mundo.

El primer septenio trajo el *despliegue fisiológico* del alma humana: el pensar, sentir y querer se desprendieron de su anterior atadura a la esfera corporal.

El segundo septenio muestra el *despliegue psicológico*: el pensar, sentir y querer evolucionan dentro del seguro recinto de la propia personalidad.

El tercer septenio comprenderá el *despliegue social* del alma humana: el hombre habrá de encontrar su relación con el mundo, y actuar activamente desde su interioridad hacia el mundo externo; de ello tratará el siguiente capítulo.

La evolución del niño hasta los catorce años puede sintetizarse en el siguiente esquema:

0-2 años	Lactante. Etapa de la percepción sensoria. Erguirse, andar y hablar.
Después de los 2 años	Transición a la figura del infante. Desarrollo del pensar: asociación de los contenidos de la percepción.
Después de los 4 años	Infante. Primer desarrollo en anchura. Desarrollo del sentir: fantasía creadora.
Después de los 5 ^{1/2} años	Transición a la figura del escolar. Primer estirón. Desarrollo de la voluntad dirigida desde dentro. Madurez para la escuela.
Después de los 7 años	Figura del escolar. Metamorfosis del pensar. Mundo cerrado de imágenes mentales.
Después de los 9 años	Segundo desarrollo en anchura. Metamorfosis del sentir. Naciente crítica. Separación Yo-Mundo.
Después de 11/12 años	Metamorfosis de la voluntad. Prepubertad. Segundo estirón.

EL DESARROLLO DESDE LA PUBERTAD

Dentro del marco de nuestra concepción sobre el desarrollo del hombre en ciernes, la descripción de la pubertad debiera ir precedida de un análisis de la naturaleza de la sexualidad. Sin embargo, aplazamos este problema a un capítulo posterior (véase capítulo XI) y entramos de lleno en la siguiente etapa del desarrollo, sin previas consideraciones de fondo. Esto significa que habremos de rozar algunos fenómenos de la época prepúber todavía no estudiada.

Durante la ya mencionada fase de maduración fisiológica, hace su aparición en la vida anímica del niño el problema sexual: los cambios físicos que la niña observa en sí misma y en sus amigas dan origen a una curiosidad fisiológica, a la que podemos llamar "curiosidad por la reproducción". Ante todo, la incipiente menstruación, como hito en la vida de la niña, marca inicialmente una misteriosa aureola en torno al mundo en que ella entra. Los cambios son menos para los muchachos: primero, porque se manifiestan uno o dos años después; y además, la primera erección y la primera eyaculación no dejan, en un principio, mayor impresión fisiológica. No obstante, también los muchachos pasan, a la edad de 13 a 14 años, por un período de curiosidad fisiológica, en la que desean saber cómo operan las funciones orgánicas.

En ese período, lo sexual tiene inmediato significado biológico, y en los sueños de los adolescentes se mani-

fiestan, sin disimulo, actos y símbolos sexuales, a menudo a raíz de estímulos orgánicos.

Al asesor de ese período se le pide su opinión en torno a toda clase de lo que algunos han llamado "juegos obscenos". Jugar a los Indios degenera en desvestirse, donde los muchachos y muchachas se observan mutuamente; también hay determinado tipo de misivas entre alumnos y alumnas de los grados superiores de la escuela primaria, o los respectivos grados de secundaria y superior. Si esos episodios se mantienen dentro de ciertos límites carecen de importancia. En la mayoría de los casos, se comprueba que su causa ha de buscarse en una guía pedagógica inadecuada durante la niñez, pues no supo ofrecer un satisfactorio contenido a lo que sería más tarde la actividad y fantasía del adolescente. La terapia casi siempre es muy simple: una amonestación benigna y seria y, a la vez, la incorporación del alumno a un programa de actividades henchidas de significado, ya sea individual o en equipo, que le entusiasmen. Lo más desacertado es que las alarmadas autoridades pedagógicas traten de extirpar esos "pecados", con lo cual convierte la "aberración fisiológica" en sombrío episodio de la vida adolescente. Menos mal que la mayoría de esas confabulaciones son ignoradas por los adultos. El prepúber normal, rápidamente trasciende esa fase una vez satisfecha la primera curiosidad: muy pronto, la pubertad hace su irrupción, con lo cual el niño se ve confrontado con problemas de tal magnitud que rápidamente olvida aquella primera curiosidad. Sin duda, subsiste el "problema sexual" durante varios años, pero no es el más importante entre los muchos con los que el adolescente habrá de luchar.

Injustificadamente, suele definirse la pubertad como etapa de "madurez sexual", y así, a un aspecto del proceso multifacético, se le otorga indebida notoriedad, colocándolo bajo una luz falsa. En sus conferencias pedagógicas, Rudolf Steiner sugirió sustituir el término "madurez sexual" por "madurez para la Tierra". Realmente, esa es la palabra indicada, pues el adolescente despierta, entonces, no sólo a la realidad del otro sexo, sino también a la de la Tierra como un todo, donde la separación de los sexos no representa sino un modesto sector parcial.

La pubertad es un grandioso proceso dramático en la vida. Richard Wagner, en su ópera "Parsifal", da una estampa que lo recuerda, y es cuando Parsifal, el "cánidamente necio", después de haber entrado, en inocencia infantil, en el Castillo del Grial y expulsado de él por no haber formulado la pregunta, va a parar al Jardín Encantado de Klingsor: la escenografía muestra un paisaje fantástico con gigantescas flores exóticas de muchos colores. Al liberarse Parsifal del embeleso, Klingsor le lanza su jabalina, que Parsifal coge al vuelo. En ese momento, se oye un estallido del trueno; todo se oscurece; el mundo mágico se derrumba... y el héroe se halla sólo, a la luz grisácea, en medio de un desolador yermo de rocas. En esa gris soledad, Parsifal tiene que encontrarse a sí mismo, para redescubrir, más adelante, el camino hacia el Castillo del Grial.

He ahí cómo se inicia la experiencia de la pubertad; el luminoso y cromático mundo floral del niño queda desgarrado, y el adolescente se encuentra, de repente, en el mundo sobrio y gris de los llamados hechos escuetos. Ese momento, uno de los más dramáticos de esa

ópera, puede conmover profundamente al espectador; todo hombre lo sufre una vez en su vida.

Soledad es el leitmotiv de la pubertad. Los diarios de los jóvenes, tan característicos en ese período, registran, una y otra vez, el pensamiento: "Nadie me comprende. ¿Hay alguien en el mundo tan solo como yo?"

Desde esa soledad, se busca el camino hacia el prójimo o, para seguir con la imagen de Parsifal, hacia la comunidad del Grial. Después del análisis, de la separación, sigue la síntesis; la búsqueda de esa síntesis domina el afán de los siete años de la juventud, antes de la edad adulta. En fin, la síntesis de hombre y mundo sólo se encuentra donde se experimenta la fuerza siempre presente: "cuando dos se hallan unidos en su nombre".

La heterogeneidad de los años de pubertad se relaciona con esa experiencia de soledad, esa experiencia que, una y otra vez, se impone con aplastante poder en nuestra intimidad. Momentáneamente, queda neutralizada por la entrega a la ilusión del pasado mundo infantil, lo que se logra cada vez menos. Con creciente frecuencia, hay que encontrar otros caminos para llenar el oscuro vacío de su alma. El joven busca el amigo mayor que le comprenda en su soledad y que le tienda la mano, y así lo rescate del laberinto de sus confusos sentimientos.

La palabra "madurez sexual" pudiera hacer sospechar que el adolescente busca, ante todo, refugio en un compañero de la misma edad, pero del otro sexo. No es así: ya dijimos que la sexualidad que interesaba en la prepubertad pasa a segundo plano, y el joven busca al compañero mayor, así como la jovencita a la amiga mayor, para abrirles su corazón y venerarles con reno-

vado ardor. Todos buscan una guía amistosa; la heterosexualidad ha pasado a segundo plano, y sobresalen las inclinaciones homoeróticas. En la cultura griega, el "amor entre muchachos" era todavía factor públicamente reconocido; con base en el amor de ese período subsisten, hasta nuestros días, los compañerismos en deporte, entre estudiantes, y en la vida militar.

Ese pasajero período fisiológico, en manera alguna debe confundirse con la homosexualidad, si bien es cierto que en muchos casos de "homosexualidad latente" interfiere un estancamiento del período púber.

La pubertad es la fase en que empieza la búsqueda de un nuevo papel dentro de un mundo mucho más abarcante. ¿Dónde me encuentro?, ¿cuál es mi posición con relación al todo?, ¿cómo me valoran los demás?; he ahí las nuevas preguntas. Es la búsqueda de la propia identidad, y si se malogra, puede observarse, tras la pubertad, o una exagerada introversión, o la identificación con una pandilla. Creyendo que siendo parte de una comunidad, se presupone un "valor propio".

Refugiarse en la pandilla puede, bajo diversas circunstancias sociales, adoptar las formas más opuestas, pero siempre es consecuencia de no haber encontrado la propia identidad.

Un segundo problema late en el intento de encontrar una nueva relación con la sexualidad que, inicialmente, había surgido en su aspecto biológico; es cuando se busca determinada forma de "intimidad", a consecuencia de la cual el "sexo" se convierte en "eros", esto es, en fuerza personalmente sentida en las relaciones interhumanas. Ahí donde esa actividad no se manifiesta, se produce aislamiento y alienación, no solamente frente

al otro sexo, sino también frente a otras relaciones sociales, como son la profesión y las amistades.

En la esfera de la intimidad, el mundo externo se convierte nuevamente en pletórico mundo interno, con el que el yo puede establecer una relación.

La autoridad incondicional como factor pedagógico caduca al entrar la pubertad: el joven quiere, en amistad, reconocer al mayor como guía. Muchas desazones en la vida familiar se deben a que los padres, más allá de la adolescencia, persisten en su actitud autoritaria y no la transforman en dirección amistosa; y entonces el joven sufre esa autoridad como ofensa a su propia personalidad.

Ya hemos destacado que el adolescente, al convertirse su soledad en intensa vivencia, busca una nueva síntesis con el mundo.

En los primeros siete años, el niño estaba todavía unificado con el mundo, pues ese mundo era parte de su propio ser. En el segundo septenio tuvo lugar, paulatinamente, la separación de yo y mundo, separación que a los catorce años, desembocó en la soledad del púber.

La nueva vinculación de yo y mundo, que ahora se anhela, ha de ser una relación establecida con plena conciencia, lograda por esfuerzo propio.

El adolescente de 14 a 16 años.

La búsqueda de una imagen del mundo

Es el *pensar* la primera área en que se busca esa síntesis, pensar que pasa por una nueva etapa de activa-

ción; el adolescente busca una imagen del mundo, dentro de la cual él quede ubicado en el cosmos entero.

Para el varón extrovertido, en ese período, toda la Tierra o, incluso, todo el Universo con sus fenómenos se le convierte en un campo de interminables viajes de exploración. Depende de su grado de desarrollo el que los objetos de su interés sean más limitados o más variados. El muchacho del siglo XX se lanza, a esa edad, al mundo de la técnica. Con asombrosa seguridad, se mueve en el reino de la electrónica que para la generación anterior abrigaba todavía muchos secretos; le es fácil construir un aparato de radio que funcione; los motores no le ofrecen incógnita alguna, y la ejecución de pequeñas composturas en casa, pronto le parecerá demasiado pueril.

La mayoría de los muchachos tienen también el deseo de conocer los misterios del cosmos, y con ansias esperan en el programa anual la asignatura "cosmografía". Recuerdo todavía mi desilusión cuando esa clase parecía reducirse al cálculo de puntos entre horizontes imaginarios. Pero afortunadamente, nos ofreció la posibilidad de satisfacer nuestro afán de conocimiento.

Así, el muchacho forma su imagen científica del mundo que le ofrece la civilización moderna, imagen que, a esa edad, le satisface plenamente, sintiéndose afín con los entusiastas investigadores que, en la segunda mitad del siglo XIX, desarrollaron esa imagen.

También les gusta leer libros sobre los viajes de exploración a lejanas tierras. Todo muchacho tiene su temporada de viajante explorador y, en pequeña escala, incluso lo realiza en sus andanzas de vacaciones. Es la

edad en que tiende a ser aviador o marinero, y en la que su habitación es una red de alambres eléctricos y una vieja batería de automóvil es entonces su más preciada posesión. Con un tesón y una perseverancia que jamás se evidencia en la escuela, lleva a cabo experimento tras experimento; la esperanza y el fracaso son los dos polos entre los que se mueve su vida.

Se pueden observar dos grupos principales de interés entre los muchachos: el mayor con intereses científico-naturales y técnicos, y el menor con intereses literarios y humanísticos. Ambos grupos proyectan su actividad en la publicación de revistas y redacción de artículos. Recuerdo una revista que se publicaba con una tirada total de tres ejemplares, escritos a máquina, llevaba el impresionante título "Phisica et Natura. Revista de ciencias exactas y biología". Los artículos, todos ellos redactados por tres amigos de 14 ó 15 años, llevaban las características de la pubertad: folletines de las biografías de célebres descubridores e inventores, breves artículos donde se explicaban los principios de los tubos neon y de rayos X, etc., al lado de superficiales disertaciones sobre hongos y plantas silvestres. Todo ello, seleccionado con entusiasmo y afán, pero todavía con el estilo de composición de bachillerato y diccionario; le faltaba por completo el elemento de sensibilidad literaria. Precisamente ese carácter enciclopédico, el entusiasmo por conocer y comprender los hechos como tales, es típico de la adolescencia.

En otras revistas escolares predomina la producción literaria, que invariablemente se debe a algunos colaboradores permanentes. Recuerdo todavía que, en mis años de bachillerato, como "redactor" de nuestro perió-

dico del gimnasio, tuve que cubrir todas las columnas al amparo de cuatro seudónimos diferentes. Entre 600 alumnos, apenas podía encontrarse media docena con talento literario dispuestos a revelar su producción al público. Sin embargo, queda comprobado que el talento literario es bastante superior al 1%; a ello me referiré con mayor detalle, a propósito de la importancia de los diarios.

Si bien el entusiasmo da alas al afán de saber en la vida moderna, y si bien el adolescente conquista paulatinamente una imagen de la posición de su propia personalidad en el mundo, su más hondo sentimiento todavía no queda satisfecho ante la constante expansión de su horizonte. Es verdad que el pensamiento y el intelecto, y a veces el sentimiento, tienen la respuesta a toda clase de enigmas vitales. No obstante, sigue todavía inalterada la vivencia respecto a la relación del hombre con su mundo circundante: una y otra vez, siente el adolescente el abismo que le separa de sus congéneres; persiste aún la incompreensión de la propia interioridad, así como la impotencia de cifrarla en palabras.

Bajo la superficie de toda la bravura y desenfado externos, late el solitario y tierno corazón que, en momentos silenciosos, cavila sobre la injusticia del paraíso perdido de la infancia, o entra en enconada rebeldía contra el mundo duro y anguloso que inmisericorde le hiere. Por eso, el adolescente se siente inseguro en cuanto a sus relaciones humanas; se parece a un cangrejo salido de su cascarón, en pleno desamparo antes de que el nuevo cascarón se forme. Las muchachas, de repente, se le hacen incomprensibles, desfilan ante él con soberano aplomo, y una y otra vez, le dejan

boquiabierto; se pone entonces colorado y pálido, tartamudeante en los momentos menos oportunos. ¿Acaso hay un ser más desamparado que un muchacho de 15 años?

Sólo entre sus amigos, se siente más seguro; con ellos puede conversar sobre intereses comunes; medir sus fuerzas en los deportes. Pero ¿dónde encontrar al amigo único, al amigo verdadero?, ese amigo que le comprenda pase lo que pase, frente al cual pueda descubrir su lado flaco, y que, con delicado humor y genuino cariño, le diga la palabra redentora en los momentos en que él anda a tientas en pos de una nueva certidumbre vital. A veces, cree haberle encontrado; mas el amigo le desilusiona, y no puede dejar de ser así, pues la amistad siempre ha de descansar en una mutua entrega: el joven de 15 años no se halla todavía en condiciones de ofrecer nada equivalente; y todo lo que él exterioriza, siempre es distinto a lo que, en el fondo, pretende.

Con todo, ya a esa edad puede nacer un maravilloso y tierno amor hacia una muchacha que él venere a distancia; amor que nada tiene de sexual, pues eso se sentiría en ese momento como profanación: la adorada se venera a gran distancia como si fuera una Madona; un encuentro fugaz es suficiente por varias semanas, y no hace falta que la muchacha se entere. El joven, en cambio, atraviesa, a menudo profundas angustias; un leve soplo melancólico se extiende sobre todo, incluso sobre los momentos del supremo arrobó: es el ansia indefinida por la "flor azul" de los románticos.

No se halla en contradicción con esto, el que, en otros momentos, corteje el joven públicamente a otra mucha-

cha; frente a los amigos tiene que presumir de adulto y tener una amiga. También esto forma parte del descubrimiento del mundo en todas direcciones. Raras veces se tañen cuerdas más profundas en ese trato de compañerismo deportivo y amoroso; trato que es producto del siglo XX, sujeto a los vaivenes de la moda, a semejanza del uso de determinadas marcas de ropa o calzado.

A consecuencia de todos esos sentimientos e impulsos contradictorios, el joven no puede conversar con nadie sobre las más profundas ansias de su alma: en el espejo de la persona con que se enfrenta, se da cuenta de cuan inadecuadas y ridículas son sus insinuaciones tartamudeantes. Fruto de esa situación de emergencia es el *diario*, producto tan típico del período de la adolescencia como lo es la construcción y dibujo en el párvulo: el diario es el compañero del adolescente. Esa fase, en las muchachas, empieza entre los 12 y 13 años, y virtualmente llega a su término entre los 19 y 20. En cambio, en el muchacho, la etapa del diario empieza entre los 13 y 14 años y, por lo regular, termina a los 18. La culminación del diario se sitúa en los jóvenes entre los 16 y 18 años, y en las jovencitas entre los 15 y 17.

El diario es, pues, producto de la pubertad, y sirve entonces, más que nada, de válvula de escape para la propia desesperación; es el amigo invisible que no contradice y siempre pacientemente escucha. El diario viene a ocupar el lugar del amigo verdadero, todavía pendiente de encuentro: se redacta también para él, o para ella. Invisibles ojos descansan sobre el papel en que se está escribiendo: son los ojos del propio yo superior, del verdadero guía a través de la vida terrenal. En ese período, se busca todavía al guía fuera de uno

mismo, y sólo mucho tiempo después, se le hallará dentro. La vivencia de la proximidad del yo, sin encontrarlo, asociada con la impotencia del encuentro con el prójimo, da origen a la intensa vivencia de soledad que halla su expresión en el diario.

El joven de 16 a 18 años

Inquietud religiosa

Cuando el diario personal alcanza su clímax tanto los muchachos como las muchachas ya han trascendido su pubertad propiamente, y han entrado en la siguiente fase: la vida emotiva que busca su síntesis con el mundo. Con ello, el diario adquiere un carácter totalmente distinto, y predomina el elemento artístico. Breves poesías, prosa rítmica y aforismos, describen experiencias al contacto con la naturaleza; describen asimismo indefinidos sentimientos religiosos, así como el amor a distancia. Mientras menos correspondido es el amor, tanto más profundas son las creaciones: la amiga deportista raras veces da motivo a sonetos fogosos.

Una vez que, en los años siguientes, se amplíe la imagen del mundo y el adolescente medianamente se haya adaptado a su nueva realidad, la búsqueda de síntesis puede sumergirse todavía más en los estratos profundos de su vida anímica, para encontrar allí su realización final.

La imagen del mundo que el joven se había formado en dependencia de su medio ambiente le ha mostrado, muy a las claras, que él se halla separado de los demás

hombres y de un mundo espiritual superior; y al igual que el hombre del siglo XX se siente como miserable grano de polvo en el espacio infinito, idea con la cual el alma no puede conciliarse, la síntesis Yo-mundo se convierte ahora en su síntesis Yo-otra persona, Yo-comunidad, Yo-Dios.

El sentimiento vivía en la dualidad que pocas veces afloró a la conciencia. En el noveno y décimo año de la vida, ese dualismo causaba desasosiego y, en la pubertad, se acrecentó ese dualismo a un grado de intensidad tan intolerable, que era motivo de depresiones y, en casos extremos, incluso suicidio.

A continuación de esa etapa empieza, en el decimosexto y decimoséptimo año, la búsqueda de una relación religiosa con el prójimo y con Dios, búsqueda que puede adoptar múltiples formas. Esos contenidos se buscan siempre en comunidad. Si se malogra el encuentro auténtico, la comunidad fácilmente degenera en pandillismo, porque el propio yo sólo halla su satisfacción cuando se sabe unido con otros yoes. El joven que, por prolongado tiempo, estaba centrado en sí mismo, busca ahora el "nosotros", y va en constante aumento el ansia de vivencias comunes con otros. Es gozoso sentirse cobijado en una comunidad integrada por elementos que en el mismo momento comparten la misma vivencia; gozo que presta hondura y vigor a la vivencia propia. No obstante, su base es todavía demasiado endeble para constituir una comunidad permanente, y los desengaños no se dejan esperar. Después de un viaje de vacaciones, de un campamento, de un cambio final de impresiones, se ha desvanecido la interna certidumbre y se busca otro encuentro, otro apoyo eventual. De ahí

que a la juventud le guste tanto reunirse para, una y otra vez, discutir y continuar siempre en lo mismo.

Para los mayores, puede ser frustrante darse cuenta de lo poco que se logra en esas numerosas reuniones; se habla y se escucha mucho, y se resuelve poco. Incluso existe una pronunciada aversión a aceptar soluciones que harían superflua la continuidad de las discusiones: lo que a la juventud le importa es la convivencia, la búsqueda mancomunada, la "permanencia en la búsqueda". El que comprenda que tras la profusa "palabrería" late el ardiente afán de convivir compartiendo, tendrá la paciencia de propiciar imperceptiblemente ese sentimiento de comunidad, y así aportar, poco a poco, los "ladrillos" que formen una genuina comunidad de hondo calado. Semejante comunidad sólo puede generarse en el curso de la vida, cuando el hombre, en sí mismo, haya encontrado su relación con lo que el sacrificio significa, sentimiento que culmina en el sacrificio de Cristo, para constituir la base de una cultura verdaderamente cristiana.

He ahí el período de la búsqueda religiosa activa, tan característico en los años posteriores inmediatos a la adolescencia. El ideal religioso se persigue y se vive con una tenacidad y una incondicionalidad que jamás vuelve a presentarse como natural impulso interno. Incluso el materialista más empedernido mira, a menudo, con sonrisa, aquel período pasado en que la religión y la poesía todavía "rozaban su alma inmadura".

Para muchos, ese período significa el despertar a valores vitales que les acompañarán en los años siguientes, para convertirse en valores personales; para otros, es el período romántico, en el que, a semejanza de

la Edad Media, se libran torneos y se matan dragones, en honor a una lejana dama.

El joven varón de 18 a 21 años

Preparación vocacional

En los casos en que ha sido posible recibir enseñanza media y superior, se hace necesario, después de los dieciocho años, la elección de carrera; el período de transición hacia la condición adulta corresponde a los primeros pasos hacia la profesión. La gran mayoría que ya se incorpora a la vida productiva después de los catorce años, es decir, al final de la pubertad, carece de la oportunidad de una auténtica elección vocacional, y la experiencia comprueba que un elevado porcentaje de esos jóvenes cambia de ocupación una o varias veces antes de los 21 años.

