

*El Desarrollo
del Niño
y la Educación
Preescolar
Waldorf*



Editado por Louise deForest

Asociación de la Educación Preescolar Waldorf de Norteamérica

El Desarrollo del Niño y la Educación Preescolar Waldorf

Prólogo

Susan Howard 3

Las Leyes de la Niñez

Helmut von Kügelgen 4

Las Etapas del Desarrollo en la Primera Infancia

Freya Jaffe..... 7

Comprendiendo la Imitación a Través de una Mirada más Profunda al Desarrollo Humano

Joop van Dam13

El Papel Vital del Juego en la Educación Preescolar

Joan Almon 18

El Jardín de Niños Waldorf: El Mundo de la Primera Infancia

Roberto Trostli 27

Conceptos Esenciales de la Educación Preescolar Waldorf

Susan Howard 33

Editora y traductora: Louise deForest
Diseño gráfico: Lory Widmer
Correctores de pruebas: Marta Morales y Alida González
Administradora: Melissa Lyons

© Asociación de la Educación Preescolar Waldorf de Norteamérica
[Waldorf Early Childhood Association of North America (WECAN)]
Primera Edición en Español, 2010

Esta publicación es posible gracias a una subvención del Waldorf Curriculum Fund.

Se hace un agradecido reconocimiento a SteinerBooks/Anthroposophic Press por el permiso para traducir un capítulo del libro, *Rhythms of Learning [Ritmos de Aprendizaje]* por Roberto Trostli (Anthroposophic Press, 1998).

Los artículos escritos por Helmut von Kügelgen, Freya Jaffke, Joop Van Dam, y Joan Almon fueron traducidos de la publicación de WECAN titulada *The Developing Child: The First Seven Years [El Niño en Desarrollo: Los Primeros Seiete Años]* (2004).

El artículo de Susan Howard fue traducido del libro *Mentoring in Waldorf Early Childhood Education [Apoyo Pedagógico en la Educación Preescolar Waldorf]* (WECAN, 2007). Todos los artículos aparecieron previamente en *Gateways*, el boletín de la Asociación de la Educación Preescolar Waldorf de Norteamérica.

Para solicitar una copia, contactan:

WECAN
285 Hungry Hollow Road
Spring Valley, NY 10977
(845) 352-1690
FAX (845) 352-1695

Queda prohibido cualquier forma de reproducción sin el permiso escrito de la editorial, a excepción de citas breves en artículos y revisiones críticas.

Prólogo

La Asociación de la Educación Preescolar Waldorf de Norteamérica (WECAN) se complace en publicar esta colección de artículos para nuestras colegas, padres y amigos de la educación preescolar Waldorf en los países de habla española.

Los artículos en esta colección fueron escritos por educadores Waldorf para educadores y amigos de la educación Waldorf. Ofrecen una visión de los aspectos fundamentales de nuestra perspectiva única sobre el trabajo con la primera infancia. Algunos se enfocan en el desarrollo del niño; otros en el cuidado y la educación de los niños desde su nacimiento hasta entrar en la escuela. La mayoría han aparecido en anteriores publicaciones, en inglés, del boletín de WECAN, llamado *Gateways*.

WECAN fue fundada con el objetivo de ofrecer apoyo y recursos para los educadores que quieren profundizar su trabajo con la primera infancia desde la perspectiva de la antroposofía, el estudio del ser humano desarrollado por Rudolf Steiner. Otra de nuestras metas principales como una asociación es fomentar el intercambio y la colaboración entre colegas preescolares. Deseamos que este librito pueda ser un recurso útil para nuestras colegas en México, Latinoamérica y alrededor del mundo.

Esperamos que los artículos les sirvan en su trabajo, tanto como en lo personal como en su trabajo de colegas y con los grupos de estudio de padres y maestros.

Con los mejores deseos de parte de nuestra asociación,

Susan Howard
Coordinadora de WECAN

Las Leyes de la Niñez

• Helmut von Kùgelgen

La niñez está gobernada por leyes sublimes, y exige humanismo y abnegación del mundo de los adultos. Por esta razón, el niño pequeño plantea un gran desafío a la conciencia intelectual moderna. ¿Debería protegerse el mundo de la niñez de los “expertos”, cuyos pensamientos no nacen ni del amor ni de la percepción? ¿Debería prohibirse la experimentación invasiva, que altera y con ello afronta el destino humano? ¿No debería seguir siendo nuestra responsabilidad para con nuestros niños, pensar en el futuro con reverencia, antes de atrevernos a exigir algo de ellos, o de dejarlos a merced de sí mismos? No importa cómo actuemos, a los niños los formamos a nuestra propia imagen: no es su conciencia, ni siquiera su alma, que aún no ha desplegado sus alas para volar lo que afectamos, sino las convoluciones del cerebro, las delicadas vibraciones de las glándulas, el hígado, así como el sistema circulatorio.

