

## **14. Diagnóstico y terapia médico-pedagógica**

*Michaela Glöckler \* Christof Wiechert \* Reinoud Engelsman  
Ingrid Ruhrman \* Bernd Ruf \* Michael Birnthal*

---

Artículo reproducido de  
**Salud a través de la Educación**  
**Un reto para pedagogos, médicos y padres**

Seccion Medicina y Seccion Pedagogical en el Goetheanum / Dornach, Suiza

© 2006 Förderstiftung Anthroposophische Medizin  
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks  
und der fotomechanischen Wiedergabe, vorbehalten.

Medizinische Sektion am Goetheanum  
Pädagogische Sektion am Goetheanum  
Freie Hochschule für Geisteswissenschaft  
CH 4143 Dornach  
www.kolisko.net  
Druck und Vertrieb  
Kooperative Dürnau  
Im Winkel 11  
DE 88422 Dürnau

Tel. +49 7582 9300 0, Fax +49 7582 9300 20

eMail: [vertrieb@kooperative.de](mailto:vertrieb@kooperative.de)

[www.kooperative.de](http://www.kooperative.de)

künftig: ISBN-978-3-9523097-4-2

ISBN-3-9523097-4-5



---

## ***¿Por qué realizamos las Conferencias Kolisko?***

Eugen Kolisko ha sido el primer médico escolar en una Escuela Waldorf. Ha enriquecido el diagnóstico médico mediante el principio fenomenológico de la ciencia natural goetheana. Como maestro y médico escolar su preocupación esencial fue la consideración medicinal preventiva de la Pedagogía. Fue un hombre, del cual Rudolf Steiner ha dicho: (...)habla hasta el fondo del corazón la verdad (...)

En los Congresos Kolisko 2006, se ha trabajado sobre todo en seguir configurando y desarrollando los instrumentos pedagógicos y terapéuticos de la Pedagogía Waldorf. La cuidadosa observación de la vida de las alumnas y los alumnos, así como la elaboración de una fisiología evolutiva orientada, pedagógicamente y medicinalmente orientada, ha ocupado un lugar central al respecto. En una época de creciente inseguridad social, grandes desafíos, nuevos en el campo de la salud a causa de los daños de la civilización, la violencia, el abuso de drogas y las crecientes inmuno-deficiencias, torna necesaria una fundamental toma de conciencia renovada: ¿De qué manera puede ser aprovechada la época escolar, para utilizar realmente y llevar a la práctica, los resultados de investigación tan cuantiosos y existentes, provenientes de la fisiología y psicología evolutivas, la cronobiología, salutogénesis y otros principios científicos de la salud? ¿De qué manera los pedagogos, los terapeutas, los médicos y los padres pueden realizar un trabajo mancomunado de modo tal, que los niños puedan sentirse aceptados y apoyados en sus intenciones?

¿De qué manera, la dimensión anímica y espiritual del desarrollo podrá recibir la misma atención como el fomento de la inteligencia y el entrenamiento físico? Nunca antes, el individuo ha tenido una oportunidad tan ilimitada para su desarrollo como hoy, para la determinación y la configuración de su vida. Pero, a menudo, para ello faltan la fuerza y la confianza.

En el 2006 por vez primera se han llevado acabo 9 Congresos Kolisko en diferentes países. Esto ha acontecido por un lado con motivo de un creciente número de personas interesadas en todos los continentes y para permitir una participación. Por otra parte, de esta manera, el tema del congreso pudo ser adaptado de mejor manera a las necesidades individuales de los países.

*Michaela Glöckler, Stefan Langhammer y Christof Wiechert*



## 14. Diagnóstico y terapia médico-pedagógica

### D) La imagen profesional del médico escolar *Michaela Glöckler*

Ya en Enero del año 1920, Rudolf Steiner caracteriza la nueva disciplina profesional “Médico escolar / Médico especialista para la medicina preventiva” en su conferencia *La higiene como cuestión social*.<sup>109</sup>

*Un ámbito social tendrá que ser influenciado de manera especial en relación higiénica, influenciado por un conocimiento humano adquirido, y es el ámbito de la educación, el campo de la enseñanza. Sin conocer al hombre de modo realmente abarcativo, no podemos darnos cuenta lo que significa, que los niños están sentados en la escuela con la espalda encorvada de modo tal, que constantemente su respiración se encuentra en desorden, o, que a los niños no se les indique hablar de modo bien audible y con claridad, pronunciando con precisión las vocales y las consonantes. Toda la vida verdadera depende esencialmente de que al niño en la escuela se le indique hablar audiblemente y de modo articulado, respirando correctamente. En tales cosas –solo me remito a ejemplos, dado que en otros ámbitos, lo mismo vendría al caso- se evidencia la especialización de la higiene global con respecto a la instrucción pública y justamente en ello se muestra toda la importancia social de la prevención, vemos empero también al mismo tiempo, que la vida requiere que no sigamos especializando, sino que unamos lo especializado, formando una vista en conjunto. No necesitamos únicamente aquello, que al maestro lo capacita a saber, que según determinadas normas pedagógicas, el niño tiene que ser educado de tal o cual manera, sino que necesitamos aquello que capacita al maestro de poseer un criterio acerca de que significa, cuando a esta frase o aquella oración la hace recitar claramente articulada por el niño, o cuando deja tomar aire al niño, ya al cabo de haber pronunciado la mitad de la oración, y así en más, y no cuida que el aire se gaste mientras se pronuncia la oración. Por cierto, que también acerca de ello existen muchos puntos de referencia y reglas. Pero, el conocimiento correcto y el empleo de estas cosas hace su entrada a nuestro corazón recién, cuando medimos toda la importancia para la vida humana y la salud social. Puesto, que recién entonces, el asunto se conforma en impulso social (...)*

*Con otras palabras: No estamos necesitando al lado de los maestros, que solo trabajan a partir de una ciencia pedagógica abstracta, todavía un médico escolar, que, cuando mucho cada dos semanas da una vuelta por la escuela sin poder aportar nada importante, no, necesitamos una relación viva de la ciencia médica con el arte pedagógico. Necesitamos un arte pedagógico, que en todas sus medidas educa y enseña a los niños de un modo higiénico correcto. Y es aquello, que a la higiene la conforma en una cuestión social, dado que la cuestión social es, esencialmente, una cuestión de educación y la cuestión educativa es, esencialmente, una cuestión médica, pero, una cuestión de aquella medicina, que está fecundada científico–espiritualmente, una higiene, fecundada científico–espiritualmente.*

En la práctica, esto significa que el médico escolar –en el caso de ocupar un cargo de tiempo completo, de trabajo pleno- se sitúa frente a las siguientes tareas:<sup>110</sup>

#### 1) Revisaciones por el médico escolar, revisiones anuales y revisiones de los alumnos de un grado

Por encargo o en colaboración con los entes públicos de la salud, el médico escolar lleva a cabo las revisiones escolares ordenadas por la ley y, más allá de ello, de común acuerdo con los maestros y los padres, una que otra revisión anual intermedia. La meta es: El médico escolar está al tanto del estado de salud de los alumnos de la escuela en cuestión, pudiendo ser consultado por los maestros y los padres con respecto a las preguntas referidas a recursos pedagógicos que fomentan la salud, eventualmente, también complementados por medidas médicas terapéuticas–constitucionales.

Frente a esta imposición de tareas a menudo surge la pregunta: ¿No resulta ser excesivamente íntimo, si el médico como miembro del cuerpo docente posee un conocimiento tan diferenciado del estado de salud de los niños? ¿Acaso, no es asunto de los padres, procurar el acompañamiento médico y terapéutico de sus hijos? La respuesta es simple: El médico escolar, naturalmente, se encuentra supeditado al secreto

<sup>109</sup> Rudolf Steiner: Physiologisch-Therapeutisches auf der Grundlage der Gesisteswissenschaft. Zur Therapie und Hygiene. Conferencia del 7.4.1920. Obras completas GA 314. Dornach<sup>3</sup>1989.

<sup>110</sup> En el caso de que la actividad del médico escolar es ejercida al margen de su ocupación profesional, las tareas aquí mencionadas pueden ser llevadas a cabo únicamente hasta cierta medida y generalmente, tomando en cuentas las mayores urgencias de la escuela.

profesional y en las conversaciones referidas a los niños en el cuerpo docente puede emplear únicamente aquello que ha sido acordado con los padres o bien con el alumno. Asimismo, es evidente que el médico escolar no puede reemplazar al médico de familia. Puede empero ser un interlocutor importante del médico de familia, cuando este necesita una evaluación del entorno escolar y, a su vez, el diálogo con el médico de la familia es valioso asimismo para el médico escolar. Se sobreentiende, que en el caso de alguna duda, los padres tienen la última palabra, en el caso que se trata de consultar a uno u otro de los médicos con respecto al estado de salud o necesidad de apoyo a su hijo. En mi propia práctica médica escolar me ha pasado, que he sido llamada por el médico de familia de un alumno /alumna, cuando a su consultorio llegaban padres con preguntas que el colega en cuestión no podía contestar, en desconocimiento de la pedagogía Waldorf. Cierta vez, por ejemplo, la maestra le había dicho a la madre de una niña de 10 años, que “las fuerzas del Yo” de su hija eran muy débiles. A causa de ello, la madre consultó a su pediatra acerca del significado de estas palabras y a partir de que cosa se podía observar la fortaleza o debilidad de las fuerzas del Yo en su hija. Para mí, esto ha sido un ejemplo clásico con respecto a la problemática del lenguaje antroposófico interno, o bien de la “jerga Waldorf”, que comprensiblemente se va formando entre los colegas maestros, que empero en todos los casos deberá ser traducido al lenguaje que domina el interlocutor. Aquí, el médico escolar puede aportar su ayuda, al elegir una expresión que toma en cuenta los términos profesionales médicos y antroposóficos, como así también sea comprensible para todos. Lo decisivo es, clarificar la evidencia de los fenómenos. Con referencia al ejemplo mencionado esto significa, que en la observación de las así llamadas fuerzas del Yo, primariamente “presencia auténtica”, se trata de la presencia de ánimo en forma de atención, capacidad de concentración y de memoria, y fuerza de resistencia. Siempre es la mejor solución, describir lo más detalladamente posible, lo que se observa en el niño y en la manera en la cual se lleva a cabo su actividad, en lugar de emplear términos y silogismos, que se refieren de manera abstracta a los hechos existentes que deseamos mejorar.

El médico escolar se confronta asimismo con preguntas tales como: ¿Existen problemas clásicos con niños fertilizados in vitro (IVF: fertilización artificial) en el sentido de: ¿Estos niños pueden ser tipificados, carecen de algo determinado? Al respecto, es provechoso explicar de que manera se realiza tal fertilización y que es exitosa, solo en el 10-15% de los casos. Ya a partir de esa condición previa estadística podemos deducir, que aquí se trata de una evidente decisión del ser humano prenatal de adoptar una posibilidad de encarnación tal, o no, dado, que en la mayoría de los casos es rechazada. Entre los niños que llegan al consultorio a causa de trastornos de desarrollo, no ocupan un primer lugar aquellos que proceden de una fertilización artificial. Sea cual fuese el trasfondo familiar psicosocial o constitucional; siempre podemos colaborar a *ver al niño individual* y aportar toda nuestra ayuda para que no sea tipificado, o declarado “no normal”. Es la misión decisiva, mostrar que *cada* niño tiene el derecho de ser como es y que podemos emprender con él, un camino evolutivo individual y permitirle desarrollar en ese camino “su propia norma”.

Al comparar entre si niños de la misma edad, resultan siempre las más diversas coincidencias, frente a las aptitudes y carencias de aptitudes. Es así, que el súper talento en un ámbito puede estar equiparado con un infra talento en otro ámbito.<sup>111</sup>

## 2) Diagnóstico y terapia específicamente correspondiente al médico escolar

Desde el año 1978 existe la Comunidad de trabajo Internacional de los Médicos escolares que trabajan en las escuelas Waldorf. Ha tomado a su cargo la elaboración del cuadro profesional *médico escolar* y del diagnóstico y la terapia específica del médico escolar.<sup>112</sup> De esta tarea ha surgido asimismo una publicación cuatrimestral *La Conferencia Médico Pedagógica (Die medizinisch-pädagogische Konferenz)*.<sup>113</sup> Lamentablemente hasta la fecha no existen traducciones a otros idiomas. En esta revista tiene lugar un activo intercambio de experiencias, acerca de las medidas de apoyo y experiencias médico-escolares, que a su vez posibilita el acompañamiento de la formación profesional. Dado, que hasta ahora

---

<sup>111</sup> Götte, Wenzel: Sobredotados y la escuela Waldorf. Stuttgart 2005, y Glöckler, Michaela: Talentos e impedimentos. Stuttgart 2004.

<sup>112</sup> Un primer informe acerca de 20 años de trabajo se ha publicado bajo: Glöckler, Michaela: Salud y Escuela, Verlag am Goetheanum, Dornach 1998.

<sup>113</sup> Fischer-Wasels, Peter und McKeen, Claudia: Medizinisch-Pädagogische Konferenz. Email: med-paedkonferenz@gmx.net.

no existe una formación específica como médico escolar, sino reuniones regulares para el perfeccionamiento de la mencionada Comunidad de trabajo de los Médicos escolares.<sup>114</sup>

El diagnóstico a continuación esbozado, muestra las esenciales orientaciones del trabajo. Por otro lado, se encuentran detalles con mayor profundidad, que cobran mayor interés para los maestros y los padres, y que por tal razón son de interés temático para los Congresos Kolisko.

- a) Para el médico escolar tenemos en primer lugar, **el diagnóstico regular**, tal como se emplea en la práctica general y pediátrica.
- b) A ello se agrega **la descripción del temperamento infantil y su constitución**, sobre la base del estudio antropológico del hombre.
- c) A ello se agrega **el diagnóstico pedagógico médico de los miembros constitutivos** suprasensibles del ser, al que aquí nos referiremos con mayor profundidad, dado que en la práctica cotidiana aun no ocupa la posición fundamental, que realmente le incumbe. Entre las exposiciones de Rudolf Steiner acerca de los problemas escolares, en vano buscamos diagnósticos tales como ADHS, ADD, disfunción cerebral mínima, alteración agresiva del comportamiento, hiperkinesis, o, cambio reactivo al medio. Como contemporáneos que vivimos con esta terminología, en primer lugar tenemos que aproximarnos a tientos al modo como Steiner muestra los caminos de cómo acercarnos al Ser del niño. En la conferencia del 6 de febrero de 1923<sup>115</sup> así como en las conferencias “Comprensión del ser humano y configuración de la enseñanza”<sup>116</sup>, el niño de cabeza grande o pequeña, el niño terrenal o cósmico, así como el niño rico en fantasía o pobre en fantasía. Estas unilateralidades, conjuntamente con lo expuesto acerca de los cuatro temperamentos, otorgan fundamentales indicaciones *pedagógico diagnósticas*. Cada niño quisiera aprender a expresar sus posibilidades de expresión en la medida mas amplia posible, para conformarse así en medida cada vez mayor “él mismo”. Ayudarle en ese sentido, es la misión común de los padres, los maestros y los médicos. Las tres formas de expresión, polares esbozadas por Rudolf Steiner: *cabeza grande y pequeña, terrenal y cósmico, rico y pobre en fantasía*, brindan la posibilidad de poder describir al niño en su dinámica evolutiva. El propósito es, comprenderla y tratarla con *medios pedagógicos*:

### ***Estado de encarnación en la organización física: Cabeza grande y cabeza pequeña***

Físicamente toda persona se comunica de triple manera con el mundo circundante: A través de los sentidos, mediante la respiración y a través de la alimentación. En el ámbito de los sentidos, está completamente abierto a escuchar al mundo, gustarlo, olerlo, palparlo y mirarlo. En el ámbito neurosensorio, tenemos la facultad de percibir al mundo de manera tal, de dejar impresionarnos de manera tal, como el mundo es. La riqueza de la vida anímica es formada en amplia medida a partir de estas impresiones, y de los pensamientos y sentimientos que así se generan.

Algo muy distinto sucede con la relación hacia el mundo a través del sistema metabólico, a través de la boca, el canal intestinal y el ano. Allí, se reciben todos los diferentes alimentos, siendo radicalmente transformados, destruidos, “digeridos”. Acontece exactamente lo contrario de lo que sucede en el ámbito neurosensorio. Cuando la digestión es buena, nada queda como era. Ya con los dientes comenzamos a “im-presionar al mundo” por nuestra parte. El mundo de los alimentos muere en su ser propio y conforma la condición previa para la edificación de la sustancia corporal propia. Aquí, tiene lugar un morir y un nuevo nacer. Del mismo modo como el hombre a través del conocimiento, la comprensión se convierte en “mundo”, así, el mundo se convierte en “hombre” a través del trabajo de los órganos del metabolismo.

La tercera apertura hacia el mundo está dada mediante la respiración. Aquí, no se trata de sustancias líquidas o sólidas como en el caso de los nutrientes, tampoco de luz, aire, sonido, calor, como en el caso de las impresiones sensorias, sino de una apertura hacia el aire. Al aire respirado le extraemos alrededor

---

<sup>114</sup> Los informes acerca de estos cursos de perfeccionamiento pueden ser solicitados en la Sección Médica del Goetheanum, Dornach, Suiza.