Durante el período vocacional, el hombre, con toda su recia voluntad, se ubica en la vida social: la voluntad entra en su última metamorfosis. Apoyado en la imagen del mundo que plasmaron los ideales de su vida emotiva, se realiza la síntesis hombre-comunidad, síntesis expresada en la profesión, esto es, en el trabajo dentro de la sociedad. El joven, impulsado por su voluntad, introduce en la comunidad sus propios ideales, y se siente mancomunadamente responsable de la venidera estructura social.

Todavía en otra forma se despierta el sentimiento de responsabilidad: trascendido el período de amistad que mitigó las penas psíquicas, el joven se dirige hacia la joven de su elección. Y en ello no persigue únicamente

la satisfacción de deseos sexuales, sino también el fundar una familia dentro de la cual se realicen los ideales sociales: asumir la responsabilidad de educar la generación venidera.

La joven después de la pubertad

Hasta aquí, hemos acompañado al joven en su tercera etapa evolutiva; entramos ahora en la descripción del desarrollo de la joven.

Ya hemos insistido en que la niña pasa por la maduración fisiológica más temprano que el niño: en tanto que, en éste, el proceso de maduración coincidía con la pubertad psicológica, (y ambos procesos se pasan, en general, entre los 14 y los 16 años), en las muchachas transcurren sin coordinación. La maduración fisiológica, o madurez sexual, se produce en ella ya entre los 12 y 14 años, en tanto que su maduración psicológica, o "madurez para la Tierra", no tiene lugar hasta el período entre los 14 y 16 años; son los años de colegiala.

¿Qué singulariza ese período? El adolescente de esa edad dirige su afán reciamente hacia el mundo externo al que quiere captar con comprensión técnica, pues ese interés polarizado hacia el mundo externo, se halla en armonía con su tarea vital como varón. Otra es la tarea de la mujer.

Frente al varón que conquista y domina el mundo externo, tenemos a la mujer que ahonda y maneja el mundo interno del alma. Así, durante la pubertad, la muchacha no dirige su mirada en primer término hacia las vastedades del cosmos, sino hacia los abismos de su

alma: las relaciones humanas, las inflexiones del alma, suscitan su ardiente interés. En participación vital e integral mira, vive y padece todo lo que, de humano, se desenvuelve en torno suyo. Sin reserva, opone su propio sentimiento a todo lo desconcertante que llega a conocer de ese mundo en torno suyo; experimenta la soledad con igual, o probablemente incluso con mayor intensidad que el muchacho. En tanto que éste vive entre los polos de la propia soledad y de la felicidad que le produce el proceso de conocer el mundo, la muchacha queda tan sólo encerrada en su propia vivencia, pues el mundo que quisiera conquistar, es el de su propia alma.

Todo esto se conjuga en la extraña semblanza de la colegiala; se nos presenta madura en lo corpóreo, con asombrosa intuición de los asuntos humanos, pero carente de columna vertebral propia, sin propio centro que le sirva de apoyo. Al igual que en el muchacho, también en ella late la búsqueda; busca a la amiga con quien compartir sus confidencias, y por un momento desaparece su propia soledad. Fácilmente vulnerable, hipersensible, exaltada y desesperada, radiante y sollozante, sabia y necia, y siempre solitaria: he ahí la semblanza de la colegiala. Menos todavía que el muchacho expresa sus sentimientos frente a los demás; por eso, en soledad absoluta, la pluma confía al discreto papel lo que llena el corazón. En mayor medida que el muchacho, la muchacha lleva su diario, y trabaja en él con creatividad literaria; trata de perpetuar sus vivencias al contacto con la naturaleza y sus encuentros, porque inconscientemente siente que, para ella, lo que importa son las cosas internas. Si bien el muchacho a veces hace lo mismo, de vez en cuando opina

que todo eso son tonterías. A esa edad, la autoanulación propia del muchacho recibe, como compensación, la vitalidad de su entusiasta afán de conquistador.

En función del tipo de curva evolutiva que describe la muchacha, alcanza su condición adulta en lo psicológico, más rápidamente que el muchacho: la jovencita de 16 ó 17 años es más madura, y vive consciente de su superioridad. En comparación con ella, el joven de 16 ó 17 años es torpe. En el trato con compañeros de su misma edad, la muchacha es líder; en pago de su bondad de corazón, preocupándose por los muchachos, acepta toda clase de pequeños servicios; es caprichosa y coquetona, pero como compañera nunca deja traslucir su propia inseguridad. A los 16 ó 17 años ahonda la síntesis de la vida emotiva; la colegiala sabía mucho y podía hacer mucho que no correspondía a vivencias propias; pero ahora, ya se acerca a experiencias de sello personal: su sentimiento religioso es profundo y serio; difícilmente se desvía por superficialidades. Los conocimientos adquiridos en años anteriores se amplían en virtud de cierta sabiduría humana que le permite aceptar tareas para las cuales los muchachos no se hallan maduros todavía. Con todo, sería un error creer que la jovencita de 18 años ya es plenamente adulta en su aspecto social; si bien más madura y más profunda que los muchachos de su misma edad todo su afán y su idealismo revisten un rasgo marcadamente ajeno a la realidad. También ella ha de pasar todavía por la última maduración de su voluntad, en la que sus ideales se pongan a prueba y se convierta en realidad social. La jovencita tiene que recuperar, en mayor o menor grado, lo que el muchacho ya había conquistado en años ante-

riores. He ahí, para siempre, el punto flaco de la psique femenina. La mujer persistirá toda su vida en juzgar el mundo externo de conformidad con su propia experiencia, en tanto que el hombre puede fácilmente sueditar sus propias experiencias a los descubrimientos científicos y sociales.

Teniendo todo esto en cuenta no cabe duda de que es un inconveniente social el que un elevado porcentaje de muchachas comience a trabajar a los 15 años, explotándolas como mano de obra barata, y se las despiden después de cierto número de años para reemplazarlas por otras más jóvenes. A la edad en que la muchacha crea su imagen del mundo, entra a trabajar. ¿Qué es lo que se le imprime entonces a esa joven mujer, futura guardiana de la familia? La imagen de un mundo de explotación y aprovechamiento institucionalizado, porque el adolescente tiene una mirada que, aunque inconsciente, es muy aguda, y es también inconscientemente, dura en sus juicios.

Antes de alcanzar la mayoría de edad esas muchachas estarán en el aire y seguirán quién sabe qué caminos: trascendieron la vida familiar; y se acostumbraron a gastar lo que ganaron. Guardan profundo rencor, porque sienten que les ha sido negada la posibilidad de desarrollarse, precisamente cuando hubiera tenido decisivo significado para su vida posterior. Su única meta, pues, es conseguir lo antes posible su hombre. El error se paga en la madre de familia: sus hijos se ven privados, en los primeros años de su vida, de la confianza vital y el gozo de vivir que es de tanta importancia.

Este error pedagógico da pie al profundo rencor de los trabajadores contra la llamada clase pudiente. Con

sobrada razón, el trabajador que entra a trabajar alrededor de los quince años siente realmente el instinto de haber sido coartado en su desenvolvimiento humano y así no puede ser cultivada cierta parte de su personalidad. Ningún posterior curso de superación o mejoramiento podrá restituirle lo que se ha descuidado durante esos años.

He ahí un punto de vasto alcance social. Donde, a consecuencia de la mecanización, alcanza prominencia el problema de las horas libres, el trabajador se ve empujado a reflexionar sobre su propia condición humana, y descubre entonces que sólo tuvo oportunidad de cultivar las dos terceras partes de su ser.

Quizá reclama, al parecer, reivindicaciones distintas pero, en realidad, exige lograr su plena condición humana. Convendría, pues, revisar a fondo el problema de la pedagogía extraescolar, en la edad posterior a los 14 años; es indispensable un tipo de educación radicalmente nueva que tome como punto de partida las necesidades psicológicas del adolescente. Aquí damos por terminada la descripción de la última etapa evolutiva. El esquema de la página siguiente facilitará la visión de conjunto.

0 a 2 años:	Etapas de la percepción sensoria. Erguirse, andar, hablar. Figura del lactante.
<i>Maduración fisiológica</i>	
2 a 4 años.	Desarrollo del pensar: asociación de los contenidos de la percepción. Transición a la figura del infante.
4 a 5 ^{1/2} años.	Desarrollo del sentir. Fantasía creadora. Figura de infante y primer desarrollo en anchura.
5 ^{1/2} a 7 años.	Desarrollo de la voluntad. El niño está preparado para la escuela. Transición a la figura del escolar. Primer estirón.
<i>Maduración psicológica</i>	
7 a 9 años.	Metamorfosis del pensar. Mundo cerrado de imágenes mentales. Figura de escolar.
9 a 11 años.	Metamorfosis del sentir. Nacimiento de la crítica. Separación del yo y el mundo. Segundo crecimiento en anchura.
11 a 14 años.	Metamorfosis de la voluntad. Prepubertad. Segundo estirón.
<i>Maduración social</i>	
14 a 16 años.	Síntesis del pensar. Imagen del mundo. Maduración sexual.
16 a 18 años.	Síntesis del sentir. Inclinação religiosa. Tercer crecimiento en anchura.
A partir de 18 años.	Síntesis de la voluntad. Responsabilidad social. Preparación profesional. Maduración diferente de hombre y mujer.

ESTRUCTURA ESTRATIFICADA DEL ALMA HUMANA

El esquema final del capítulo anterior puede tener otra estructura: el desarrollo psíquico del niño hacia el hombre puede compararse con la planta en vías de crecimiento. La planta completa se desenvuelve a partir de una forma sencilla, la de la semilla. El tallo se estira y agrupa en torno suyo, a niveles cada vez más altos, primero una corona de hojas, y finalmente la flor y el fruto. En ese proceso, se observa que, al realizarse la nueva formación superior, continúa subsistiendo la vieja inferior, que mantiene su función dentro de la totalidad. El crecimiento se polariza hacia el cono vegetativo, donde se despliega el nuevo órgano; a la vez, persiste la formación anterior, con lo cual coadyuva al crecimiento del nuevo órgano y, cumplida su tarea, parece parcialmente .

La flor sólo puede manifestarse después de que se hayan desplegado las hojas y lleven a cabo su función nutritiva; el fruto sólo puede llegar a su completo desarrollo, cuando la flor haya cumplido su tarea, y cuando el receptáculo y los carpelos ofrezcan las bases para la formación de fruto y semilla.

Goethe, en su "Metamorfosis de las Plantas", describió la naturaleza del organismo vegetal vivo que rítmicamente se desenvuelve entre expansión y contracción. El grano de semilla es la forma más contraída de la

planta; partiendo de él, el germen se expande en el espacio: primero el cotiledón, luego hoja tras hoja, cada una más grande y más hermosa que la precedente. He ahí la primera expansión de la planta; sigue luego la contracción: las hojas se achican y en el extremo del tallo empieza a desarrollarse la flor. En el cáliz existe una fuerte contracción de la hoja, después de la cual la corola vuelve a expandirse en el espacio. He ahí la segunda manifestación de la planta. Es verdad que los pétalos también son hojas, pero fuertemente modificadas en comparación con la hoja verde. En los estambres sigue otra extrema contracción de la hoja; en los carpelos que, luego, se convierten en fruto y cobijan la semilla, asistimos a la tercera manifestación de la planta en el espacio. En el seno del fruto se desarrolla la semilla, que es la tercera y última contracción de la planta: hoja, flor y fruto son tres metamorfosis sucesivas de la hoja.



La planta se desarrolla en tres etapas, despliega tres veces su entidad en el espacio, cada vez en una nueva metamorfosis de la hoja, alternando con estructuras en las que se presenta en forma sumamente contraída.

Del mismo modo, también el hombre se desenvuelve en tres etapas hasta alcanzar la condición adulta. Cada siguiente despliegue constituye una metamorfosis, un desarrollo ulterior de la anterior etapa visible, y el adulto se nutre siempre de los estratos anímicos más profundos; ya lo mencionamos a propósito de los diferentes períodos evolutivos.

En su primer período, todavía es profunda la confianza del hombre en la vida; en el segundo, se generan las energías que dan origen a su vida emotiva y su vivencia artística; y finalmente, con base en las conquistas iniciadas en el tercer período, se sitúa en el mundo como hombre consciente.

Quien sea consciente de todo esto, intuye, una y otra vez, la inmensa responsabilidad que nos ha sido otorgada como padres y educadores de la generación que nos sigue:

Los padres dirigiendo el primer septenio echan los cimientos para aquella más profunda confianza vital de la venidera generación. *¿Tienen conciencia de ello?*

La escuela, responsable del desarrollo del segundo septenio, fundamenta la base de nuestra emotividad futura, así como de la alegría que ha de derivar de lo artístico. *¿Tiene la escuela suficiente conciencia de esta parte de su tarea?*

El tercer septenio es un auténtico período evolutivo tan sólo para una reducida parte de la población: el chico que empieza a trabajar a los 16 años debe aprovechar cualquier oportunidad que le surja para formarse. *¿Cuánto tiempo más durará esa mutilación de su alma?*

He ahí tres candentes preguntas dirigidas a nuestra sociedad humana; conviene que nuestro siglo las reco-

ja. Los padres han de buscar caminos que fortalezcan el fundamento de su propia vida moral y religiosa; la escuela ha de dar cabida al elemento artístico en el proceso docente; la sociedad ha de proporcionar una más adecuada formación vocacional.

He ahí las exigencias que se plantean a la sociedad a raíz de las intuiciones que aquí presentamos.

En la planta, el desarrollo de las tres metamorfosis queda concluido con el ciclo del año, para repetirse en el siguiente. En cambio, en el hombre, la vida propiamente tal empieza tan sólo después de que haya culminado el desarrollo a través de las tres etapas.

El adulto lleva consigo, a través de toda su vida, las tres metamorfosis de las energías anímicas pues aún cuando él crea que parte exclusivamente de la tercera metamorfosis, continúan en él subsistiendo las etapas anteriores.

Hoy día, está de moda referirse a la estructura estratificada del alma humana: con base en observaciones minuciosas, se ha inferido que deben de existir estratos más profundos de la vida anímica en los que subsiste inconscientemente lo que se ha experimentado en la juventud. Se habla entonces, vagamente, de lo consciente y lo inconsciente.

A partir de las intuiciones a que hemos llegado, es posible una descripción más exacta:

Estrato superior consciente:

conciencia de vigilia que se construye sobre la etapa evolutiva social (14 a 21 años).

Estrato intermedio semiconsciente:

conciencia onírica que se construye sobre la etapa evolutiva psicológica (7 a 14 años)

Estrato inferior inconsciente:

conciencia del sueño que se construye sobre la etapa evolutiva fisiológica (del nacimiento a los 7 años)

Como *estrato más profundo e inconsciente* persiste en el adulto el *primer septenio*, es decir, el período del desarrollo fisiológico en el cual el hombre se hallaba todavía enteramente unido a los procesos vitales de su medio ambiente. Las experiencias y vivencias de ese período subsisten como si fuera en profundo dormir sin sueños.

Como *estrato intermedio semiconsciente*, persiste el *segundo septenio*, el del desarrollo psíquico. Las experiencias y actitudes de ese período viven como estado onírico semiconsciente.

Como *estrato tercero, pleniconsciente*, subsiste el *tercer septenio*, el del desarrollo social, y el adulto edifica sobre las experiencias y actitudes que se han adquirido en ese período, creyendo que las anteriores etapas evolutivas han desaparecido. Sin embargo, los anteriores estados de desarrollo pueden aflorar de nuevo, ya sea en estados anormales patológicos, o bien por metódico adiestramiento de la recordación (ejercicios de consciencia).

En el capítulo IV, comparamos la conciencia de los niños de seis a nueve años, con el duermevela del adulto. Cuanto más ahonde uno el carácter de la conciencia infantil de ese segundo septenio, tanto mejor descubre la concordancia con la vida onírica del adulto. Para la vivencia interna, en los sueños todo es más real que en la conciencia de vigilia; en los sueños predomina, no el entendimiento lógico, sino el sentimiento dramatizador. Las imágenes de los sueños se extraen del contenido de las percepciones diurnas; el dinamismo de los episodios soñados, sin embargo, obedece, no a leyes

lógicas sino a ciertos decursos dramáticos, acompañados de afectos. En los sueños todo se transforma en imágenes, y hay que aprender a captar, a través suyo, los verdaderos trasfondos de los sueños.

Es posible establecer una escala de sueños; empieza con los sueños orgánicos, en los que estímulos corpóreos dan origen a la imagen onírica; siguen los sueños desiderativos, cuyos orígenes se ubican más bien en el mundo de las apetencias, y luego los sueños que son estampas de los problemas emotivos del alma; finalmente, los sueños proféticos, en los que envuelto en la imagen onírica aparece un mundo más allá del espacio y del tiempo.

Así pues, el órgano, la apetencia, el desarrollo psíquico y el mundo espiritual pueden manifestarse en el sueño; todos ellos revestidos de las imágenes del mundo de las percepciones.

Es posible establecer una escala similar a través del mundo de imágenes mentales del niño del segundo septenio; también puede encontrarse en los cuentos de hadas; hay cuentos sencillos que expresan en imágenes procesos orgánicos. Este es el caso, por ejemplo, en los cuentos en los que el morir y el volver a la vida se asocian con determinados procesos de crecimiento, como son la segunda dentición y la pubertad.

Otros cuentos apuntan más bien en dirección al desarrollo interior del alma. Recordemos el cuento en que los tres hermanos tienen que pasar por ciertas pruebas: el más joven, al que se describe como tontito, ejecuta aquello en que fracasaron los mayores. El hermano menor, en este caso, es imagen de la voluntad, la "más joven" de las tres energías anímicas: pensar, sentir y querer.

Finalmente, existen también cuentos que relatan el origen del hombre en un mundo espiritual; su descenso a la Tierra, su encarcelamiento en el cuerpo, y su definitiva redención. La más bella estampa de esto es, sin duda, la de "Blancanieves".

Más difícil es que el adulto intuya algo de la conciencia de la primera etapa. Esto tiene su causa objetiva en que los procesos orgánicos permanecen siempre en la conciencia del sueño, y que, a lo sumo, se manifiestan en el cuadro onírico, al nivel superior inmediato. Las raíces de nuestra vida volitiva yacen en el mundo de la conciencia del sueño. Sólo mediante vigorosa concentración interna, con abandono de todo pensamiento intelectual, es posible acercarse a ese mundo.

Correspondencia entre el desarrollo psíquico y el orgánico.

Cada metamorfosis del *pensar* coincide con un importante cambio en la proporción de las partes del *cráneo* y en la expresión de la cara.

Los virajes de la *vida emotiva* se vinculan a los tres períodos de desarrollo en anchura de la figura, en los que el *tronco* reclama nuestra atención.

Las crisis de la evolución de la *voluntad* se hallan en conexión con los períodos de estiramiento, en los que predomina la modificación de las *extremidades*.

Tratemos ahora, con base en la información acumulada, de avanzar a nuevas intuiciones en la conexión que existe entre los ritmos de evolución psíquica y los de crecimiento de determinados sistemas orgánicos.

Un grave obstáculo para llegar a una observación imparcial es nuestra arraigada convicción de que toda nuestra vida anímica, pensar, sentir y querer, se desarrolla en el cerebro. Esta convicción descansa en el descubrimiento de los llamados centros motores en el encéfalo, desde los cuales se supone que se opera el movimiento de los músculos, así como en el descubrimiento de ciertos centros en el tronco encefálico, cuya lesión puede dar origen a profundos cambios de la vida emotiva.

Mientras se parta del punto de vista anatómico, no hay mayor objeción contra la tendencia de esas concepciones; sin embargo, es discutible tan pronto como se adopta el punto de vista psicológico, buscar fenomenológicamente la función orgánica que se relaciona con determinada función psíquica. ¿El órgano genera la función psíquica, o la función psíquica construye un órgano en que manifestarse? He ahí la pregunta por la prioridad del órgano o de la función psíquica, a semejanza de la gallina y el huevo.

Si observamos como primera función el pensar, parece perfectamente aceptable designar el cerebro como órgano del pensar, y dejemos momentáneamente intacta la cuestión de si el cerebro genera el pensamiento, o si es éste el que se sirve de aquel para manifestarse. El pensamiento se impone como suprema tarea: sondear la Creación en toda su abrumadora riqueza y pluralidad; aspirar a sistematizar el exceso de percepciones, para desentrañar sus reglas y sus leyes.

Sólo tiene sentido unir la matemática a las leyes naturales, si ella misma preside las leyes naturales, es decir, si ella es, efectivamente, un principio creador al margen del pensar humano subjetivo.

Por la vía del pensamiento, el hombre ha llegado a conocer determinados principios matemáticos y lógicos; la evolución del pensar no puede tener otra meta que la de adquirir una conciencia cada vez más pura y más perfecta de la realidad. En otras palabras, el pensamiento humano debiera convertirse, cada vez más, en medio de la concienciación de la matemática y lógica divinas del pensar divino, en la esencia del "Espíritu Santo". Si el pensar humano sólo produjera verdades de valor subjetivo para el individuo, sin ser nada más aparte de ello, sería un juego veleidoso, y haríamos mejor desistiendo del pensar.

Para sondear, por medio del pensamiento, las leyes objetivas de la Creación, el hombre recibió un instrumento: el sistema nervioso central que, mediante constante práctica, se ennoblece a fin de ser progresivamente más idóneo para escudriñar la lógica divina; con nuestro pensar, nos introducimos en la corriente del pensar divino: el órgano mediador es el cerebro.

Pero, no sólo el pensamiento posee su realidad objetiva como principio creador; ¡la tienen también el sentir y el querer!

La voluntad en su aspecto cósmico, como impulso para la acción, es decir, para el cambio, se halla diametralmente opuesta al pensar que examina las leyes y lo acabado. En las criaturas, ese impulso para la acción se exterioriza como afán de movimiento; sirve al movimiento y transformación internos que caracterizan el metabolismo, así como al movimiento y transformación externos que caracterizan la locomoción. Los órganos en que se hallan anclados estos principios creadores son los metabólicos y los músculos como órganos motores.

De ellos arranca primariamente el impulso para el movimiento. En lo psicológico, ese impulso se manifiesta como instinto o apetencia: instinto de alimentación, de reproducción, de movimiento. Estos instintos ascienden de las funciones orgánicas de los órganos de alimentación, reproducción y movimiento, y son las raíces más profundas de la vida volitiva. Sólo se hace referencia a "voluntad consciente", cuando ese impulso ha establecido contacto con la vida mental reguladora y cognoscente.

El pensar como tal nunca puede ser *causa* de la voluntad; es tan sólo el regulador que eleva el impulso a voluntad.

Incluso en los animales inferiores, en que todavía no hay sistema nervioso central, existe el impulso de movimiento. De ahí que la voluntad jamás puede tener su sede en la llamada área motora del encéfalo; el impulso volitivo procede primariamente de los propios órganos motores; el sistema nervioso se ocupa tan solo de regular y coordinar su funcionamiento. De ahí que, en el desarrollo del hombre en ciernes, al impulso de crecimiento de las extremidades, le sigue un mayor impulso motor, que sólo a través de los años siguientes se transforma, regularizándose, como voluntad, (véanse los subcapítulos sobre el niño entre los 5 y 7 años, así como entre los 12 y 14).