Por ello, la primera ley de la niñez es que el cuerpo del niño pequeño en su totalidad es un órgano sensorio abierto a todo tipo de impresión. El niño es extremadamente sensible a su entorno inmediato. Una sonrisa, una expresión de amor, una palabra tierna (fuentes todas ellas de calor y fuerza sin igual), los colores, las formas, el arreglo de las cosas, así como los pensamientos positivos de las personas en su entorno—todo moldea y forma al niño, de la misma manera que lo hacen el nerviosismo, los actos insensatos y los arrebatos de mal genio.

Por consiguiente, no es tanto que la herencia sea la responsable de la similitud entre padres e hijos, sino que los niños pequeños aún no son conscientemente capaces de defenderse de las influencias externas. Estas impresiones penetran directamente en la médula de sus huesos; sus reacciones pueden apreciarse, por ejemplo, en los cambios de color en la piel o en problemas digestivos. Cada vez más, los psicólogos están descubriendo que los primeros días de vida de un niño tienen una influ-

encia duradera dado que las impresiones iniciales crecen con el cuerpo del niño, como lo hacen las cicatrices o el tejido sano.

La segunda ley es que nace del amor, un hábito sagrado que trae consigo cada individuo; el aprendizaje se lleva a cabo a través de la imitación, la cual incorpora las impresiones que reciben los niños de su entorno. Un acto de amor, aunque fuese meramente un acto de relación sexual, fue lo que convocó al ser del niño y preparó un cuerpo como su morada física. Del amoroso mundo espiritual de los no nacidos, el niño trae consigo un sentimiento de confianza ilimitada en la bondad del mundo. Así pues, existe en él un deseo de imitarlo todo, con lo que todo acaba formando parte del niño a través de la imitación: los gestos, las actitudes interiores, la conducta exterior, el lenguaje que usamos, así como los pensamientos que realizamos. La “imitación” es la palabra mágica en la educación del niño hasta la edad de los nueve o diez años, en que viene a ser gradualmente reemplazada por otras formas del aprendizaje. La costumbre de los niños de imitarnos, llena de gran confianza y expectativas, nos instan a que seamos dignos de su imitación. Son las acciones positivas, no los sermones, las que dan forma a un “cerebro” capaz de efectuar pensamientos significativos. La inconsistencia produce el efecto opuesto.

Estas consideraciones nos llevan a la tercera ley, la cual es de gran importancia en los primeros años de escolaridad, y que sigue siendo una experiencia dolorosa para el estudiante que sufre durante los exámenes: las fuerzas de crecimiento y de la memoria (la representación visual) son idénticas. Agobiándoles con conocimientos pedantes, a los niños se les priva de las fuerzas formativas necesarias para desarrollar y fortalecer sus cuerpos en crecimiento. Esta es la razón por la cual muchos niños precoces se ven delgados y pálidos, mientras que los que juegan imaginativamente, tienen una complejión sana. ¿Para qué

agobiar a los niños pequeños con banalidades de la vida cotidiana? Muy pronto aprenderán a diferenciar entre lo grueso y lo delgado, lo redondo y lo cuadrado o entre el bombero y el policía, y no tendrán ningún problema en hacerlo. Lo más importante durante los primeros siete años de vida es estimular la imaginación creativa del niño, a través del juego y de las tareas diarias.

Para este rango de edad, más que en cualquier otra, lo siguiente es una verdad: *el niño aprende a ser un ser humano a través de otros seres humanos*. ¿Qué pasa cuando ignoramos esta cuarta ley? Si los padres o las maestras substituyen sus propios cuentos, juegos, esfuerzos, por libros, materiales de enseñanza, o incluso la televisión, privan al niño de lo más importante que se le puede dar: el contacto humano. El que el niño perciba una personalidad detrás de todas las actividades que ve, despierta a su vez la propia personalidad del niño. ¿De qué sirven los conocimientos y más conocimientos, si la persona no tiene imaginación y es incapaz de formar juicios y de actuar de una manera responsable sobre esas consideraciones?