<sup>115</sup> Steiner, Rudolf: Conferencias con los maestros de la Libre Escuela Waldorf en Stuttgart. Bd. II. Conferencia del 6.2.1923. Obras Completas GA 300 b. Dornach<sup>4</sup>1975.

<sup>116</sup> Steiner, Rudolf: Comprensión del ser humano y configuración de la enseñanza. Conferencia del 13.6.1921. Obras Completas GA 302. Dornach<sup>5</sup>1986.

del 4% de oxígeno y espiramos aquello que con respecto a CO<sub>2</sub>, dióxido de carbono que ya no necesitamos: La mayor parte del aire por lo tanto abandona el cuerpo sin experimentar cambio. Por tal motivo, con el aire espirado, dentro del cual se encuentra aproximadamente un 17% de oxígeno podemos revitalizar una persona que ha sufrido un colapso respiratorio. Mediante la respiración, el hombre y el mundo se encuentran en constante intercambio rítmico, en una mediación a través de la cual existe poco cambio.

La parte media del hombre, a su vez media entre el peso del cuerpo y su fuerza de erección, su impulso de elevarse, su liviandad. Correspondientemente, el sistema nervioso está expuesto en medida mayor al impulso ascendente y, a causa de estar rodeado por el líquido cefalo-raquídeo, parcialmente se encuentra eximido de la gravedad. En una persona delgada, por ejemplo de hecho el estómago está “colgado”; en cambio en una persona corpulenta aparece presionado hacia arriba a causa del panículo adiposo.

De modo similar vivenciamos las facultades anímicas, pertenecientes al organismo trimembre, triconfigurado. Las vivencias de la conciencia y los pensamientos los vivenciamos como luminosos y livianos, no materiales, no pesados. Aun, cuando tenemos pensamientos “pesados”, son livianos en ese sentido. En la parte media, en la función pulmonar en el tórax constantemente existe una depresión, que aumenta al inspirar y que sigue existiendo al espirar, de modo tal, que los pulmones permanecen desplegados y no entran en colapso. Es así, que por un lado vivenciamos a la vida del sentimiento de un modo liviano y pleno de movimiento y por el otro lado, claramente en mayor medida sujeta al cuerpo que el pensar. La voluntad en cambio se encuentra sujeta por completo al cuerpo y su peso. Se desarrolla físicamente en la activa superación de la gravedad. Ante todo, es importante, contemplar a cada niño en el sentido de saber, de que manera se comportan entre si, los tres sistemas de funciones, el sistema rítmico, el sistema neurosensorio, el sistema metabólico-motor, formulando la pregunta: ¿Cómo puedo colaborar en cada caso, para fortalecer el centro, la base fisiológica y anímica para la consonancia entre las necesidades e intereses propios y los del mundo?

Al predominar en un niño la formación de la cabeza frente al tronco y los miembros, queda en evidencia, que el sistema neurosensorio no se encuentra integrado armoniosamente en los demás miembros <sup>117</sup>

Con respecto a ese tipo constitucional, Steiner acota, *que el cuerpo astral y el Yo del niño no muestran afinidad con el sistema neurosensorio*, razón por la cual estos niños poseen la inclinación de estar sumidos como en un sueño, alejados de lo terrenal, en lugar de participar de los procesos terrenales, atento y activo, a través de los órganos sensorios abiertos. Del mismo modo, como el cerebro se encuentra ampliamente separado de la gravedad terrestre, flotando dentro del líquido cerebral, resguardado dentro de la cápsula craneana, estos niños se encuentran en peligro de abandonarse excesivamente a esa dinámica propia del sistema neurosensorio. El hecho de la cabeza grande relacionado con ello, no es meramente un asunto de la medida externa (puede quedar en evidencia mas bien también en el tamaño de la cabeza), es sobre todo, una cuestión del predominio del pensamiento funcional del pensar, frente a un despierto captar del mundo circundante a través de la percepción sensoria, a causa de una carencia de integración de los procesos neurosensorios al resto del organismo.

Imaginemos **un niño de cabeza grande** en ese sentido. Está ensimismado, se mueve por el aula como sumido en un sueño. A menudo, lo vemos también parado, mirando a su alrededor, meditabundo. No tenemos la impresión de que esté observando las cosas con detención. Parece mas bien, que tiene una imagen en conjunto de aquello que acontece. Al llegar al aula a la mañana, podemos encontrar al niño ya en su lugar, o parado junto a la ventana y en invierno, preferentemente, junto a la estufa. La concentración le cuesta un poco y es mas bien superficial en lo que al escuchar y comprender respecta. No puede retener con claridad y disponer claramente en los pensamientos las cosas que le suceden. Lleva dentro de si, en cambio, un cúmulo de imágenes y sueños, es anímicamente rico y dotado de una apacible alegría. Su temperamento, predominantemente es sanguíneo-flemático.

La pregunta es: ¿Qué podemos hacer aquí, para lograr el equilibrio? Aquí, resultan tareas terapéuticas para el hogar de los padres y para la escuela. ¿Qué sentimientos, qué percepciones deben ser despertados, para estimular al niño a la diferenciación, para que se clarifique las cosas, “bajarlas al piso”? Sobre el plano físico esto recibe un apoyo, ayudando a que pueda sentir la diferencia entre el calor y el frío, sobre todo, la delimitación, sobre todo, la contracción frente al difuso calor, el choque, y el despertar frente al límite de la experiencia sensoria del frío. Decimos “frío cortante”, jamás calor cortante. Además, podemos vivenciar de manera inmediata, que una cabeza fresca favorece una visión clara y sensata de las

---

<sup>117</sup> Steiner, Rudolf: Conferencias con los maestros de la Libre Escuela. Bd. II. Conferencia del 6.2.1923. Obras Completas GA 300 b. Dornach <sup>4</sup>1975.

cosas. Es así, que Steiner recomienda, provocar en estos niños de cabeza grande, sensaciones de frío y sobre todo, en el ámbito de la cabeza. En algunos niños es suficiente un lavado de cabeza con agua fresca por la mañana, otros niños necesitan que ese lavado se extienda hasta la cintura. ¿Qué sucede mediante ese lavado? Mediante esas percepciones sensorias despiertas, las percepciones de diferenciación entre calor y frío, la vida del pensamiento del niño adquiere una conexión a las funciones sensorias. El desequilibrio entre los sistemas se produce por el hecho de que el Yo y el cuerpo astral del niño se unen de modo titubeante con el instrumento físico del sistema nervioso. Cuando se ejercen empero vigorosos estímulos sensorios que incentivan la percepción diferenciadora, sacudiéndolo de su estar soñando desdibujador, se activan el Yo y el cuerpo astral para relacionarse con la actividad neurosensoria. Al proporcionarle al niño –cariñosamente- un lavado con agua fresca, le ayudamos a internarse al mundo sensorio, al mundo de la diferenciación, del frío, de la dureza, de lo nítido-definido.

En segundo lugar, Steiner recomienda apoyar ese proceso del despertarse para el mundo sensorio a través del metabolismo, mediante el suficiente salado de los alimentos, eventualmente, también médicamente y con la ayuda de plomo, Pb en finísima potenciación o, combinaciones de plomo.

En el caso del **niño con la cabeza pequeña**, tenemos un niño, en el cual el metabolismo no es dominado suficientemente, siendo, que el cuerpo astral y el yo del niño no intervienen suficientemente con ese digerir y transformar de la sustancia. ¿Qué sucede, cuando esa combinación no tiene lugar en la medida necesaria, cuando el metabolismo del niño no es “apropiado” en la medida justa por su individualidad? Entonces, tenemos frente a nosotros un ser, que constantemente se encuentra un poco bajo tensión y que debe imponerse frente a la dinámica propia y la fuerza propia de las sustancias y las materias que ingiere con el alimento. Se trata de niños, que a través de la nutrición y los procesos digestivos ciertamente son “propulsados”. A menudo comen con avidez y presurosamente, según de que alimento se trate. Su digestión casi siempre es irregular. A veces tienen defecaciones masivas, no plenamente digeridas. A veces puede suceder que durante 2 días no tienen defecación alguna, luego puede producirse también una “soltura”. Frente a la consulta detenida, observaremos, que también todo el comportamiento restante, posee algo así como una avidez, una propulsión: *Cuando un niño posee escasa capacidad imaginativa sintética, para la imaginación constructiva, cuando no puede representarse las cosas y cuando sobre todo en el arte es un pequeño salvaje, tal como a menudo sucede en los niños de la actualidad, entonces, esto es un síntoma del desarreglo del sistema metabólico-motor.* Aquí, el cuerpo astral no quiere intervenir correctamente en el organismo metabólico-motor y necesita una ayuda. ¿Cómo podemos ayudar a un niño así, a poder manejarse con las tendencias del metabolismo? ¿Mediante qué, el cuerpo astral y el yo del niño pueden ser ayudados en su trabajo integrador desde el metabolismo? Aquí, está indicado el calor, a la noche antes del dormir- En el lenguaje de la medicina actual se diría: El calor relaja el sistema nervioso vegetativo, estimula armónicamente los nervios de la digestión, por así decirlo, actúa de manera estimulante, descongestionante, fomentando la digestión. Steiner nos lo indica en forma imaginativa: *Los poderes espirituales-divinos promueven el calor en verano y el frío en invierno, se trata de efectos espirituales, logrados por los poderes divinos-espirituales a través de medios espirituales(...)*

<sup>118</sup> También a estos niños se les puede ayudar adicionalmente, a través de la alimentación, estimulando al metabolismo mediante alimentos de fácil digestión con suficiente integración de azúcar. Medicamentosamente esto puede ser complementado por el suministro homeopático de plata (Argentum). Por diferenciado que se configure el tratamiento de los niños de cabeza grande y cabeza pequeña en lo asistencial-médico en el hogar paterno, es en cambio un **tratamiento** unilateral en lo **pedagógico**. Aquí, se trata de fortalecer el sistema del medio. El invierno y el verano se corresponden con el frío y el calor, la antipatía y la simpatía lo expresan en lo anímico. La vida anímica se mueve entre la *antipatía*, el encerrarse, el colocar las cosas delante de uno, el impermeabilizarse y la *simpatía*, el abrirse y conectarse. Entre ambos, reside el equilibrio sereno. Correspondientemente, el sentir tiene su centro en la serenidad interior. Rudolf Steiner aconseja llevar en cada hora de clase a los alumnos al borde de la risa y luego, en seriedad y compasión, al borde de las lágrimas, de modo tal, que los niños son estimulados a una vivencia activa del contenido de la enseñanza. Son llevados a la ira, al enojo, la indignación para luego mancomunarse por completo en la simpática vivencia de lo dicho. *Una clase “comprometidamente-identificada” es el gran desafío para el maestro.* Esto es posible únicamente, cuando el maestro imparte su enseñanza *de memoria*. Steiner lo ha calificado como necesidad pedagógica-terapéutica. Solamente así, el pedagogo puede estar plenamente identificado con la materia que está enseñando. Cuando el maestro no posee una imagen clara del contenido de aquello que va a tratar, entonces no se encuentra “integrado”

---

<sup>118</sup> Rudolf Steiner: a.a.O.

en aquello que dirá, y no podrá generar el clima que el niño necesita para ligarse con interés a aquello de lo que se está hablando. Lo que tiene que decir el maestro, no tiene que estar figurando meramente en el libro y en el pensamiento del maestro. Tiene que estar presente asimismo en su vida volitiva y anímica, para poder entonces movilizar al niño, cobrando importancia e interés para el mismo. Lo que al niño le falta con respecto a atención (función nerosensoria) y concentración (empleo de la voluntad, que se apoya sobre el sistema metabólico motor) tiene que ser aportado adicionalmente por la elevada identificación del maestro. En la fuerte participación anímica e identificación, reside la concentración y el compromiso. De esta manera, el ser del niño puede encontrarse con el ser del contenido que se expresa a través del maestro. Lo asombroso es, como esta elevada exigencia cobra efecto sobre quien está impartiendo la enseñanza. Esta clase de identificación con el contenido de la enseñanza posee a su vez un efecto estabilizador sobre el maestro. El momento terapéutico que aquí queda en evidencia, y que yace en el contenido de lo que se está enseñando, ha sido formulado por Rudolf Steiner de la siguiente manera: *Deberíamos tratar de no llevar al grado al hombre particular que somos, sino, que deberíamos tener una imagen de aquello a lo cual nos convertimos mediante la materia que hemos de tratar en clase (...) El maestro debería sentir que, cuando por alguna razón se encuentra indispuerto, mediante el dar la clase puede superar la indisposición aunque fuese en cierta medida y entonces podrá actuar de una manera de lo mas favorable sobre los niños. Debería dar clase sintiendo: El enseñar es algo saludable para mi mismo. De un ser humano malhumorado, me transformo en un ser alegre.*<sup>119</sup>

### ***Estado de encarnación en la organización etérica: el niño “terrenal” y el “cósmico”***

Al haber fallecido una persona, o, cuando aun no ha nacido, la imaginamos puramente espiritual, perteneciente a la esfera cósmica. Cuando ha nacido, cuando ha llegado y comienza a gritar, a comer y a necesitar pañales, la vivenciamos muy terrenal, física, y a veces también como carga. No todos los niños llegan a ambientes, en los cuales se adecuan sin problemas a la vida cotidiana, a menudo tenemos que confrontar dificultades muy terrenales. El ser del hombre se encuentra empero ligado tanto a la Tierra, como así a todo el Universo. Por tal razón, puede tener también esa relación predilecta hacia el mundo celeste, el mundo espiritual, a modo de cualidad esencial. Cada ser humano trae consigo sus parentescos esenciales celestiales individuales a la Tierra. Estas están presentes en la configuración diferenciada de su cuerpo etérico.

Rudolf Steiner llama la atención de maestros y médicos escolares al hecho, de que la cabeza en su curvatura esférica, es una réplica del cielo. Allí, el pensar puede elevarse al espíritu del mundo, puede experimentarse en su propia espiritualidad su unión con el mundo. Hay niños que por el motivo de la formación especialmente plástica y armoniosamente dispuesta de su cabeza, llaman la atención, que se encuentra en determinado contraste con respecto a sus miembros. En las conferencias “Conocimiento del hombre y configuración de la enseñanza”<sup>120</sup> Steiner habla de la conformación plástica de la cabeza, que predomina en estos niños. Frente a ello, las formas de los miembros se encuentran menos desarrollados. Hay rostros infantiles, que nos dan la sensación de “típicas caras infantiles”; es difícil reconocer en la expresión facial, en la formación plástica de la cabeza, la forma llevada a cabo, lo compenetrado por la personalidad. Correspondientemente, podemos ver manos, con dedos redondos y blandos, las así llamadas “manecitas”, con débil presión de la mano y nos podemos preguntar: ¿Aquí, ya está presente la persona, o vendrá mas adelante? De pronto, tal vez en el quinto grado, recibimos de un niño así, un fuerte apretón de mano, un auténtico apretón de mano y entonces sabemos: ¡Ahora has llegado!

Otros niños, en realidad siempre tienen manos sucias, a pesar de que los padres están muy atentos a cuidar que se laven las manos. Sucede, que con manos y pies están en todos lados; la tierra con todos sus pormenores, también el ruidoso, multicolor televisor que incentiva todos los sentidos, todo es fascinante. Los niños están enredados a este mundo con manos y pies, están dotados para el debate con todo lo terrenal.

Las descripciones de Steiner con referencia a los niños, no son análisis de sus defectos que señalan aquello que le está faltando al niño o, lo que no está en orden, sino que se trata de descripciones de los talentos del ser, las particularidades del ser, los parentescos del ser. Tenemos niños dotados con lo terrenal, niños dotados con lo referido al medio circundante, niños orientados al mundo de los objetos,

---

<sup>119</sup> Rudolf Steiner: a.a.O.

<sup>120</sup> Rudolf Steiner: Conocimiento del hombre y configuración de la enseñanza. Conferencia del 13.6.1921. Obras completas GA 302. Dornach<sup>5</sup>1986.



que empero aun son poco juiciosos y que por lo tanto pueden hacer poco uso de su talento. Y tenemos niños dotados de cielo, que dentro de sí portan una riqueza, a la cual empero no pueden expresar aun fehacientemente, fecundando a la tierra.

**Tratamiento pedagógico:** Tanto la unilateral dote “terrenal” como la “celestial” puede ser regulada mediante un específico fortalecimiento de la vida del sentir. ¿Por qué? Porque mediante el sentimiento *por un pensamiento* (niño cósmico) o *un acto* (niño terrenal) esto recién se torna conciente para el niño. Recién mediante esto (mediante conciente percepción y sentimiento) el niño llega a manejar su dote unilateral poco conciente. La regulación o equiparación de un talento unilateral nunca supone su supresión sino su manejo, lo mas conciente posible.