La regularización del impulso ciego para convertirlo en voluntad consciente es el problema de la moralidad. Así como el pensar puede refinarse y ennoblecerse hasta identificarse con el pensar divino, así también la voluntad puede ennoblecerse hasta convertirse en auxiliar de la divina voluntad creadora, e identificarse con

Dios Padre, el Creador, en ejecución de Su voluntad.

El pensar que considera lo que ha sido hecho, tiene por objeto lo pasado; en tanto que la voluntad que se dirige hacia lo que se halla en trance de devenir, se proyecta siempre hacia lo futuro. Así es cómo el pensar y el querer se hallan ubicados en el tiempo: pensar-pasado; voluntad-futuro.

En la vivencia emotiva la realidad humana es el *hoy*: el sentir concilia la antítesis pensar-querer. A su vez, el sentir es de estructura polar y transcurre siempre entre los polos: simpatía-antipatía; amor-odio; amistad- enemistad; abrirse-cerrarse; acoger-rechazar.

La polaridad de la vida emotiva es, al mismo tiempo, principio creador que satura todo el cosmos y se manifiesta en los ritmos pequeños y grandes, que actúan en la Creación. El ritmo abarca, al mismo tiempo, *el movimiento* (voluntad) y la *ley reguladora* (pensar).

Ritmo es movimiento sujeto a ley reguladora; no es estructura espacial, sino temporal. Los ritmos cósmicos se objetivan en el Año Cósmico Platónico, en las cuatro estaciones anuales, así como en el cambio de día y noche. Los grandes ritmos cósmicos, alternancia de determinados estados opuestos, hallan su repercusión en los pequeños ritmos de los organismos vivos.

Rudolf Steiner destacó que el ritmo normal de la respiración y del corazón no transcurre al azar, es reflejo del ritmo cósmico de nuestro sistema solar. Hay gran variedad de conexiones entre la Creación y el organismo vivo. La ley fundamental del ritmo es la sístole y diástole (contracción y distensión), inhalación y exhalación, acercarse y alejarse. Lo mismo observamos en la vida emotiva en constante oscilación entre simpatía

(acercamiento, acogida, inhalación) y antipatía (alejamiento, rechazo, exhalación). La vida emotiva se halla supeditada a las leyes del ritmo. A cada éxtasis, sigue la depresión; a cada congoja, el alivio. Goethe alude a ello en su conocido verso:

*En el respirar hay dos clases de gracia:
aspirar el aire, y luego exhalarlo.*

*Aquello oprime, esto refresca
tan maravillosa es de la vida la mezcla.
Tú, da gracias a Dios cuando te oprime,
y dáselas también cuando te redime.*

Los sistemas orgánicos en que particularmente se asienta el ritmo vital que preside la diferenciación de los seres unicelulares hasta los organismos superiores, son la respiración y la circulación sanguínea, así como los órganos rítmicos del conducto digestivo (estómago e intestino). Como sea que el ritmo vital es atributo de cada célula en particular, se encuentran también ritmos suavísimos en todos los demás órganos.

El saber popular, al referirse al sentimiento, habla de un buen corazón o de un corazón de piedra; acertadísima la alusión. No se pretende afirmar que sentimos con pulmones y corazón: el corazón anatómico sirve a la circulación sanguínea y el pulmón anatómico, a la respiración. ¿Dónde late, pues, la vida emotiva? *En el ritmo* de diástole y sístole (en el corazón, el estómago, el intestino y en la respiración), proporcionando la creación de nuestros sentimientos y, de este modo, la relación entre los sentimientos y estos ritmos dura desde el principio hasta el fin de nuestras vidas. A través de toda la vida

hay una entrañable conexión entre la vida del sentimiento y los ritmos que son regulados, no por el sistema nervioso central sino por el nervioso simpático. Particularmente durante la niñez, la vida emotiva y los ritmos respiratorio y circulatorio se hallan todavía mucho más íntimamente unidos. Hasta donde es posible sacar conclusiones preliminares de lo observado en este campo, parece que esa mutua dependencia no disminuye hasta después de los nueve o diez años, cuando la circulación y la respiración se estabilizan, participando únicamente en las oscilaciones de violencia sentimental. Observemos que al narrar un cuento a niños menores, su respiración y pulso, en suspenso y relajamiento, oscilan al unísono con el cuento.

A principios de nuestro siglo solía hablarse de un paralelismo psico-físico, imaginándose que los procesos corpóreos y los anímicos corrían paralelos sin interrelación. En cambio, hoy se habla con frecuencia de la "globalidad psico-física de la persona", sin mayor visión concreta de lo que ese término significa. Sería interesante penetrar en lo concreto de este campo, y explorar la identidad que existe entre los procesos rítmicos y la vida emotiva.

En el presente estudio, y con base en ciertas consideraciones tan sólo levemente insinuadas, partimos de la original identidad psico-física entre el pensar y el sistema nervioso central, entre el sentir y el ritmo de determinados órganos situados principalmente en el tronco, y entre la voluntad y el aparato motor, cuyo representante principal son las extremidades. El Divino Principio Trinitario, que nos es conocido con los nombres de Padre, Hijo y Espíritu Santo, se refleja en la

humana triada como querer, sentir y pensar; sus representantes corpóreos, esquemáticamente hablando, son las extremidades, el tronco y la cabeza.

Estos puntos de vista no sólo tienen valor teórico o científico, sino inmediato significado pedagógico práctico. En tanto que la enseñanza de las matemáticas tiene el objetivo de desarrollar el pensamiento lógico, la gimnasia y el deporte han de conducir a la forja de la voluntad, sin olvidar, sin embargo, que el juego infantil es su gran educador. Como ya dijimos anteriormente, el juego con intencionalidad es síntoma del despertar de la voluntad; antes, el juego se hallaba todavía ligado a las funciones rítmicas; y el nuevo impulso que se introduce en el juego sigue al estirón de las extremidades.

Por ser pedagógicamente fecundo generar la voluntad directamente en el área de las extremidades, no en la cabeza, debiera ejercitársela a través de la acción de brazos y piernas. Las tablas pitagóricas que se enseñan a niños normales e incluso a retardados, haciéndoles dar palmas y patear, se aprenden más rápidamente y mejor que si se les obliga a estar sentados, inmóviles y con las manos juntas, en cuyo caso, al terminar la jornada, el retenido impulso motor explotará en forma vandálica.

En música, donde el elemento volitivo descansa en el compás, se recurre a dejar que los alumnos lo golpeen con los pies.

Hace medio siglo, Rudolf Steiner insistió, en sus conferencias pedagógicas, en la necesidad de prestar atención a las correspondencias entre el desarrollo físico-corpóreo y el anímico-espiritual del niño. Con base en la estructura ternaria del organismo humano, describió

que el pensar sólo se libera cuando ha llegado a cierta conclusión preliminar el desarrollo del sistema nervioso y de la cabeza. El sentimiento, a su vez, se libera cuando se estabilizan los órganos rítmicos; en tanto que se libera la voluntad, cuando las extremidades han terminado su crecimiento.

Con todo esto, salta a la vista el significativo hecho de que el pensar, sentir y querer son energías de crecimiento metamorfoseadas; se emancipan como facultades psíquicas cuando ya no se necesitan para el crecimiento y formación de los órganos.

Desde el año 1930, hemos puesto en práctica estas ideas de Rudolf Steiner, como hipótesis de trabajo lógicamente fundamentadas. Además, nos hemos planteado la pregunta de si es posible observar la conexión entre la liberación de determinadas facultades psíquicas y el desarrollo somático del niño. Y entonces, en los casos de desarrollo difícil o anormal, hemos podido comprobar, una y otra vez, que es posible predecir, por el estado de desarrollo somático, determinada fase del desarrollo psíquico patente o latente. Inversamente, hemos podido pronosticar, por el desarrollo psíquico, el grado de desarrollo corpóreo de ciertos sistemas orgánicos, e invariablemente hemos comprobado que determinados sistemas orgánicos tenían que haber alcanzado determinadas etapas de desarrollo, antes de que se independizaran las funciones psíquicas correspondientes a esa etapa.

Dentro del marco del presente opúsculo sobre el desarrollo del niño regular y normal, no es posible entrar en mayores detalles.

De los hechos aportados, se puede deducir que la

función psicológica comienza después de realizar, en lo esencial, la modificación del grupo orgánico correspondiente.

El primer órgano que termina su crecimiento es la cabeza; recordemos que llevaba delantera evolutiva al nacer. En el segundo año de vida, la circunferencia del cráneo es casi 50 cm; en años posteriores, la circunferencia ya no aumenta más que de uno a seis centímetros, lo que es comparativamente poco. En cambio las piernas que, a los dos años, miden 37,5 cm., siguen creciendo hasta 88,5 cm. en el adulto, es decir, aumentan más del doble de su largo. O sea, la cabeza es la primera en terminarse, y después de los dos años, observamos la paulatina liberación de las primeras facultades pensantes. En el tercer año de vida, el niño desarrolla la figura de párvulo, caracterizada por la gran cavidad troncal; en la culminación de la figura del párvulo, es decir, en el cuarto año de vida, empieza a independizarse la fantasía creadora; en el quinto año, las piernas empiezan a crecer hacia su forma definitiva. Cuando este proceso ha llegado a ser tan claro que hasta la figura del párvulo parece modificada, se liberan las energías volitivas que, determinando una distinta posición del niño en el mundo, le hacen maduro para la escuela.

En el curso del séptimo año, el cráneo y la cara cambian considerablemente de proporción y expresión: se liberan las energías pensantes adicionales que capacitan al niño para moverse en imágenes mentales. Luego sigue, de los 8 a los 10 años, el período en que vuelve a cambiar el tronco, y a los 10 años, se produce el cambio de la actitud emotiva que desemboca en la "crisis del décimo año".

La pubertad empieza con un renovado impulso de crecimiento de las extremidades; sigue la revolución de la actitud volitiva que hace al niño maduro para la Tierra.

La segunda parte de la pubertad se inicia con una armonización y modificación del rostro: mira abiertamente hacia el mundo, en afán de formarse de él una imagen. Sigue, por tercera vez, un período en que vuelve a redondearse la figura estirada y flaca que caracterizaba la anterior etapa de predominantes extremidades. Ese período coincide con la búsqueda religiosa, período de nueva actividad de la vida emotiva. Finalmente, llega la maduración complementaria que, en el caso del varón, consiste en aumento de peso de todo el esqueleto y sistema muscular. En la mujer, este último proceso apenas se halla insinuado: se tiene la impresión de que continuará el estado precedente de desarrollo en anchura, si bien también en la mujer se observan posteriores cambios de esqueleto, particularmente en la región del cinturón pélvico. Esto último está de acuerdo con la diferencia fisiológica entre hombre y mujer.

VII

EL DESARROLLO DEL YO

Conciencia del yo

Vivencia del yo

Realización del yo

En los capítulos precedentes hemos descrito el desarrollo del niño en tres períodos, cada uno de ellos metamorfosis del anterior, surgiendo así la imagen de un desarrollo en tres etapas, comparable al de la planta que expone Goethe en su "Metamorfosis de las Plantas".

Si recordamos ahora lo dicho en la Introducción, a saber, que el hombre arraiga en dos mundos, uno físico-corpóreo y otro divino-espiritual, ha llegado el momento de concentrar la atención sobre las energías que, desde el yo, intervienen en el desarrollo del niño.

El esquema ofrecido en la Introducción fue el siguiente:



Hasta ahora, hemos destacado en nuestra descripción más bien los factores que se introducen en el alma

desde abajo, mundo material; han quedado aplazados los fenómenos evolutivos procedentes desde arriba, mundo espiritual. Revisémoslos ahora.

Preguntémonos, primero, cómo el yo se manifiesta en el alma durante dichos tres períodos, entendiendo por "yo" aquello que experimentamos como el íntimo núcleo de nuestro ser y en virtud de lo cual sabemos que "existimos" como seres humanos. Detengámonos, primero, en la actividad psicológica del yo, y planteemos la pregunta de si esa conciencia de ser un "yo" ha existido siempre. Nos damos cuenta, entonces, que esa conciencia sólo puede comprobarse a partir de un momento determinado dentro de cada desarrollo individual. Sobre este particular, los poetas nos dicen más en sus biografías, que los hombres menos adiestrados en la retrospectión del propio pasado. Sin embargo, todo hombre puede adiestrarse en esa retrospectión, para acercarse hasta su primer recuerdo infantil, casi siempre correspondiente a algún episodio dramático; por primera vez, se experimentó un acontecer como propio de uno mismo: he ahí el impacto de la primera conciencia del yo.

Conciencia del yo (Tercer año de vida)

En el desarrollo normal, el momento del primer recuerdo se sitúa en el tercer año de vida. Antes de esa edad, el niño ya tuvo muchas experiencias; hablaba, reaccionaba, y hacía muchas cosas que atestiguaban su propia vida anímica. Pero no tenía todavía conciencia del propio yo; todavía no relacionaba el niño los suce-

sos consigo mismo como una continuación de su entidad a través del tiempo. También hacia fuera, se pone en evidencia el momento del despertar de la conciencia del yo: antes de ese momento, el niño se había designado a sí mismo con su propio nombre: se llamaba Juanito o Pedrito de la misma manera que había aprendido a designar a otras personas u objetos. Y así, denunciaba que aún no se distinguía a sí mismo de otros valores y magnitudes identificados con un nombre. Luego, despertó la conciencia del propio yo, como algo radicalmente distinto a todo lo demás que existía en el mundo. Y se realizó entonces la conciencia de la separación: yo-mundo. De repente, el pequeñuelo sorprende a la familia con la petición: "yo también mermelada", cuando, el día anterior, todavía decía: "Juanito también mermelada".

El momento de decir Yo, por primera vez, marca un hito en el desarrollo infantil. Hasta entonces, se retrotrae el primer recuerdo de sucesos relacionados con el yo.

Simultáneamente con la naciente conciencia del yo, expresión de la separación entre el yo y el resto del mundo, surge, de súbito, la tendencia de decirle "no" al mundo exterior. La conciencia del yo se desarrolla en esa etapa, contraponiéndose al mundo externo. El filósofo Scheler define al ser humano portador del yo, como "el que puede decir no". Esa etapa de negación que se declara, de repente, alrededor del tercer cumpleaños, suele llamarse la "edad de la obstinación" y, por lo común, dura unos meses, tras los cuales el yo se habrá consolidado lo suficientemente, y se experimentará a sí mismo incluso ahí donde no tenga que oponerse al mundo exterior. Es gracioso observar cómo se

transforma el pequeñuelo: "no quiero ir a la cama", "no tengo que hacer pipí", "no quiero hacer pipí" a la vez que aprieta sus muslos con suma angustia por la necesidad apremiante de ello.

Para el educador es exasperante la edad de la obstinación; y así, con mucha paciencia y tacto, ha de ir logrando que el niño se adapte a las usuales funciones y hábitos vitales consagrados, sin motivar innecesariamente la sublevación: lo único que ayuda es desviar la atención del niño de aquello que repudia. Sólo en casos de absoluta necesidad debe el adulto imponerse, con la consecuencia de un inevitable episodio desagradable. La certidumbre de esa fase transitoria, así como la alegría por el despertar del yo en el niño, debiera ayudar a los educadores a mantenerse con mucho tacto durante esa etapa. Precisamente en la contradicción con el mundo de su entorno, se ejercita la conciencia del yo; es una ley general de la psicología de las percepciones el que sólo se genera conciencia ahí donde se tropieza con resistencia: sentimos nuestra epidermis tan sólo cuando se ejerce alguna presión sobre ella. Mientras seguimos la corriente de los eventos exteriores, no hay desarrollo de la recia conciencia del yo, y el adulto lo logra oponiéndose al mundo externo o formándose un juicio personal. El párvulo se limita a su "no quiero".

En la sublevación contra el acostumbrado curso de los eventos, el niño se experimenta a él mismo como individualidad no supeditada, sin más, a las demandas del medio ambiente. Incluso el observador poco adiestrado puede notar la diferencia entre las ordinarias reacciones del enfado, y la resistencia propia de la edad de la obstinación en que, de súbito, ya se rechaza *todo* lo

que anteriormente se había hecho placenteramente. En el curso de los años que siguen, la conciencia del yo continúa desarrollándose de dos maneras: por una parte, deja de ser intermitente y ya no se circunscribe a determinados momentos; por la otra, se interioriza, y en vez de la reacción externa contra el mundo, surge el enjuiciamiento interno del mundo. Al llegar a los seis años, se habrán realizado lo suficiente esos procesos para que el niño pueda entrar en la escuela, donde cierta continuidad de la conciencia del yo es condición previa para el aprendizaje. Continúa perfeccionándose el desarrollo ulterior de la facultad de juicio.

Sin embargo, incluso en los años que siguen, la primera respuesta a una crítica al yo seguirá siendo la primitiva reacción de resistencia.

Todos conocemos el: "De ninguna manera lo acepto; ya les mostraré, ya me conocerán". Sólo en la fase siguiente sobreviene la formación de un juicio sereno de la situación, lo que implica que el yo se mantenga al margen de los sucesos y los mire como sereno espectador.

De lo que acabamos de decir resulta obvio que la conciencia del yo continua desarrollándose o, por lo menos, debiera continuar desarrollándose, desde que emerge a los tres años, hasta la edad más avanzada.

La palabra "conciencia del yo" ya expresa que se trata de la manifestación del yo dentro de la conciencia. Como tal, ella es una función que se relaciona con la consciente vida mental.

Vivencia del yo (De los 9 a los 10 años)

El yo se manifiesta no solamente en nuestra conciencia, sino también se le intuye y siente directamente. Esta vivencia del yo es de más hondo calado que la conciencia del yo y arraiga en estratos más profundos del alma; se halla directamente unida a nuestra vida emotiva; existe incluso cuando no nos acordamos conscientemente de nuestro yo.

La vivencia del yo, como realidad profundamente sentida, nace en el niño alrededor del décimo año, se amplía en la prepubertad y se convierte, en la pubertad, en contenido emotivo omnidominante. En esos años, el niño siente como profunda tragedia la presencia de su yo separado del mundo externo; recuerda su infancia como paraíso perdido, en el que se hallaba bien cobijado en el mundo, protegido de la familia, de los amigos, de la escuela. Ahora se halla desnudo y desamparado frente a un mundo extraño y hostil.

El comienzo de la experiencia del yo coincide con la crisis de los nueve años, que le imparte un matiz peculiar y conduce, a menudo, a un exacerbamiento de los conflictos que surgen. También ahora, la naciente vivencia del yo da origen a una nueva reacción contra el mundo ambiente, más esta vez a nivel del sentimiento. Desaparece el espontáneo respeto a los educadores; desde dentro, brota la crítica a las personas que le rodean. Sólo años más tarde, esa crítica al mundo se interioriza y se convierte en autocrítica: es la fase en la que uno se considera a sí mismo como "imposible" en todos los aspectos: sobreviene un profundo sentimiento de insatisfacción de sí mismo.

Sólo después de la pubertad, esta dolorosa experiencia del yo será trascendida por una nueva revelación del yo en la voluntad. A ese nuevo afán podemos mejor llamarlo: voluntad de realización del yo.

Realización del yo (18 años)

Después de la conciencia del yo y la vivencia del yo, nace ahora el deseo de realizar el yo en el mundo, lo que se logra en función de la actividad personal en el mundo: la profesión y la característica de la propia vida. En su desarrollo, el hombre expresa su yo, en cuanto que éste aparece como actor en la corriente del tiempo.

El avance en la realización del yo implica una liberación frente a la infructuosa experiencia del yo en la etapa anterior. Así, la realización del yo se presenta siempre en conjunción con un vigoroso idealismo. También en esta fase, sólo se la siente inicialmente en los actos externos que uno puede llevar a cabo en bien de la sociedad: el joven está dispuesto a todo tipo de sacrificios y esfuerzos por sus ideales. Sólo mucho tiempo después, descubre que existe una manera mucho más íntima de realización del yo, que se inicia cuando el hombre interioriza la voluntad del yo y empieza a trabajar sobre sí mismo. Esto tiene lugar cuando el individuo postula la autoeducación y el autodesarrollo interno como condición previa para lanzarse a reformador de la sociedad. La manera en que se manifiesta esta primera forma de realización del yo dependerá de cómo se hayan desarrollado, previamente, la conciencia

del yo y la vivencia del yo. En otras palabras, el idealismo del joven y de la joven depende de la relación que hayan podido establecer con el mundo. Conciencia del yo, vivencia del yo, realización del yo: cada una de ellas significa un proceso de separación, por una parte, del mundo externo y, por la otra, de ciertos sectores de lo anímico. La tarea del genuino educador consiste en mantener, en todo momento, en justo equilibrio los estados evolutivos. El exagerado despliegue de los propios impulsos frente a los demás es tan peligroso como la extinción de la personalidad en servil sumisión frente a otras personas o las propias codicias.

Si en la niñez se condujera la conciencia del yo y la vivencia del yo de modo que el yo se intuyera como servidor de un mundo divino superior, el niño observaría, al mismo tiempo, que también el adulto reconoce una autoridad que le es superior.

La realización del yo es la más sagrada misión de la vida humana: corresponde a que se ofrenda, a que se regala, a la sociedad humana lo más profundo y valioso que en el hombre existe. En sentido superior, la realización del yo es siempre una entrega que halla su suprema expresión en las palabras de San Pablo: "No yo, sino Cristo en mí". Esa palabra "no yo" no implica negación; no implica extinción del yo, sino saturación del yo de un principio superior, y así saturado, trabaja por el mundo. Puede observarse claramente que aquí nos referimos al yo en términos muy distintos a los que usa la psicología de orientación psicoanalítica. En ella, se describe el llamado "super-yo" como síntesis de los mandamientos y prohibiciones de padres y educadores; el yo es colocado entre el "ello" (hombre de instintos) y

el "super-yo" (código de conducta sugerido en la juventud) y se le considera producto de un desdoblamiento del "ello", esto es, del hombre instintivo.

En el psicoanálisis, el hombre se considera como ser que exclusivamente pertenece al polo inferior en sentido de nuestro esquema (véase pág 155). Por encima de él, no flota sino la prohibición dada por el "padre", en este caso, el padre material, prohibición cuyo poder deriva del castigo en caso de desobediencia.

El yo es la energía activa, impulsora, individualizante de la vida humana. Por nacer dentro de la conciencia como conciencia del yo, el yo se forma una imagen del mundo que luego lleva consigo como su imagen personal del mundo.

Conciencia del yo

Artes plásticas

El párvulo entre 3 y 6 años, al conquistar la conciencia del yo, se halla empeñado en edificar una imagen provisional del mundo, y como ser activo, tiene el ansia de representar exteriormente esa imagen. De ahí que el párvulo sea tan activo y creador en el campo de la imagen: el dibujo, las labores, el trabajo plástico con arena y en una palabra, las artes plásticas, son el área específica de ese período.

En el dibujo, el niño proyecta su imagen del mundo; por eso son tan interesantes los dibujos infantiles. Nos llevaría demasiado lejos dar aquí una descripción detallada de los dibujos infantiles*; necesitaríamos una obra

*Véase Michaela Strauss "El lenguaje gráfico de los niños". Ed. Rudolf Steiner.

aparte. Sólo nos permitimos llamar la atención sobre algunos motivos principales. Al principio, el niño, sólo despierto en lo cerebral, no tiene otra experiencia que la cabeza: produce garabatos en forma de redondeles, o una gran mancha redonda coloreada a la que designa como "hombre". En la siguiente etapa emergen, en medio de las líneas redondas, otras rectas; más adelante también debajo de aquéllas, y se interpreta el dibujo como cabeza y tronco. Como última etapa el párvulo experimenta las extremidades, y las añade.