Hay tres tipos diferentes de “substancias” que nutren a los niños y que se vuelven parte de ellos: la comida, el aire que respiran y las impresiones sensoriales del mundo que les rodea. Así pues, la quinta ley es prestar atención a la calidad de estos “nutrientes”. Se han de preparar las comidas con cariño, usando cuanta fruta y vegetales de la estación sea posible. La actitud de agradecimiento del pan de cada día, aumenta su valor; la indiferencia, la indulgencia y la falta de cortesía, lo reduce. En la familia, se debe establecer un equilibrio entre las actividades de dentro de casa y las de fuera, entre el dormir y el estar despierto, entre los momentos serios y los momentos de alegría, entre los domingos y los días de trabajo. Todos estos factores contribuyen esencialmente a la calidad de las impresiones sensoriales que los niños toman de su entorno. ¿Con qué juguetes deben jugar los niños? ¿Deben tener juguetes mecánicos, o piedras, conchas marinas, bloques de construcción, o trozos de tela que estimulen la imaginación? ¿Qué clase de ropa interior deben usar, de lana o sintética? ¿Qué ha sido de esa intuición que nos dice que no es bueno que los niños se sienten frente al televisor, ni siquiera para ver programas infantiles? ¿Ha desaparecido? Las carriolas deberían

de diseñarse de tal manera que los niños puedan ver la cara del adulto que les lleva y así se sientan seguros; para protegerles de las mil y una impresiones de la calle, que el niño no puede asimilar y sólo sirven para ponerle nervioso. Debiéramos tener siempre presente el hecho de que cualquier cosa que los niños no puedan digerir o que sea de poca calidad, sólo sirve para debilitarles. Los niños retan nuestro mundo de adultos a una reflexión crítica. Desde su punto de vista, dejan mucho que desear la calidad de nuestras ciudades, el ritmo diario de nuestra vida exterior así como la riqueza de nuestra vida interior. Los niños nos exigen humanismo.

¿A qué edad pasan a ser nuestros coetáneos? En un principio siguen viviendo en un estado temprano de la humanidad, de conciencia soñadora; más tarde, acabarán sobrepasándonos, pues el tomar la antorcha de nuestra mano es responsabilidad de la siguiente generación. Sin embargo, en ningún momento son adultos en miniatura. Poco a poco debemos fortalecerles para que puedan llevar a cabo las tareas de este siglo y ser capaces de llevar la carga de las mismas. Esta educación debe llevarse a cabo paso por paso. Dar a los niños menos de lo que necesitan a su edad, o dárselos demasiado pronto, crea problemas desde el principio. Es por esta razón que la sexta ley a considerar es que el desarrollo es un proceso que lleva tiempo; cada paso dado ha de estar basado en el anterior. En los primeros dos o tres años, este desarrollo se realiza rápidamente. Los niños aprenden más en esta época, que durante los años de universidad o de aprendizaje de una profesión. Al poder de la voluntad del niño de ponerse de pie y aprender a andar, le sigue el despertar de los sentimientos que encuentran su expresión en la palabra hablada. Sólo a partir de entonces se dice la primera palabra que es pensada y no imitada: la palabra “Yo”.

Este triple desarrollo también es válido para los primeros siete años del desarrollo del niño. Primero, los niños deben enfrentarse a la gravedad, poniendo a prueba su voluntad con cada paso que dan. Luego, llegan más allá de la mano extendida, en forma de palabras, expresar las primeras inquietudes de su alma. Es en ese momento que se inicia un diálogo entre la naturaleza y el mundo de los cuentos de hadas, así como una exploración de

los aspectos sociales y aspectos artísticos/imaginativos del lenguaje. Finalmente, (entre la edad de cinco y siete años), uniendo la palabra y los gestos del lenguaje, el niño forma los primeros pensamientos, crea nuevas palabras y filosofías, como sólo un niño puede hacerlo. Esta ley se muestra claramente de nuevo en los tres septenios que llevan a la edad adulta. Hasta la edad de ir a la escuela, incluso un poco después, los niños deben hacer cosas con el fin de comprenderlas, aprendiendo a través del juego y de sus propias experiencias. Hasta la adolescencia, deben aprender a través de experimentar las cosas y a través de discusiones. Lo que ha aprendido ya no está incorporado, sino que, poco a poco, los sentimientos empiezan a darse alas. Durante la pubertad habrá de desarrollarse en el niño un vivo interés por el destino de las personas, tanto de su mundo cercano, como por aquellos otros en tierras lejanas, lo que llevará a ampliar su horizonte más allá de su propio país. Es ahora que, en base a sus copiosas y variadas experiencias, la gente joven puede empezar a formar su propio juicio. Es en este momento

que los jóvenes cruzan el umbral que separa la niñez del ser adulto. Un amor a la verdad, a la ciencia y a las responsabilidades y obligaciones elegidas por uno mismo, así como una urgencia de actuar según sus propias percepciones, empieza a tomar fuerza, lo que habrá de guiarles tanto en sus decisiones profesionales, como en la vida adulta en sí. Ahora la tarea consiste en pensar antes de actuar. La voluntad y el pensamiento, después de que el sentimiento intermediario entre ambos se ha fortalecido, comienzan a relacionarse entre sí.