Los niños “terrenalmente” dotados, poseen, independientemente de su temperamento –pueden ser melancólicos, flemáticos, sanguíneos o coléricos- poseen un leve tono secundario melancólico en su ser una cierta disposición al mal humor. Esto, puede promover naturalmente un gran número de los así llamados problemas de comportamiento. Esto proviene de una mayor determinación causada por su disposición genética. Cuando empero alguien ya está malhumorado por naturaleza y además se encuentra con un contratiempo, perderá el equilibrio con mayor facilidad que alguien, que por “naturaleza” posee buen humor. Como lo “cósmico” en estos niños no posee la suficiente fuerza, no puede compensar fehacientemente lo “terrenal” a la cual corresponde la disposición genética. Pedagógica-terapéuticamente aquí se recomienda, ir al encuentro de los niños al lugar donde se encuentran. Aquí, se trata de un fundamento, que, como maestros y médicos tenemos que tomar en cuenta una y otra vez, sobre todo, también en la psiquiatría infantil, en la psicología y en las clases de apoyo: Ir en busca del niño al lugar donde se encuentra, con las medidas correspondientes. Al existir un tono secundario melancólico, vamos a su encuentro con un clima de modo menor, trabajando paso a paso en su aclaración. Despertar en nosotros mismos, tales impulsos anímicos melancólicos, afinados en el modo menor, es la misión. Por lo demás, viene a nuestro encuentro, el expreso talento del movimiento de los terrenales. Es allí, donde fácilmente podemos ir a su encuentro. Movimiento interior es música, es cantar; movimiento exterior es gimnasia, es euritmia, es movimiento físico, es juego realizado mediante el canto y el teatro. Es así, que a la Música y a la Euritmia le corresponde un lugar clave en la terapia de los terrenales. Es este, un desafío, que son justamente estos niños que en euritmia se tiran al piso e inicialmente se niegan a participar. Si tenemos esta clase de “diablillos” en el grado, circunstancialmente podemos emprender algo, donde pueden retozar hasta saciarse, moviéndose casi sin limitación durante algunos minutos, sobre todo, si con anterioridad han estado en una clase donde han estado sentados quietos. Desde el movimiento libre, luego se llega a una práctica del movimiento, dándole, por ejemplo, a los niños terrenales la tarea de observar el movimiento realizado por un grupo de alumnos, que logra realizarlo bellamente. Guiamos su conciencia hacia la belleza y armonía de un movimiento. ¿Qué sucede así? Despierta una *percepción* con respecto al talento propio. Los niños aprenden a manejar con conciencia aquello, que han traído consigo a modo de talento de su ser, vale decir, moverse y contactarse con todo lo terrestre: Mediante la frecuente repetición de tales experiencias, una problemática unilateralidad puede convertirse en un importante talento básico para la vida: poder de reacción activa y atenta, y transformación.

De esta manera asimismo podemos despertar sensibilidad frente a la Música, con respecto a lo procesual. Una riqueza de sentimientos despertados de esta manera contribuye a despertar a la “cabeza aun dormida”. Dado que, recién cuando tenemos una sensibilidad, cuando tenemos ganas de aprender algo, se nos ocurren pensamientos, ideas, lo que no sucede, cuando en el ámbito del sentir tenemos una zona gris. Son los sentimientos, los que pueden despertar a los pensamientos dormidos, de modo tal, que “los cielos” también pueden comenzar a decirle algo mas a ese niño.

El **niño cósmico** trae consigo la posibilidad, mover lo referido a los pensamientos. Aquí es menester orientar la mirada a toda la enseñanza contemplativa, Historia, Geografía, Estudio de la naturaleza, Literatura, Poesía. También aquí, el maestro se encuentra frente al desafío, de ir al encuentro del niño en el lugar donde está. Ahora empero es menester, presentar todo lo contemplativo de manera tal, que promueva fuertes tensiones en el sentimiento del niño. Un ejemplo: En la reunión de padres una madre relata, que su hijo –asiste al quinto grado- durante la época de Historia, todos los días le había estado contando, fascinado los sucesos que estaban pasando en Roma. Cierta día empero, había llegado a casa, sin pronunciar palabra alguna al pasar junto a la puerta abierta de la cocina, había arrojado al paso su mochila y desesperado había exclamado: “¡Mamá, César ha muerto!” Luego había desaparecido en su habitación, para no aparecer por un tiempo. Allí, el maestro había sabido promover tensiones en el sentir, que habían cobrado efecto aun llegando al hogar. Eso, es lo ideal para los niños cósmicos. Mucho menos importante es conocer la cifra del año en el cual ha muerto el César y así si todos los pormenores de su

muerte habían sido así exactamente, tal como en ese momento los había narrado el maestro: Su vestimenta, su sonrisa, su modo de caminar, por cierto, que esto es narrado de modo dispar en las diferentes escuelas. Todo esto no tiene importancia. Lo decisivo es, que todo aquello que del ser del César vive dentro del maestro y a través de él habla al niño, puede ser recibido por el niño anímicamente de modo tal que, de esa manera se genera una relación personal hacia el César y su época. Es menester despertar el interés, crear el fundamento sensible y la motivación para la adquisición posterior del conocimiento exacto.

El niño terrenal, así como también el niño cósmico necesitan de manera especial, el tratamiento artístico de los contenidos de la enseñanza. Dado, que en lo que al arte se refiere tiene que ver con percepción, sentimiento, vivencia, y: Una práctica que nunca termina. Necesita el maestro como artífice también dominar la representación dramática de aquello que cuenta, quien por ejemplo con participación personal puede describir las formaciones del suelo, como ser el granito: Lo que este experimenta en el curso de la evolución en las montañas nórdicas, junto al fiordo, lo que pesa sobre él, para qué está allí. Se trata del hecho, de que en el alumno se generen la referencia hacia la realidad y el interés por el mundo.<sup>121</sup>

Una enseñanza así orientada hace, que el niño cósmico pueda llegar a la Tierra, a percibir y sentir también aquello, lo que reciben en el pensar mediante los relatos del maestro. Así, puede despertar el interés por el mundo, por el medio circundante y a través de la así despertada percepción, encuentra conexión al sistema metabólico-motor, las manos y los pies. Y, a su vez: el niño “sin cabeza”, dotado de movimiento, mediante la vivencia de la fuerza, de la belleza de una forma, del poder dominar un movimiento, puede llegar a sí mismo, para encontrar lentamente la conexión hacia aquello que como capacidad del pensar, como dominio espiritual ha traído de lo prenatal. La regla esencial en el tratamiento de los niños terrenales y los cósmicos es, según Steiner: Desarrollar sensibilidad frente al mundo. El mundo no consiste únicamente de luz y color y de lo que se cuenta, se compone asimismo de lo musicalmente movido, lo sonoro-terrenal. Y, la tarea es, captar todo esto, mediante el sentimiento. Muchos maestros podrán decir: “Es imposible, que haga algo especial para cada niño en la clase”. Quien adopta empero como principio esta frase central: *Desarrollar sensibilidad frente al mundo*, y a partir de ello trabaja en sus gestos, en su expresión, en la melodía de su habla, en cierto modo podrá hacer justicia a *cada uno* de sus alumnos. A menudo, se formula la pregunta: ¿El tener cabeza pequeña no es identificable con el aspecto terrenal del niño y, correspondientemente, el tener cabeza grande con el cósmico? La observación nos indica, que no es así. Existen tantos niños con cabeza grande como así también niños con cabeza pequeña con un talento tanto terrenal como cósmico. El hecho de la cabeza grande o la cabeza pequeña es expresión de la disposición física y la acción conjunta del sistema neurosensorio y el metabolismo. El tratamiento por lo tanto también apunta a un apoyo de las funciones físicas, tales como nutrición y percepción sensoria. Algo diferente sucede en el caso del niño terrenal y el cósmico. Aquí apelamos a la constitución etérica. Únicamente el organismo compenetrado por el Yo, está capacitado a adaptar a su medida y transformar correspondientemente aquello que procede de la herencia. En el caso que esto no se logra fehacientemente, en el niño terrenal la constitución heredada ofrece una resistencia mayor. En el niño cósmico en cambio, predominan las fuerzas plasmadoras procedentes de la época prenatal.

### ***Estado de encarnación en la organización astral: el niño “rico en fantasía” y el niño “pobre en fantasía”***

“Pobres de fantasía” llama Steiner a los niños que tienen dificultad para llevar sus concepciones, aquello que imaginan, a la conciencia. “Ricos en fantasía” en cambio a los niños que tienen el problema de no poder desprenderse de aquello, que alguna vez ha entrado en su conciencia. Riqueza de fantasía figura por lo tanto aquí en el mas amplio de los sentidos por contenido de pensamientos de la conciencia también, por memoria y recuerdo. Recuerdos y memoria, formaciones de pensamientos proceden sustancialmente del organismo etérico; se tornan concientes empero, a través del cuerpo astral y son conducidos por el yo. Esa conducción, ese manejo de los pensamientos mediante el yo se logra únicamente en el caso de que la constitución físico-etérica esté bien desarrollada y la metamorfosis de las fuerzas del crecimiento a fuerzas del pensar ha sido llevada a cabo correctamente (Comparar pág. 8). Cuando esa metamorfosis se lleva a cabo de modo irregular o débilmente, el cuerpo astral tiene contenidos de conciencia que ya sea permanecen como fijados (metamorfosis irregular) o, en cambio fácilmente desaparecen dentro de lo inconsciente (metamorfosis muy débil, incompleta). Las así llamadas enfermedades mentales se

---

<sup>121</sup> Rudolf Steiner: a.a.O.

producen, según la investigación de Steiner de manera tal, que una metamorfosis de las fuerzas del crecimiento no madura, o bien fuera de tiempo es llevada a fuerzas del pensar.<sup>122</sup>

Un niño rico en fantasía, un niño, que no puede desprenderse de sus imaginaciones, no es en este sentido enfermo mental, se encuentra empero en la situación de que las fuerzas del crecimiento se están desprendiendo de una medida mayor a la que puede ser libremente manejada por el yo. Los pensamientos conservan la dinámica propia, que con anterioridad habían tenido en el organismo, a modo de fuerzas de crecimiento. Este hecho, lo podemos observar en los niños. Cuando, por ejemplo, hemos dicho algo que nos es importante, puede suceder, que esto es captado profundamente por un niño rico en fantasía. Hasta el final de la clase está reflexionando acerca de ello y ya no tiene apertura para todo lo demás que se habla en esa hora. En una manifestación así, ya está dada la tendencia para la enfermedad. Dado, que la enfermedad, está relacionada siempre con el fenómeno, que la integración de las muchas funciones y posibilidades de acción sobre el campo físico y anímico ya no pueden ser realizados por el yo, apareciendo en cambio, manifestaciones de aislarse y de fijación.

O tenemos el fenómeno contrario: El maestro dice algo y es, ¡Como si pasara por un colador! El yo es impotente en el sentido de guardar un pensamiento: A menudo sucede que estamos contentos por algún logro de conocimiento de los niños y no prestamos atención mayor al hecho si se trata de un conocimiento recepcionado con plenitud de vida. Tenemos que aprender a prestar atención a esto. Los niños, ¿En las diferentes etapas de la clase pueden asir y soltar? O, ¿Quedan prendidos en determinadas cosas? También aquí, tiene que producirse una respiración: Un recibir, fijar y soltar, para estar nuevamente libre para lo nuevo.

¿Cómo podemos ayudar al niño que no puede olvidar, no puede soltar sus concepciones? Cuando nosotros, los adultos tenemos la cabeza colmada de problemas y no sabemos como seguir adelante, salimos a correr, nos ponemos en movimiento y esperamos que así, y con la ayuda del aire fresco, también se ponga en movimiento algo en la cabeza. El movimiento es empero a su vez un remedio para los niños descriptos. Es bueno, tomar materias de enseñanza, en las cuales entrar en movimiento se practica conscientemente, por ejemplo al escribir, siendo, que se presta atención que los niños no queden enganchados en determinadas letras y en cambio trabajen con fluidez.

¡También el Canto es una materia con Movimiento! Quien, por ejemplo, tiene miedo, también está siendo torturado por ideas de las cuales no puede desprenderse. Existen personas, que en tal caso, instintivamente, comienzan a cantar. También para el niño rico en fantasía, el Canto es una ayuda decisiva. Todo el cuerpo es transpuesto por la actividad propia, la vida imaginativa se descongestiona y entra nuevamente en movimiento. En el caso del niño pobre en fantasía, el maestro empleará todo su amor, todo su cuidado, para lograr que pueda emplear sus sentidos. Mediante la actividad sensoria deberá ser fijada la vida del pensar, conformándose en conceptos que pueden ser recordados. Los medios para lograr esta finalidad son: Presenciar, observar, cuando se pinta, la observación cuidadosa, el atento escuchar. También la Música Instrumental, donde se tiene que prestar gran atención, es una ayuda para estos niños. Steiner propone que los niños en una misma hora canten y hagan música instrumental, de modo tal, que pueda alternarse la práctica propia de la música y el escuchar música. De esta manera los mismos pueden efectuar un efecto higiénico mutuo entre sí, aun, cuando los unos tienen que ejecutar música (ricos en fantasía) y los otros tienen que escuchar (pobres en fantasía).

La Eurytmia ocupa un lugar especial para el tratamiento de los niños ricos y pobres en fantasía. Esto cobra evidencia inmediata para los primeros, que no pueden desprenderse de sus ideas, sus imaginaciones. Para ellos se trata de una ayuda excelente, cuando entran en movimiento con todo su cuerpo, a través del correr, del caminar tripartito y del saltar. Un efecto especial para estos niños procede de las vocales. Las vocales viven en la corriente sanguínea, forman los órganos. Al ser practicadas en el caminar tripartito, en el moverse, cobran un efecto tranquilizante.

Sobre las imaginaciones emergentes en desmedida del organismo. Estimulan las fuerzas del crecimiento para la formación de los órganos y las fijan en ese lugar de modo tal, que no pueden desprenderse con tanta facilidad. Steiner señala en el Curso de Eurytmia<sup>123</sup> de que manera las vocales estimulan la “toma de posesión de uno mismo”, la consolidación del desarrollo de la forma. Pero, también a los niños pobre en fantasía se les puede brindar ayuda mediante la Eurytmia. Para ello lo indicado es, practicar las consonantes, prevalentemente, estando parados, vale decir, únicamente con los brazos. Las consonantes

---

<sup>122</sup> Rudolf Steiner, Menschenwerden, Weltseele und Weltgeist. Primera parte. Conferencias del 2. y 15.7.1921. Obras completas GA 205. Dornach <sup>2</sup>1987.

<sup>123</sup> Rudolf Steiner: Eurytmia Curativa. Obras completas GA 315. Dornach <sup>5</sup>2003.

ayudan a disolver las formas rígidas, obran en contra de deformaciones, “nos sacan de nosotros mismos” y hacen fluir las fuerzas plasmadoras en dirección a la metamorfosis en actividad del pensar.

Conozco un bello ejemplo, dado por una maestra de euritmia, con respecto a como ha llevado a la práctica esta indicación de Rudolf Steiner. Se trataba de un alumno del ciclo superior quien, según lo informado por su madre, por la tarde estaba sentado durante horas para recordar las tareas tratadas en la escuela. Con buena disposición, este alumno accedió a participar de una representación eurítmica de un cuento, ofrecida por los euritmistas de la región. Los alumnos del ciclo superior ocuparon el rol de narradores y tenían que representar principalmente consonantes, estando parados. Esto, involucraba una práctica de una hora dos veces por semana. Hacia el final de aquello aun se agregaban ensayos extras, fuera del horario escolar, que fueron realizados por el alumno en cuestión sin protesta. Al ser consultado por la maestra, si este esfuerzo no era excesivo, le respondió: “De ninguna manera. Ayer, después del ensayo me sentí perfecto y todavía terminé la tarea en mi cuaderno de época”.

La consecuencia propia, tan importante para el curso de la vida, reside entre el recordar y el olvidar. El yo, está llamado a ubicarse en el umbral de la conciencia como amo con respecto a su estar despierto y su estar dormido, su recordar y olvidar. Esta imagen (El Yo parado en el umbral y que es el guardián de su vida anímica) nos puede acompañar en cada clase de Euritmia, en cada clase de Música y en cada hora en el aula en la cual estamos tratando con estas cualidades.

Cuando en el niño de cabeza grande y en el de cabeza pequeña observamos el tamaño físico y la forma, nos encontramos frente a la huella de impresión del yo, en el cuerpo físico. El tratamiento, primariamente, está orientado al plano físico. En el caso del niño terrenal y el cósmico, no se trata del aspecto de forma, sino del proceso de generación de esa forma. La huella de impresión del yo reside aquí mas bien funcionalmente en lo etérico. Por tal razón, la terapia se ubica en el ámbito de lo anímico funcional. El despertar de fuertes sentimientos, incentiva a las fuerzas del crecimiento para la perfección de las formas, siendo que el yo, desde el cuerpo astral estimulado, puede orientar su trabajo hacia el interior de la constitución etérico-física. En el caso de los niños ricos y pobres en fantasía, la mirada se guía a los contenidos de la conciencia. De que manera el yo se maneja con aquello que el cuerpo astral lleva a la conciencia, lo que está presente al estar dormido y al estar despierto y que está presente en el yo, como recordar y olvidar. En el caso de los 3 pares constitucionales empero, lo importante es, fortalecer las fuerzas del medio equilibrador, el centro del mundo del sentir de un modo específico en cada caso.

**d) Anamnesis de la relación, del vínculo.** Comprensión de la situación social del niño.

¿Qué posición ocupa en el grado? En el entorno familiar y/o entorno escolar, ¿Despierta simpatías o antipatías? ¿Cómo reaccionan los diferentes maestros frente al niño? En fin: ¿Dentro de qué cualidades de relaciones humanas vive y tiene que desarrollarse el niño?