Este tipo de motivos se encuentran invariablemente al comienzo de los dibujos de los niños de tres años. En cámara lenta, si así se nos permite llamar el desarrollo de niños retrasados, se observa que los niños, durante meses, quedan estancados en esas diversas etapas. Así, por ejemplo, un niño con síndrome de Down dibujó, durante todo un año al hombre, representando a la Bella Durmiente y el Príncipe, como grandes comas, es decir, como gruesos círculos con un apéndice por debajo, que recordaba a los renacuajos. En niños normales, la imagen del mundo evoluciona tan deprisa, sobre todo cuando hay hermanos mayores, que muy pronto se dibuja la imagen del hombre en su forma clásica de dos ceros sobrepuestos, con brazos de rastrillo.

Después de haber representado al hombre, pronto aparece en los dibujos infantiles la casa, y luego la naturaleza con flores y árboles, o bien la técnica, con sus automóviles y sus trenes.

En los primeros años de la escuela, el niño vive todavía muy sumergido en la imagen. En lo pedagógico, esta circunstancia debiera aprovecharse tratándolo todo en forma de imagen, y dejando que los alumnos

dibujen y pinten mucho. El que sepa interpretar esos dibujos tendrá del niño una visión de conjunto más concreta y abarcante de lo que jamás pudiera expresarse en calificaciones numéricas.

Vivencia del yo

Música y drama

Con la vivencia del yo, hacia los 10 años, el niño entra en un nuevo mundo: el mundo musical dramático. La vivencia del yo tiene como consecuencia que la relación con el prójimo se reviste de una aureola dramática. El drama señala el conflicto entre la relación subjetiva y la objetiva del yo con el mundo exterior. Ahora es cuando el niño está listo para vivir realmente los elementos musicales: modo mayor, modo menor y armonía. En tanto que el párvulo era productivo en las artes *plásticas*, el niño del segundo septenio lo es en las *musicales y dramáticas*. Lo que el dibujo es para el preescolar, lo es la redacción del diario para el muchacho en trance de maduración.

En el diario se revela el desarrollo de la vivencia del yo. Como ya mencionamos, se empieza con la fijación de impresiones que ejerció en el yo el mundo externo; así se da expresión al sentimiento de soledad del yo en el mundo.

En los modos mayor y menor, el niño en vías de maduración despliega su cambiante vivencia del yo; el modo menor se presta particularmente entonces para patentizar sus añoranzas. Inmediatamente después de la pubertad, brota en los adolescentes de mayor talento

artístico, el afán de expresarse en forma versificada; ya no basta el simple apunte de los altibajos de la vivencia del yo: en el verso juvenil se cristaliza en hermosa forma; y gracias a esta cristalización, la vivencia del yo se consolida y afianza. Afortunadamente, se cometen en este campo muchos más "pecados juveniles" de lo que los adultos se enteran; no se trata de poesías de alto valor literario con base en una capacidad cuyo alcance queda reservado a unos pocos; es el simple afán de expresarse en esta forma, aun cuando muchos queden en intentos estancados. Lo mismo vale para las composiciones musicales de los jóvenes; pero como sea que, a esa edad, raras veces se dominan los elementos del arte de la armonía, la mayoría acude a la palabra para expresarse: el diario es un fenómeno más frecuente que la composición juvenil. Sin embargo, tan revelador como el estudio de las composiciones juveniles puede serlo, para el adulto, el de la predilección del preadolescente para determinadas composiciones y categorías musicales.

Realización del yo

Creaciones sociales

La realización del yo se dirige a la vida social. El joven, después de haber sido en su infancia y niñez artista plástico y, luego dramático-activo, se convierte ahora en artista creador. La vivencia infantil puede considerarse como juego, si bien juego que es preparación para la seriedad de la vida.

Sin embargo, en esta etapa, la actividad social empieza a ser muy importante. Nuestra civilización lucha por

resolver el problema social; más la futura obra artística social solo nacerá cuando los hombres hayan aprendido el duro camino de la realización del yo. Téngase presente que la realización del yo no implica hacer prevalecer los propios impulsos; es autoeducación que se impone a sí misma ciertas exigencias antes de imponerlas a la sociedad. Sólo por respeto y amor auxiliador hacia el prójimo puede nacer la voluntad de darle su verdadera forma a la futura sociedad. En el campo de la pedagogía, ya es posible dar los primeros pasos hacia su realización, para la cual es indispensable el yo como entidad real, no como abstracción. Este concepto se halla en radical oposición con los que, hoy día, son corrientes.

Desde que Locke anunció que el hombre nace como tábula rasa, y desde la popularización de las teorías de Darwin sobre la función exclusiva de la herencia, la humanidad se ha olvidado de su origen divino. Esto vale, ante todo, para la psicología como ciencia y como práctica pedagógica.

Psicología de Schiller

En sus cartas "Sobre la educación estética del hombre", Schiller enunció estos problemas con toda claridad. Sus cartas merecerían mayor atención de la que se les prodiga. La psicología schilleriana se basa en la polaridad activa del alma humana, el contraste entre el "impulso formal" (el principio formador e individual) y el "impulso material" (el principio que arraiga en los impulsos naturales). Por el equilibrio y conjugación

entre estos dos principios, nace el "impulso lúdico" que coloca al hombre en el mundo como entidad capaz de libre creación.

Si prevalece el "impulso formal", nace el bárbaro que, con poder dictatorial, impone su propio modo de ser a los demás; si prevalece el "impulso material", nace el salvaje que todo lo aniquila con sus pasiones. En el primer caso, reina el individuo y violenta a la naturaleza; en el segundo, la naturaleza reina sobre el individuo y lo destruye. Entre los extremos del bárbaro y del salvaje se despliega lo humano individual; entre los extremos del dictador y de la anarquía se despliega la verdadera convivencia social. Toda dictadura dará origen a la revolución; toda revolución provocará una dictadura. De ahí que Schiller, que escribió sus cartas a principios de la Revolución Francesa, pudiera pronosticar que desembocaría esa Revolución en la dictadura de un solo individuo, individuo que, pocos años después, salió al escenario de la historia universal en la persona de Napoleón.

La sociedad se encontrará sacudida entre los dos polos de dictadura y revolución hasta que haya emergido en el individuo el equilibrio entre el doctrinarismo bárbaro y la pasión salvaje. Este equilibrio sólo puede alcanzarse si, en educación, se le brinda constante atención a estos problemas. El hombre individual lo alcanza en sus capacidades creadoras en las que la naturaleza y el yo se interpenetran y así, dan origen a algo nuevo. El yo suministra la forma y utiliza la naturaleza como substancia para realizar un nuevo mundo que no podría subsistir sin el yo. En este nuevo mundo, la naturaleza no queda anulada, sino elevada más allá de

lo meramente natural. A juicio de Schiller, semejante creación artística es, a la vez, hermosa, con lo cual da a entender que los conceptos "arte" y "belleza" tienen un significado mucho más amplio de lo que comúnmente se cree cuando se habla de alguna creación artística.

En este sentido, podemos referirnos al verdadero *arte político*, arte que ejecutan los hombres como artistas sociales, lo mismo que al *arte pedagógico* o al *arte terapéutico*. A la verdadera creación armónica Schiller la llama manifestación del "impulso lúdico", y ve su precursor en el juego del niño. El juego infantil es siempre ejercicio previo al proceso creador y, por lo tanto, es artístico a la manera infantil. En el capítulo sobre el desarrollo artístico del niño (capítulo IX), se elaborará esta cuestión con mayor amplitud.

Hasta aquí, nos hemos referido a la manifestación del yo en el pensar, el sentir y el querer. Hemos de averiguar ahora qué otras manifestaciones del yo existen en el desarrollo del niño. Una vez más, recurrimos a las ideas de Schiller como punto de partida. En su undécima carta escribe: "Cuando la abstracción asciende a la cumbre de lo que le es accesible termina por llegar a dos últimos conceptos, donde tiene que detenerse y admitir sus límites; distingue entonces en los hombres algo permanente y algo que se halla en incesante cambio. A lo permanente, lo llama *persona*; a lo cambiante, *estado*... A través de toda permanencia, cambia el estado; a través de todo cambio del estado, permanece la persona".

Vinculándonos con esta cita, podemos decir: si en los primeros capítulos hemos puesto énfasis en el "estado cambiante", ahora nos concentraremos en la "persona permanente" a la que, dentro del contexto del presente

opúsculo, llamamos "yo". El yo acompaña a la materia en constante cambio, y es vehículo de lo que Schiller llama el "impulso formal"; ese yo se manifiesta, desde el nacimiento hasta la muerte, en formas cada vez más distintas. Ya lo encontramos por primera vez a propósito de la descripción de cómo se aprende a andar y a hablar. El yo, en cuanto a personalidad permanente, se patentiza ya en la manera en que el niño aprende a andar y a hablar, y en que se dispone a utilizar el habla de su medio ambiente. Recordemos que nos referimos a niños que, desde el principio, todo lo enfocan con gran valor, y otros que durante el mayor tiempo posible buscan apoyo en el medio ambiente. En el primer caso, la personalidad se manifestó desde temprana edad; en el segundo, el niño se halla más bien determinado por factores ambientales que exigen, después de todo, que el hombre se desplace sobre dos piernas.

Afán de desarrollo y retardación de desarrollo

En la práctica, la evolución tal como la describimos en los primeros capítulos, se encuentra dos grupos de niños: el primero, en el que el niño se ve impulsado por una poderosa fuerza interna, avanzando intrépidamente de metamorfosis en metamorfosis y ubicándose decididamente en el mundo, como individualidad; el segundo, en el que el niño no avanza con tanta fuerza, claudica ante cada nueva metamorfosis, y preferiría no ejecutarla si las circunstancias externas no le apremian. A menudo, los niños de este segundo grupo, de ofrecérseles la oportunidad o si se encuentran con obstáculos,

recaen en estados evolutivos anteriores, ya superados. En otras palabras: son niños con tendencia a la "regresión" en su desarrollo.

Podemos distinguir, pues, entre el impulso hacia el desarrollo y la actitud reservada ante él. Aquél parte de la "persona", es decir, del yo; ésta, la resistencia, a través de todas las metamorfosis, surge de la corporalidad e instintos del hombre.

En el desarrollo normal, tal como lo describimos en los primeros capítulos, ambas tendencias se hallan en equilibrio, si bien, en la práctica, siempre se presenta el momento en que una u otra llega a dominar. Podría suponerse que el ideal consiste en que el yo empuje la evolución con el mayor vigor posible; mas no es así. El organismo siempre debiera haber alcanzado determinado escalón evolutivo, antes de sufrir con éxito la correspondiente metamorfosis psíquica. Si esto sucede prematuramente, entonces, sin duda, ciertas funciones se desencadenan más temprano pero, a la vez, menos perfectas que si se hubieran presentado en etapa posterior; en cuyo caso se detienen en el estado imperfecto, de modo que el avance inicial se traduce, más adelante, en un retroceso proporcionalmente mayor. Esto queda comprobado empíricamente por la psicología experimental.

El proverbio: "todo a su debido tiempo", sigue siendo la regla de oro para la pedagogía.

En la moderna Psicopatología se ha disertado mucho sobre el niño retardado que, posteriormente, muestra toda clase de síntomas neuróticos. Ese tipo es de sobra conocido. En la mayoría de los casos, es posible dar eficaz ayuda a estos niños. En los casos en que el yo no

participaba con mayor actividad en el desarrollo, bastaban ya ciertos factores externos desfavorables para detener las metamorfosis normales. La eliminación de esos factores desfavorables y el despertar del interés infantil pueden adelantar el desarrollo un buen trecho.

Cuando la personalidad del niño no muestra "ninguna inclinación hacia esta vida" se manifiestan, desde luego, fenómenos anormales que aquí no podemos analizar.

Para evitar malentendidos digamos expresamente que la escasa actividad del yo no disminuye su valor; a menudo, se observa que precisamente ciertas individualidades sumamente nobles y altamente evolucionadas, que enriquecieron significativamente a la humanidad, no se dieron ninguna prisa en su evolución en la niñez; por mucho tiempo, permanecieron soñadores en el seguro recinto de la infancia, y el biógrafo registra, a la postre, que de esa manera quedaron a resguardo de muchas influencias negativas, y que su personalidad de tardío despertar, pudo conservar una especial incolumidad y peculiaridad. Desde luego que semejante curso evolutivo, aún cuando se mantiene dentro de los límites de lo normal, ofrece particulares dificultades para la persona respectiva. Incluso en personas que, más adelante, muestran excepcional dinamismo volitivo, los típicos hombres de acción que han construido grandes empresas fundadores de organizaciones de alcance mundial, se observa a menudo un tardío despertar del interés intelectual. Frecuentemente, muchachos que fueron expulsados de la escuela por mala conducta se convirtieron en renovadores de la civilización. También en estos casos se tiene la impresión de que se retuvieron

ciertas energías para que, más adelante, se llevaran a un despliegue tanto más vigoroso. A propósito de la psicología del pueblo holandés podemos decir que, como nación, tiende hacia el desarrollo retardado en cuyo fondo nace, finalmente, una fuerza de iniciativa.

Frente a este tipo, existe el otro que se halla ubicado en la vida con particular estado de alerta, y que tiene la tendencia a alcanzar prematuramente cada metamorfosis subsecuente. Ese tipo predomina entre los niños de nuestras urbes modernas: con cinco años, ya están maduros para la escuela; ellos mismos se han enseñado las primeras letras. En los grados inferiores, ellos son los pequeños "vivillos" que siempre levantan el dedo y claman: "yo, maestra, yo". Con ojos pícaros de ratón, se dan cuenta de todo lo que pasa en torno suyo, y lo comprenden; llegan a casa con hojas de calificaciones sobresalientes. Mas, tan pronto como, en los grados superiores, la enseñanza requiere intuiciones más profundas ellos quedan rezagados: llegarán a ser "empleadillos", pero jamás "fundadores ó empresarios".

Al echar una mirada a la vida anímica de semejante niño, se siente una peculiar tragedia. Esos niños captan prematuramente impresiones que los niños soñadores pasan por alto, y que sólo observarán cuando tengan la necesaria madurez para ello. Aquéllos van arrastrando, pues, un lastre excesivo. Los conflictos de esas almas infantiles pueden ser preocupantes: todavía no pueden digerir los problemas de los que ya tienen conciencia.

El ambiente urbano moderno con sus impresiones caóticas y su insensata prisa fomenta el desarrollo acelerado. Agréguese a esto que muchos padres y, por desgracia, también muchos sistemas pedagógicos, abru-

man a los niños con temas de aprendizaje irracionales y, por añadidura, se los inculcan de manera intelectual. La motivación generalmente aceptada de que algo marcha tanto mejor cuanto más temprano se empiece, es un razonamiento categóricamente erróneo; se halla asimismo en contradicción con cualquier experiencia en el campo de la evolución biológica. El campesino sabe que el caballo al que se le engancha el carruaje demasiado temprano permanecerá para siempre deficiente; por eso él domina su impaciencia y aguarda el momento oportuno. En cambio, el hombre moderno ni siquiera llega a la lucidez aún cuando se trata de su patrimonio más precioso: sus hijos. Claro está que sería igualmente erróneo dejar de aprovechar los momentos oportunos en que algo debiera aprenderse; es bien sabido que para muchos temas existen los llamados períodos de óptima receptividad.

En los primeros capítulos no pretendimos otra cosa que localizar, para los diversos fenómenos, el correspondiente período de óptima receptividad: si se descuida el momento oportuno, ya no es posible reponer a la postre el mismo tema, con la misma facilidad y eficacia.

Infinitamente mayor, sin embargo, es hoy día el peligro de que el medio ambiente y la escuela propicien la entrada adelantada de las metamorfosis; por eso, conviene recalcarlo una vez más. El niño precoz se ve trastornado incluso en su desarrollo corporal; se rompe el equilibrio biológico y se merma el crecimiento. Los niños palidecen, se vuelven nerviosos, tienden al vómito, dejan de tener apetito y no duermen bien. A menudo, el único recurso es enviarle, por medio año, al campo para restituir su condición física.

Hasta aquí hemos hablado de los factores externos que favorecen el desarrollo demasiado rápido; pero hay también ciertos niños en quienes se observa un acelerado e intensificado desarrollo desencadenado desde su interior. Se trata de los lactantes que, poco tiempo después del nacimiento, son más despiertos que los niños normales, que no duermen bien, que no maman bien, que fácilmente se asustan y luego vomitan, lentamente aumentan de peso y siempre miran en torno suyo con ojos despiertos y azorados. Esos casos de niños neuróticos son extremadamente difíciles de tratar, pues llegan demasiado temprano a cada siguiente etapa evolutiva. Un pequeñuelo de dos años y medio había logrado la "proeza" de no aumentar de peso después del primer año de vida; a la vez, era móvil como gota de mercurio, trepaba por todas partes, se arrimaba a todo, sabía contestar el teléfono y se portaba como un pequeño adulto. Tenía el tamaño de un niño flaco de un año de edad, y la cara de un viejito astuto que aterrorizaba a la familia y sabía aprovechar todas las flaquezas de su medio ambiente para salirse con la suya. Un caso como éste cae, naturalmente, fuera del desarrollo normal; no obstante, en el caso límite, se pone en evidencia la tendencia general.

El que también los niños normales pueden caer víctimas de la neuropatía lo muestra el caso de una "familia de intelectuales" en la que ambos cónyuges tenían un grado académico. Su primogénita, de tres meses de edad se hallaba acostada debajo del altavoz de la radio que sin parar, se mantenía a todo volumen durante toda la conversación. Al preguntarles por qué lo hacían, respondieron: "A ella le encanta; si apagamos la radio,

empieza a chillar; y si la dejamos encendida, duerme muy tranquila”.

En el desarrollo normal, la actividad y la tranquilidad han de mantenerse en equilibrio; entre los polos yo y naturaleza, se desenvuelve la vida humana en la corriente del tiempo. Ahí donde el hombre es verdaderamente hombre, se establece, por la acción recíproca de los dos, un equilibrio activo; ese equilibrio activo o dinámico late, tanto en el juego del niño, como en las supremas creaciones del adulto.

Dice Schiller: “El hombre sólo juega ahí donde él es hombre en pleno sentido de la palabra; y sólo es hombre cabal allí donde juega. En el juego, el yo del niño se ejercita en el dominio de la materia para plasmarla de acuerdo con su propia esencia más íntima. La verdadera pedagogía se impone la tarea de ayudar al niño en su autorrealización, pues todo hombre representa un nuevo mensaje procedente del mundo divino.

El respeto al yo humano en vías de despliegue es la base de toda acción pedagógica. Amorosamente, debiéramos ayudar a ese yo humano a imprimir su sello en la árida materia de la vida cotidiana.

VIII

LAS ETAPAS EVOLUTIVAS DEL PENSAR

En los tres capítulos que siguen, trataremos de sistematizar el desarrollo del pensar, sentir y querer.

El *pensar* es una función que se manifiesta en una secuencia de procesos por cuyo medio se interioriza el mundo externo: el mundo externo se convierte en mundo humano interno. Con ayuda del activo proceso de percepción que “extrae” algo del mundo exterior y lo lleva a la conciencia en el propio mundo interno, se presenta un proceso de asociaciones con otras percepciones previamente elaboradas. Así se forma una imagen preliminar del mundo, basada en la experiencia.

Esa imagen empírica del mundo todavía no es específicamente humana; la tiene también el animal. Los cazadores saben que es mucho más difícil dar con un zorro viejo y avezado que con un animal joven, sin experiencia. En el animal, el misterioso complejo de energías al que damos el nombre de instinto, agrupa el material de percepción y enriquece con él las reacciones de defensa.

En el instinto, obran fuerzas en las que observamos una profunda sabiduría, sabiduría que constituye un complejo global para determinada especie animal, y le pertenece lo mismo que la figura externa.

Las energías morfogénicas actúan en el animal. Por una parte, a nivel corporal donde construyen la figura somática y, por la otra, en el psíquico dónde engendran

la "figura" del instinto: en ambas rige la misma sabiduría, porque son manifestaciones de una misma protoimagen en diferentes campos. De ahí que en el animal todo transcurre de manera más o menos automática; el instinto regula sus acciones a través de apetencias e impulsos. Hasta donde, dentro de los estrechos límites fijados por el instinto, se forma una imagen empírica del mundo, esa experiencia se manifiesta asimismo a través de apetencias; nace lo que Pavlov llamaba "reflejo condicionado".

En el pensar humano interviene, además de las asociaciones inveteradas, otra fuerza generadora de reflejos "condicionados". En el lactante se puede observar perfectamente bien la génesis de esa fuerza. Las percepciones son tan eficaces en el animal como en el hombre; mas el pensar consciente es una función típicamente humana, en la que el contenido de las percepciones se confronta con el yo. El yo ordena lo asimilado y lo convierte en consciente propiedad personal. Los contenidos de las representaciones son estructuras configuradas por el yo, que vive con ellos y, en constante renovación, forma los nuevos a partir de los viejos, siempre en perpetua actividad. Determinadas representaciones se escapan al control del yo. Por medio del poder de la recordación y de una "interiorización renovada", el yo puede volver a colocarlas entre sí, y contemplar, una y otra vez, cómo se producen; el yo se halla tan vinculado con esa continua actividad de generar representaciones y asociarlas con las anteriormente formadas, por medio de la facultad recordativa, que no es posible la vivencia ininterrumpida, por medio del yo, sin la continua fuerza recordativa. La conciencia del yo y el recuer-

do son gemelos siameses: al desvanecerse la facultad recordativa, se desvanece asimismo la conciencia y la vivencia del yo. El cómo puede el hombre, no obstante, seguir viviendo y, en base a la experiencia, actuar automáticamente "como hombre", queda evidente en ejemplos de personas que pierden la memoria, vagan durante meses y emprenden toda clase de proyectos, antes de encontrar el camino de retorno a sí mismas, casi siempre en estado deplorable.

Así pues, en el desarrollo del pensar, hemos de distinguir entre la formación de reflejos condicionados, vida asociativa que transcurre de manera automática y el pensar propiamente dicho en sentido humano.

En el lactante, las impresiones visuales y auditivas que dan origen a las percepciones se encadenan pronto con los impulsos vitales y se convierten así en los primeros reflejos. Cuando él oye el sonido de la puerta que se abre, espera ser sacado pronto de la cuna y ser alimentado, lo cual, mediante gritos de alegría, se acusa como sensación agradable. Si estos eventos no tienen lugar, puede dar origen a gritos como manifestación de enfado.

Todo el campo de los reflejos condicionados, sencillos primero, y después progresivamente más complejos, es lo mimado de la psicología experimental, llegando a menudo al extremo de valorar exclusivamente este tipo de asociaciones, y de declarar, sin más, que también la educación posterior y el aprendizaje no es sino formación de semejantes reflejos.

Hasta cierto grado, no deja de tener razón, pues casi todo lo que se aprende en el primer septenio, antes de la segunda dentición, consiste en la formación de expe-

riencias de efectividad inconsciente. Todo ello podría llamarse también formación de hábitos, y será incumbencia de la educación el procurar que esos hábitos sean buenos. Así, por ejemplo, el aseo es, sin duda, exclusivamente hábito útil y bueno.