Lo que ya está presente en los niños pequeños, crece según crecen ellos. Así pues, la ley final es proteger a la niñez. Por ello, hay que protegerla de los experimentos, del desarrollo prematuro, de los sobre estímulos y de todo cuanto pueda debilitar los poderes imaginativos del niño. Hay que proteger a la niñez, como a una fuente de bienestar físico, de fuerza interior, de identidad propia y de tolerancia social. Si la niñez no está llena de alegría y de calor humano, de juegos imaginativos y de experiencias significativas, el desarrollo sano del niño estará plagado de obstáculos.



El doctor Helmut von Kügelgen fue maestro Waldorf durante treinta años en la primera escuela Waldorf de Stuttgart y fue el fundador de la Asociación Internacional de Preescolares Waldorf. Así mismo, ejerció como Director del Seminario Preescolar Waldorf en Stuttgart y editó una colección de libritos sobre los festivales, así como sobre la vida interior de los maestros Waldorf. Esta colección ha sido traducida al inglés bajo el título The Little Series (Pequeñas Series).



Las Etapas del Desarrollo en la Primera Infancia: Retos y Metas Para los Padres y las Educadoras

• Freya Jaffke

Para poder fomentar el desarrollo de un niño en lugar de perturbarlo o dificultarlo con un comportamiento erróneo, tenemos que conocer y comprender estas etapas del desarrollo. Según las investigaciones anatómicas, es un hecho que el cuerpo del niño, heredado de los padres, no representa una forma miniatura del de los adultos. El cuerpo del niño se está metamorfoseando hacia su propia meta. Uno puede ver claramente que una Voluntad, una individualidad, está trabajando aquí, y que no es idéntica al cuerpo que ha sido heredado. En *La Economía del Alma y la Educación Waldorf*, [Soul Economy and Waldorf Education, GA 303, Anthroposophic Press, 1986, Lectura 7], Steiner describe tres etapas distintas del desarrollo durante los años antes de que el niño entre en primero de primaria (hasta los 7 años).

Steiner observó que el organismo humano está dividido en tres áreas. Por el hecho que las percepciones sensorias se conducen a través del sistema nervioso hacia el cerebro, Steiner llama esta asociación de funciones centrada en la cabeza, *sistema neuro-sensorio*. Es la base física para poder pensar. Una segunda área, más grande, consiste en la conexión entre el ritmo de la respiración y el latido del corazón, en cuyas variaciones sutiles se manifiesta la vida de los sentidos. Se llama *sistema rítmico* y tiene su centro en el área del pecho. Los órganos del metabolismo realizan su labor muy en el inconsciente. Si se daña su actividad, entonces la voluntad humana está debilitada o incluso incapacitada. Es en el movimiento de las extremidades en que el impulso de voluntad vive plenamente y con máxima fuerza—el movimiento de los niños, espontaneo y con alegre entusiasmo, es un buen ejemplo de esto. Por lo tanto, Steiner combina esta región “inferior” y lo llama *el sistema metabólico-motriz*.

Los procesos de la vida de un organismo y su formación no pueden ser explicados adecuadamente por las reacciones químicas de las substan-

cias del cuerpo. Los antropólogos expertos reconocen la labor de las fuerzas formativas. Rudolf Steiner las llama *fuerzas formativas o vitales*. Sus efectos en la formación del organismo y en los procesos fisiológicos son evidentes. Sin embargo, lo que está trabajando es invisible al ojo externo y es revelado solamente a través de métodos de observación “suprasensibles”, como lo que Steiner describe en la cuarta y quinta conferencias de *La Economía del Alma y la Educación Waldorf*. Él describe que al principio de la vida, las fuerzas formativas están completamente ocupadas en la formación del organismo. Entonces, cuando los órganos se acercan a su forma final, estas fuerzas son liberadas gradualmente de su labor y se transforman en fuerzas del alma-espíritu: las de la memoria, la imaginación, la fantasía y el poder de pensar. Todas estas fuerzas apuntan a una configuración y formación espiritual. Así, el desarrollo de la primera infancia consiste esencialmente en el nacimiento y el despliegue gradual de estas fuerzas.

Si queremos comprender a un niño en el primer septenio de la vida, tenemos que mirar atentamente los pasos individuales del desarrollo. Antes de que hagamos esto, vamos a recordar la situación completa del niño al principio de la vida.