Aquí, existe el desafío de configurar a la escuela de vida de modo tal, que las relaciones puedan actuar de manera de ser las mas positivas sobre el niño. En su Curso Pedagógico-curativo<sup>124</sup>, Rudolf Steiner ha desarrollado en la segunda y en la cuarta conferencia, la así llamada ley pedagógica, a través de la cual se explica, de que manera las personas –sobre todo, el adulto sobre el niño- pueden cobrar un efecto salutífero el uno sobre el otro. Es experiencia diaria, que la salud del cuerpo físico es determinada en gran medida por los hábitos, las costumbres de la vida, la comida, el trabajo y el sueño, vale decir, mediante cualidades del organismo etérico. La salud y la flexibilidad de las fuerzas etéricas en cambio dependen de cómo se siente la persona en cuestión, vale decir, si tiene motivo predominante de guardar emociones negativas, tales como miedo, envidia, ira, odio, aburrimiento, o, emociones positivas, tales como, alegría, esperanza, confianza, entre otras. En definitiva empero, nuevamente, la calidad y el modo de accionar de las emociones dependen de cómo el adulto, o un niño, logran manejarse con sus sentimientos. Tomar en cuenta, en que medida una persona puede ejercer un efecto sanador o enfermante sobre otra persona, según, si vive con la pregunta: ¿Cómo tengo que comportarme, para que en mi presencia puedas sentirte especialmente bien y cómodo, nos muestra, qué puede promover cuando un maestro se maneja concientemente con esta ley durante todos los años escolares y cuando no lo hace.

La *configuración positiva de las relaciones, del vínculo*, hacia el alumno y en el grado y entre los compañeros es *decisiva para el proceso del aprendizaje y para el resultado con éxito del aprendizaje*. Es tan importante, que en mi práctica de médica escolar hasta hubo un caso en el cual he aconsejado sacar un niño de la escuela Waldorf y llevarlo a la escuela pública, dado, que allí la red de las

---

<sup>124</sup> Rudolf Steiner: a.a.O.

relaciones podía configurarse de modo inequívocamente mas positivo para el niño, que en la escuela Waldorf.

**e) Comprensión de la intencionalidad específica del alumno:**

¿Dónde se encuentran sus lados fuertes y sus lados débiles? ¿Qué propósito tiene? Vivir con la pregunta: ¿Cómo puedo ayudarte, para que puedas tomar posesión de tu misión en la vida mediante el hecho de colaborar a crear las condiciones previas necesarias al respecto? El estar viviendo con una pregunta así, nos permite tener ocurrencias e ideas muy diferentes a como si esta pregunta no estaría presente en nosotros.

**f) Anamnesis de las posibilidades reales de ayuda, dadas en la casa y en la escuela:**

Con una postura de consulta tal, a menudo se encuentra relacionada la preocupación en lo social del médico escolar de la escuela Waldorf. Puede colaborar, por ejemplo, en la formación de un círculo de trabajo con miras a la salud en la escuela, con cuya ayuda luego puede ser realizada una colección de fondos, con el fin de un puesto adicional, para un maestro de apoyo, que posee una formación en las técnicas mas diversas, o, la euritmista de tiempo completo, por tanto tiempo buscada, u otros. A veces, se torna necesario un cuidado 1:1, al tomar contacto por ejemplo con un Seminario de Maestros o una Escuela Superior de Pedagogía en el lugar, donde puede ser organizada una práctica, en forma de cuidados individuales de determinados alumnos. A menudo se trata también de padres y, una y otra vez de maestros, que en tales círculos de trabajo ostentan asombrosa creatividad y disposición a la ayuda.

**3) Colaboración –si fuese necesario- en Reuniones de padres, con respecto a cuestiones de desarrollo**

**4) Estudio del plan de enseñanza como instrumento para el apoyo del desarrollo anímico**

Rudolf Steiner formuló la pregunta: *¿Cómo puede ser impartida la educación, siendo, que el hombre además ha perdido esa antigua relación medieval hacia la tradición y la memoria, tal como resulta que lo ha perdido en los últimos tiempos? Afuera, el hombre ha perdido la confianza a la tradición, en su interior el hombre quiere convertirse en un ser libre, que en todo momento quiere situarse sin prejuicios frente a la vida.*<sup>125</sup> El médico escolar necesita una ubicación segura dentro del contexto evolutivo histórico, a partir del cual puede evaluar, que manifestaciones de la época, o bien de la civilización, le son favorables al desarrollo infantil y cuales recién posteriormente, en la edad juvenil, o en la edad adulta deberían ser tomados en posesión. En la actualidad, la evolución anímica corre un peligro mucho mayor que el desarrollo físico o espiritual (ver pág. 61ff.).

Y, de hecho, la salud corporal y la salud espiritual en definitiva dependen del logro o del fracaso de la sana evolución anímica. A partir de esta perspectiva, las indicaciones dadas por Rudolf Steiner para el plan de enseñanza deberían ser estudiadas una y otra vez.<sup>126</sup>

**5) Elaboración de una posición de confianza entre los alumnos**

A menudo, los alumnos encuentran la posibilidad de expresar cosas, que no logran comunicar ni en su hogar, ni tampoco en la escuela a sus maestros. Su confianza puede crecer por el motivo, de que el médico escolar generalmente conoce tanto el entorno hogareño, como también el escolar y que de esta manera posee una vista general del mundo del alumno, en el sentido social.

Mediante esa posición de confianza, el médico escolar puede brindar esa ayuda del desarrollo en forma de diálogos, pláticas, charlas en la edad juvenil, ayuda, que en la temprana y posterior infancia ha podido brindar mas bien en el campo práctico-médico.

---

<sup>125</sup> Steiner, Rudolf: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Tercera conferencia. Obras completas GA 307. Dornach 1974.

<sup>126</sup> Stockmeyer, E. A. Karl: Indicaciones de Rudolf Steiner para la enseñanza en las Escuelas Waldorf. Editor: Päd. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1976.

## II) La observación del niño, el ateneo, en la conferencia de maestros *Christof Wiechert*

En los primeros años después de haber sido fundada la escuela Waldorf, Rudolf Steiner a menudo visitaba la Conferencia de los maestros. Cuando un colega, por ejemplo, pedía un consejo por no poder ayudarle a un alumno, observó al niño en cuestión durante la clase, para brindar su consejo luego en la conferencia. Estos consejos eran escuetos, la observación de un niño generalmente no duraba más que algunos minutos. A continuación vemos un ejemplo de la conferencia del 26 de mayo de 1920<sup>127</sup>:

*Se habla de algunos niños del 5to grado, sobre todo de E.E.*

*El maestro: No puede seguir el paso. Está dotado en Lengua. Es astuto y es pillo.*

*R. Steiner: Tomando en cuenta su individualidad en la mayor medida posible, de vez en cuando deberíamos ocuparlo, incentivarlo. Luego debe haber una variación, una y otra vez debemos ocuparnos de él.*

*El maestro: ¿No debería ser llevado al grado de asistencia especial?*

*R. Steiner: ¿Qué podría hacer en ese grado? Es un apasionado presuntuoso. Cobraría mayor importancia para él, si pudiera confeccionar un par de zapatos. Auténticas botas para otra persona, suelas clavadas. E, en las tareas de manualidad, debiera hacer zapatos: Esto, sería lo adecuado. Es algo, que le gustará, colocar suelas, suelas dobles.*

Miremos al ejemplo gráficamente: El círculo de los maestros, en el centro, Rudolf Steiner. Los maestros preguntan y reciben respuestas. Las preguntas llegan de la periferia, del centro llega la respuesta y es la respuesta de un dotado de conocimiento sobresaliente.

Luego, se produce la situación de que Rudolf Steiner ya no está a disposición, los maestros la tienen que resolver por cuenta propia, el “propio consejo”. ¿Cómo es el procedimiento entonces? Vemos la imagen: los maestros están allí, tienen preguntas acerca de un niño, por ejemplo. ¿Qué se encuentra en el centro ahora? En el centro se encuentra la pregunta, la periferia tiene que dar la respuesta.

Podemos preguntarnos, si es importante llamar la atención acerca de ese proceso. Yo soy de la opinión, de que aquí estamos frente a un hecho de suma importancia. Dado, que vivenciamos a la Conferencia de maestros como el alma de la escuela, a modo de corazón. También el corazón quiere aprender. No podemos considerar, el ateneo, la Observación del niño solamente como una necesidad para la ayuda de un niño y de su maestro, la Observación del niño es a su vez un *momento de aprendizaje por excelencia* para todo el cuerpo docente. Puede constituirse en “La alta escuela de la psicología”, donde el círculo de los maestros constantemente sigue perfeccionándose. Para poder empero realizarlo, existen determinadas condiciones. La práctica ha mostrado, que estas condiciones facilitan el proceso de la observación; son merecedoras del esfuerzo.

Se encuentran en el ámbito social. Del mismo modo como es un hecho de que la consulta acerca del niño mismo no debe ser formalizada, también es un hecho que nos ayudará, tomar en cuenta lo siguiente:

- La Observación de un Niño necesita un guía, un conductor de la plática y no necesariamente tiene que ser quien preside la conferencia, ni tampoco el maestro de grado en cuestión. Lo importante es, que el conductor del diálogo posea la capacidad de poder establecer el justo equilibrio entre la conducción de lo hablado y el permitir su libre desarrollo. Debe tener la capacidad de guardar ese equilibrio. Para ello es necesario que el guía del diálogo intuya, en que dirección se mueve el diálogo, en el sentido del niño.
- Rudolf Steiner ha remarcado una y otra vez, que los maestros deberían cuidarse de ser especialistas. Para la Observación del niño esto significa, que es desatinado, dejarlo a cargo de especialistas. Vale decir, en la conferencia no deben participar únicamente los maestros que conocen al niño, deberán participar justamente también aquellos, que no conocen al niño. A menudo se experimenta, de que de personas que no participan de la enseñanza del niño, surgen consejos valiosos y preguntas orientadoras. Asimismo podrá ser creado un fundamento del clima adecuado, por los colegas que con gran interés participan de la conferencia como escuchas. Por lo tanto, la propuesta es, que todos los colegas participen.
- Lo siguiente, cobra una importancia especial. En todos los cuerpos docentes existen los colegas que han profundizado en mayor medida que otros, el Estudio del Hombre, como base de la pedagogía. En toda Observación de un niño hay colegas que saben más que otros del niño situado en el centro.

---

<sup>127</sup> Steiner, Rudolf: Conferencias con los maestros de las Libres Escuelas Waldorf. Bd. I. Obras completas GA 300a. Dornach 1975.

Justamente estas dos categorías de maestros deberían imponerse reserva en la deliberación. Al ser tomado en serio la imagen del círculo, a partir del entusiasmo por la tarea, un colega puede cobrar una influencia unilateral sobre la orientación de la conferencia. Y lo importante es justamente aquello, que a partir de *todo el círculo de maestros*, quiere formarse como fundamento de la conferencia.

- Algo, acerca de la duración de la conferencia. Hay cuerpos docentes, que para la observación de un niño emplean dos conferencias, hay quienes que hasta se han acostumbrado a tener hasta tres sesiones. Ese intento es muy bueno, de hecho, el éxito depende por completo de la medida, en la cual los colegas logran ocuparse del niño a lo largo de una semana (o dos). Únicamente al ser logrado esto, ese emprendimiento cobra un sentido. La realidad empero es casi siempre esa, que, dadas las condiciones imperantes, es muy difícil mantener vivos los pensamientos en un niño durante toda una semana. En el caso de esta manera de proceder, se vivencia a menudo, que en ocasión de la segunda conferencia se ha alejado la imagen, de modo tal que deberá volverse al comienzo. Nosotros sostenemos la opinión, de que la Observación de un niño puede llevarse a cabo en una sola sesión en el curso de una hora y cuarto. Se trata también de una práctica de presencia de ánimo.
- A menudo se plantea la pregunta, si los padres del niño deberían participar de la observación del niño. Si la escuela puede evolucionar en una medida tal que los padres puedan estar presentes, esto sería bueno. Depende del clima imperante en la escuela. ¿Qué comportamiento observa el organismo escolar frente a los padres? ¿Existe una postura de fundamental apertura entre los participantes? ¿O existen aun, temores de roce? De estos factores se compone la respuesta a esa pregunta.
- De todas maneras, los padres deberían ser consultados con respecto a si aprueban que su hijo se encuentre en el centro de una conferencia infantil. Además, el maestro de grado sentirá el deseo de hablar con los padres con anterioridad.
- Para finalizar, algunas acotaciones higiénicas. Aquello, que es debatido en la Conferencia sobre un Niño, deberá ser dicho con la mayor responsabilidad frente al niño, tal, como si estuviera presente el niño. Un maestro, que en tales conferencias da rienda libre a sus afectos, debería guardar silencio preferentemente. Se sobre entiende, que lo debatido en la conferencia, no deberá ser discutido luego en la pausa del café. El espacio de tiempo de la conferencia infantil debe ser resguardado como algo “Sagrado”. Un cuerpo docente colabora en adquirir seriedad, al pedir a un colega, tomar nota por escrito de los resultados de la conferencia. Cuando luego, al cabo de unas semanas se practica la mirada retrospectiva y esos resultados (que de hecho consisten en forma de tareas a realizar por los colegas), son mencionados, se podrán constatar dos cosas: ¿Se ha cumplido lo que se había propuesto y ha ejercido un buen efecto sobre el niño? Después de haber observado estas características de forma, seguiremos ahora el curso de una observación del niño tal, sin querer formalizar por esa razón. Cada niño crea la forma que necesita. Todo desarrollo rígido de un protocolo preestablecido, es contraproducente, adverso, a la esencia del asunto.

Todo aquél, que se ha ocupado de esta tarea ha vivenciado, que también aquí se produce –como automáticamente- un paso tripartito. Para no emplear innecesariamente términos médicos, podemos emplear estos conceptos.

Aquello, que crea la imagen, ¿Cómo puede producirse? El maestro de grado pertinente puede por ejemplo anunciar en la conferencia anterior al consejo (vale decir la semana anterior) que quiere presentar en la próxima semana a este niño, a causa de una determinada pregunta que él tiene y que no puede resolver solo. Ese preanuncio, no necesita ocupar mas que cinco minutos. Con anterioridad a ello empero, el médico escolar (eventualmente allí presente) ha visto al niño y el maestro de grado ha hablado con los padres.

Luego, comienza la conferencia. El maestro de grado expone al niño del modo mas escueto posible. Resulta ser una ayuda, componer al relato en una descripción de la figura espacial y la figura temporal del niño.

¿Qué aspecto tiene el niño? ¿Qué llama la atención a simple vista? ¿Puede observarse algo en la figura que justamente es notorio en este niño? ¿Cómo es su evolución en la figura del tiempo? ¿Qué ha vivenciado, o por qué cosas ha pasado ya en los años vividos? ¿Cómo se comporta, cuales son sus capacidades, sus hábitos? ¿No posee una figura notoria del movimiento? Y finalmente, ¿Cuál es el problema? No es una mala práctica o hasta una reducción de la libertad de expresión, si el maestro de grado intenta exponer todo, en el curso de un cuarto de hora. La concentración posee un efecto refrescante. Luego, el conductor de la plática, puede realizar una ronda por los colegas que imparten enseñanza al niño. Tal vez pueda decir inicialmente, que no es necesario repetir aquello, que ya se ha

dicho. Cuando el maestro especial dice por ejemplo “Yo he tenido la misma experiencia en mis clases”, eso bastará como información. Luego, el médico escolar puede agregar el parte médico, dado el caso, también la historia clínica, en el caso de su existencia. ¿Acaso el niño ha tenido la rotura de un brazo o de una pierna, o siempre ha tenido golpes en la cabeza? ¿Ha pasado por enfermedades graves, ha estado hospitalizado? En todos estos hechos, es conveniente mencionar la edad que ha tenido el niño en ocasión de un u otro acontecimiento. Es menester señalar aun, que es muy beneficioso para la observación, de mantener la imagen realmente “limpia”. Deberá dejarse de lado toda opinión o interpretación. De esta manera, se redondea el cuadro. Mientras que esto está sucediendo, puede ser observado algo peculiar en el escucha. Estamos escuchando. Tratamos de escuchar sin opinión propia con respecto a lo dicho. Tratamos concretamente, escuchar sin simpatía ni antipatía. A pesar de ello, notamos dentro de nosotros un leve juicio: ¿Aquello, que estoy escuchando, es esencial para el niño que está siendo referido, o, posee una importancia menor? ¿Un detalle del relato está señalando al niño en su conjunto, o sólo pasa fugazmente? Es el relato entero que debe mostrarnos los fenómenos. Pero, en un lugar dentro de nosotros se mueve algo que busca tales descripciones, que nos tornan atentos, que aguzan el oído frente al enigma niño. Cuando se describe una mano, o la voz, o una postura, puede tener ese significado, empero, no necesariamente debe ser así. De tal manera, estamos en la búsqueda de algo, que aquí llamaremos, lo sintomático. Esa leve búsqueda interior, puede acrecentar enormemente el interés por lo que se está diciendo. Esta es una actividad, que durante la primera parte y de modo imperceptible se lleva a cabo exteriormente en los escuchas del círculo y que es el comienzo del cumplimiento de la observación, a partir de la fuerza de la comunidad, de modo tal, que los escuchas poseen una actividad semejante a aquella de quienes hablan y exponen.