También después del cambio de dientes, e incluso como adulto, el hombre vive en sus acciones diarias por medio de reflejos condicionados, aprendidos o adquiridos. A esa parte del ser humano podemos llamarla hombre-reflejo, y dentro de ese área él es, sin duda, el animal más inteligente de la Creación. Dicen las malas lenguas que el hombre-reflejo es la criatura ideal para alcanzar los más elevados puestos cívicos.

En la medida en que el hombre vive movido por dichas energías es posible calcular, más o menos, cómo reaccionará bajo determinadas circunstancias, o qué representación formará con base en determinada impresión. Para muchos, este tipo de hombre es el ciudadano ideal, el colaborador que no causa problemas.

En el hombre cabal, todo esto queda sacudido por un factor incalculable; el yo humano, una y otra vez, interrumpe el proceso automático y forma imágenes mentales autónomas.

La conciencia del yo que nace en el tercer año de vida interfiere el proceso de formación de buenos hábitos, debido a que el párvulo en su período de obstinación, quiere tercamente algo distinto de lo que se hubiera considerado sobreentendido por la formación de hábitos. Más adelante empieza el período en que el niño forma sus propias imágenes mentales, primero de forma esporádica, luego con mayor frecuencia, y desde ellas construye en torno suyo su propio mundo, donde

se siente a sí mismo como rey en el centro de su reinado.

He ahí la época del pensamiento propiamente (de los 7 a los 9 años). En el esquema del capítulo V hemos enumerado, como primera forma del pensar, el período de formación de asociaciones de los contenidos empíricos; es la actividad asociativa que, particularmente después del segundo año, rebasa el recinto de los reflejos condicionados exclusivamente desde lo corpóreo, y se manifiesta como función psíquica. Después de la segunda dentición, el niño alcanza la fase en que se construye su propio mundo de imágenes mentales, a la vez que la formación de hábitos continúa como concomitancia a un nivel inferior.

En esta etapa evolutiva, se echan los cimientos de nuestra verdadera condición humana: el yo recibe la oportunidad de construirse, dentro de un área protegida, su propio mundo interno, mundo que puede configurarse de suerte que, en él, el aspecto individual halla su expresión sin impedimentos. Así como el rey en el país de los cuentos, reina el yo en ese pequeño mundo de su propia creación; en él, todos los deseos pueden cumplirse; las energías creativas personales pueden desplegarse sin trabas, porque ha empezado para el niño una fase de gozosa creatividad. Esta etapa evolutiva es la gran escuela preparatoria de la inteligencia creadora que el hombre necesitará más adelante para elevarse por encima del simple hombre-reflejo.

El niño desea vivir intensamente todo lo que absorbe en esa fase; quiere asimilarlo con tanta intensidad que se convierte en parte de su propio mundo. Pero se presenta una dificultad: el mundo sensible todavía no ataca al niño en toda su desnuda realidad, ataque que

sucede tan sólo después de la pubertad. Así, en el segundo septenio, el niño necesita todavía un mediador entre él y el mundo exterior; para que el mundo del propio yo admita los contenidos empíricos depende de otra persona mayor. Lo que ella le cuente del mundo, eso es lo que el niño admitirá, pues el mundo como tal, es todavía indigesto en esa segunda etapa vital; previamente, se requiere una predigestión. El maestro, pues, desde su propia interioridad, ha de ofrecerle imágenes al niño, sólo posibles por medio de la palabra: en la narración en torno al mundo, el maestro ofrece lo que él mismo ha incorporado a su propio mundo interno, y así traspassa al escolar el alimento adecuado en el período de referencia.

Todo conocimiento-reflejo del adulto es inservible para el niño; en cambio, todo lo que el adulto haya vivido intensamente, es absorbido por el niño como el agua de lluvia por la planta sedienta. Podemos sintetizar lo dicho como sigue: en ese período, para el niño como entidad dotada de yo, el macrocosmos es todavía un libro sellado, en tanto que sí puede asimilar y elaborar el microcosmos humano.

En ese período, la práctica de los reflejos continúa al lado o, mejor dicho, debajo de la superficie de la naciente vida del yo emergiendo en imágenes mentales.

La enseñanza realmente eficaz en el segundo septenio ha de tener en cuenta ambas corrientes. Para ello, lo más indicado es primero, presentar vívidamente algún tema ante el niño, es decir, con tanta vitalidad que pueda darle cabida en el mundo de sus imágenes mentales. Así se asocia con la esencia del yo infantil, es decir, con su ego. Con esa "admisión", ese tema se habrá con-

vertido en patrimonio personal del niño acompañándole en su vida posterior, en algo con lo cual ha establecido su propia relación. Como segundo paso, mediante ejercicios, la nueva adquisición puede transformarse en habilidad que se maneje autónomamente.

Ilustremos todo esto con algunos ejemplos: sin duda, la escritura y la lectura han de acabar por ser capacidad automáticamente ejercida. ¿Cómo enseñárselas al niño? Se han ideado innumerables métodos sagaces, para que esa técnica llegue a ser acción-refleja, de la manera más rápida y sólida; de ahí que la lectoescritura sea, más que nada, asignatura práctica. Hay un método que empieza por colocar sistemáticamente trazo tras trazo, para luego integrar las letras a partir de ellos. Otro procedimiento es dar las letras, desde un principio, como un todo. Un tercer método es intercalar la imagen como ayuda para la formación del reflejo generador de letras como, por ejemplo, el clásico método de los tabloncillos de lectura. Luego hay el método que trabaja con oraciones completas: el método global.

Los representantes de los diversos métodos están convencidos de que su procedimiento garantiza el éxito más rápido y óptimo. Pero, ¿qué es lo que, en todos estos casos, se entiende por "éxito"? No es otra cosa que la formación de un reflejo automático. Todo ese procedimiento involucra tan sólo al hombre-reflejo, en tanto que el hombre propiamente dicho ha quedado en ayunas y se ha aburrido sobremanera durante toda la práctica.

Con esos métodos, podría aprender la lectura y escritura incluso el animal, si tuviera una inteligencia-refleja igual que el hombre.

En cambio, si se empieza por colocar la imagen de la

letra en el mundo interno propio del niño, de modo que ligue con ella toda su vivencia tenida durante la narración, no se aburrirá durante la indispensable práctica, y no quedará internamente vacío y desolado: el alma del niño, en este último caso, se halla llena de imágenes y de vivencias.

En lo didáctico, esto se puede lograr haciendo surgir cada letra de determinada imagen: por ejemplo, la B, de un burro que lleva unos bultos a una bodega. Una vez que se hayan vivido intensamente la narración y las imágenes, se pinta y se dibuja el burro con su pesado cargamento colgando por sus dos costados. Más adelante, el maestro explica que a la imagen de esos dos bultos los adultos le llaman: B. Por meses enteros, la B sigue siendo la letra de burros y bultos y, durante la práctica, el alma infantil se satura, una y otra vez, de la narración y de las imágenes que él mismo formó a partir de ellas. Así, la práctica se convierte en gozo, y cansa menos. La vida íntima del niño no se deseca, sino que florece, y se convierte en el fundamento vivo de la salubre vida anímica del adulto.

Sin duda, el aprendizaje de la escritura con este método requiere más tiempo que con los otros, mas la ganancia definitiva es infinitamente mayor, pues en un caso se ha logrado tan sólo una destreza externa, limitando la vida interna; en el otro, también se ha cultivado la destreza externa, pero al mismo tiempo se ha enriquecido la vida interna.

El tiempo así utilizado tiene su valor peculiar. ¿Es realmente necesario que el niño ya sepa escribir después de dos o tres meses? ¿Qué argumento hay en contra de que domine la escritura solamente al final del pri-

mer año escolar si, al mismo tiempo, ha conquistado otras facultades? ¿Todavía le quedan cinco o seis años para la práctica!

Y lo que dijimos de la escritura vale para todas las asignaturas, incluso para la aritmética que, como ninguna otra materia, es asignatura práctica. Los griegos todavía conocían, además del valor cuantitativo de los números, su valor cualitativo. Para nosotros, 5 ya no es otra cosa que 2 más 3; para los griegos, el número 5 les revelaba otro mundo que el número 3; conocían los números perfectos e imperfectos, los amigables y los hostiles.

No faltará quien pregunte si hemos de volver a tener en cuenta la superada mística numérica de Pitágoras. No estaría de más examinar si esa llamada mística numérica encierra, acaso, un gran valor pedagógico. Nosotros, los adultos tampoco escribimos nuestras cartas de negocios al estilo cuentístico: "Erase una vez un fabricante que tenía que producir 30000 uniformes"; y, no obstante, reconocemos el valor pedagógico de los cuentos.

Dejen que el niño con toda calma experimente el valor propio específico de los números simples; háganle sentir que el 1 es cualitativamente distinto del 2; él puede buscar en el mundo todas las cosas que son "uno". Uno: sólo; dos: juntos.

Así, de manera infantil, el niño experimentará el valor moral del estar solo y del estar juntos. Un Dios; el hombre no sólo, sino junto a Dios. El hombre solitario; mas ahí donde realmente hay dos juntos, se halla presente un tercero. Dejen que el niño busque los fenómenos que se manifiestan en el número 4: las cuatro esqui-

nas de una superficie de ladrillos con que construimos nuestra casa; los cuatro vientos y los cuatro puntos cardinales. Descubrirá entonces el escolar que el 4 tiene relación con lo terrestre, en tanto que el 1, 2 y 3, la tienen con problemas morales y divinos, y que el 5 es, ante todo, el número humano. Nuestro sistema decimal ha nacido del 5, a saber, del cálculo con los 5 dedos y con los 10 de las dos manos.

En la cultura babilónica, existían aún otros sistemas numéricos, de orientación más bien cósmica como, por ejemplo, el sistema duodecimal con los doce signos del zodiaco, del que se derivó el sistema sexagesimal que hemos conservado en nuestras 12 horas, 60 minutos y 60 segundos, así como en nuestros 360° con los que subdividimos la superficie en ángulos.

Si el niño ha alcanzado una relación con los números, no abstracta y científica, sino humana y moral, podrá ejercitarse, sin peligro de que se le sequen sus energías internas. Habrá determinados números que encuentre "simpáticos" porque son divisibles, en tanto que otros, como el 17 y el 19, se le antojan "aburridos" porque son indivisibles. Así, la práctica se convierte en gozo para el niño.

Con la entrada de la pubertad, y ya en la prepubertad, la peculiaridad del pensar sufre otro cambio: el protegido mundo del niño con sus imágenes mentales, entre las que el yo podía pasearse, sufre una sacudida por el contacto con la realidad externa; con ayuda de la fase crítica de los 10 años en adelante, la llamada realidad penetra en el interior, y desordena totalmente el mundo propio.

Si el yo está vigorosamente desarrollado para el

manejo de las imágenes mentales podrá, no sólo resistir, sino incluso aprovechar esta sacudida, aprendiendo a acomodarse a las exigencias de la llamada realidad: la contemplará y la elaborará de manera personal, para llegar a ideas autóctonas que tanta falta hacen a nuestra cultura actual.

En cambio, si se halla atrofiada la propia función activa del yo en el mundo de las imágenes mentales, no está el yo preparado para intervenir activamente en ese trance, y dependerá de la aceptación y reproducción de juicios y opiniones ajenas que le fueron inculcadas. En este caso, se habrá acabado para siempre la originalidad del pensar, por extraordinariamente sagaz que sea la personalidad. Un gran sabio holandés dijo, hace unos años: "ya no tenemos futuros catedráticos, tan sólo ayudantes inteligentes".

Durante los años siguientes a la pubertad, el pensamiento del niño debiera dirigirse de tal manera que, junto a las materias prácticas, tuviera un enfoque independiente de los problemas.

Permítanme insertar aquí una experiencia personal: en el 11° año escolar (bachillerato), el grupo recibió un nuevo maestro de matemáticas, hombre original y extraño, que en las clases de Geometría Descriptiva prohibió memorizar ni siquiera una sola construcción. Es verdad que las construcciones se trataban en clase, pero después había que olvidarlas. Todo problema de construcción debía enfocarlo personalmente cada alumno; era quien tenía que "intuirlo", y así encontrar su propio método para desarrollar la construcción. "Más vale que sea complicado si es vuestro, que la aplicación estúpida de recetas"; he ahí el lema de aquel maestro. El

efecto sobre el grupo fue asombroso: muchos alumnos débiles se hicieron, de repente, activos, en tanto que muchos de los ases bajaron a la mediocridad. Lo que logró ese profesor fue que todos ellos tenían la inquebrantable fe de que, en el Examen de Bachillerato, no podría presentárseles ningún problema que no pudieran resolver. El maestro solía decir: "En Geometría Descriptiva todos tenéis asegurada la máxima calificación; nos queda, pues, más tiempo para las demás ramas de las matemáticas".

Aquel maestro nos trazó la ruta de confiar en nuestras propias capacidades, y muchos de sus alumnos todavía lo recuerdan con cariño. Toda lección, ya sea de matemáticas o de literatura, de química o de historia, puede limitarse a una reproducción, exclusivamente, de actividades reflejas o puede ser un ejercicio de habilidades individuales. En *esta* etapa de la vida, se recomienda escribir piezas teatrales y afrontar personalmente problemas, con apoyo mínimo por parte del adulto.

Cabe agregar aquí una palabra sobre sistemas de enseñanza que tratan de responder a estas máximas: los sistemas Dalton y Montessori que estimulan la "actividad propia" de los alumnos. En tanto que, para el tercer septenio, este enfoque merece incondicional aplauso, para el segundo, el de la enseñanza primaria, esos métodos son muy discutibles por las razones antes señaladas. La actividad propia requiere que el yo humano se halle preparado para la consciente confrontación con el mundo exterior, y el niño de ese segundo período no está todavía maduro para ello: demasiado temprano se apela a energías sólo disponibles alrede-

dor de la pubertad; y toda prematura solicitud de esas energías, significa una ventaja efímera inicial que luego se convierte en retraso.

La memoria en la Educación

El aprendizaje, tal como se practica en la actualidad, se dirige principalmente a la función de la memoria.

En la adquisición de "conocimientos aprovechables a corto plazo", forzosamente implícita en el actual sistema de exámenes, se requiere que el alumno pueda reproducir, en el momento exigido, los temas aprendidos.

Por lo común, se entiende por "memoria" la consciente o abstracta, o sea, la capacidad de evocar una representación que está en el subconsciente para colocarla conscientemente en el centro de la vivencia. Pero esto no es sino la postrera forma de la memoria, pues siguiendo más de cerca el desarrollo de las funciones recordativas, se comprueba que existen otras dos modalidades más primitivas y anteriores. La primera y más primitiva función de la memoria es la capacidad que pudiéramos llamar *memoria local*; es el fenómeno que se manifiesta en el párvulo antes que nazca la conciencia del yo.

El niño que alguna vez estuvo en determinado medio ambiente e hizo ahí determinadas cosas, todavía no es capaz de producir ningún recuerdo consciente de esos actos. No obstante, si algún tiempo después se le lleva nuevamente a aquel mismo medio ambiente, muestra por su conducta estar, al instante, orientado, saber todavía dónde se encuentran los diversos objetos

y lo que hizo con ellos. Puede observarse este fenómeno en todo párvulo de 2 años y medio: en determinado cajón del desván se ponen el martillo y las pinzas, después de haber jugado el niño con ellos; pasan semanas y meses, quedan ocultos martillo y pinzas; no se vuelve a preguntar por ellos. Después de ese tiempo, el niño regresa al desván, al mismo rincón, y directamente se encamina hacia ese cajón manifestando el deseo de que se le abra; saca, con gran satisfacción, el martillo y las pinzas, y continúa su juego de tiempos pasados.

También puede suceder que el párvulo, en cochecito, alguna vez haya visitado a la abuela. Pasan meses de mal tiempo y de enfermedad en la familia. Llega el día en que la mamá vuelve a tomar el mismo rumbo, y en determinada esquina, el párvulo exclama "A la abuelita; casa de abuelita", y parece reconocer exactamente la continuación del camino.

Una y otra vez me ha sucedido en mi consultorio que entra una madre con un niño que, a primera vista, parecía tontito. Dijo la madre: "Juanito está, desde luego, muy retrasado, porque teniendo ya más de seis años todavía no habla, y no comprende. Pero no es posible que sea retrasado, porque recientemente fuimos de vacaciones donde viven sus abuelos. Desde hacía tres años, no había estado allí. En la estación del ferrocarril empezó a dar gritos de alegría y tirando de nosotros nos llevó a la casa de sus abuelos: conocía exactamente el camino". Tuve que hacerle comprender a la madre que esa función no es ninguna capacidad especial, sino que es la forma más primitiva de la memoria que alcanza todo niño, antes de los tres años.

También en lo filogenético, la memoria local debe de

ser la más vieja. Con ello se relaciona la tendencia de las culturas antiguas, a levantar monumentos en los lugares donde había acontecido algo memorable, y así recordarlo al verlos. Todavía hay esos monumentos por todas partes; a veces consisten en gigantescos bloques de piedra clavados en el suelo por uno de sus extremos, como son los menhires de los celtas. En tiempos posteriores, se labraron las piedras artísticamente; finalmente, volvemos a encontrarlas como los Arcos de triunfo de los Cesares romanos.

Como sea que la memoria local se conserva en estratos más profundos e inconscientes de la vida anímica, incluso el adulto conoce todavía algo de esos fenómenos. ¿Quién no ha regresado, alguna vez, después de muchos años, a la casa o al jardín de su primera infancia? ¿Qué extraños sentimientos emergen entonces? Tenemos el afán de acercarnos a todos los lugares para ver si todo existe todavía igual. ¡Cómo resurge, de repente, en determinado sitio del corredor, un episodio de nuestra juventud, olvidado desde hacia mucho tiempo, pero relacionado precisamente con ese sitio!

¿No debiéramos, ante todo con nuestros hijos, volver todas las vacaciones al mismo lugar, para recorrer otra vez los mismos caminos, y así revivir felices recuerdos anteriores? Esta forma de memoria se relaciona con todo lo que uno ha hecho o lo que ha sucedido; se relaciona con la vida volitiva inconsciente y, como tal, se halla enteramente insertada y ligada en la vida de los deseos e instintos.

Emparentado con la memoria local, existe el fenómeno de que determinado *olor* suscite algún olvidado episodio de la juventud.

Después de la memoria local, vinculada más bien con la voluntad, se desarrolla la *memoria rítmica* unida con la vida emotiva. En virtud de esta segunda modalidad de memoria, el niño ya puede retener ciertas cosas, antes de recordarlas en forma abstracta. Gozoso repite las rimas infantiles, las rimas en las tablas de contar y las canciones que consisten siempre en la repetición rítmica de alguna secuencia de sonidos. Hay niños escolares que han aprendido las tablas como canto rítmico, y que, al preguntárseles ¿cuanto es 4 por 6?, tienen que repetir rápidamente toda la serie para acertar con la respuesta. La culminación de la memoria rítmica se sitúa entre los 4 y 5 años; coincide con la fantasía creadora que, a menudo, se manifiesta en acciones rítmicas.

La memoria rítmica es menos inconsciente que la local: se mece sobre las olas de la emotiva vida soñadora. En la literatura universal de las culturas precristianas se hallan muchos ejemplos de memoria rítmica. Pensemos tan sólo en las monumentales proezas memorísticas de muchos bardos.

Los Vedas hindúes, la Epopeya babilónica de Gilgamesch, las Prédicas del Buda, nos parecen extraños por las interminables repeticiones de las frases e invocaciones; para nuestro criterio sofocan el argumento, y hacen que el hombre moderno pierda rápidamente el hilo de la historia. En el siglo XIX, incluso se llegó a considerar imposible la existencia del poeta ciego Homero, "por ser inconcebible que hombre alguno se supiera de memoria la Iliada y la Odisea".

Para que esto sí fuera posible, los bardos apelaban a la memoria rítmica. Los cantores de la poesía rúnica de la "Kalevala" finlandesa se sentaban sobre un banco,

cara a cara; se tomaban de la mano en cruz y empezaban a mecer el tronco con sujeción a determinado ritmo. Una vez, habiendo entrado en un modo de trance onírico semiconsciente, empezaban a recitarse mutuamente las estrofas rúnicas en preguntas y respuestas. Así, no se cansaban ni los cantantes ni los oyentes, a pesar de que durara horas o incluso días.

El no fatigarse en la actividad de la memoria rítmica, es un hecho que la pedagogía no aprovecha lo suficiente. Esa memoria rítmica late en el moderno niño europeo hasta los nueve años, a cuya edad queda desalojada progresivamente por la pleniconsciente memoria abstracta y se sumerge o refugia en la vivencia artística, donde será el fundamento de la vida musical y poética.

La pleniconsciente memoria de hechos abstractos sólo es posible tras el despertar de la conciencia del yo; su desarrollo es paralelo al despliegue de esa conciencia. Antes de los siete años, cuando esa conciencia del yo es todavía intermitente, la memoria tiene más bien carácter esporádico; sólo es posible recordar intencionalmente ciertos sucesos que han impresionado especialmente.

En cuanto a su ubicación en el mundo, el niño depende fuertemente de la memoria local y para jugar, depende de la memoria rítmica. La transición hacia un incremento importante de la memorización de hechos abstractos, debe ser muy cuidada por los profesores en las escuelas. En los primeros años, todavía se puede echar mano, con éxito, de la infatigable memoria rítmica, ligada todavía al elemento lúdico.

Después de los nueve años, cuando el proceso de la vivencia del yo, (capítulo VII) ha aumentado la distan-

cia entre el yo y el mundo, surge en el propio niño la tendencia a apartarse de los temas de estudio y admitirlos como contenido abstracto, ajenos al alma. Después de la pubertad, ese proceso cobra particular intensidad.

Antes de los nueve años, el niño se halla todavía mucho más intensamente identificado con el contenido de la enseñanza que se le ofrece. De ahí que sea particularmente grande la responsabilidad del pedagogo: puede presentar el mismo tema en forma que vibre en él el elemento artístico, o que el niño lo admita en forma abstracta. Inclusive puede el pedagogo recurrir a los residuos de la memoria local, dejando que los alumnos repitan, una y otra vez, determinadas actividades, y que asocien lo hecho, por ejemplo, la marcha rítmica de las tablas, con el lugar donde se practicó. Para nuestra vida posterior, no es desventaja que determinado contenido esté vinculado al recuerdo de nuestra aula, y de los muchos regocijos que experimentamos en primer año. Pero ¡debieran ser recuerdos agradables!

Estas intuiciones, consecuentemente aplicadas, llevarían a una revolución de la enseñanza en los primeros tres años de la primaria; permitirían un estilo de trabajo más económico y más fisiológico; asimismo se mostraría que muchos niños que, en los primeros años, tienen muchas dificultades para memorizar, colaborarían gozosos y con éxito. Nos referimos particularmente a los escolares de desarrollo tardío, esos que persisten en el elemento onírico, y que sólo con gran laboriosidad pueden asimilar el contenido memorístico intelectual. En manera alguna se trata de niños retrasados; al contrario, a menudo se trata de escolares con dotes especiales que, para todo, se toman su tiempo.

Los niños precoces que se adelantan a su edad biológica no ofrecen, inicialmente, ninguna dificultad para recordar la materia, y sacan buenas calificaciones. Sin embargo, sería para ellos, medida terapéutica benéfica el que se les obligara a permanecer algún tiempo más, en la infantil memoria rítmica. La experiencia muestra que se infantilizan y se vuelven más sanos en lo físico, si se aplica consecuentemente esa medida.