Para empezar, para que haya un nacimiento, tres cosas tienen que coincidir. Primero, las dos corrientes de herencia de los padres se unen para dar un cuerpo. Un ser de alma y espíritu, una individualidad humana, entonces se une con este cuerpo.

Por ejemplo, a pesar de tener la apariencia de estar completo, este cuerpo físico todavía está sin terminar en muchos aspectos. Los órganos interiores individuales no han llegado todavía a su forma final diferenciada. En el sistema de las extremidades, vemos una falta de diferenciación—movimientos caóticos e involuntarios. En el sistema neuro-sensorio, el niño todavía está

completamente abierto.

La meta del niño en los primeros 6 o 7 años —años que le pertenecen por este propósito— es hacerse cargo de su cuerpo interior y de desarrollar su diferenciación hasta que esté listo para ir a la escuela. Entonces, cuando el proceso de formación de los órganos está en gran parte terminado y sólo se lleva a cabo el crecimiento, su cuerpo está preparado como un “instrumento” útil. La individualidad alma-espíritu que se unió con el cuerpo físico al nacer puede, después de más pasos de desarrollo, manifestarse completamente de una manera externa a través de este cuerpo sin que lo obstaculice.

¿Cómo podemos observar la unión de la individualidad con el cuerpo? Vemos cómo los movimientos involuntarios de pataneo del bebé gradualmente se hacen más ordenados y enfocados a través de su deseo infatigable de estar activo. Vemos cómo adquiere la posición erguida y cómo, al aprender a andar, desarrolla una relación con el equilibrio del mundo. Observamos cómo, del idioma mundial de garrulería, un niño pequeño llega de manera más segura y con más control a los sonidos exactos de su idioma regional. Vemos cómo se desarrolla una actividad mucho más diferenciada y significativa desde que el niño empieza a dar sus primeros pasitos siguiendo a los adultos, a cuando comienza a imitar el comportamiento de estos.

Podemos ver a través de estos procesos cómo la individualidad se está esforzando por conectarse con el cuerpo y hacerlo suyo. Todas las impresiones de los alrededores que enfrentan al niño también trabajan estrechamente en este proceso de moldear al ser humano interior. Las impresiones trabajan en el niño desde afuera a través de los sentidos. En el niño pequeño, estas impresiones se digieren interiormente por la esencia de su ser, la individualidad, de dos maneras: por el comportamiento imitado y en el desarrollo de los órganos imperfectos.

El niño pequeño nace sin protección en su nuevo ambiente. Su cuerpo entero actúa como un solo órgano de percepción sirviendo de manera indiscriminada para unir el mundo exterior con el interior. Podemos compararlo con el ojo. El ojo mismo no ve, solamente transmite. Vemos a través del ojo. De la misma manera, el cuerpo del niño es

un órgano de percepción para la individualidad, para el ser espiritual-alma del hombre.

Las impresiones exteriores entran en el niño a través de los sentidos, mientras que la actividad de moldear a los órganos se mueve hacia afuera. Esta cooperación de las impresiones exteriores y el moldeado interior se manifiestan en aquel poder maravilloso de la imitación, con la cual nace cada niño. Primero, cada observación se toma a profundidad, captada por la voluntad y luego, como un eco, sale otra vez en el comportamiento del niño

Los resultados de estos hechos son dos tareas significantes para los padres y las educadoras. La primera es un gesto de protección. En cuanto podamos, tenemos que elegir cuidadosamente del ambiente las impresiones que llegan al niño. Es mejor que el niño esté envuelto con los sonidos tranquilos y felices de la familia hablando y cantando normalmente, que si está envuelto en discusiones y caos. También tenemos que proteger al niño de todo aparato técnico, como el radio, la televisión, videos, CDs, etcétera. En la recámara del niño, es preferible tener colores suaves para la cuna y las paredes, por el efecto calmante, que tener las telas y los papeles tapiz infantiles que están cubiertos de flores y animales. Cuando lo paseen en la carriola, asegúrense que el niño esté sentado mirando hacia la mamá en vez de hacia la excesiva estimulación de los sentidos al mirar al tráfico en la calle.

La segunda gran tarea consiste en guiar al niño, paso por paso, hacia la vida, permitiéndole aprender sobre la vida para toda su vida. Esto sucede principalmente prestando atención, de manera significativa y metódica, a las capacidades que trae consigo el niño, la de la imitación, y no por medio de la enseñanza inteligente.