El conductor de la conferencia ahora tiene la misión de guiar la conversación, hacia el siguiente paso. Esto, no siempre es fácil, dado que generalmente se prefiere permanecer en las percepciones, ya que ofrecen un sostén, además de ser infinitamente extensibles. Hacemos notar empero expresamente, que este primer paso NO necesariamente debe ser completo, la imagen referida no tiene que ser completa hasta el agotamiento. Informes infinitos cobran un efecto paralizante. El guía de la conferencia por lo tanto formulará la pregunta, ¿Qué nos dice lo descrito, qué estamos viendo aquí del niño?

Rápidamente notaremos, que las descripciones del niño siguen, que tal vez la intención de respuesta a su pregunta es respondida con nuevas percepciones. No hay avance. Corresponde a la técnica de la Observación de un Niño, que debemos aprovechar lo anteriormente dicho, aun, cuando eventualmente se ha olvidado algo. Por lo tanto, se buscará la transición al próximo paso, y el guía de la conversación ruega, dar por finalizado la exposición de la primera parte. Entonces, se plantea nuevamente un hecho interior: De pronto, nos vivenciamos como perdidos. Hemos dejado atrás el piso firme de lo sensorialmente participable. Avanzamos a un terreno que ofrece poca seguridad exterior, el terreno de las causas. Es de importancia tomar en cuenta correctamente este hecho, no conforma una falencia del cuerpo docente, esa sensación marca la transición a un nuevo ámbito.

El conductor de la conferencia, por lo tanto repite su pregunta y los participantes indagan dentro de sí, para ver si encuentran algo, que pueda señalar algo acerca de la pregunta con respecto a las causas. Alguien lo intenta y opina que tal vez aquí estamos viendo que el organismo del Yo no se halla integrado plenamente en la esfera sensoria, o que se ha retirado un poco de la misma (se trata de una niña que está en la segunda mitad del cuarto grado, que de pronto se encuentra afectada por una miopía y por tal motivo está usando anteojos, que empero ya no muestra interés por nada y hasta parece ser un poco tonta, a pesar de haber dado la impresión de una criatura despierta y alegre). Ahora, se nos impone, mover este pensamiento. ¿No encontramos acaso, mas puntos de apoyo, que señalan en esa dirección? El conductor de la conferencia tiene ahora la misión especial, de seguir ese pensamiento en el ateneo, *sin* imposibilitar la aparición de otra idea, otro pensamiento. Esto, requiere gran sensibilidad, dado, que solamente pueden suceder dos cosas. La dirección tomada muestra ser la correcta, o no. Si no la es, uno que otro se sentirá requerido a abrir un nuevo camino. ¿Cómo podemos darnos cuenta empero, si es “lo justo”? Es una fina sensación, un sentimiento: Estoy en el camino correcto, o, si no es así, sentimos que “perdemos” al niño del cual estamos hablando. El asunto se torna abstracto y hemos perdido el contacto con una realidad anímica, que impera entre los participantes. Tampoco esto significa necesariamente un “error”. Mas importante es, que prestemos atención a estos sutiles procesos, que solamente tienen lugar dentro de nosotros y que tejen a modo de un clima *entre* los colegas y que tomemos conciencia de los mismos. Simplemente dicho: ¿Aparece una sensación de evidencia en el círculo de participantes?

De esta manera, este segundo paso nos puede conducir rápidamente a intuir el ser del niño y a la comprensión del mismo, tal como ahora se manifiesta, o, puede resultar un camino mas extenso en la



búsqueda. Puede suceder asimismo, que tengamos que decir, no lo hemos logrado, no encontramos el camino y tenemos que intentarlo nuevamente en una nueva conferencia. Esta, es una posibilidad que no debemos considerarla con melancolía, es un paso de aprendizaje. Puede pasar empero también, que tengamos el deseo de proseguir, dado, que los problemas del niño son de naturaleza urgente. Es posible, pasar del primer paso directamente al tercero. Cuando hay hechos externos que así lo indican, podemos intentarlo. Tenemos que tomar conciencia de que el segundo paso ha sido pasado por alto y que las eventuales propuestas puedan carecer de la cobertura de la esencia, del ser del niño. Aquí, quedará en evidencia asimismo, el estado de interiorización del Estudio del Hombre, como base de la pedagogía, logrado por el cuerpo docente. ¿Qué ha sido trabajado en las conferencias, cuanto hemos avanzado en el manejo del Estudio del Hombre? Este hecho queda demostrado en primer lugar a través de la entrada mas veloz o mas lenta –con pereza- que hallamos con respecto al ser del niño.

¿Es una cuestión del temperamento, una cuestión del “centro”, o una cuestión de la relación del hombre superior e inferior, algo que puede manifestarse en la figura, pero también en la relación de las tres fuerzas anímicas?

Anteriormente, hemos caracterizado los pasos como creando imagen, encontrando causas, brindando ayuda. Podríamos decir asimismo, el primer paso se mueve principalmente dentro del pensar imaginativo, el segundo paso se mueve dentro del pensar pleno de sentimiento o, el sentir pensante y es de una naturaleza infinitamente mas delicada. En este lugar tenemos que intercalar una acotación, que puede ayudarnos. En este caracterizado segundo paso puede aparecer algo que podemos denominar el psicologizar *asociativo*. (El niño está tan cerrado, porque la tía es depresiva; la niña está perdidamente enamorada de los caballos, por carecer de amor en su hogar, etc.).

Partiendo del hecho que el segundo paso ha dado un resultado y tratemos de referir la última parte. Nuevamente, se produce la inseguridad en ocasión de la transición. ¿Cómo sigue? ¿Qué hacemos ahora? Habrá algunos malos entendidos nuevamente, siendo por ejemplo, que algunos aportes se ocupan todavía con el tramo anterior. Los escuchas empero pueden sentir dentro de sí, que para el siguiente paso se requiere una postura diferente. Es menester una referencia volitiva. La dedicación orientada hacia el conjunto del niño. ¿Cómo puedo ayudar a este niño? ¿Qué es lo que ayuda? Aquí, tenemos que mover un pensamiento, que mas tarde tendremos que seguir elaborando. En la pregunta, ¿Qué ayuda? Tiene que ser diferenciado, si el problema “se mueve” únicamente en lo anímico, o, si se expresa también en lo físico. En el caso arriba mencionado, sin lugar a dudas es recomendable la Eurytmia Curativa para los ojos, en el caso de su existencia. Adicionalmente puede recomendarse también una ayuda de índole pedagógica. El maestro de grado aquí por ejemplo puede decir que utilizará la primera época de Geografía para despertar para todo el grado (por lo tanto también para la niña en cuestión) el interés por el medio circundante. El interés, de hecho es una fuerza en la cual las fuerzas del Yo descienden al cuerpo astral y se sumergen en él. Y es justamente la Geografía que tiene el efecto de diferenciar al cuerpo astral de modo correcto. Otro maestro tal vez tenga la idea, de poder ayudar, al hacer en las clases de manualidades no solamente las cosas previstas, sino que preguntará a los niños, que les interesaría hacer. O, el maestro de grado se propone darle al niño y al grado todos los días una adivinanza, cuya respuesta empero, deberá ser dada recién al día siguiente. Vemos, a partir de este ejemplo simple, que existe una ayuda mas bien terapéutica en el sentido propiamente dicho, además empero, también una ayuda anímica y esta parte de los maestros, de la pedagogía, en especial, del *efecto del material didáctico sobre el niño*. Allí, yace una gran oportunidad, de implementar al material de enseñanza, a modo de fuerza sanadora. Con otras palabras: La primera pregunta es este tercer tramo será: ¿Cómo podemos ayudar? En la actualidad, generalmente existe la tendencia de buscar rápidamente un especialista para tal o cual falencia. Circunstancialmente de hecho puede ser lo indicado. Pero *primero* debemos contestar la pregunta con respecto a qué podemos hacer los pedagogos, puesto, que esa es nuestra misión. Después de haber sido halladas algunas medidas que a través del círculo de colegas han sido llevadas a un correcto equilibrio, se podrá cerrar la Observación sobre un niño. Los hechos mas importantes han sido registrados, sobre todo deberá estar anotado aquello, que se ha propuesto realizar.

En el caso de que una escuela con mayor cantidad de alumnos logre realizar en cada conferencia una observación de alumno, al cabo de dos meses será bueno utilizar esta hora y cuarto para una mirada retrospectiva. ¿Qué resultado se ha obtenido? ¿Qué otra cosa se podría hacer? Justamente este mirar hacia atrás, al cabo de que las medidas han cobrado efecto, esas medidas que hemos conquistado, conforma un momento de esencial aprendizaje para el cuerpo docente. Muestra, como las fuerzas que hemos implementado, han cobrado su efecto correctamente. Nos puede mostrar asimismo, donde hay algo que aun debe ser modificado. También puede suceder, que determinadas medidas, por ejemplo no han sido

implementadas por las mas diversas causas. Puede suceder también, que se ha producido una notoria mejoría en el estado de salud del niño. Puede ser percibido asimismo, que a la mañana siguiente a la observación del niño, el niño en cuestión se encuentra como cambiado, que se muestra tal, como en realidad quisiera ser. Esa experiencia al cabo de unos días es cubierta nuevamente con el comportamiento habitualmente conocido. Sea como fuese, asegurarse mediante la Mirada Retrospectiva de las consecuencias de lo propuesto es correcto y ayuda a otorgarle la debida seriedad a la Conferencia dedicada al Niño.

### III) El niño sobredotado *Michaela Glöckler*

*El término medio estadístico de alumnos sobre dotados es calculado generalmente en un 2% y un poco mas, de un año. En casi 80000 alumnos Waldorf en Alemania, mas de 1800 alumnos pertenecerían a este grupo. Solamente de unos pocos sabemos, que se han convertido en “casos problemáticos”. Puede suceder asimismo, que alumnos se alejen de la escuela, por no sentirse exigidos, o bien, que los padres son de la opinión de que sus hijos deberían ser exigidos intelectualmente en medida mayor(...). Hasta la fecha en este tema interfieren sentimientos, que nada tienen que ver con el tema. Se asocia una formación de elite. Requerimiento de roles especiales, falta de sociabilidad, y más. Esto es comprensible, puesto, que a menudo los maestros tienen un conflicto con ello, dado que quieren ser “superiores” a los niños y un pillo alguna vez sabe algo mejro que el maestro, hace un cálculo con mayor velocidad, o, hasta encuentra un error en lo hecho por el maestro.* De esta manera, el maestro Waldorf y encargado de la enseñanza para la Pedagogía Waldorf en la Escuela Superior de Stuttgart, Michael Goette, introduce el tema en el libro presentado: *Los sobre dotados y la escuela Waldorf*. Es de esperar, que este libro pronto pueda estar disponible en el ámbito fuera del idioma alemán. Allí, podemos leer también, lo que ha sucedido a Rudolf Steiner siendo niño, a lo cual se refiere en su autobiografía *El curso de mi vida*<sup>128</sup>. Las muchas preguntas que movían al niño Rudolf Steiner hacían, que siendo niño, era muy solitario. Recibir enseñanza de un maestro al cual *el dar clase le resultaba ser una ocupación molesta* pasaba a ser para el alumno de primer grado *una molesta* ocupación. Interinamente, el mismo padre tomó a su cargo la enseñanza, cuando con el maestro de aquel entonces, a causa de una injusticia se había producido una grave discusión con el niño. Después de una mudanza por motivos paternos profesionales se integró nuevamente a la enseñanza escolar y, alrededor de los 9 años descubrió un libro de Geometría, perteneciente a un maestro: *Con entusiasmo estudié su contenido. Durante semanas, mi alma se colmaba de la congruencia, la similitud, de triángulos, cuadrados, polígonos; mi pensar trataba de descubrir el lugar en el cual se cruzan las paralelas; e lTeorema de Pitágoras me fascinaba.*

Como los sobredotados, pocas veces son alumnos “sencillos”, sino, mas bien son individuales y también en lo social muestran ser “difíciles”, es menester, en un principio tomar en cuenta este fenómeno. ¿Por qué esto es así? Los sobredotados piensan de manera diferente, mas veloz, sienten las cosas de manera diferente o bien de modo mas simple que al “término medio” le sucede, que también en su interior están ocupados con preguntas y preocupaciones, acerca de las cuales el adulto opina de que para ello son demasiado pequeños o jóvenes. Cuando menos empero se siente entendido un niño, tanto peor se siente y tanto mas difícil e inadaptado luego parece ser. Gise Kayser-Ganthner de la Comunidad Nacional del Trabajo de las Libres Escuelas Waldorf Baden-Württemberg resume el problema con ello relacionado en una discusión con los delegados nacionales de Baden-Württemberg de esta manera: *En la actualidad, los maestros no tienen tan solo el trabajo educativo a su cargo, sino que deben brindar una tarea de establecer relaciones. En una entrevista, un maestro Waldorf me ha dicho cierta vez: **Como maestro de grado acompaño a un niño durante 8 años, un lapso mayor, que la duración de muchos matrimonios en la actualidad.** También estas evoluciones tienen que ser tomadas en cuenta por el maestro en la actualidad.*

En este sentido, es indicado que los maestros tomen en consideración también los casos en los cuales tal vez sea necesaria la ayuda profesional. Tal ayuda profesional es necesaria de la misma manera, para los talentosos como para los impedidos, según como se encuentre el acceso personal al niño o no.

Como médica escolar, he sido involucrada una y otra vez, en cuestiones del destino, con respecto a un posible cambio de escuela, enseñanza de tiempo parcial en la Escuela Waldorf y paralelamente a ello, un apoyo para altamente dotados en la Escuela Superior de Música o la Universidad. Los casos individuales

<sup>128</sup> Steiner, Rudolf: Mein Lebensgang. Dornach 92000, S. 55f.

de esta índole en realidad siempre encuentran una solución sencilla, cuando colocamos al niño en el centro de los intereses. Mas difícil es, tratar la pregunta, si un niño debe ser extraído de su unidad escolar para saltar uno, o dos grados. Al respecto, a continuación contemplaremos algunos aspectos:

- A la unidad del grado con su correspondencia de la edad y su oscilación natural de un año de diferencia, le tenemos que atribuir una gran importancia. ¿Por qué? Porque entre los alumnos fortalece la sensación de la respectiva “generación” a la que pertenecen y –lo que es especialmente esencial- que contrarresta la de por si ya existente separación de procesos de maduración física y anímica.
- La entrega de tareas para el hogar de una exigencia mayor que a su vez le brindan la posibilidad al alumno de mostrar en el aula algo de aquello que ha logrado mediante su esfuerzo.
- Concertar ejercicios en competencia social, dando instrucción acerca de cómo podemos ayudar a un menos dotado en sus tareas de manera tal, que lo adelante y que al mismo tiempo este hecho conforme un apoyo significativo para el conjunto del grado.
- Deberá prestarse atención a que el alumno tenga un estado especial de *integrado*, pero no un estado especial general, de modo tal, que una armoniosa maduración de la personalidad encuentre un apoyo mayor.

Desde el punto de vista de la Medicina preventiva, se agrega un aspecto mas. He conocido muchos casos de manifestaciones de desintegración nerviosas centrales, incluso de la enfermedad de Alzheimer, que han afectado justamente a personas con inteligencia elevada, superior al término medio, y donde en la anamnesis a menudo se encuentra el caso de saltar grados. Asimismo, se conocen estudios, que establecen una relación entre la inteligencia en la edad infantil y la enfermedad de Alzheimer<sup>129</sup>. La pregunta es, si esto es casual, o si descubre una importante relación en el estudio del hombre, que vincula la fase de la encarnación en la infancia con aquella de la excarnación en la vejez.

Al tomar en cuenta al respecto, el Estudio antroposófico del hombre, con su ciencia referida a lo etérico, aquí, se está tratando de un claro contexto: Cuando la inteligencia es fomentada prematuramente, no se concede el tiempo suficiente al organismo etérico para llevar a cabo la tarea en pos del desarrollo y crecimiento orientada al cuerpo físico. La implementación prematura y extensa para el desarrollo de las diferentes formas de la inteligencia humana está ligada a su vez, con la actividad ya no sujeta al cuerpo físico del organismo etérico. Cuanto mas intelectual, vale decir, abstracto y con ello menos independiente del cuerpo es un proceso del pensar, tanto mas se encuentra en oposición con respecto a la actividad de construcción y regeneración del organismo. Es por esa razón, que en la escuela Waldorf se da preferencia a formas de inteligencia creativa, tal, como se las cultiva en al actualidad artística, pero, también el apoyo y el cultivo de imágenes interiores y actividad de la fantasía, practicadas en la clase principal; dado que, mediante la mayor implementación de sentimientos, fisiológicamente poseen una menor independencia corporal, que la abstracta actividad mental. Mediante este procedimiento le otorgamos al sistema nervioso por un lado una mayor posibilidad para su maduración sin perturbarlo y fomentamos por el otro lado, el trato creativo con la inteligencia. En este ámbito, es menester una investigación profunda, dándose el trabajo mancomunado de niños y médicos escolares, con internistas y gerontólogos.