La ordinaria *memoria consciente* e intelectual es de sobra conocida, por lo que podemos ser breves al respecto; consiste en la capacidad de reproducir, en un momento arbitrario cualquiera, un contenido mental que no esté ligado a un lugar o a un ritmo.

El prematuro desarrollo de la memoria arbitraria abstracta causará, más adelante, la disminución de las proezas memorísticas; mermará el deseo de esforzarse en recordar: preferirá el escolar entregarse a la percepción inmediata de imágenes y palabras. Ciertas corrientes sabían hacer un astuto uso de esa situación. Como en el último siglo la enseñanza en todas partes tendía a solicitar la memoria prematuramente, la apatía por el esfuerzo producido ha venido a ser un importante problema cultural.

En este contexto, surge la pregunta de si es conveniente que, ya en la escuela primaria, se presente a cada hora una materia distinta, para simplemente continuar al día siguiente la clase empezada.

A ese sistema de distribución de las materias en horas/semana, se contrapone el sistema de enseñanza por períodos sugerido por Rudolf Steiner para las Escuelas Waldorf, y aplicado desde entonces. Bajo ese sistema, una misma materia se estudia, no solamente

durante la mitad de la mañana, sino además durante cierto número de semanas, para pasar, en las siguientes, a otra materia.

También las Escuelas Montessori le ofrecen al alumno la oportunidad de seguir ocupándose por tiempo prolongado en una sola materia; pero ahí todo queda al capricho del propio niño, que puede suspender lo emprendido y empezar otro tema, cuando quiera. Los sistemas Dalton y las Escuelas I.V.C. practican la subdivisión del trabajo en extensas áreas parciales. El sistema de la enseñanza por períodos en las escuelas de enseñanza elemental, media y superior, tal como se aplica en las Escuelas Waldorf, es el que va más lejos en este sentido.

Los defensores del horario fragmentado afirman que el niño cansado por una hora de aritmética, se refresca con la lectura, por ejemplo; gracias a la variedad, dicen, se mantiene vivo su interés. Hay alternancia entre materias más agradables y menos agradables para determinado niño; consideran que serían aburridas para los alumnos tres semanas de aritmética o de geografía.

Debiéramos preguntar, sin embargo, qué influencias ejerce sobre el niño semejante horario "diversificado", y a qué energías apela. Si se parte de un método que ejercita principalmente la memoria intelectual, no cabe duda de que se insinúa el método de clases alternas; en cambio, si se pretende también ahondar en clase, estratos psíquicos más profundos no da resultado ese método; y si por añadidura, se quiere hacer justicia al elemento artístico en la enseñanza, es totalmente inadecuado.

El niño siempre necesita algún tiempo hasta identificarse totalmente con el tema. Es una peculiaridad infan-

til, relacionada con el carácter repetitivo y rítmico de la función memorística, el que el niño desee continuar con las cosas con las que se ha relacionado, pues sólo así puede identificarse con el objeto de su interés, en todas las honduras de su alma; sólo así, se estimulan también la emotividad y la voluntad, y el niño se vuelve productivo.

Se sobrentiende que no es posible impartir por varias horas y luego por semanas enteras, enseñanza intelectual de una sola materia; eso les causaría tedio a los pocos días. Dentro del mismo tema general hay que alternar, pues, con dibujo, pintura y modelado, o con la redacción de ensayos e historias pertinentes, de manera que el aprendizaje o asimilación, así como la expresión o producción propia, se hallen en equilibrio igual que el inhalar y exhalar. Si se logra establecer ese equilibrio, el niño empieza a *vivir en el tema*. A la siguiente semana, digiere y elabora lo asimilado en la anterior y, poco a poco, el escolar empieza a orientarse en determinada área. Así, la terminación de una época parece corresponder al remate de un pequeño episodio de la vida, punto final de un viaje hacia una región que ha quedado debidamente explorada. Luego, esa área temática descansará por varios meses, antes de enfocarla de nuevo.

Pero el adepto del programa variado exclamará: ¡entonces los niños lo habrán olvidado todo! Se teme tanto el olvidar, porque se cree que el éxito se halla condicionado a que todo lo aprendido sea disponible y reproducible en todo momento.

El que se ha ocupado de las distintas modalidades de la memoria no se preocupa por el "olvido" de contenidos

momentáneos del aprendizaje. Por una parte, la práctica muestra que, después de medio año, cuando se dedica otro período a la misma asignatura, bastará una breve recapitulación de pocos días, para que resurja el contenido de la época anterior y luego seguir adelante; por otra parte, ¿no es ventajoso el que ciertos conocimientos momentáneamente desaparezcan de los estratos superiores de la conciencia, para descansar en sus honduras?

¿Qué sucede con lo aprendido y luego olvidado? ¿Acaso nosotros, los adultos, recordamos todo lo que alguna vez hemos aprendido? Y ¿por eso lo hemos olvidado? ¿Cuántos de los que, hace mucho tiempo, obtuvimos excelentes calificaciones en matemáticas, hoy ya no somos capaces de resolver ningún problema algebraico? ¿Se ha perdido para nosotros?

La respuesta a esas preguntas descansa en el hecho de que los contenidos desaparecidos de nuestra actividad anímica subsisten activos en su parte subconsciente y dormida, donde se convierten en capacidades que luego se harán fecundas en áreas totalmente distintas. Nuestra matemática, una vez aprendida y luego olvidada, se ha convertido en capacidad de pensar lógico, y nos capacita para sacar correctas conclusiones ante alguna situación vital. Si no fuera ese el fruto, tranquilamente podría cancelarse el 80% de las materias de estudio, pues sólo se retiene el 20%.

En la enseñanza por períodos, lo aprendido se repite una y otra vez, en lo subconsciente, y se olvida totalmente. Mas ya en el período intermedio, se inicia la generación de capacidades que incluso serán útiles para el aprendizaje de otras nuevas materias en la época siguiente inmediata.

A menudo, no se puede reprimir la impresión de que el actual sistema de enseñanza educa más bien para los exámenes, no para la vida.

El temor del maestro de que el alumno no esté listo, en todo momento, para presentarse a determinado examen, le obliga a mantener un completo control de todo lo aprendido, para que el alumno, al llegar el examen requerido, pueda escupirlo todo sin demora. Sin embargo el resultado de ese examen es una medida tremendamente pobre para la verdadera utilidad en la vida, pues se limitará a verificar una función humana extremadamente restringida.

Muchas cosas tienen que cambiar antes de que el exagerado respeto por las notas del examen, quede reducido a proporciones más adecuadas, y el examen deje de ser el principio dominante de toda la enseñanza. Afortunadamente, se oye, con creciente frecuencia, el clamor por otros tipos de examen, sobre todo con énfasis en la práctica vital.

En función del consagrado sistema de horarios, la materia se asocia principalmente con nuestro intelecto. En función del sistema de períodos, el alumno se identifica más profundamente con los temas y así puede mejorarse mejor el proceso de transformación de los conocimientos adquiridos, en capacidades vitales y creativas.

La única desventaja del sistema de períodos es que obliga al escolar para obtener los primeros lugares en la lucha de los exámenes. Los niños, según este sistema, sienten cierto malestar ante las exigencias del torbellino de preguntas y respuestas, cuya absurdidad intuitiva. Así, si han de sufrir algún examen, hay que prepara-

rarles primero durante algunos meses. Los resultados demuestran entonces, que ellos no serán los peores candidatos. Sobre todo en lo que toca a trabajo creativo y a comprensión de los temas, no quedan a la zaga de otros alumnos de igual talento intelectual. Después del examen, todos pueden olvidar la técnica que lo ha regido; y entonces será la propia vida la que juegue sobre la utilidad y verdadera categoría de los diplomados.

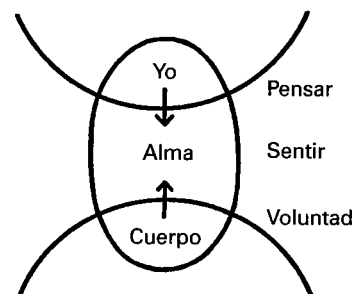
IX

LAS ETAPAS EVOLUTIVAS DEL SENTIR: Desarrollo artístico

En tanto que vimos que el pensar es un proceso de interiorización del mundo externo, y la voluntad es función en la que el mundo interno se exterioriza, lo característico del sentir es oscilar continuamente entre el abrirse y cerrarse al mundo externo.

Con la simpatía, el alma se abre al mundo; con la antipatía, se cierra a él y lo rechaza; la vida emotiva oscila cual péndulo entre simpatía y antipatía, amor y odio, risa y llanto; es un gran proceso respiratorio entre alma y mundo, un a modo de diástole y sístole, sujeto a su propio ritmo.

La emotividad es, propiamente, el área central del alma. El pensar es el polo que más se acerca a la esencia espiritual del yo, en tanto que en la voluntad late el polo estrechamente ligado a los apetitos surgidos de lo corpóreo. Desde ambas áreas, actúan energías hacia la región central del sentimiento.



En el alma que siente es donde tiene el hombre la vivencia primaria y central de su identidad, dónde se centra su más profundo valor humano. De ahí que el cultivo de la vida emotiva sea tan esencial para la vida y para el valor humano del individuo.

Se equivoca quien crea que ese área se desarrolla "por sí sola". Grandes son los esfuerzos que la educación moderna prodiga para el desarrollo del pensar. Nuevos caminos se buscan para el cultivo de las fuerzas morales tras el fracaso sufrido en las décadas recientes. Mas todo eso carece de valor, si esas energías no se armonizan dentro de la personalidad, mediante una vida emotiva sana y cabalmente desarrollada. El desarrollo de la vida emotiva es, pues, por lo menos, tan importante como el del pensar y querer.

Antes de enfocar el desarrollo de la sensibilidad, ampliemos un poco lo dicho sobre la naturaleza del sentir.

Gracias al sentimiento positivo, esto es, la simpatía, el alma se abre al mundo externo y lo admite dentro de sí; durante ese proceso, toda la vida anímica se confunde con ese mundo externo, derramándose e identificándose con él. La unidad es tan intensa que puede llegar hasta el límite de renunciar a la propia personalidad, esto es, hasta el límite de la propia conciencia. Mientras tiene lugar esa confluencia es virtualmente imposible que se produzca la conciencia de lo vivido; pues sólo puede surgir cuando el alma se desprende de aquella intensa identificación con el mundo externo y retorna sobre sí misma.

Mientras más vigorosamente se efectúa la entrega al mundo, y mientras más vigorosa sea, después, la inte-

riorización de lo gozado, tanto más profundamente el individuo sentirá y vivirá el mundo.

Rudolf Steiner, en sus instrucciones para la autoeducación, dio como una de las primeras reglas: "El que, después del goce, deja que éste le revele algo, cultiva y educa su facultad cognoscitiva".

Ha de subyacer, en la educación de la sensibilidad, el conocimiento del proceso respiratorio que en ella late. Esto no implica que los niños hayan de tener tan sólo experiencias placenteras; si la interacción con el mundo externo es puramente deleitosa, esto estimulará simplemente el deseo de más placer. En este campo, conviene buscar la alternancia fisiológicamente correcta, entre el placer y la reflexión e interiorización.

En la práctica, esto puede comprobarse en el juego infantil: el adulto ha de intervenir cuando los niños amenazan con salirse de sus casillas o perder las riendas. Así, no conviene interrumpir la narración en el momento de máximo suspense: hay que conducir la expectación hacia su clímax, y luego procurar la distensión. Si se descuida esta necesidad, los niños salen del aula disparados como una tempestad y pueden causar desperfectos en el colegio.

Ese proceso respiratorio deberá estimularse siguiendo las mismas leyes que rigen el arte y el drama. La diferencia entre la música de baile y la sinfónica, consiste en que aquélla reclama una entrega en constante acrecentamiento, en tanto que ésta conduce a un proceso respiratorio de tensión y distensión. Basta con observar el mismo público asistiendo a un programa de Duke Ellington, y luego a una Sinfonía de Bruckner, para percibir inmediatamente esa diferencia.

El buen pedagogo estructurará sus lecciones de modo que sean pequeñas sinfonías o sonatas, con su introducción, desarrollo y conclusión; de no hacerlo, se perjudica la salud del escolar.

He ahí uno de los más importantes aspectos de la didáctica, y requiere práctica constante en las escuelas de Magisterio.

La falta que con mayor frecuencia se comete es que el niño desarrolla demasiada poca simpatía por el tema de estudio, se aísla, y el maestro tiene la sensación de tener ante sí un muro de piedra. Las reprimidas potencias de simpatía se descargan entonces, desordenadamente, fuera del colegio. Pero también le hace daño al alumno la excesiva o unilateral llamada a las potencias de simpatía: al enajenarlo demasiado fuera de sí, ya no sabe qué hacer, y degenera fácilmente en vandalismo.

El buen pedagogo "tañe" su grupo como si fuera un instrumento musical. Deja que aumente el suspense hasta que todos detienen el aliento; conduce a la distensión hasta que un profundo suspiro de alivio asciende del grupo. De esta manera, educa hacia el hombre armonioso y equilibrado.

Quienes mejor han comprendido todo esto son los dirigentes de campamentos juveniles: saben establecer la alternancia entre seriedad y diversión. Quizá sea ésta la justificada razón del clamor, tan frecuente en nuestros días, de que la escuela debe acercarse al campamento juvenil.

No quiere esto decir que un centro educativo haya de convertirse en campamento y enaltecer la diversión. También entre la escuela y el campamento ha de mantenerse un contraste que puede conducir a un proceso

de inhalación y exhalación; proceso respiratorio que puede lograrse en la escuela, mediante la estructuración artística de la clase.

Para el tratamiento sistemático dentro del desarrollo de la vida sentimental del niño, hemos de distinguir entre *los sentimientos* y *el sentir*. Los primeros *sentimientos* ya se presentan inmediatamente después del nacimiento: son las sensaciones de placer y enfado que se manifiestan en conexión con los instintos y apetitos biológicos. El hambre genera un sentimiento de desazón; el mamar, de deleite; el frío, de malestar; el calor acogedor, de placer, etc.

Estos sentimientos que surgen como reacción al mundo exterior, se manifiestan espontáneamente. En las mismas circunstancias, se manifiestan también en el reino animal.

En cambio, sólo puede uno referirse al *sentir* en sentido humano, cuando se ha nacido a un mundo emotivo integrado, en el que el sentir existe como estado. El placer y el desplacer ocurren como resultado de la vida impulsiva biológica; desaparecen tan pronto como cesa de actuar la causa generadora.

La simpatía y la antipatía son de mayor alcance, pero también ellas siguen siendo reacciones al mundo externo.

La alegría y el sufrimiento son humanos; son un estado del alma que siente. Finalmente, el amor y el odio requieren, para que se produzcan, haber desarrollado, siquiera en parte, la personalidad moral.

He ahí una secuencia de cambios que empieza con el goce vital y alcanza su culminación en la suprema virtud amorosa. En un principio, se halla el sentimiento

producido por los instintos; finalmente nacen por la espiritual entidad del yo.

El desarrollo del niño permite observar la génesis de toda esa secuencia: el lactante no tiene sino los pasajeros sentimientos de bienestar y malestar; el párvulo ya tiene sus pronunciadas simpatías y antipatías; el escolar conoce alegría y sufrimiento; y en el adolescente, despiertan el amor y el odio.

La fuerza motriz que origina la propia vida emotiva interna, y la sigue elaborando, es la fantasía creadora. En la infancia, esa energía se abre poco después del tercer año. Con la fantasía, el niño cierra su alma sensitiva, en mayor o menor grado, al mundo exterior; forma su propio mundo interno en el que, sin duda, siguen elaborándose ciertos elementos del mundo externo y donde se genera una corriente de sentimientos que es independiente de las inmediatas motivaciones del mundo externo.

La vida de la fantasía es la más importante escuela para el aprendizaje de la vida emotiva: cuanto más alimento y oportunidad de despliegue se le dé, tanto más multifacéticos serán los sentimientos que saturan al niño.

Charlotte Bühler tiene razón al observar que, para el párvulo, el arenero es tan necesario como el pan con mantequilla. Insistamos una vez más en que tiene más valor el juguete parcialmente "perfecto" y de múltiple uso, porque la fantasía infantil suple lo que le falta. Menos valor tiene el juguete "acabado" que no da margen para que el niño movilice su fantasía. El juego infantil es, pues, la iniciación para educar el sentimiento.

En esta etapa será necesario agregar un nuevo factor al desarrollo del sentimiento. Esta inteligente guía ha de

partir del jardín de infancia y de los primeros tres años de la escuela elemental. Ese nuevo factor consiste en dar un objetivo al desarrollo artístico del niño: se ennoblecce su vida emotiva y se la conduce, de la anterior atadura a la vida apetitiva, a otro nivel superior, donde líneas directrices espirituales conducen el sentimiento hacia la dirección acertada.

El párvulo, en esa etapa, se halla empeñado, en primer término, en construir y pintar; hemos de ayudar pues, al párvulo menor en la construcción, y al mayor en el dibujo y la pintura. Así, les ayudamos a solventar ciertas dificultades técnicas, y despertamos su sentimiento por lo bello y lo feo. Hasta donde sea posible, las actividades de dibujo y pintura deben ser en colores y, poco a poco, trataremos de despertarles su sentido por combinaciones congruentes, armoniosas y desarmonicas o estridentes. Hemos de cultivar asimismo la conciencia de la intrínseca actividad de cada color: la calidez del rojo, la radiación del amarillo, el sosiego del verde, la frialdad del azul, la intimidad del violeta.

Durante ese mismo período, debiera despertársele al niño la sensibilidad por la naturaleza: en una excursión otoñal, llamarle la atención sobre el color de los árboles y luego, en la escuela, profundizar el recuerdo por medio del dibujo o de la pintura de acuarela.

Por medio de las narraciones, se puede seguir matizando, con creciente amplitud y profundidad, la escala de las sensaciones, escala que, partiendo del sentimiento más simple, como "bonito" o "repugnante", del párvulo menor, culmina en ardiente amor o indignación en el mayor.

A menudo, el adulto tiende a querer despertar tan

sólo sentimientos positivos empresa imposible porque quedaría al margen el elemento dramático que es la verdadera ley vital de la emotividad. Todo deseo de propiciar tan sólo los sentimientos positivos, desemboca en lo dulzón y lo banal. Los sentimientos nacen del enfrentamiento y de la polaridad: Goethe mostró que sólo puede sentirse alegría en la medida en que se ha conocido el sufrimiento.

No se trata pues, de mantener a los niños alejados de los sentimientos negativos, o desaprobarlos; lo que importa es, más bien, presentárselos en la adecuada confrontación; así, la narración recupera la categoría de obra de arte. No solamente han de alternar, pues, la tensión y el alivio, sino asimismo cultivar, en dramatismo pedagógicamente fundamentado, la admiración por el noble príncipe así como el repudio por el malvado lobo y el ogro. Si se analizan los cuentos de hadas populares, desde estos dos puntos de vista, se nos destacan como obras de arte difíciles de superar.

Convendría que, también en la selección de los cuentos, se partiera de semejantes puntos de vista. En "Blancanieves", por ejemplo, el vaivén emotivo entre el bien y el mal se acrecienta hasta el final, cuando Blancanieves en la cumbre de la montaña yace en el ataúd de vidrio y llega el cuento a su apoteosis con la redención definitiva por el príncipe.

No todos los cuentos son de igual perfección en cuanto a su trama; al lado de las conocidas narraciones de los hermanos Grimm, podríamos citar los cuentos populares escandinavos que encierran muchas pequeñas obras de arte, si bien mezcladas con algunos cuentos, cuyas fuentes no tienen igual categoría. De

todos modos, los cuentos de hadas son un delicioso regalo para la educación del niño.

A los diez años sobreviene el gran cambio de la vida emotiva y, en mayor o menor grado, renuncia el niño a su primitivo mundo infantil, en tanto que anteriormente, se movía más bien en lo plástico-imaginativo, entra ahora en la época musical dramática. Lo claro y lo oscuro que, antes, se le acercaban desde fuera, bajo la forma de bien y mal, entran ahora a asumir un papel en su vida interna. El proceso se inicia a los diez años aproximadamente, y culmina en la pubertad, cuando el mundo de la música se le abre plenamente.

Como párvulo, el niño había desarrollado el sentido del *compás*, lo más cercano a su inmediata vivencia volitiva; posteriormente, desarrolló el sentido de *ritmo* y *melodía*. Sólo en los últimos años preescolares, entre los 5 y 7 años, se desenvuelve la facultad de retención para melodías: primero, son determinados intervalos, como por ejemplo la tercera menor descendente; luego, la escala pentatónica y, más tarde todavía, la escala diatónica con la tónica como punto de apoyo. Este primer desarrollo lo he tratado en detalle en mi opúsculo "Compás, ritmo, melodía". Hasta los diez años el niño permanece en los simples primeros elementos de compás, ritmo y melodía; las armonías, así como los modos mayor y menor, todavía le son extraños, y no pueden convertirse en vivencia.

Sólo después de los diez años, cuando, como dijimos, se convierte lo claro y lo oscuro en propia vivencia anímica, puede el niño apreciar los modos mayor y menor en música; asimismo la polifonía sólo llega a vivencia interna en la prepubertad. Siendo esto así, se

insinúa que la clase de canto en la escuela primaria ha de empezar con canciones a una sola voz y, con cautela preparar la polifonía. El elemento dramático que, inicialmente, se le sugería al niño por medio de narraciones desde fuera, se interioriza en la pubertad. Es entonces el momento oportuno para objetivar completamente el elemento dramático como vivencia interna, es decir, ya no tan sólo como teoría y alivio, sino como luz y tinieblas. Ese elemento dramático puede encontrarse, sobre todo, en la Historia y la Literatura: los personajes históricos y las biografías han de ser, para los jóvenes, realmente vivos; para que los jóvenes aprendan a sufrir y a triunfar juntamente con aquéllos. En composiciones y escenificaciones escritas a propósito, se brinda la oportunidad de ese despliegue efectivo del elemento dramático, y así el escolar adquiere, al contacto con ese elemento, la consolidada ecuanimidad interna. También en este caso lo que importa es transmitir los temas de modo que se conviertan en profunda vivencia. Todo ello, sin embargo, no es posible lograrlo sin el sistema de enseñanza por períodos, que concede a los alumnos el tiempo suficiente para que, por la convivencia con el tema, su alma cálidamente se involucre.

Problema especial es la educación artística y, por consiguiente, emotiva de los hijos de obreros, pues sólo en el mejor de los casos alcanzarán llegar a la escuela vocacional. En realidad, rigen en ellos las mismas necesidades que en otros niños; habrá, pues, que buscar otros caminos para satisfacerlas, teniendo en cuenta su nivel de preparación, así como sus posteriores posibilidades de aprendizaje.

En la escuela vocacional debiera enseñarse, al lado

del oficio en estricto sentido, la artesanía, pues es de suma importancia para resolver el problema de las horas libres, así como también para la actividad artística en el futuro hogar. Para lograr que el bueno y hermoso objeto de hechura artesanal se estime más que los productos baratos de la producción masiva, hay que cultivar el sentido y gusto por la creación personal. Sólo cuando se haya transformado el gusto del consumidor se podrán hacer mejores creaciones artesanas para el mercado.