Esto presupone que cuando nosotros como adultos hacemos el esfuerzo de ser buenos “ejemplos” como seres humanos, tendremos el efecto de despertar impulsos en el niño a través de nuestras actividades—no podemos enseñar a un niño a imitar. Esto se trata de la voluntad y debe ser apoderado por la voluntad propia del niño. Podemos estar conscientes de nuestro comportamiento: cómo hacemos los quehaceres de la casa y del jardín, cómo hablamos a los demás, cómo cuidamos a otros, cómo arreglamos y cuidamos nuestro ambiente. El niño interioriza todo profun-

damente en los procesos formativos de su propio cuerpo. Sin poder discriminar entre comportamiento sano o indiscreto, trae todo a su propia actividad de lo que vea en sus representantes de la vida, lo cual es nuestro papel en el proceso de la educación.

En los primeros seis o siete años, el comportamiento imitativo del niño pasa por tres etapas distintas. Es influido por las fuerzas formativas de los órganos que, empezando en la cabeza, penetran todo el cuerpo hasta los dedos del pie. Aunque su labor tiene que ver con todo el cuerpo, en la primera etapa de la vida, del nacer hasta más o menos los dos años y medio de edad, concentra en la formación de los órganos que son parte del sistema neuro-sensorio. Durante este tiempo, el niño adquiere tres de las capacidades humanas más importantes: logrando la posición erguida enfrentando la fuerza de gravedad; andar y después hablar, lo cual es un prerequisite para poder pensar. El niño aprende todas estas capacidades exclusivamente gracias a la imitación. Ejemplos trágicos en la historia nos enseñan que los niños no aprenden estas capacidades humanas cuando tienen solamente animales a su alrededor. Esto muestra claramente que se aprende lo humano solamente a través de seres humanos.

De la Edad de Patear al Despertar del “Yo” en la Edad de Independencia

¿De qué manera están activos los niños en esta primera etapa de la vida?

En cuanto el niño puede patear o moverse hacia adelante, empieza a explorar los alrededores de su casa, y ya empieza ser peligroso. Él sigue a Mamá y quiere hacer todo lo que hace ella. Con el mayor desfrute hace resonar las ollas, tapaderas y cucharas, mete sus manos en la cubeta, saca los trapos y los vuelve a meter, echando agua por todas partes. Se apresura con la escoba, dispersando en vez de recoger el polvo; con entusiasmo lleva paquetes que se acaban de poner en un sitio a otro. Y todo eso se hace con la actitud, “Juanito, también” o “Yo también.” Desfruta enormemente de moverse y ocuparse tanto como puede con cosas de la casa, pero sin comprensión de la meta ni el propósito del trabajo del adulto, lo cual, claro, progresa muy lentamente. Sin estos “asistentes” entusiastas, las tareas del adulto se terminarían

rápidamente. Sin embargo, es verdad solamente hasta cierto punto, porque el padre o la madre se han ocupado de la casa o del jardín o de las manualidades y también han realizado labores educacionales. Esto debe estar reconocido en la consciencia educacional de hoy en día.

Junto con el involucramiento impulsivo con el entorno, hay momentos en que el niño permanece con devoción cerca de su madre, por ejemplo cuando ella está cocinando o trabajando con aguja e hilo. Hay momentos cuando el niño se ocupa jugando, llenando cestas y vaciándolas, construyendo torres y derribándolas, cantando y empujando la carriola del bebé. Aquí es importante ser conscientes de la calidad de los materiales para jugar. Los mejores objetos son los que se encuentran en la naturaleza o que han sido hechos de una manera poca formadas. (Ver *Haciendo Juguetes con los Niños*, por Freya Jaffke, 1988). En su conexión cercana con estos objetos, las impresiones que hacen al niño serán formas naturales, orgánicas, y esto estimulará los procesos de la formación de los órganos. “Juguetes con formas matemáticas sin vida tienen un efecto desolador y muerto sobre las fuerzas formativas del niño.” (*La Educación del Niño [The Education of the Child]*, Rudolf Steiner GA 34, Anthroposophic Press, 1996)

El niño pasa por el primer punto de crisis cuando, por primera vez, el sentido del “Yo” se despierta durante la Edad de Desafío. Ahora tiene una experiencia más y más fuerte de su propia voluntad pero tiene que armonizarla con su ambiente. Antes, siempre decía, “¡A mí también!” y ahora dice, “¡Yo no quiero!”

Del Tercer al Quinto Año: La Fantasía y el Juego Espontáneo

Ahora vamos a mirar a la segunda etapa, el tiempo entre, más o menos, el tercer y el quinto año. Las fuerzas vitales o formativas, que hasta ahora han estado trabajando en el área de la cabeza, en la segunda etapa se concentran en la parte media del cuerpo, dónde significativamente están localizados los órganos rítmicos (el corazón y los pulmones). En este momento aparecen dos capacidades nuevas en el niño, que le dan una nueva relación con su ambiente. Estas capacidades son una pueril fantasía y memoria.