Para mi ha sido siempre ejemplar para el apoyo de los altamente dotados, el caso de *Else Klink* en la escuela Waldorf, aun en la época de Rudolf Steiner. En aquel entonces se sobre entendía, que ya a partir del 10º grado, después de la clase principal podía iniciar su formación eurítmica, para crear así la condición previa para su posterior carrera como destacada artista del escenario. Así y todo, se hallaba aun plenamente integrada dentro de la unidad de su grado, correspondiente a su edad. Según mi experiencia ya es suficiente, cuando a los niños altamente dotados los fomentamos en uno o dos campos de su elección, separadamente, y por lo demás se le concede al grado la suerte de tener en su medio, un niño altamente dotado. Este hecho puede estimular a todo el grado enormemente y colmarlo con entusiasmo, y por otro lado puede brindar a los talentosos la posibilidad de adquirir además, las facultades ético-sociales, tan necesarias en la actualidad.

---

<sup>129</sup> Arehart-Treichel, J.: Inteligencia infantil conduce al riesgo de Alzheimer. *Psychiatric News*, enero 19, 2001. Vol. 36, Nº 2.

#### IV) El aula de apoyo de Karl Schubert *Reinoud Engelsman*

Cuando en el marco de un grupo de mandato nos ocupamos de la pregunta de cómo obtener una imagen conjunta, estructurada, del fomento pedagógico-curativo en la escuela, hemos descubierto tres tipos básicos que pueden ser considerados como incremento terapéutico de campos ya existentes:

1. Las clases de fomento individual para el alumno (también Terapias Artísticas) es un incremento del principio del maestro especial.
2. La Eurytmia curativa: Es un incremento de la Eurytmia, que de hecho ocupa una importante posición media en el canon de las materias.
3. El grado de fomento, la “clase de apoyo”, que abarca edades diversas: Es un incremento del principio del maestro de grado. (El grado de fomento, de apoyo, a modo de escuela independiente queda descartado aquí, dado, que para nosotros no es relevante por otros motivos).

1. y 2. están en existencia aquí con nosotros y prestan buenos servicios. 3. está sumido en el sueño de “La bella durmiente” y es poco conocido. La “imagen prototípica” del grado de apoyo lo hallamos a poco tiempo de la fundación de la Escuela Waldorf en el año 1919, instalado por Rudolf Steiner mismo y conducido por Karl Schubert. No conocemos escuela alguna, que tiene en función un grado así.

*¿Qué es un grado, un aula de apoyo?*

El grado de apoyo que abarca varias edades asombra en principio por su posición media formal entre los polos del fomento individual y la integración en la comunión del grado entre los de la misma edad. Tiene algo de ambos. Por un lado “Extraer” y por el otro lado, “Reunión para la comunidad del grado”.

¿Qué significa eso: Tomar los niños aparte, pero no, aislarlos en las manos de expertos, sino entregarlos al cuidado y a la responsabilidad de un maestro de grado, que *como tal solamente está presente para ellos*? ¿Qué gestos y que relaciones podemos notar? Objeto de una fuerte crítica en el concepto de esta figura del grado de apoyo, de fomento, entre otros, la figura que en un principio da la sensación de soberbia de un maestro de grado omnipotente que, sin especialización previa ni posterior, que a modo de una “fuerza de apoyo sin estudios previos” debería ayudar a un grupo de niños de diferente edad, y que padecen de diferentes trastornos evolutivos. Este hecho, para muchos oídos suena por lo menos como un hecho sorprendente.

Karl Schubert comenta con respecto al inicio de aquel entonces: “*Tuve que comenzar, sin haber recibido directivas previas*”. ¿Un principio, que de hecho renuncia por completo a conceptos programáticos profesionales? Al observar la historia inicial de aquella época, tenemos que decir: Sí. El importante proyecto de gran envergadura, sin concepto y sin competencia profesional no es algo descomunal y está destinado al fracaso. Toda iniciativa está supeditada a la inseguridad.

Existen tres posibilidades de variantes:

- A) Rudolf Steiner concerta un acuerdo.
- B) Karl Schubert era un titán, la situación es así que un aula de apoyo basándose en su ejemplo, sólo es realizable únicamente con titanes.
- C) Está contenido un principio actual, relevante, que vale la pena investigar.

A pesar de que A y B no pueden ser descartados, suponemos que C sea la correcta. ¿Por qué? Nuestra época muestra síntomas que clarifican, de que no solamente podemos edificar sobre la capacidad de los expertos, sino que los contextos de la vida exigen una determinada complementación.

#### **El principio complementario del grado de fomento, de apoyo, y su actualidad**

En muchos ámbitos de la vida, y entre ellos también en el campo de la salud y la educación, observamos una figura evolutiva característica. Los contextos laborales y las tareas que de ellas se derivan, en medida cada vez mayor son vivenciados como complejos y de difícil manejo. Es comprensible, que se trate de responder a ese incremento de problemas complejos con un aumento asimismo constante de los

escenarios de tratamientos, estrategias, diferenciaciones y especializaciones, y en cierto modo, también es necesario.

Así y todo, los contextos de la vida revelan un peculiar “muro de resonancia” en la cual se destroza la efectividad de los expertos que *re-accionan*. De pronto, deja de funcionar. Eso, acontece a diario en lo grande y en lo pequeño. Luego, los resultados nuevamente son alcanzados por la dinámica de la complejidad, son descolgados, y la tuerca de la especialización sigue girando. Más y más...

El principio de la solución del “adicionar más” se ha fisurado, y desde hace alrededor de una década se encuentra en el puesto de ensayo. Incrementos de costos, anteriormente sigilosos, hoy dramáticos, que ya no pueden ser financiados ni siquiera en las ricas naciones industrializadas, han obligado a la toma de conciencia de que deben ser hallados otros caminos, mas “delgados”.

Si no se trata del incremento y del aumento en lo exterior, ¿Dónde podría incrementarse y aumentarse?

En la actualidad, mas que nunca el interés está orientado a tales principios, que por tal razón promueven un ostensible acrecentamiento del trabajo, porque “pro-activamente” vigorizan la conciencia en el campo previo a una tarea y luego, a partir de una sustancia espiritual-humana, pueden reunir y realizar impulsos sanos y prácticos para la vida. Estos principios muestran como atributo característico, aquel de una “esencialización” en el actuar. Un cúmulo de correctas ideas, actos, en el correcto lugar, en el instante correcto –mas “Flow”.

La orientación de la mirada hacia el sanar a través de la educación y un apartarse de la búsqueda de defectos y de una maquinaria de reparaciones cada vez mas costosa a través de ejércitos de especialistas hacia la pregunta referida a las condiciones exteriores e interiores con respecto a la salud, va en la misma dirección.

Refiriéndonos a una palabra de Christoph Strawes, en el Descubrimiento-del-Trial-and-Error de este principio y de la antroposofía acontece lo mismo que en el caso de “La Liebre y el Erizo”: La Antroposofía ya había llegado; la esencialización es una de sus dádivas naturales. Ese hecho fundamenta su activa fecundidad práctica en todos los campos de la vida. ¿En que consiste ese principio? Dicho en resumidas cuentas: *Inhalar al trabajo práctico, nuevamente el espíritu viviente, el conocimiento antroposófico del hombre incrementa nuestra atención, nuestro amor por el trabajo y las posibilidades de poder ayudar adecuadamente al niño.*

### **La posición del grado de fomento, de apoyo, en la protección conjunta de la Escuela Waldorf**

Conforme a una acotación de Heinz Zimmermann (Dornach, Suiza) podemos decir: Si nos preguntamos acerca de aquello que tienen en común las mas de 1000 escuelas Waldorf que trabajan en 50 países, se trata nuevamente del gesto antes mencionado: Aquello, que según Steiner no puede ser extraído de las clases de las Escuelas Waldorf a través de las “pasantías”, lo que se genera, cuando los maestros se compenetran interiormente con el conocimiento de todo el ser humano en evolución, mediante lo cual pueden neutralizar los hoyos de su ego, tornándose perceptibles para el enigma individual del niño, dotados de la percepción necesaria para impartir enseñanza, fantasía, movimiento del corazón, el habla y la intuición.

Es este proceso digestivo espiritual, que crea esa capacidad pedagógica, fundamentando de esa manera, el éxito mundial propiamente dicho de ese método. (La objeción superficial, de que este hecho eleva la pretensión, exigiendo maestros especialmente dotados, es presa de un error conceptual. Naturalmente, que se sigue preparando el caldo con agua. El cambio de la dirección y el plano no significa, que también se eleva el gasto).

Tal como lo muestran las exposiciones de la actualidad, “El grado, el aula de apoyo” de la primera escuela Waldorf –tallada de esta pedagogía- ha entrado en gran medida en un estado de olvido.

Todo aquello, que aun ha sido desarrollado en la escuela Waldorf durante la época de Rudolf Steiner, puede ser examinado con relativa facilidad con respecto a la pregunta, si se trata de un compromiso necesario, delimitable históricamente con los hechos o de una forma pedagógicamente interesante junto a la cual pueden ser descubiertas las intenciones de Steiner, para continuar su desarrollo. Para el caso del grado de apoyo, cobra validez lo segundo.

## Contenido, forma y carácter del grado, del aula de apoyo, del aula de fomento

Ya muy temprano -en 1919- se ha notado la necesidad de esta institución, definiéndose, a que alumnos debía servir: (...) *a alumnos poco dotados o con trastornos de desarrollo, síntomas patológicos, con defecto intelectual o anímico.* (Cita en: R. Steiner, “*Las Conferencias con el cuerpo docente de la Escuela Waldorf en Stuttgart*”).

Se refería a alumnos de los grados de 2º a 8º.

La enseñanza, comparable en su forma, al pequeño grado existente en una aldea, que involucra diversas edades, (cuyas sinergias han sido mostradas hace poco, entre otros, por P. Petersen en una atractiva película documental francesa) requiere el tiempo de la clase principal, y abarca a 10-12 niños, que después del recreo mayor, se reúnen nuevamente con los alumnos de su propia edad, que en los grados superiores, en parte, no participan de las clases del idioma extranjero. El tiempo de asistencia al grado de apoyo varía fuertemente: desde algunas semanas, a varios años. En un primer plano no se encuentra el experto especializado, sino “*el maestro que atiende y cuida, quien busca nuevos caminos mediante el esfuerzo propio, en relación con el espíritu de la pedagogía*” (K.Schubert). Los caminos se generan al ser emprendidos y transitados, en íntimo diálogo con el encuentro del ser del niño, el estudio investigador, la fantasía profesional-práctica, y la inspiración espiritual, a partir de la postura de la pregunta: ¿Hacia dónde apunta?

Las clases de apoyo tienen la predominante característica, de que los niños durante la clase principal experimentan diariamente, la plena atención, la intensidad plena, el amor y la entrega de un maestro de grado en su trabajo de apoyo y fomento pedagógico. Son tratados como un grado y enseñados como tal; para el niño: A modo de una “cura” hasta finalizar la misma.

Este hecho, crea un clima especial.

Los maestros de la clase de apoyo, de fomento –al igual que sus colegas- tiene libertad absoluta de la enseñanza y por un lado, orienta su instrucción según las indicaciones dadas por el plan didáctico correspondiente a la edad, en mayor medida empero se orienta según las necesidades del niño mismo y en aquello, que le comunican el maestro de grado, el médico y los padres.<sup>130</sup>

## V) Ejemplos para las iniciativas de apoyo, de fomento

### 1) Experiencias desde la práctica del Instituto Bernhard Lievegoed *Ingrid Ruhrmann*

Desde hace 30 años, padres me presentan niños con trastornos de desarrollo. En el curso de los años hemos reunido en nuestro grupo de trabajo, sistemáticamente, fundamentos diagnósticos, procedentes de los trabajos de Rudolf Steiner<sup>131</sup> y de la literatura secundaria, de Walter Holtzapfel<sup>132</sup>, Karl Koenig<sup>133</sup> y Michaela Gloeckler<sup>134</sup>.

En el curso de los años hemos podido complementar los datos allí reunidos, mediante la investigación de los fenómenos. De esta manera, se ha generado un conocimiento profesional diagnóstico diferenciado, con respecto a los dominios de:

- los seis tipos constitucionales pedagógicos.
- Las imágenes pedagógico-curativas.
- La patología de los sentidos basales corporales y las consecuencias deficitarias en la percepción social a través de los sentidos superiores.
- Trastornos de desarrollo, en el campo motor, en el lingüístico y en el ámbito de la inteligencia.

---

<sup>130</sup> Encontramos una reproducción completa de las expresiones de Rudolf Steiner, referidas a las clases de apoyo, de fomento, de ayuda, dichas en las Conferencias de maestros de 1919 a 1924, en la colección de Hellmut Hubers: De las condiciones de vida de una Escuela libre Waldorf, tomo III.

<sup>131</sup> Steiner, Rudolf: Curso pedagógico-curativo. Obras completas GA 317. Dornach<sup>8</sup>1995.

<sup>132</sup> Holtzapfel, Walter: En el campo energético de los órganos. Verlag am Goetheanum, Dornach<sup>4</sup>2000.

<sup>133</sup> Koenig, Karl: Desarrollo sensorio y experiencia corpórea. Aspectos pedagógico-curativos referente a la teoría sensoria de Rudolf Steiner, Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart. (Vergriffen, Neuauflage 2007)

<sup>134</sup> Gloeckler, Michaela: El niño en edad escolar. Tarea conjunta del médico y el maestro. Serie Persephone, Verlag am Goetheanum, Dornach<sup>3</sup>1998.

Cuando los padres piden una entrevista requiriendo consejo, les ofrecemos de una a tres pláticas, (90 minutos). Les enviamos una hoja de anamnesis para posibilitar el distendido desarrollo de la conversación con respecto a los datos de los diferentes pasos evolutivos del niño. Inicio la entrevista con el “¿Qué puedo hacer por usted? ¿Cuándo, en qué momento, ha adquirido utilidad para usted, realizar esta entrevista?” para poder así, hallar una meta. Según el deseo expresado, contestamos preguntas o comenzamos con el diagnóstico, mediante:

- La observación del niño.
- La observación de sus dibujos ya realizados.
- La contemplación de fotografías.
- La hoja de anamnesis, ya leída.
- La consulta hecha a los padres con respecto a los cuatro dominios arriba mencionados.

Mediante un lenguaje simple y gráfico le explicamos a los padres, lo que hemos visto en su niño. A partir de esa comprensión vamos desarrollando, conjuntamente, ideas con respecto a una configuración de lo cotidiano con algunas variantes, que fomentará el desarrollo del niño sin mayores sacrificios y que puede restablecer la armonía familiar. Si los padres así lo desean, tiene lugar una segunda y tercer entrevista. Si lo desean y si nos liberan del secreto profesional, les ofrecemos una entrevista con el médico que lleva a cabo el tratamiento, la maestra jardinera o el maestro de grado. Para las consultas de los padres, les ofrecemos semanalmente un horario telefónico. A veces también proponemos una terapia extra familiar referida al movimiento, al habla y al aprendizaje.

### **Presentación de un caso**

Jonas, de 3,5 años, me es presentado por inusuales temores a la separación para ir al jardín de infantes. Es muy grande para su edad y a su vez, muy delgado. Sus manos y sus pies están secas y frías. La anamnesis aporta: Siendo lactante ha llorado frecuentemente, hubo problemas para poner fin a la lactancia, se negó a la aceptación de otro alimento. No mostró rechazo frente a desconocidos, a partir de los 18 meses, ataques iracundos de pánico en ocasión de cambios de ritmo en la vida cotidiana y con respecto a las comidas, no tiene lugar la fase del capricho y el nombrarse con “Yo” a los 2,5 años. Solo come pan con una determinada clase de queso, manzanas, zanahorias crudas y colinabo, mijo, papas y fideos sin salsa. Únicamente toma agua fría. La fase del quedarse dormido dura 1,5 horas. Duerme “como un arco tensado”, con la nuca sobre extendida. El desarrollo de sus movimientos: Posición abdominal prematura con hiperextensión, deslizarse en el piso con ayuda de los codos, paso de oso, no gateo, caminar prematuro a los 10 meses, cae a menudo y no logra ascender solo por la escalera. Antes de caminar ya dijo otras palabras fuera de “mamá y papá” y ahora, constantemente está hablando en lenguaje de adulto. Está muy apegado a su madre y no se desprende de ella. Tiene temor frente a los niños de su edad.

### **Diagnóstico**

Con respecto a la motricidad: Su desarrollo irregular y su postura al dormir están indicando la presencia de reflejos de la temprana infancia. Le pido, gatear como perro mamá y perro bebé y observo claramente el modelo de reflejo STNR y en las manos el modelo PALMAR.