Las academias de capacitación doméstica e industrial han hecho mucho para preparar a las jovencitas, no sólo con el fin de que hagan una carrera, sino también con miras a su futura tarea de madres de familia, incluyendo en su programa, por ejemplo, el cuidado de bebés y la educación hogareña. Sería también importante estimular el buen gusto por el decorado interior del hogar: el amueblado personalizado de la vivienda, seleccionando y combinando muebles de distinta procedencia; arreglos florales cuando, con una sola flor colocada ante una pared, se despierta el sentido de lo bello; el diseño de jardines, y muchas otras actividades.

La última fase (etapa) de la evolución del sentir ya fue tratada en el capítulo VI: después de la pubertad durante la cual se vivencia, ante todo, el dualismo de luz y oscuridad, mundo interno y mundo circundante, etc., sigue la necesidad de síntesis, necesidad que se manifiesta particularmente en la búsqueda de una interpretación religiosa del mundo, con la peculiaridad de que, exteriormente, esa religión juvenil incluso puede tener aspecto antirreligioso. Recordamos una temporada en que determinada parte de la juventud se

entregaba, con fervor religioso, al ateísmo o al materialismo histórico; hoy palpamos la tendencia a lograr otras formas de síntesis, aspirando al enfoque más espiritual del mundo.

X

LAS ETAPAS EVOLUTIVAS DE LA VOLUNTAD: La moralidad

En los primeros capítulos nos referimos a la voluntad sin precisar qué es lo que entendemos bajo ese término. Pero difícilmente habrá una confusión mayor del lenguaje, que la que existe cuando se conversa sobre el concepto "voluntad": lo que el uno llama voluntad, el otro lo llama deseo. Muchos carecen de concepto bien definido de la voluntad, por lo que, en lenguaje corriente, se le atribuye "voluntad propia" incluso al lactante.

De ahí que, para empezar, hemos de definir qué es lo que nosotros entendemos por voluntad. Con este objeto, recurrimos al método, consagrado en capítulos anteriores: determinar la aparición del fenómeno "voluntad" entre dos polos, con sus muchos grados intermedios.

La voluntad tiene su dominio en la parte del alma humana desde la cual se aspira a influir activamente en el mundo externo. La primera fuente de energía en todo organismo vivo en donde se manifiesta la actividad es el complejo de los *impulsos vitales*, impulsos que actúan como energías naturales, y que hallan su expresión en el propio impulso vital, en el de crecimiento y despliegue, en el de alimentación y reproducción; se desenvuelven en la inconsciente vida orgánica y se hacen perceptibles desde el primer día de la vida.

En el mundo vegetal, los procesos de crecimiento y

desarrollo transcurren sin que medie el deseo; la planta pone en evidencia, en su forma, la totalidad de los procesos vitales. Sólo el animal (y, desde luego, el hombre) participa de esos procesos, ahí donde, en su alma, el deseo se conjuga con el instinto. El elemento desiderativo impregna todo el animal y se exterioriza incluso en su figura. De ahí que el animal, además de instintos vitales, tiene *deseos animales*. Al igual que los instintos vegetativos, esos deseos se hallan primordialmente orientados hacia la conservación del individuo, pero son más y pueden presentarse, a menudo, bajo formas extrañas. El instinto de construcción del nido, el instinto gregario, es decir, de asociarse en manadas, el instinto de agresión y el de esconderse, objetivado como mimetismo, y muchas otras formas de instintos, se hallan al servicio de la conservación del individuo y de la especie: el instinto de alimentación concierne al individuo; el de alimentar a la cría, a la próxima generación.

Todos esos instintos que se desenvuelven en el alma en forma de deseos, es decir, como si tuvieran intencionalidad, se encuentran también en los humanos: el ansia de poder, el espíritu gregario, el de construcción del nido, han de considerarse factores que originan ciertas acciones humanas. ¿Hay motivo para englobarlos como "voluntad"? Y aún se puede ir más lejos y señalar muchas motivaciones típicamente humanas que no se encuentran en el reino animal. Así, por ejemplo, el impulso de llevar a cabo la acrobacia de erguirse y colocar el cuerpo entero sobre la pequeña superficie de la planta del pie, es un impulso auténticamente *humano*. Asimismo, el impulso del habla, o el de formar imágenes mentales del mundo, merece que se le designe

como humano. Todos esos impulsos humanos se distinguen de los deseos animales en que aquellos se desenvuelven tan sólo en un ambiente humano, por medio de la imitación. Con todo, tampoco esos impulsos humanos pueden calificarse de "voluntad".

Los impulsos vegetativos, los deseos animales y las motivaciones humanas brotan, todo ello, de energías oriundas del propio organismo, pululan en él con pujanza primaria y se hacen visibles en forma de acciones. Sólo cuando las diversas motivaciones anidan en la conciencia, cuando entran ahí en interacción con el acervo de nuestras experiencias conscientes y son reguladas y dirigidas por la conciencia, sólo entonces procede referirse a la "voluntad". Ya hemos insistido en que ese elemento no se inicia en la acción infantil hasta los seis años, edad de la madurez para la escuela: he ahí la primerísima forma primitiva de la voluntad. Todavía es 90% deseo y 10% dirección basada en intuición y experiencia. No obstante, procede situar entonces los inicios del elemento volitivo: el deseo deviene voluntad gracias al contacto con la conciencia cognoscente.

Podemos considerar como supremo contenido de esa conciencia la intuición del propio yo como chispa divina, como ayudante y colaborador de la divina Creación. Imbuida de esa intuición, la conciencia otorga la suprema guía a la voluntad, que alcanza entonces su supremo escalón, al que Rudolf Steiner en su "Filosofía de la Libertad" denomina "fantasía moral". Entre el juego intencionado y la fantasía moral se extienden todos los matices de la voluntad: cuanto más consciente sea la intuición del yo en la resolución volitiva, tanto más moral será la acción.

En tanto que la voluntad esté impelida casi exclusivamente por el deseo y dirigida por el pensar asociativo (madurez para la escuela) es todavía rudimentaria; pero tan pronto alcance mayor amplitud el mundo de las ideas y, así, nazcan objetivos superiores, la voluntad crecerá en madurez. La voluntad tendrá carácter moral cuando el deseo esté conducido de modo que, desde el yo, una realidad espiritual influya en la resolución volitiva; y será inmoral cuando se suprima conscientemente esa influencia y cuando el intelecto usurpe el mando del deseo. Mientras el intelecto sirva inconscientemente al deseo, no cabe pensar en inmoralidad, aunque sí en actitud amoral ante la vida; la mayor parte de las acciones que llevamos a cabo en nuestro siglo XX pertenecen a esta última categoría.

Nuestro intelecto es usado para dirigir nuestros deseos hacia un refinado camino. Así ha nacido una civilización con muchas comodidades técnicas y un afán de poder sin escrúpulos. La voluntad es totalmente amoral cuando prevalece la impotencia de hacer valer los poderes del yo dentro de la selección de objetivos. La amoralidad ya constituye una desviación, es decir, una forma de psicopatía.

¿Es posible que el deseo se elimine completamente de la voluntad? En la vida común, eso no es posible, pues en el momento en que se apaga el deseo, ya sea vital, animal o humano, se extingue asimismo el motivo para la acción. Durante nuestra vida terrenal nos hallamos supeditados, en lo que toca a la voluntad, a nuestro organismo y a las energías que de él dimanen.

Otro malentendido surge del desdén que abrigamos hacia el deseo. En sí, nunca es el deseo malo o vil, pues

se halla permanentemente orientado hacia la conservación del individuo o de la especie. Como complemento a ese impulso de autoconservación, plenamente justificado, existe el impulso a la autoentrega y al autosacrificio, impulso que se impone en el amor maternal y que no tiende hacia la conservación de sí mismo, sino a la de los descendientes.

La posibilidad del "mal" no se presenta hasta que el deseo se convierte en voluntad. Cuando el hombre come del Árbol del Conocimiento, es capaz de aplicar el deseo en direcciones distintas.

Como dijimos al principio de este capítulo, su propósito es ofrecer una introducción a los problemas de la educación de la voluntad y del desarrollo moral. En el primer año de la vida del niño, comprobamos el predominio de los impulsos vitales; las actividades son tan sólo objetivación de funciones orgánicas. Después del primer año, aparecen los instintos animales y humanos y, vinculado a ellos, el primer auténtico quehacer lúdico. El despertar de la conciencia del yo ofrece, aunque sin que se aproveche de inmediato, la primera posibilidad de despliegue de la voluntad propiamente tal, mas ese despliegue no se presenta en seguida, ya que, en esa temprana etapa, carece de continuidad todavía la autoconciencia, y la ordinaria conciencia empírica se limita a las primerísimas experiencias vitales.

Durante esta etapa la actividad del niño se halla todavía sujeta a la influencia de procesos orgánicos de transcurso rítmico lo que se expresa claramente en el juego: es jugar por jugar; es actividad en sí. Ya indicamos que, en el sexto año de la vida, cambia el carácter del juego; surge una fijación de objetivos que hace más

inequívoca la acción; es la madurez para el logro de lo que se pretende. Charlotte Bühler considera esa madurez como criterio de admisión en la escuela.

Así, la voluntad ha llegado a la primera fase de su desarrollo; la dirección en que esa voluntad continúe creciendo, dependerá de los disponibles contenidos de conciencia del escolar; la orientación hacia la moralidad sólo puede tener lugar cuando el niño admita contenidos que, en forma adecuada a su condición infantil, le aclaren la diferencia entre bien y mal. Semejantes contenidos se transmiten mejor en forma de historietas, cuentos y narraciones que el propio adulto invente y que, moviéndose en el mundo de imágenes mentales del niño, introduzcan en su horizonte las situaciones de bien y mal. Las narraciones serán particularmente efectivas si les da el maestro una estructura de auténtico suspense, y luego las elabore el niño con su propia fantasía.

El imperativo categórico del adulto: "no hagas eso" no le causará al niño el mismo impacto que la narración, porque no puede amoldarse todavía a su interioridad: semejantes amonestaciones quedan en la superficie y, a lo sumo, tienen efecto de amaestramiento. Se comprueba esto en la práctica, sobre todo, en los casos de desarrollo irregular: a pesar de todas las amonestaciones, se presentan entonces, una y otra vez, determinados tipos de conducta. Un ejemplo práctico: a un educador se le encomendó el cuidado de un muchacho colérico de ocho años que sufría de incontenibles ataques de rabia, destruyendo todo lo que estaba a su alcance. Todo su comportamiento inducía a preguntar si era o no accesible a la moralidad.

Un día el maestro se hallaba ocupado con otros niños pintando con acuarela. El maestro le trazó un círculo en un papel para que él lo copiara. Debido a la mala calidad del papel, éste se rompió. "Muy bien" - exclamó el muchacho con sonrisa maliciosa y socarrona. Sin hacerle caso el educador se dirigió al compañero del muchacho y empezó a contarle: "Érase una vez una niña que iba de paseo con su muñeca. Le salió al encuentro un mozalbete. La niña tropezó con una piedra, y la muñeca se rompió. Al pasar por su lado, el mozalbete murmuró con mirada maligna "Muy bien", sin fijarse en la profunda zanja que había en el camino, y cayó en ella".

Nadie dijo nada. El joven colérico elabora en silencio el relato, y luego pregunta: "¿Cómo era ese muchacho?" "¡De pelo rubio!" El niño empieza a intuir algo y afirma: "Fue una lástima". "Conque crees que fue una lástima. Quizá entonces puedas pegar el papel" Cuidadosamente pegó una tira engomada, y el muchacho preguntó: "Y luego ¿qué pasó?" "El mozalbete gritó: "sáquenme; quiero ayudar". Vinieron unos hombres que lo sacaron de la zanja; él reparó la muñeca con gran alegría de la niña, y juntos continuaron el camino".

Tras algún silencio, se escuchó un suspiro y ya de buen ánimo, el pequeño colérico continuó su pintura.

Escogimos este breve cuento, no porque encierre alguna elevada sabiduría, sino porque ilustra cómo el pedagogo ha de captar la situación. Con presencia de ánimo, y actuando instantáneamente para que el hierro se forje mientras esté caliente.

La amonestación "qué feo es que tú te alegres cuando algo se rompe" no habría surtido efecto alguno.

Al lado de semejantes narraciones, improvisadas

para remediar una emergencia momentánea, existen los contenidos morales que se le transmiten al niño de manera metódica. Con esta finalidad, Steiner recomendó incluir en el temario del primer año los cuentos de hadas como material de narraciones; para el segundo, sugirió las fábulas de animales y para el tercero los relatos del Antiguo Testamento.

Si se observa con qué entusiasmo los escolares de segundo año leen y escenifican las fábulas de animales, se comprueba que, efectivamente, ese material narrativo está acertado para ese año. De esta manera, en constante profundización y ampliación de los contenidos de la conciencia, se logra desarrollar la moralidad infantil. Quizá corresponda plantearse la pregunta: ¿será cierto que el desarrollo de la moralidad no empieza hasta la madurez escolar? ¿No se halla esto en conflicto con lo anteriormente dicho de que los cimientos de la moralidad han de echarse particularmente durante los primeros años de la vida?

Ambas afirmaciones son correctas: el pedagogo que inicia la educación de la voluntad no recibe en sus manos una hoja en blanco. Y es que, en el primer septenio, se desarrolla el fundamento de la voluntad y moralidad de manera muy distinta, pues el párvulo se encuentra todavía plenamente en la fase imitativa: el fundamento de voluntad y moralidad se edifica con ayuda de buenos hábitos. Mediante la imitación, el niño adopta las costumbres de su medio ambiente; si éste es ordenado, con firme ritmo vital, se echa la base para la certidumbre interna, para el propio sentido del orden y para el regular e indiscutible cumplimiento del deber. De esta manera, la moralidad del medio ambiente, por

vía de inconsciente imitación, será la base para la posterior receptividad de los contenidos morales conscientes.

Sobre esta base, asentada en el hogar paterno, ha de seguir la labor del pedagogo. De ahí la importancia, para la debida comprensión de sus alumnos, sobre todo en caso de dificultades, que el pedagogo conozca el hogar. Así, podrá darse cuenta de qué se apoya en la imitación, y qué se debe a la incapacidad de asimilar lo moral.

Los años de la Segunda Guerra Mundial pusieron en evidencia que, en este área, las influencias ambientales, a través de la imitación inconsciente o semiconsciente, no dejan de funcionar después de los siete años, pues se mostró que los meros ejemplos en torno nuestro pronto resquebrajaron, sepultaron o confundieron los patrones morales. En los niveles inconscientes, ahí donde seguimos siendo niños, continúa obrando la imitación de la que se nutre exclusivamente el niño durante el primer septenio.

Con la naciente vivencia del yo, décimo año de la vida, se presenta a la vez un nuevo aspecto del desarrollo de la voluntad y de la moralidad. Esa naciente vivencia del yo, que alcanza un clímax en la pubertad, interioriza, sobre todo, los problemas relacionados con la moralidad. Durante ese período de maduración, el adolescente vive la gran tensión entre bien y mal, entre la conciencia del pecado, la penitencia y la redención: su vida anímica oscila entre negro y blanco. Despiertan en él impulsos oscuros a la par que un radiante idealismo, sin que sea capaz de conciliar inmediatamente las dos áreas, que no puede todavía aceptar como factores reales de la propia vida. Particularmente, cuando el

problema de la masturbación desemboca en lucha interna, ésta puede adoptar dimensiones alarmantes y dominar y ensombrecer, por años, la vida del adolescente.

La única salida de esa actitud ambigua ante la vida se encuentra en la resolución de *emprender* y lograr algo; sólo mediante la autorrealización es posible la consciente acción moral. Condición previa para esa acción son las tres fases que enumeramos:

1ª *Asimilación imitativa de la moralidad a través de la formación de hábitos.*

2ª *La confrontación con problemas cotidianos en los que la moralidad juega algún papel.*

3ª *La íntima perplejidad por la lucha entre lo bueno y lo malo, tal como se le presentan en el ambiente en que crece.*

Sólo cuando esos tres estados del desarrollo moral se han atravesado y sufrido, queda creada la condición previa para el posterior comportamiento *independiente* frente a los problemas del orden moral del mundo.

De no haberse asentado el primer fundamento -asimilación imitativa-, el adolescente carecerá del remedio espontáneo para las ordinarias decisiones cotidianas.

Si la segunda fase no hubiera aportado suficiente material, es decir, que la vida representativa en lo moral hubiera permanecido demasiado rudimentaria, sería imposible distinguir, más adelante, las delicadas diferencias en lo moral.

Si la tercera fase no se vive con suficiente hondura, los problemas morales siguen siendo en lo sucesivo superficiales y esquemáticos.

En otro aspecto, queda comprobado que la persistencia dentro de la primera fase determina, más ade-

lante, hombres rígidos, de reacciones automáticas, es decir hombres que, de manera reaccionaria, todo lo juzgan según los patrones que han hecho suyos, extraídos del entorno de su mundo. Tienen la ventaja de ignorar la lucha interna, porque para ellos todo ya se hecho indiscutible de antemano. "Esa ventaja", sin embargo, es a costa de un empobrecimiento de la vida interna; nunca llegan a la suprema acción moral fruto de luchas internas: no alcanzan lo que Steiner llamó "fantasía moral".

Con similar frecuencia se tropieza con el atascamiento en la tercera fase del desarrollo moral: el individuo permanece atorado en la actitud del púber, donde los problemas morales se mueven en círculo, sin solución. Este tipo de comportamiento es de sobra conocido, bajo forma de neurosis causantes de angustia, odio y duda que, a diario, nos salen al encuentro.

Lo que antecede ya permite bosquejar las medidas necesarias para la educación moral; en el *primer septenio*, lo único efectivo es el *ejemplo* moral; en el *segundo* debe ofrecerse abundante material para que el niño pueda adquirir una visión conjunta de los problemas. Como material apropiado, se insinúan los cuentos de hadas y narraciones y, cumplidos los diez años, los episodios tomados de la Historia Universal. En la *tercera* fase, la prudente y *amistosa* guía debiera sondear las honduras de las vivencias morales, así como ayudar a colocar los problemas de la pubertad dentro de sus debidas perspectivas.

Finalmente, en lo que se refiere a la *cuarta* fase lo único efectivo se la *resolución propia*, la acción propia, en la que el prójimo puede aconsejar, mas no ayudar. El

acto volitivo del joven adulto, particularmente cuando se trata de cosas trascendentales de la vida, sólo puede realizarlo él mismo, porque sólo él es el único responsable.

La conciencia moral

No podemos cerrar el problema del desarrollo moral del niño, sin revisar la función de la conciencia moral sobre la que existen las más heterogéneas concepciones.

La psicología de orientación psicoanalítica (y toda la psicología moderna tiene un toque psicoanalítico, a menos que sea exclusivamente de tipo experimental) define la conciencia moral como condensación de los mandamientos y prohibiciones de parte de los padres, o bien la declara recuerdo inconsciente del legado cultural del pasado, recuerdo que, a nivel subliminal, fluye a través de las generaciones y vuelve a aflorar en cada individuo. La conciencia moral nace por miedo al castigo, a la sanción, por parte de los padres o de la sociedad.

Sin duda, ese factor causante de la conciencia moral no deja de desempeñar cierto papel en lo que aflora de lo subconsciente y, en determinadas situaciones, nos induce a desistir de la acción. Ese factor integra la mencionada primera fase del desarrollo moral. Como siempre, los conceptos del psicoanálisis no son equivocados, pero si son parciales.

Además de la conciencia moral adquirida por imitación inconsciente, no por miedo al castigo, existe un estrato todavía más profundo, que podemos llamar conciencia moral absoluta o pura.

Goethe, en el Prólogo del "Fausto" alude a ella con estas palabras:

"El hombre bueno, en su confuso afán, tiene conciencia de cuál es el recto camino".

En la conciencia moral pura, se expresa en el hombre un mundo superior.

El yo, descendido de un mundo espiritual y admitido en una existencia terrenal, no puede olvidar su parentesco con un orden superior espiritual: en la conciencia moral, resuena la voz de ese orden espiritual superior. De ahí que, la conciencia moral pura, nunca se vincule con lo banal de todos los días, sino tan sólo con las supremas aspiraciones humanas, con el perenne afán de superación. He aquí el hombre fáustico quien, a pesar del pecado y del error, una y otra vez se torna hacia la luz.

La voz de la conciencia moral pura no habla con la misma intensidad en cada individuo, si bien nunca está completamente silenciosa en el hombre, a menos que le afecten graves enfermedades psíquicas. Nos hallamos ante el notable fenómeno de que, al igual que existen genios en lo intelectual, en lo matemático, lo técnico y lo artístico, existen también en lo moral.

El genio moral no necesariamente sobresale en lo intelectual, si bien se requiere cierta amplitud de criterio, criterio que, sin embargo, puede aplicarse a cualquier área de la vida.

Hay niños que, en un ambiente maleado, se crían tan inmaculados como el lirio en el pantano; otros en cambio, tienden, desde su entraña misma, hacia lo inmundo, incluso en el medio más noble.

Rozamos aquí la cuestión más honda de la vida

humana: el destino; nos encontramos ante una de las más profundas premisas de la cultura cristiana. El problema no se resuelve con aceptar la realidad, sino con lo que *hacemos*. No condenemos al aparentemente poco dotado, sino auxiliémosle atizando la chispa aún existente para mantener viva la llama.

Por lo común, habremos de darnos por satisfechos con que, a infinitos esfuerzos y abnegado sacrificio, hayamos logrado que el joven sienta que el bien y el mal es un auténtico problema; si conseguimos despertar "lo fáustico" en él, mucho se habrá ganado.

He ahí, por lo común, lo máximo a que se puede llegar en los centros de asistencia rehabilitadora. Externamente, todo esfuerzo puede parecer inútil: los delincuentes reinciden en robo y prostitución; pero, internamente, es considerable la diferencia y se patentiza cuando, después, se escuchan confesiones que ponen en evidencia el susurro de la conciencia moral. ¿No basta esto, quizá, para esta vida terrenal?

También en cuanto al genio en lo moral pueden observarse experiencias notables: recuerdo el caso de una muchacha totalmente retardada, enferma a consecuencia de una lesión cerebral con ataques epilépticos, que no hablaba palabra alguna y parecía tan sólo vegetal, y sin embargo, fue un genio en lo moral. En su presencia, uno no podía sustraerse a una peculiar vivencia de pureza y de vigorosa fuerza moral. La cuidamos en el Instituto por años; sucedió una y otra vez que los practicantes en contacto con ella, sobrios y exentos de sentimentalismo, tuvieron que declarar que cerca de ella les era imposible abrigar pensamiento egoísta alguno y se sentían estimulados a la reflexión. Cuando la

jovencita murió a los 19 años, descansó en su lecho mortuario cual si fuera una azucena no tocada por la vida, donde como mensajera de un mundo superior, había transmitido a muchas personas profundas vivencias internas.

La voz de la conciencia moral pura es como un eco que resuena desde las profundidades de nuestra alma: la voz del superior mundo espiritual resuena permanentemente; mas para que pueda percibirse, ha de existir algo que la refleje y que la haga audible.

Esto determina la fuerza de la voz de la conciencia moral. De ahí que el problema de esa conciencia, en cuanto a su efecto empírico, ha de considerarse como problema constitutivo. Como es natural, no ha de entenderse esto en sentido burdamente somático, sino como determinado tipo de conjugación de las energías activas en cuerpo, alma y espíritu.