Aquí hay algunos ejemplos del jugar de los ni-

ños quienes han desarrollado de una manera sana:

- Un niño de cuatro años, jugando con piezas redondas de ramas en la mesa enfrente de él, me pregunta, “¿Quiere Usted soda, cerveza o zumo de manzana?”
- Una niña de cuatro años toma una pieza de corteza, pone dos piedras por encima y dice, “Tengo un barco con un hombre al volante.” Después, viene a mi mesa y me pregunta, “Le traigo dos trozos de chocolate, ¿les quiere Usted?” y coloca a las dos piedras enfrente de mí. Después, la corteza se transforma en un techo para la casa de un gnomo.
- Un banco pequeño fue la estufa de las muñecas; después, puesto de lado, fue un abrevadero para los animales y, patas arriba, fue el carro de un bebé y después parte de un tren.

Estos ejemplos muestran que los niños de esta edad son capaces de cambiar las cosas alrededor de ellos, usándolas para metas distintas en ciertos casos y, con la ayuda de la fantasía, haciendo de ellas cosas nuevas. Los niños ven los objetos, quizás recordándoles de una manera indistinta, y sus imaginaciones rellenan todos los detalles necesarios. El único requisito es que los niños ya hayan tenido una experiencia de tales cosas. Si un niño nunca ha visto un barco, o solamente lo ha visto en un libro, no puede hacer de ello una parte de su juego.

Una característica del juego en esta edad es que es estimulado por causas exteriores. Por esta razón, es mejor que los materiales disponibles para jugar sean capaces de ser transformados, posible solamente si son bastante sencillos y poco formados. Así, los niños, con su imaginación, pueden transformarles, recordándose de los detalles y trascendiendo a los objetos y dando los detalles con su imaginación. La imaginación necesita este tipo de actividad para no quedarse estancada. Todo depende del esfuerzo interior.

De la misma manera que los músculos de la mano se fortalecen y se ponen firmes haciendo el trabajo que les pertenece, también el cerebro y los otros órganos del cuerpo físico del ser humano son guiados en su desarrollo correcto si reciben las impresiones sanas de su alrededor.

(La Educación del Niño).

Llama la atención inmediatamente que el juego está lleno de cambio. Siempre hay eventos diarios que son imitados, y hay muchos cambios espontáneos sin cualquier conexión. A los niños se les ocurre algo nuevo continuamente. Muchos adultos, viendo esto, pueden sentirse desesperados y creen que los niños no se pueden concentrar en su juego. Pero, a esta edad, la concentración consiste en la continuidad del juego, lo cual, entre los tres y los cinco años, se caracteriza así. Desde luego, de vez en cuando se puede ver desorden e incluso caos en el juego, pero se le puede llamar caos significativo porque continuamente afecta a los niños de tal manera que se mantienen estimulados e interesados. Como a los cinco años, esto ya cambia por sí solo. Claro, después del juego libre, el adulto se organiza para que haya bastante tiempo para recoger, participando también para dar un ejemplo, para que el recoger llegue a ser un hábito alegre y sin el mayor pleito, en vez de una carga casi opresiva que uno hace solo.

Del Quinto al Séptimo Año: Retratos de la Imaginación y el Juego Planeado

El tercer gran paso del desarrollo durante los primeros siete años de vida empieza alrededor del quinto año. Las fuerzas que han sido empleadas para moldear los órganos se independizan más y más del sistema rítmico y ahora trabajan en el sistema metabólico-motriz. Los niños ya son más capaces y hábiles hasta las puntas de los pies.

Muchos niños, sobre todo aquellos que pudieron jugar de una manera creativa y rica, pasan por una segunda crisis en el quinto año. Por primera vez, tienen la experiencia del aburrimiento. El niño puede ponerse frente a uno y decir, “No sé qué hacer.” Es como si su fantasía le hubiese abandonado y de repente no tiene más ideas. La fantasía necesita descansar ahora y no se debe llamarle recordando al niño el estupendo juego de ayer. Podemos ayudar a fortalecerla invitando al niño a participar en nuestro trabajo, por ejemplo, pelando manzanas, barriendo, horneando, cosiendo. Después de un rato, surgen en el niño impulsos nuevos para jugar. Un cambio ha sucedido. El estímulo para jugar ya no surge tanto de los objetos externos sino, más y más, desde aden-

tro. Esto quiere decir que ahora el niño tiene una imagen interior, una imagen de su propia imaginación de eventos pasados, y él puede recordarles en su juego independientemente de lugar, tiempo o gente.