Con respecto a los sentidos basales: Además de un trastorno del sentido del movimiento propio y del sentido del equilibrio, como consecuencia de reflejos no reprimidos, con la consecuencia en el sentido auditivo y del habla –no escucha lo que dicen sus padres-, Jonás padece, sobre todo, una disminución de su sentido de la vida. Es pálido, largo y flaco (el cuerpo astral y el Yo no se comunican con el ser metabólico motor), tiene trastornos para conciliar el sueño, un comportamiento reducido de la alimentación, una relación simbióticamente estrecha hacia su madre, siente temor frente a niños de su misma edad, me mira y de inmediato aparta la vista; el no rechazo de los desconocidos, la no existencia de la fase del capricho con el decir “Yo”, en lugar de ello ataques de pánico a partir de 1,5 años y un modo de hablar inusual, selecto, indican un trastorno evolutivo medianamente grave. De ser mas grave, podríamos hablar de rasgos autistas.

No registra particularidades con respecto a la constitución y las imágenes pedagógicas curativas.

Decido comenzar con el sentido de la vida, dado, que allí yace el motivo del temor a la separación y a su vez es la consulta formulada por la madre. Mediante imágenes simples le describo a la madre las relaciones de las alteraciones de la madurez en el comportamiento de su hijo. Por un lado, está algo sobresaltada, dado, que al igual que todas las madres espera, que su hijo muestre un desarrollo adecuado en el tiempo, por el otro lado, siente alivio de que no se debe a su incapacidad pedagógica, o de que su hijo sea un tirano innato.

Ideas para la vida cotidiana: El sentido de la vida es sentido del sentirse bien, de sentirse a gusto. ¿De qué manera podemos acrecentarlo? Con baños de pies con infusión de lavanda, antes de acostarse, acompañado por una pequeña historia de rítmica repetición. Durante el tiempo de quedarse dormido, la madre se dedica a ordenar las cosas del baño, de modo tal, que se escuchen los leves ruidos de su quehacer a modo de una “suave música en el quedarse dormido”. ¡La verdura “secretamente” se integra a una sopa crema gustosa! Los padres “trabajan” con el niño, compartiendo tareas en la cocina, en la huerta, en las reparaciones. A partir de esos procesos en los que interviene, Jonás a su vez aprenderá a jugar.

Concertamos una nueva entrevista para dentro de 4 semanas. Ahora, Jonás se duerme dentro de un lapso de 30 minutos, la madre ya no está sentada a su lado. Al cabo de dudas iniciales, ahora come la sopa, el trabajo compartido conforma una gran ayuda y la madre acompaña la actividad con un hablar en ritmo y Jonás ha dejado de hablarle todo el día. Recién después de las vacaciones, la madre volverá a traerlo al jardín de infantes. En el interin, regularmente recibe la visita de una mamá del jardín con su hijo que es compañero de Jonás. Todos estamos muy contentos y ahora avanzaremos un paso, en dirección a la terapia de los reflejos, que aun persisten. Yo le muestro a la madre los ejercicios del regazo (Schossübungen) de la terapia Rota (Rota-therapie) con mi muñeca. Jonás está jugando en el piso junto a nuestros pies.

## **2) Apoyo individual y su documentación en la escuela** *Bernd Ruf*

### **Las Escuelas PARZIVAL. Aprendizaje de lo social mediante la integración en el ámbito de la vida escolar**

Olivia y René, al igual que alrededor de otros 100 alumnos, asisten al Centro Escolar PARZIVAL en Karlsruhe, Alemania, que abarca una Escuela para el apoyo educativo (la así llamada pedagogía para las conductas con alteración), una Escuela de fomento (la así llamada pedagogía para los impedimentos de aprendizaje) y una Escuela para niños y jóvenes con necesidad de cuidados especiales en lo anímico (la así llamada pedagogía para impedimentos mentales).

**Olivia y René.** Dos ejemplos para hacer notar con cuales anomalías, alumnos que llaman la atención, recibimos en las Escuelas Parzival, derivados del Instituto de Ayuda para la Educación o a través de Instituciones de Psiquiatría para niños y jóvenes.

Olivia es grande, delgada y tiene cabello largo y oscuro. Tiene aspecto exteriormente cuidado y vestido a la moda. Tiene una carencia en la auto-estima, un afán de notoriedad y un fuerte deseo de reconocimiento. Olivia parece estar poseída de temores, es muy vulnerable y le cuesta soportar una crítica. Da la sensación de labilidad e inseguridad. Le resulta difícil atenerse a reglas y convenios. Coloca siempre en un primer plano, sus propias necesidades. En el trato con los demás, busca violar el límite. Su comportamiento es concientemente provocativo –en lo mímico, en los gestos, verbalmente. No puede admitir errores. Su conciencia de la injusticia está subdesarrollada.

Olivia tiene ahora 15 años y asiste al 8º grado de las Escuelas PARZIVAL. Allí fue recibida hace dos años, por recomendación del Centro de Psiquiatría infantil y juvenil.

Olivia ha nacido como tercer hija de su madre, a causa de la sobre-exigencia experimentada por la misma al poco tiempo fue adoptada por su abuela paterna. Desde entonces, no existe contacto alguno con la madre. El padre tomó contacto con Olivia recién a principios del 2004, en ocasión de su estadía en la Psiquiatría infanto-juvenil. Allí se encontraba internada a causa de un comportamiento de auto-lesión (múltiples fisuras en los antebrazos). El padre vive en una nueva relación, de la cual hace poco ha nacido un niño, lo que en Olivia ha provocado fuertes reacciones de celos. El padre no pudo cumplir su palabra empeñada, en el sentido de ocuparse en mayor medida de Olivia. Ella quisiera vivir con su padre, lo cual es considerado como poco viable por todos los involucrados.

Desde la internación en la Psiquiatría infanto juvenil, la situación hogareña de Olivia se ha agudizado. Sobre todo, sus discusiones con el abuelo se han vuelto mas intensas y han conducido finalmente a una crisis matrimonial de los abuelos.



En el interín, Olivia está huyendo en medida cada vez mayor del entorno hogareño, buscando amparo en las patotas juveniles. No toma en cuenta lo convenido, a menudo desaparece y entonces es buscada por la policía. Olivia no quiere recibir órdenes en su vida. La influencia educativa de los abuelos desaparece impetuosamente. Se sienten desvalidos, ya en el límite de sus posibilidades educativas. El rendimiento escolar de Olivia, es influenciado persistentemente por la situación de crisis personal. En las primeras semanas de su asistencia a las Escuelas Parzival, mostró ser una alumna esmerada y laboriosa, con cuadernos prolijamente presentados, llevando a cabo las tareas puntualmente y de manera satisfactoria. En el 7º grado su participación en las clases ha sido irregular en creciente medida. Olivia posee una marcada falencia ortográfica. La Gramática y la construcción de los textos a menudo muestran errores. En Matemáticas muestra considerables vacíos en la materia. Sus dotes se encuentran en lo artístico –creativo. Olivia ha logrado rápidamente, aprender la técnica de la pintura con acuarela, captar las tareas propuestas y plasmarlas en cuadros con colores bien logrados. En el dibujo Olivia muestra dotes especiales.

En el curso del 8º grado, el comportamiento de Olivia se ha desmejorado de modo creciente, con respecto al trabajo y al aprendizaje. Se distrajo con mucha facilidad. Tiene poca capacidad de resistencia, así como también poca voluntad de realizar un esfuerzo. En todos los trabajos necesita el intensivo acompañamiento y el apoyo constructivo. La auto-evaluación de Olivia es insuficiente. A menudo, niega por completo la colaboración.

René tiene 13 años y está en 7º grado. En su primera infancia, ha padecido grandes descuidos. Es así, que a la edad aproximada de 2,5 años, estando atado a su cama, tuvo que presenciar, como su hermano menor, un lactante, se moría de hambre, al lado suyo, en la cama. René mismo pudo ser salvado por la policía y llevado a un hogar. Desde hace unos 8 años vive en una familia adoptiva, recibiendo un apoyo intensivo.

René tiene una estatura normal. Posee un aspecto exterior cuidado y está bien vestido. Con respecto a su figura, llama la atención su cabeza angulosa con una frente marcada y mejillas hundidas. En el conjunto su figura impresiona como huesuda. Tiene las caderas marcadas del deportista y es un buen corredor. En la motricidad fina, René muestra inseguridades. Usa anteojos a causa de su presbicia.

En lo psiquiátrico, en René se ha diagnosticado un síndrome de tic (síndrome de Tourette). Temporarily ha recibido tratamiento de triple medicación psicofarmacológica (Ritalina, Tapridex, Moclix). Además, recibió tratamiento ergoterapéutico y logopédico. René es alérgico (Paracetamol, polvo doméstico, gramíneas).

Durante el primer semestre, René apenas pudo incrementar su comportamiento de aprendizaje y trabajo. Su motivación es muy escasa y su constancia muy limitada. Casi no es posible aun, el trabajo cognitivo propio. Se distrae con gran facilidad. Su capacidad de prestar atención no es la propia de su edad. Su capacidad de perseverancia es limitada, así como también su voluntad de realizar un esfuerzo. René está acosado por un constante desasosiego interior. En todas las tareas necesita un intenso acompañamiento, dedicación personal y una postura constructiva de apoyo. A causa de la lentitud de sus actos, necesita mucho tiempo para la realización de sus tareas. En la ejecución de los servicios en el aula, ha adquirido mayor responsabilidad. Recién en estos últimos meses, René pudo seguir el contenido de las clases mas concentradamente. Participó entonces con interés en el acontecer y en las conversaciones.

En los campos de emocionalidad y conducta social, René muestra una percepción propia y ajena subdesarrollada. En ocasión de conflictos a menudo no puede reconocer su propia participación y pocas veces le es posible darse cuenta de la real causa de un conflicto, o bien su inicio.

Debido a su constante desasosiego, su carencia de atención y su poca perseverancia, le es difícil participar de procesos sociales.

René tiene una carente autoestima. No puede asumir todavía, una postura propia. En el grupo social se comporta como un “banderín en el viento”. Quiere ser parte del mismo. Es así, que puede ser fácilmente manejado. Para impresionar mejor a los demás, puede provocar al maestro y ejercer violencia frente a los alumnos mas débiles.

A mitad del año escolar, René mostró una tendencia creciente hacia el acoso verbal y sexual frente a sus compañeras. Hacia el final del año hubo una mejoría al respecto. A René le resulta difícil, atenerse a reglas y a límites.

En lo que respecta a la situación del aprendizaje escolar, René muestra falencias en la materia del Idioma alemán en todos los campos de la corrección lingüística, sobre todo, en la Ortografía. Su imagen escrita es legible. Los textos simples los puede leer con bastante fluidez. Su comprensión del texto es satisfactorio, deficitario es en cambio, su estado de conocimiento en el estudio de la lengua. En Matemáticas, René muestra considerables vacíos. Esto involucra las cuatro reglas aritméticas (suma, resta, multiplicación y división) y las tablas. Hacia estados de cosas abstractas y complejas tiene escaso acceso aun. La competencia musical de René está satisfactoriamente desarrollada. Cuando logra concentrarse por un breve tiempo, puede desarrollar alegría con respecto al canto. Todas las tareas rítmicas le proporcionan serios problemas. En el deporte, en el caso de juegos en equipo, René muestra poco compañerismo y conciencia de las reglas.

René no ha logrado aun, aprender la técnica de la pintura con acuarela. También en el campo del dibujo en blanco y negro con carbonilla, a René le resulta muy difícil realizar las transiciones diferenciadas. Su gran interés se debe al Trabajo en la Huerta, para la cual muestra tener aptitudes especiales y trabaja con ahinco y por lo tanto le resulta fácil el aprendizaje de las tareas pertinentes. En los trabajos grupales y a causa de payasadas a menudo su comportamiento resulta ser desmotivador.

Desde el año 1999, las escuelas PARZIVAL, basadas en la pedagogía Waldorf, realizan exitosamente un modelo de integración especial: La enseñanza de niños con el comportamiento, así llamado, llamativo, difíciles de educar y con dificultades de aprendizaje, reunidos en una comunidad de aprendizaje.

De esta manera, los alumnos pueden tener la oportunidad de valerse mutuamente de las fuerzas de cada alumno y equilibrar las debilidades. Los niños con problemas de educación, que frecuentemente muestran peculiaridades en el terreno social-emotivo, pueden experimentarse allí, como socialmente valiosos, al ayudar a sus compañeros con el aprendizaje, a menudo con dificultades de motricidad, a resolver tareas, atándoles los cordones de los zapatos, al ayudarles a hallar el equilibrio, etc.

Los niños más tranquilos, social y emocionalmente equilibrados a su vez contribuyen al curso de una enseñanza armoniosa, mediante su manera de ser.

En el año 2005, al Centro Escolar se ha incorporado una Escuela para niños y jóvenes necesitados de Cuidados Anímicos Especiales, que en lo pedagógico-cotidiano del espacio vital escolar, coopera de múltiples maneras con los demás tipos escolares.

A los alumnos se les ofrece una proposición con proximidad de vida y ayuda en grados homogéneos con respecto a la edad, con alrededor de 12 a 15 alumnos. La base de la concepción pedagógica está conformada por la pedagogía de Rudolf Steiner con orientación antropológico-psicológica de desarrollo, que subyace en las escuelas Waldorf.

El plan didáctico para la enseñanza de los niños y los jóvenes con diferenciada necesidad de fomento y de apoyo o ayuda, se orienta en el Plan de Estudios de las escuelas Waldorf. Además de las materias de conocimiento general, del tipo contemplativo –cognitivo (Alemán, Matemáticas, materias de las Ciencias Naturales, Historia, y muchas más.) prevé en mayor medida, materias referidas a las musas y las artes (Música, Pintura, Modelado, etc.) y materias artesanales –tecnológicas (Talleres en madera y metales, Manualidades, Ecología, Tecnología, etc.), así como materias orientadas al movimiento (Deporte, Euritmia). De ello se desprende, que se fomentan aspectos de aprendizaje integral: La cabeza (campo cognitivo-intelectual), el corazón (campo social emotivo) y las manos (campo afectivo volitivo), con un desarrollo equilibrado, ocupando un lugar central.

Todas las materias esenciales contemplativas, se imparten por el maestro de grado constante, a través de 9 años, en cuadernos de época con una duración de 2 a 4 semanas, en la así llamada Hora Principal / Clase Principal. La Clase principal es el portador de la continuidad, que va al encuentro del deseo de los niños de tener una. La forma de época posibilita una profundización en la materia a aprender y fomenta la perseverancia, la concentración y la capacidad de resistencia de los alumnos. Materias, que requieren una ejercitación regular, como por ejemplo la enseñanza de idiomas extranjeros, que ya se imparte desde el primer grado se da después de la clase principal.

Integrados a la vida escolar cotidiana, se encuentran los ofrecimientos de apoyo y terapia, coordinados, según las necesidades individuales de los alumnos. A ello corresponden en primer lugar, la Euritmia curativa (terapia del movimiento), terapia del arte, terapia de la música, terapia del habla, “Voltegiere” “volteretear”, formas terapéuticas referidas a los sentidos y medidas orientadas a las vivencias.

### **El trabajo con planificaciones de apoyo individuales**

Los ejemplos arriba citados de alumnos y alumnas en nuestra escuela en su dramaticidad evolutiva no son casos esporádicos en las Escuelas PARZIVAL. ¿Qué posturas de apoyo necesita René? ¿Cuál es el estado de desarrollo y aprendizaje de Olivia? ¿Qué ofrecimientos específicos deben recibir ambos en cada caso? Para posibilitar una planificación de apoyo, orientada hacia el alumno y asegurar de que los progresos evolutivos de todos los alumnos, niñas y varones, estén presentes en la conciencia conjunta del cuerpo docente, en las Escuelas PARZIVAL –como seguramente sucede en muchas otras escuelas- además de las conferencias para la observación de un niño y las conferencias de los grados, se trabaja con planos individuales de apoyo.

El apoyo individual pertenece a los propósitos pedagógicos centrales. En este caso, los planes de apoyo son colecciones estructuradas de informaciones, acerca de los procesos evolutivos de aprendizaje de un niño. Tienen como contenido, el aclarar la situación evolutiva-específica final del niño, formular medidas de apoyo con metas de desarrollo a corto, medio y largo plazo. Al respecto, se intenta partir del *lado fuerte del niño*. Las planificaciones individuales de apoyo, vinculan la propuesta de apoyo específicamente evolutivas con aspectos didácticos de las materias. De esta manera, la enseñanza se conforma en ayuda de desarrollo. Además, los planes de apoyo contienen reflexiones acerca de la duración planificada de las medidas de apoyo planificadas, así como acerca de las demás formas

organizadoras. Los planes de apoyo tienen que contribuir a elaborar soluciones individuales para problemas individuales.

### **Observación como forma diagnóstica: Partir de la energía, la fuerza y el vigor del alumno – reflejarse a sí mismo. Evaluar resultados y documentarlos**

Para la elaboración de planes individuales de apoyo, son indispensables fundamentales reflexiones previas.

La intención principal de todo diagnóstico de apoyo es, obtener una comprensión del ser individual del niño. Es por ello, que corresponde a las condiciones previas fundamentales, de todo plan de apoyo, reunir todas las informaciones importantes para la comprensión del niño: Observaciones propias, descripciones del desarrollo que ha tenido lugar, certificación médico-psicológica, informe médico-terapéutico, información proveniente de las reuniones con los padres, testimonios, etc.

Un aspecto esencial, que contribuye a la comprensión del niño, es la comprensión de su mundo de vida y vivencias. Por lo tanto, es indispensable, que el maestro conozca los mundos de vida del niño. Las visitas al hogar y los diálogos con los padres conforman medios de apoyo esenciales, además de la comunicación maestro-alumno. Para la obtención de una planificación de apoyo es indispensable el diagnóstico del espacio de vida.