Semejante enfoque de la índole de la conciencia moral permite admitir como factor real, su "constitución" espiritual, y así propiciar el desarrollo moral a lo largo de los tres períodos evolutivos. Es posible prevenir muchos desaciertos que serían insalvables al manifestarse en la pubertad.

HERENCIA Y PROCESO DE INDIVIDUALIZACION

El Darwinismo le dejó al siglo XX una herencia que aceptó y administró desprevenido: "El Origen de las Especies", se convirtió en directriz de corrientes sociales, políticas y científicas.

El concepto de efecto determinante del medio ambiente sobre las especies llegó a ser la directriz social del materialismo histórico que encontró su más radical realización en el comunismo y el bolchevismo; la directriz política llevó a la arrogancia genética del nazismo; la directriz científica dio origen a la idea de una humanidad partiendo de manadas trashumantes, en sentido del psicoanálisis.

Sin duda, no había sido intención de Darwin generar semejantes procesos espirituales; era un buen hombre que pertenecía todavía a la generación que, en domingo, podía creer que el hombre descende del Adán creado por Dios y, entre semana, se metía a escritor para comprobar que el hombre no era sino el postrer eslabón de un proceso de evolución natural, que manifestaba la selección por medio de la "supervivencia del más apto". Sin embargo, el espíritu materialista de la época se olvidó del devoto Darwin dominical, y puso en el trono el de los días hábiles. Así, la teoría de la descendencia se modificó, popularizándola hacia la idea de que el hombre descende del mono. Esta concepción materialista concebía al hombre tan sólo como

el mamífero más evolucionado, condicionado y determinado por la herencia y el medio ambiente.

La genética que experimentaba con plantas y animales declaró que sus resultados valían incondicionalmente también para el ser humano, en tanto que los opositores a esa tendencia, no disponían de argumentos científicos para combatirla.

Los resultados de la aplicación práctica de esa teoría podían anotarse grandes éxitos: salieron al mercado las naranjas sin semilla, las habichuelas sin hebra; asimismo, se criaron innumerables animales con atributos previamente planeados.

Y eso culminó en un pueblo que declaró poder criar una raza humana con características de señorío; e instintivamente el mundo se sublevó. Las objeciones de índole ética y religiosa se declararon carentes de base científica precisamente por la tendencia materialista científica. La lucha contra aquel intento sólo podía emprenderse poniendo en juego la personalidad ética, no argumentos científicos. Sólo la personalidad moral, el yo espiritual, constituye el argumento decisivo contra la concepción de la exclusiva determinación genética.

Pocos años antes de la Segunda Guerra Mundial se pronunció una conferencia en un círculo científico. Como punto de partida para determinados principios pedagógicos, servían experimentos con ratas que debían amaestrarse. Durante la discusión que siguió a la conferencia, se puso en evidencia cuán pocos argumentos convincentes, suministrados por el parecer científico entonces en vigencia, podían esgrimirse contra esa concepción que prescindía de la naturaleza espiritual del hombre.

Durante y después de la Guerra, hemos aprendido que no se puede proceder así, sin sacrificar nuestra condición humana: es un descenso al nivel del animal, es decir, de un mamífero inteligente y, por lo tanto, astuto. Tuvimos que darnos cuenta de que se trataba de la popularización de convicciones científicas que, precisamente al popularizarlas, arrojaban consecuencias abominables. El combate puramente externo de las consecuencias sociales, sin la previa revisión de las teorías científicas primarias, será empresa estéril; los mismos problemas resurgirán en forma distinta: se trata realmente lo humano como un Todo: del ocaso o pervivencia como género humano.

Schiller, en su tesis doctoral de medicina, ya lanzó el lema para esa lucha: "El hombre es bestia y ángel". Hemos tenido amplia oportunidad de conocer a la "bestia" en el hombre; en cada uno existen pasiones y posibilidades que nunca hubiéramos imaginado tener. Uno de los resultados positivos de la reciente Guerra, fue poder experimentar ese hecho en todo su realismo: desde lo más profundo, se irguió la bestia en el hombre, quitándose el disfraz.

Pero también hicimos entonces experiencias de otro tipo: radiante despertó en nosotros nuestro ser angelical, el Yo espiritual superior, capaz de mirar cara a cara a la bestia, y desafiarla. El Yo era capaz gracias a su propia fuerza, hasta en las situaciones más difíciles, las "infrahumanas" e incluso "infra-animales", de mantener su condición humana. Se patentizaron las manifestaciones luminosas de nuestra entidad espiritual.

Tenemos, pues, el deber de consolidar en incesante afán, la condición humana recuperada. Así en relación

con el tema del presente capítulo, hemos de preguntar: ¿cómo asignarle a la herencia el lugar que le corresponde; qué es lo individual en el hombre?

Una respuesta general podría ser la siguiente: en cuanto el hombre está emparentado con lo animal, se halla sujeto a las leyes de la herencia; en cambio, en cuanto es personalidad, prevalecen, además de las hereditarias, otras fuerzas. En el hombre íntegro existe el compromiso de que los factores separados deben ser identificados. Esto es de importancia teórico-científica y, a la vez, práctico-pedagógica; por consiguiente, de relevancia cultural. Sentir la necesidad de buscar los factores unidos a ese compromiso, es dar el primer paso hacia la solución del problema. Analizar a fondo el problema de la herencia significaría traspasar los límites del presente opúsculo.

No obstante podemos decir, en términos generales que existen dos áreas donde se puede percibir, con particular nitidez, la lucha entre individuo y herencia: la de las enfermedades infantiles y la de los desarrollos anormales. Ahí se puede observar hasta dónde el instrumento corporal se presta como medio de expresión de las fuerzas individuales.

Existen niños en quienes es leve la tensión entre el Yo y la herencia; en cambio, en otros esa tensión se hace sentir con gran intensidad. En el primer caso, el desarrollo insinuado en los esquemas de los primeros capítulos, se llevará a cabo sin mayores trances; en el segundo, ese desarrollo quedará interferido por incidentes dramáticos.

Particularmente durante el primer septenio la tensión irá acompañada de fenómenos somáticos; después

de la pubertad los conflictos se desenvolverán más bien a nivel psíquico.

Las enfermedades infantiles desempeñan importante papel en la lucha entre el Yo y el instrumento heredado. Si uno se acostumbra a observar con exactitud la evolución psicológica del niño, se comprueba una y otra vez que las enfermedades infantiles son hitos dentro de esa evolución. Por ejemplo, este es el caso de el niño que es aislado por una enfermedad epidémica infantil, como el sarampión. En el proceso morbo, la calentura da origen a un aumento del catabolismo y a la caotización de los normales procesos vitales. En lo psíquico, el niño atacado por el sarampión se siente malucho: se halla melancólico, fotóforo, lloroso y se retrae totalmente en sí mismo. Sigue luego la convalecencia con el retorno de las normales funciones biológicas, y la depresión psíquica desaparece, que casi siempre se convierte en gozo de vivir; el niño se ha restablecido - se dice - y puede seguir viviendo como antes.

Pero eso no es todo. Obsérvese, alguna vez, al niño en los primeros dos o tres meses después de haber vencido el sarampión y se descubrirá un súbito y significativo cambio: su fisonomía se ha individualizado; se produce un cambio somático, y el niño se desarrolla con mucha mayor rapidez que en el año inmediato anterior a la aparición del sarampión.

Me dijo una vez una madre que observó ese fenómeno: "el niño empieza a parecerse más a sí mismo". Por lo regular, se comprueba que se compensan rápidamente pequeños retrasos en el desarrollo, a la vez que súbitamente se corrigen toda clase de regresiones, como falta de limpieza, problemas educativos, retraso lingüístico.

En resumen, en los meses tras el sarampión sin complicaciones, se observa una mayor individualización, así como un progreso en el desarrollo. Esto se comprende si se tiene en cuenta que, durante toda convalecencia, al restablecerse la forma o la función, es natural que aumente la actividad del "impulso formal", ese impulso que actúa, tanto al nivel de lo corporal como de lo psíquico.

Es también de interés observar *cuándo* un niño es afectado por enfermedades infantiles; aspecto al que, por lo regular, se presta poca atención. Uno se da por satisfecho con haber averiguado el origen de la infección, efectivamente fácil de descubrir en la mayoría de los casos. Mucha mayor atención merecerían, sin embargo, los casos en que, por ejemplo, uno de los hijos de la familia no se contagia, a pesar del intenso contacto con los enfermos. Ese niño quizá tenga la enfermedad unos años más tarde, sin ser posible determinar el origen de la infección.

Fenómenos como éstos se observan mejor en el caso de niños retrasados; llama la atención el que ellos dan un importante paso adelante gracias a la enfermedad infantil o, hablando con mayor propiedad, durante la convalecencia que le sigue.

El Dr. Norbert Glas ha tratado estos problemas detalladamente en su obra: "Las enfermedades infantiles como etapas evolutivas del hombre".

En los niños retrasados, se puede descubrir una secuencia de los casos en que:

1°- son normales las "fuerzas morfogenéticas" de la herencia, en tanto que el principio individualizante produce inicialmente la impresión de normal, pero va rezagándose en el curso de los años.

2°- son anormales las "fuerzas morfogenéticas" de la herencia, en tanto que el principio individualizante se halla vigorosamente desarrollado. En esos casos, el niño es, inicialmente, malformado o anormal, pero mejora notablemente a medida que aumenta en años y a medida que la poderosa voluntad individualizante conduce el instrumento deficiente a proezas insospechadas.

Bástenos aquí insinuar estos problemas, pues sólo cuando colaboran en la exacta sinopsis de los fenómenos muchos observadores, será posible crear una teoría de la evolución que tenga en cuenta, por igual, a ambos: herencia e individualidad.

Puede registrarse el mismo fenómeno también en lo relativo a la vida sexual. Como etapa biológica cronotípica, ella obliga al niño a ocuparse de sus nuevos aspectos somáticos. Durante la pubertad no perturbada, existe una interiorización física; la interiorización anímica culmina cuando el propio mundo interno del niño es redescubierto.

Desde el último siglo, se halla acelerada la maduración corpórea. De ahí que, a menudo, la maduración sexual puramente biológica sobreviene en un momento en el que el desarrollo personal-psíquico todavía no se halla a la altura de aquella. Durante mucho tiempo, se creía que el desarrollo psíquico se hallaba en función directa con el despliegue biológico; hoy, se postula una influencia recíproca. Y todavía existe un tercer factor: la motivación.

El hombre participa, además de los procesos evolutivos dentro del mundo natural, de un mundo que se le abre por el pensar; y así interioriza un universo que

para el animal continúa siendo mundo exterior. Gracias a ese proceso de interiorización nace la cultura, creación original del hombre.

El adolescente descubre que la "Naturaleza" es algo dado, en tanto que la "cultura" es creación humana, y, a consecuencia de su interiorización, se halla en busca de su propia identidad, tratando de concebirla como factor positivo en la cultura venidera. Así surge una "tendencia hacia el mundo" y, al mismo tiempo, una motivación proyectada hacia el futuro. El interés, por lo pronto circunscrito a lo puramente biológico y que enfoca la nascente vida sexual, se interioriza en sentido de erotismo individual. Entendemos por ello la relación que surge, no tan sólo con el otro *sexo*, sino con miras al otro *individuo*, mejor dicho al otro ser humano como personalidad distinta. Todo ello se halla inserto en una estructura de valores y formas que integran la llamada "cultura" humana.

En este sentido, la evolución, desde la sexualidad hasta el erotismo como experiencia personalizada, es un fenómeno cultural. La motivación hacia el futuro con su ansia de propia creación cultural, tiene por consecuencia el que cada nueva generación entre en conflicto con los valores y formas de la civilización existente, en cuyo seno despierta.

Los valores, en cambio, también en lo referente a la sexualidad y al erotismo, son fenómenos positivos y ponen en evidencia el tercer valor: la personalidad, o sea, el yo individual en todo hombre.

XII

EDUCACION Y AUTOEDUCACION

Todo lo dicho sobre la educación muestra que las exigencias al pedagogo son particularmente elevadas: además del dominio de la materia que enseña, han de suponerse ciertas facultades artísticas. Y como corolario una vigorosa concepción moral-idealista de la profesión.

La genuina reforma educativa, si no se limita a modificar tan sólo los aspectos superficiales del método, ha de significar proceso de crecimiento a largo plazo. Es factible, sin embargo, la formación de una comunidad de maestros en las diversas escuelas que, en virtud de su particular preparación y las cualidades personales de quienes la integran, sea capaz de llevar la enseñanza en la dirección señalada. Los maestros habrán de acumular las experiencias prácticas que sean necesarias para que el arte educativo alcance mayor difusión. Por lo pronto, su peculiaridad puede caracterizarse por la formulación práctica que se hagan de las siguientes preguntas:

1°- ¿Qué materia de enseñanza he de transmitirle al niño de determinada edad, en determinada etapa de su desarrollo?

2°- ¿Cómo transmitirle esa materia, para que se desplieguen sus facultades anímicas: su pensar su sentir y su voluntad moral?

Los colegios Waldorf (Steiner), desde hace varias décadas, aplican esos principios y han acumulado las experiencias correspondientes, así es que tenemos un punto de partida desde el cual es posible seguir edificando.

Sin embargo, toda reforma carecería de valor si se considerara terminada la educación en el momento en que el joven se incorpora a la vida pública. Así como hemos señalado determinadas fases para el desarrollo del niño, así también es posible descubrirlas en la vida entera más allá de la niñez. Así, el joven de 20 años se introduce en ellas, con las energías que hasta entonces haya desarrollado; su pensar ha alcanzado cierto contenido; su sentimiento determinada estructura, y uno y otro se manifiestan por su actitud ante la vida en el campo social o religioso. Su voluntad es portadora de determinados ideales y en ellos late, en mayor o menor grado, la sustancia moral.

El joven adulto se incorpora a la vida animado por el deseo de acometer las tareas de principio a fin; quiere experimentar todo lo que la vida pueda ofrecerle. Después del período evolutivo precedente, entre la pubertad y la mayoría de edad, en que se había conocido el mundo bajo la guía de los mayores, siente la necesidad de experimentar todo, de forma independiente. Se manifiesta el afán de vivirlo todo por uno mismo. Es el período en que quiere conocerse por propia experiencia y bajo responsabilidad propia, incluso lo más confuso y más oscuro; es el período de acumular experiencias vitales en todos los campos. Esa experiencia vital se logra, ante todo, confrontando, sin reserva, todo lo que le salga al encuentro.

Ese período tormentoso de reunir experiencias dará paso, alrededor de los 30 años, a una etapa en que prevalece la necesidad interna de distanciarse de la experiencia inmediata, ordenándola, clasificándola y confrontándola con criterio intelectual: ha amainado la temporada de "tormenta". Se apacigua el oleaje interno, apaciguamiento que hace posible un primer equilibrio vital, fuertemente impregnado, a pesar de todo, de un enfoque intelectual. De ahí que, en la mayoría de las biografías, los años entre 30 y 35, sean los más equilibrados y pacíficos.

Después de los 35, y particularmente hacia los 40, empieza a despuntar en la mente una nueva inquietud, nacida de la pregunta que se plantea el individuo, consciente o inconscientemente: "Tras los 20 años, conocí la vida entregándome a ella plenamente; después de los 30, consolidé y ordené mis experiencias. Pero ¿qué voy a hacer con estas experiencias ahora? La pregunta que aquí se formula, o que pulula como interna inquietud en la subconsciencia es, esencialmente, una pregunta que atañe a la vida volitiva.

¿Qué haré con mi experiencia adquirida? ¿Continuaré viviendo tan sólo del rendimiento vital logrado hasta ahora? Eso sí es posible. ¿O existe una tarea en el mundo para aplicar mi experiencia vital a fin de que sea fecunda? El cuarentón comprende claramente, que su experiencia no es aplicable en forma de teorías graciosamente construidas; sobran en el mundo las teorías ingeniosas. El mundo clama por experiencias que sean vitales, con las que el hombre haya luchado, sufrido, hasta nacer con auténtico dolor. El doloroso proceso de parto es la crisis de los años después de los 40.

"La vida empieza a los 40". Efectivamente, en cierto sentido, la vida no empieza a hacerse realidad hasta los 40. Todo lo anterior era etapa de preparación, si bien, después de los 20, esa preparación ya implicara responsabilidad, donde el error tiene sus consecuencias inexorables.

Tras los 40, algo radicalmente distinto, algo nuevo, es indispensable. ¿Qué es? ¿Cómo y de dónde habrá de surgir?

La crisis de los 40 se manifiesta, demasiado a menudo, en su aspecto negativo, pues se busca lo nuevo como renovación externa: las damas acuden al salón de belleza y quieren parecerse a su hija mayor; los caballeros se visten de sport; peligran muchos nexos conyugales; se aflojan vínculos anteriores y se establecen otros nuevos.

Por lo común, esas complicaciones son trágicas, porque no conducen a la verdadera renovación interna, sólo posible mediante una nueva manifestación del propio Yo, de la individualidad espiritual.

Después de los 40 años la nueva condición humana sólo puede nacer del mundo del espíritu; es en esa etapa cuando alcanza el hombre su verdadero destino como ser ciudadano de dos mundos, el terrenal y el espiritual; ser mediador entre ambos. Sólo entonces la experiencia vital madura en sabiduría vital.

Después de las tormentas del nacimiento espiritual siguen tiempos más tranquilos, en los cuales el Yo encuentra la oportunidad de crecer y madurar en el mundo que le es propio, y a los 60, este proceso habrá alcanzado su plena realización. ¿Y luego? El hombre se jubila, y termina su inmediata función social. Los años

que su destino todavía le regale, le ofrecen la oportunidad de desplegar su vida interior. Para la comunidad, esto puede significar que se donen a la cultura los frutos más maduros.

Tres secciones caracterizaron la época juvenil; tres grandes etapas caracterizan la vida entera: la mencionada juvenil, la época de despliegue de la individualidad y, finalmente, la de la maduración espiritual. Cada una de ellas corresponde a unos 20 ó 21 años, en forma esquemática.

Alcanzada la mayoría de edad alrededor de los 20 años, el período de educación no ha terminado. Los maestros de los jóvenes quedarán reemplazados por otros pedagogos: por un lado, actuará la Vida misma; por el otro, el propio Yo.

En esa interacción entre Vida y Yo, se lleva a cabo la autoeducación del adulto: primero, prevalece la Vida; más tarde, prevalece el Yo. A esa continua corriente educativa de crecimiento espiritual, aludía Goethe con las palabras: "El que siempre afanosamente se empeña..."

Ese perpetuo afán encierra asimismo el secreto del arte de educar. No importa cometer errores; lo nefasto es perdurar en ellos año tras año.

Nuestra sociedad aburguesada tiene un enorme miedo a los errores; trata de protegerse de ellos mediante toda suerte de artimañas: los reglamentos y los exámenes, por ejemplo; sin darse cuenta que, así, tan sólo perpetúa determinados errores, a fin de evitar otros nuevos. Nadie en el mundo está convencido de que, en el campo pedagógico, se haya encontrado la última respuesta. Hay que buscar el camino entre los dos extremos: la rigidez del modo tradicional y la experimentación desenfrenada.

La única verdadera garantía de una pedagogía responsable se halla en el sentido de responsabilidad del pedagogo, en su incontenible afán de no cesar en aprender de la Vida misma, y en aquilatar, en las honduras de su conciencia moral, todos sus actos.

El pedagogo que no esté plenamente inmerso en su autoeducación, no puede realmente educar al niño; él podría ser reemplazado por un simple vídeo. El que haya surgido la tendencia de subrogar al maestro que lucha con la pedagogía por este medio, se debe a la carencia general de confianza que se brinda al hombre que se afana por superarse. A pesar de ello, para el niño, la clase imperfecta del pedagogo insatisfecho de sí mismo, tiene infinitamente más valor que la lección técnicamente perfecta del vídeo. El hombre que, desde sus más profundas energías morales, se afana por seguir adelante, será, pese a sus inevitables errores, luminoso ejemplo para el desarrollo moral de la juventud, que le venerará, al sentirse afín en su propio crecimiento. Necesitamos asumir determinados riesgos de equivocación momentánea, para salir del marasmo en que nos hemos estancado.

En mis propios años de educación primaria tenía un maestro cuyo lema era: "Si no queréis arriesgaros, quedad sentados en vuestra silla. Pero, cuando a ella se le rompa una pata, terminareis por romperos la nuca".

Tener prudencia ante los riesgos en el campo pedagógico, equivale a conceder la libertad para que haya confianza en el conocimiento y en el sincero afán de una comunidad de pedagogos.

Ya durante los años de formación pedagógica, habrá de tener lugar la selección de los pedagogos, y contratar tan sólo a los que tengan cálido entusiasmo por su profe-

sión, cierta posibilidad de despliegue artístico (lo que no es lo mismo que talento artístico), y la voluntad de superarse en lo humano. A quienes no cumplan estas exigencias, habrá que orientarles hacia otros caminos, que no es lo mismo que rechazarles.

Todo el sistema de formación pedagógica necesita un cambio de fondo: deberá ser una guía amistosa en la que, con los jóvenes, se busque el debido lugar en la vida, para cada uno de ellos. Sólo entonces puede esperarse que los no aptos para el magisterio queden encauzados hacia otras profesiones; sólo entonces será posible asimismo atraer de otros centros de formación profesional los elementos pedagógicamente valiosos. Sólo la voluntad de autoeducarse, nacida del sentido de responsabilidad, puede decidir si uno sigue siendo buen educador: muchos arrancan bien, pero luego se pierden por el camino de la rutina.

El mayor problema de la pedagogía es luchar contra la rutina y la apatía. Esta lucha debe partir de los directores escolares y de los dirigentes de los centros superiores, apoyados por los inspectores: la lucha será más fácil cuando los pedagogos tengan la oportunidad de elaborar sus propios métodos y, por consiguiente, asumir responsabilidad propia.

No puede ser función del Estado o de un Ministerio liberar al maestro de la responsabilidad que pesa sobre él, pues, sin ella, será inevitable que sobrevenga la rutina.

Los pedagogos forjan el futuro inmediato; de ahí que debe ser posible que esta tarea la asuman los mejores de la Nación. Titulares de un puesto de confianza, han de ser sostenidos por el pueblo incluso en lo material. Sólo así, podrán llevar a feliz término su importante misión.

LIBROS DE PEDAGOGIA

- El lenguaje gráfico de los niños.* Michaela Strauss.
Los tres primeros años del niño. Karl König.
Nacimiento e infancia. Wilhelm Zur Linden
Los años de oro. John Benians
Niños necesitados de cuidados especiales. T. Weihs
Educación del niño. Metodología de la enseñanza.
Rudolf Steiner.
Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad.
Frans Calgreen
El niño y los cuentos. Udo de Haes
Cuentos infantiles. Para niños de Jardín de infancia.
La Sabiduría de los cuentos de Hadas.
Rudolf Steiner y otros.
Juguetes hechos por los padres. Freya Jaffke
Curso de educación especial. Rudolf Steiner
Curso de pedagogía para jóvenes. Rudolf Steiner
Todos los cuentos de los Hermanos Grimm.
El pequeño pedregal. Ursula Burkhard
Karlik. Ursula Burkhard

OTROS LIBROS DEL MISMO AUTOR

El hombre en el umbral
El desarrollo vital del hombre
La acción de los planetas sobre los cultivos
y el hombre