Justamente, muchos niños con necesidad de pedagogía especial de apoyo, han recorrido un largo camino de frustraciones, de dolor y fracaso, hasta que oficialmente se le concede un apoyo. Es así, que la edificación, o bien la re-estructuración de la auto-confianza es una misión central del apoyo. Al respecto, la acción debería iniciarse sobre la base del lado vigoroso del niño, en aquello que sabe y aquello que hace con gusto.

En un comienzo, los planes de apoyo tienen la finalidad de constatar el estado actual y la situación de aprendizaje y evolución del niño. El componente más importante de esta forma de diagnóstico, por lo tanto no es la interpretación, sino la Observación, la Descripción y la Documentación. De estas competencias depende el logro de una planificación colegial de apoyo. Por tal razón, los maestros tienen que supeditarse a una formación referida a la observación y documentación exactas. Las primeras colecciones de informaciones acerca de lados fuertes y debilidades de los niños pueden ofrecer al respecto los así llamados protocolos de observación, que describen el comportamiento del niño en una determinada situación y que además registran el antes y el después. Dado que, como se sabe, no existen procedimientos de test-objetivos, que pueden aportar al aspecto de relación maestro-alumno, es importante además, llevar a la conciencia, la relación entre el comportamiento del niño y de la conducta propia. En la interacción maestro-alumno se repiten una y otra vez, modelos de comportamientos con semejanza al ritual en el caso con particularidades de la conducta, que deben ser descubiertos, buscando luego una solución. Esto, siempre es la tarea del maestro y presupone la auto-reflexión. El aspecto del aprendizaje de la auto-reflexión también es necesario, para descubrir las tendencias propias de la percepción en la observación y la descripción de los niños.

El diagnóstico del apoyo debe ser extendido siempre a modo de proceso. No se trata de un test que se realiza una sola vez con el niño, a través de expertos médicos, psicólogos o pedagogos especiales, sino del acompañamiento evolutivo procesual. Es así, que los planes de apoyo deberían ser supeditados a una evaluación y un seguimiento alrededor de tres meses. Al respecto, deberán incluirse luego también las respuestas y reacciones del niño a los esfuerzos educativo-terapéuticos.

### **Pasos para la elaboración de un plan de apoyo**

En las Escuelas PARZIVAL los planes de apoyo para cada alumno se elaboran cada tres meses, mediante los respectivos grupos docentes, en forma escrita. Estas conferencias de los grados, no reemplazan a las conferencias dedicadas a los niños, que tienen lugar en las conferencias generales.

Para la elaboración de planes de ayuda y de fomento, en el ínterin existen modelos extensos, científicamente afinados:

1. Datos del punto de partida.  
Nombre, datos del nacimiento, padres, hermanos, domicilio, personas de referencia, comportamiento en el tiempo libre, preferencias, biografía, enfermedades y trastornos, terapias, desarrollo escolar, grado, maestro, boletines.

2. Estado actual.  
Lados fuertes y débiles del niño.
3. Fijación del campo de apoyo, ocasionalmente, varios campos de apoyo –percepción-sensoria, motricidad, cognición-pensamiento, habla-comunicación, comportamiento en el aprendizaje y en el trabajo, emocionalidad, conducta social.
4. Fijación de los puntos clave de fomento.  
Cada ámbito de fomento posee varios puntos esenciales:
  - a. Percepción-facultad sensoria: Sentidos inferiores, medios y superiores. Orientación corporal y espacial.
  - b. Motricidad: Motricidad gruesa y fina, coordinación mano-mano; coordinación ojos-mano; manejo de movimientos, postura corporal; habilidad física, capacidad de reacción, esquema corporal.
  - c. Cognición-facultad del pensar: Memoria, recuerdo, formación de concepto, capacidad de abstracción, comprensión de la tarea, capacidad de combinación, generalización, solución de problemas, creatividad.
  - d. Habla –comunicación: Caudal de palabras, comprensión del lenguaje, capacidad de escritura y lectura, mímica, gestos, contacto visual, entendimiento no verbal, toma de contacto.
  - e. Comportamiento con respecto al estudio y al trabajo: Motivación, perseverancia, concentración, compás de trabajo, impulso, capacidad de carga, independencia, postura, alcance y persistencia de los intereses, curiosidad.
  - f. Emocionalidad: Percepción de si mismo y de los demás, empatía, sentimiento de auto-estima, confianza propia, tolerancia de las frustraciones, control de los afectos.
  - g. Comportamiento social: Capacidad de contacto, capacidad de cooperación y de interacción, capacidad para jugar, tolerancia de las frustraciones, disposición para la ayuda a los demás, observación de las reglas, capacidad de crítica.
5. Metas de apoyo.  
Descripción de metas de largo alcance, mediano alcance y corto alcance, con respecto a los diferentes puntos de apoyo esenciales.
6. Forma de organización.  
Datos acerca de la duración del apoyo, la forma de trabajo, la cantidad de horas semanales, los maestros de apoyo, o bien terapeutas, la indicación del recinto, eventualmente la disposición de material de trabajo.

¿Qué podemos observar en el caso de Olivia y René?

### ***Olivia***

1. Estado actual.  
Los lados fuertes: Capacidad de exaltación, creatividad, talento para el dibujo, le agrada limpiar.  
Debilidades: Agresividad verbal, agresividad contra objetos, temor, depresión, se lesiona, es afecta a manías, falta de respeto, alteración en la relación para con la autoridad, deambula durante la noche, no asiste a clase, egocéntrica, amenazante, autoritaria, manipuladora, en busca de límites, tendencia de negación de tolerancia.
2. Fijación de los campos de apoyo (1 ó mas).  
Comportamiento durante el estudio y el trabajo, emocionalidad, comportamiento social.
3. Fijación de los puntos esenciales del apoyo.  
Comportamiento durante el estudio y el trabajo: Motivación, impulso, postura, emocionalidad: Percepción de si misma y de los demás, sentimiento de auto-estima, tolerancia de la frustración, control de los afectos. Comportamiento social: Capacidad de contacto, capacidad de cooperación y de interacción, tolerancia de frustración., observación de las reglas.

4. Metas del apoyo.

Estabilización de la personalidad, edificación de una autoestima estable, reducción de los temores, apoyo de la capacidad de integración, fomento de la capacidad de conflicto, fomento de la percepción, propia y ajena, fomento de la estabilidad afectiva, y el control afectivo, fomento de la conciencia de reglas. Integración en el grado (arraigo) estabilización emocional.

5. Ofrecimientos de apoyo / forma de organización.

Orientación emocional especial durante las clases y en situaciones del recreo, inequívoca imposición de límites, conservación consecuente de reglas y convenios, marco claramente estructurado de las clases. Entrenamiento referido a las agresiones y terapia de conversación en el grupo de las niñas: Grupo de las menores 2 veces por semana. Eufonía curativa: apoyo individual 2 veces semanales 30 minutos, Música-terapia: Apoyo individual 2 veces semanales 30 minutos, Clases de piano, enseñanza de apoyo en un grupo pequeño (o de niños pequeños) en los ámbitos: Alemán y Matemáticas 2 veces por semana 1 hora.

Evaluación:

Agudización en la situación general, negativa total en el hogar, en la escuela y en la terapia. Las medidas de terapia no han dado resultado, dado que Olivia se ha retraído a toda influencia, esquivando durante meses el entorno hogareño y escolar. Meta ampliada del apoyo: Acercamiento nuevamente a situaciones escolares.

**René**

1. Estado actual.

Lados positivos: Le gusta cantar, andar en bicicleta, ama el agua y los trabajos de huerta y el jardín. Debilidades: Ausencia de la conciencia de límite, la atención no es la correspondiente a su edad, su constancia es limitada, problemas de concentración, escaso aprendizaje cognitivo propio, ADHS, síndrome de Tourette.

2. Fijación del (o de los )campo de apoyo.

Percepción / facultad sensoria, pensar /cognición, conducta del aprendizaje y del trabajo, emocionalidad, comportamiento social.

3. Fijación de los puntos de apoyo esenciales.

Percepción / facultad sensoria: Sentidos inferiores. Pensar /cognición: Capacidad de memoria, capacidad de abstracción, estructuración. Comportamiento de aprendizaje (estudio) y del trabajo: Atención, concentración, capacidad de carga, perseverancia. Emocionalidad: Percepción propia y ajena, autoconfianza, tolerancia de frustración, conducta social, capacidad de contacto / interacción, observación de reglas, imposición de límites.

4. Metas del fomento.

Estabilización de la personalidad, edificación de una auto-estima estable, fomento de la capacidad de integración, fomento de la capacidad de conflicto, fomento de la percepción propia y ajena, fortalecimiento de la capacidad de concentración y constancia, fomento de la conciencia de reglas, fortalecimiento de la conciencia de límites, fomento del ritmo.

5. Ofrecimiento de apoyo / forma de organización.

Clara imposición de límites, observación consecuente de reglas y convenios, marcos claramente estructurados de la enseñanza, apoyo en las situaciones del aprendizaje escolar, elaboración de estrategias para la solución de conflictos.

Einreibungen = frotaciones: Dar apoyo individual 2 veces por semana 30 minutos cada vez; Música-terapia: dar apoyo individual 2 veces por semana 30 minutos cada vez; Formación del Habla: 1 vez por semana 20 minutos; Baños calientes y masajes se buscarán aplicar; Enseñanza de apoyo en grupos pequeños en las materias de Inglés y Matemáticas: 2 veces por semana 1 hora cada vez; Tiro con arco y flecha en grupo muy pequeño: 1 vez por semana 1 hora; Trabajos en la Huerta: 1 vez por semana 2 horas.

Evaluación:

Clara mejoría de la situación conjunta, se ha fortalecido la auto-estima, se ha fortalecido la estabilidad, aumento del grado de concentración y atención, retroceso de los síntomas del síndrome de Tourette.

### **Trabajo colegiado conjunto en la planificación de apoyo a modo de manejo de calidad**

Al impartir enseñanza a niños y jóvenes que necesitan un apoyo pedagógico especial, es irrenunciable la colaboración de todos en el proceso educativo. Esto cobra validez sobre todo, para el ámbito del desarrollo emocional y social. Cuando cada maestro va en busca de metas diferentes, guardando expectativas distintas entre sí, cuando no se celebran convenios y cuando no tiene lugar un intercambio pedagógico dentro del colegiado, los esfuerzos pedagógicos se neutralizarán mutuamente y se reducirá la calidad del trabajo pedagógico. A la larga, una carenciada tarea pedagógica conjunta, conducirá a conflictos sociales, contribuyendo a una persistente atmósfera escolar desfavorable.

Planificaciones de apoyo colegiadas en cambio, pueden constituir transparencia y compromiso en la práctica pedagógica. Facilitan la cooperación colegiada de los docentes y elevan la eficiencia laboral pedagógica. Ante el trasfondo del dictamen facultativo médico-psicológico, o bien, pedagógico especial y las observaciones propias, estructuradas, se marcan campos de ayuda, se fijan puntos esenciales de apoyo, se determinan metas de apoyo, así como se desarrollan ofrecimientos de apoyo, examinándose su relevancia. El apoyo es documentado y evaluado. De esta manera, los proyectos de apoyo pueden convertirse en un instrumento del desarrollo de calidad y aseguran la calidad del trabajo de apoyo pedagógico.

### **3) EOS - Pedagogía de vivencia *Michael Birnthal***

EOS- Pedagogía de vivencia e. V. Es una asociación de interés común, con asiento en Freiburg /Breisgau, para la pedagogía de la vivencia, sobre la base de la pedagogía Waldorf. Es portadora reconocida de la Libre ayuda a los jóvenes (S75 SGB VIII) y de la Formación del joven (SS 2 y 4 JBG).

El punto de partida para la fundación de EOS-pedagogía de la vivencia, ha sido la observación, que la avidez por imágenes y vivencias, sobre todo en las personas jóvenes, jamás ha sido tan elemental, vehemente e insaciable como hoy. Experiencias límite del más variado tipo, parecen en la actualidad pertenecer invariablemente a la biografía del “joven”. Aquí, no en último término están siendo llamados los pedagogos para hallar una respuesta a este tan propagado fenómeno de la época.

A partir del final de la década del 80 han sido en primer lugar los pedagogos, los que han hecho el descubrimiento, de los jóvenes “problemáticos”, que, por ejemplo, habían entrado en el vértigo de una carrera de violencia o de drogas y que habían sido abandonados escolarmente. Sorprendentemente han podido ser restituidos y re-socializados mediante medidas pedagógicas.

Desde ese entonces la Pedagogía de las Vivencias a nivel mundial se ha constituido en un portador de esperanza. En muchos ámbitos profesionales, desde los jardines de infantes, escuelas, empresas, instalaciones para la ayuda de jóvenes, escuelas superiores, hasta los colegios y empresas, los pedagogos de vivencias son profesionales y colaboradores muy buscados. También desde el punto de vista de la pedagogía Waldorf quedan por revelar desconocidos tesoros al respecto y recursos. Recursos potenciales, que según nuestra opinión pueden tener en cuenta, la creciente avidez de experiencias de la joven generación de una manera especial.

También las últimas experiencias del Estudio P.I.S.A. y las investigaciones con respecto a los niños “Indigo” toman la palabra a favor de una pedagogía integral, orientada hacia la vivencia. Al respecto, EOS sostiene la convicción, de que en la pedagogía de la vivencia no primariamente se trata de la maximización de las vivencias, sino, en medida mucho mayor, del cultivo de la facultad, la capacidad de la vivencia. A ese nuevo principio de una sensible pedagogía de la vivencia, lo señalamos dentro del concepto de “Pedagogía de la vivencia”. En ese sentido, diferenciamos ciertamente, entre la “dimensión del tener” de la mera “vivencia” y la “dimensión del ser” del “vivenciar”.

En la esperanza a las posibilidades evolutivas de la nueva generación, y las posibilidades de la “pedagogía de la vivencia” correspondientemente hemos escogido el nombre de EOS. En griego “Diosa del crepúsculo matutino”. Del amanecer.

Para poder investigar los fundamentos de una innovadora pedagogía de vivencia (espiritual) y para ofrecerla a los demás, ha sido fundado el “Instituto de la pedagogía de la vivencia”. Allí se ofrecen

diversos cursos de formación y perfeccionamiento en la pedagogía de la vivencia, que en el interin ya son visitados por mas de 200 estudiantes, a su vez, a partir de febrero del 2006, comienza una formación de tiempo completo en pedagogía de la vivencia , que se extiende a través de 10 semanas (Ingresos en Febrero, Mayo, Julio y Agosto). Otros campos de acción de EOS son:

Campamentos de vacaciones.

Viajes de alumnos.

Outdoor-trainings, training de empresas, consejos, coaching, “management by spirit”.

## ***La Sección Medicina y la Sección Pedagógica en el Goetheanum***

---

La Sección Medicina y la Sección Pedagógica el Goetheanum pertenecen a las diez secciones de temáticas de la Libre Escuela Superior para la Ciencia Espiritual (Goetheanum) en Dornach, Suiza. Las secciones trabajan de manera nacional e internacional en tres niveles:

- En investigación, desarrollo y formación en el campo respectivo de trabajo y profesión.
- Coordinan las diferentes actividades y maneras de trabajo de las secciones y campos profesionales y tienen competencia asimismo con respecto al reconocimiento jurídico de nuevos desarrollos.
- Cultivan el trabajo de colaboración mutua no solamente de modo abarcativo de una sección a otra, sino también con representantes de la disciplina de la especialidad propia en el entorno académico, así como con representantes de la vida cultural, la política y la sociedad.



Es un propósito fundamental del trabajo considerar a las cuestiones religiosas y espirituales no tan solo como un “asunto personal y privado”. Estas preguntas por cierto tienen un significado científico-cultural y práctico en la vida. Estamos acostumbrados, que el sacerdote o el maestro de religión ejerza su profesión “al servicio de Dios”. Esto empero no se aguarda de un profesional bancario, una hotelera, un granjero, un jurista, una maestro o un médico. ¿Qué diríamos empero frente a la propuesta de que también todas estas actividades son un servicio de Dios? ¿Quién reflexiona alguna vez, a que espíritu, a que intenciones, esta sirviendo en realidad mediante su trabajo diario? ¿Qué sería, si aquello que estamos llevando a cabo para la sociedad, lo hacemos a partir de una postura de que aquí no solamente se trata de “ganarse el pan”, sino de algo que estamos realizando “con el corazón”, algo, que hacemos con gusto para los demás? El integrar la espiritualidad a la vida cotidiana, y fecundizarla así para la vida laboral en lo científico, artístico, y en el campo económico-social, es una nueva misión esencial. La búsqueda de un camino espiritual y un trabajo mediático, no solamente tienen el sentido de hacer avanzar al hombre individualmente en un camino evolutivo interior. Son al mismo tiempo, fuentes de fortalecimiento para el trabajo de todos los días, y pueden fecundarlo y orientarlo.

La Libre Escuela Superior para la Ciencia Espiritual, se siente comprometida con esta meta y con ella así mismo, las dos secciones profesionales de la Pedagogía y la Medicina.