A los niños de 5 y 6 años les encanta sentarse y hablar juntos y hacer planes para su juego. Por ejemplo, están construyendo un hostel, y las telas dobladas sirven como servilletas, menús y bolsos. Una comida fría esta puesta a la mesa y algunos objetos de lana sirven como pescado. Una niña, vendiendo bebidas, tiene una rama larga con ramitas finas enfrente de ella (es su barril de cerveza “de verdad”) y puede servir cualquier tipo de bebida. En otro momento, juegan al consultorio de un médico con agujas, estetoscopios, tiras y una sala de espera con telas dobladas que sirven de revistas.

Otros temas típicos de jugar son: el camión de basura, la ambulancia con una luz roja, la escuela, la carpintería, la tienda, el camión de bomberos, la instalación de teléfonos, bucear en el mar, y muchos más. Su juego es cada vez más y más planeado. Esto no quiere decir, sin embargo, que no se puede cambiar de repente si a un niño se le ocurre una idea espléndida.

Los niños de esta edad no necesitan juguetes más detallados o lujosos. Los materiales para jugar que pueden crecer con ellos son los mejores. Su relación con los materiales está cambiando. Antes del quinto año, los materiales estimulaban a las ideas. Después del quinto año, primero hay una idea imaginativa, después hay un esfuerzo por encontrar o hacer algo aceptable, usando los materiales a la mano, que correspondan a la imaginación. Ahora, la fantasía, que había sido tan ricamente desarrollada antes, empieza a funcionar otra vez.

Hoy en día, ya no es un hecho dado que los niños puedan jugar a su nivel de desarrollo correspondiente, con entusiasmo y espontaneidad. Esto es a causa, no de los niños, sino de las influencias inmensas por todos los lados, presionándoles desde muy jóvenes. Por ejemplo, juguetes completamente detallados y técnicamente exactos hacen difícil que los niños estén satisfechos con cosas simples, como objetos de la naturaleza, telas, ramas, etcétera. Un niño sano prefiere estar en el medio del juego y no por fuera como un observa-

dor de instrumentos técnicamente perfectos. La fascinación por tales juguetes pasa rápidamente y deja un vacío y un anhelo por más.

Una de las tareas más importantes para nosotros es arreglar el espacio—en la casa o en el salón—de tal manera que se garanticen las necesidades del juego creativo. Sobre todo, quiere decir, crear un mundo adecuado para la imitación, con adultos activos haciendo cosas significantes, quienes aman lo que hacen y quienes, al mismo tiempo, acompañan a los niños en su juego de una manera tranquila. El juego creativo depende más de un ambiente de trabajo calmado y alegre que en palabras hábiles, sugerencias de juegos o instrucciones. Hace falta que los niños sean “elevados” por el trabajo de los adultos; los niños deben tener un lugar en ese trabajo en el sentido más amplio, aún cuando no estén directamente involucrados en el mismo. Parece contradictorio, pero cada mamá lo puede vivir cuando saca su cesta de coser o su mesa para planchar a la recámara del niño, radiando calma e interés mientras trabaja, o por cada papá que hace su trabajo en el jardín o en la casa. La cosa más importante es que la gente alrededor del niño haga la vida rítmica y ordenada, que les guste lo que hacen y que estén dispuestos a hacer la mayoría del trabajo ellos mismos. ¡El niño pequeño es un imitador!

La recompensa y las gracias silenciosas por tales esfuerzos llegan a los adultos por medio de los niños que pueden jugar de una manera que les satisface y que están construyendo la base de la vida futura en esta etapa tan preliminar.

Mirando hacia atrás, la labor de la educadora se puede describir fácilmente, a base de todas las descripciones de arriba. Podemos resumir las metas en la manera siguiente. En la primera infancia, la cosa más maravillosa que puede suceder es que el niño puede apoderarse completamente de cada paso del desarrollo y pasar por ellos de una manera sana, y que puede participar y ganar fuerzas durante cada desafío. Cuando el cuerpo está completamente formado y cumple su primer cambio alrededor de los 7 años, el niño puede enfrentarse con su trabajo de la escuela y cumplir con sus demandas con la misma alegría, fuerzas y entusiasmo para aprender que tuvo antes para jugar.



Freya Jaffke está jubilada ahora, después de muchas decenas de años como maestra preescolar en una escuela Waldorf en el sur de Alemania. Continúa activa en la educación para adultos y da pláticas en todas partes del mundo. Sus libros, que tratan de la primera infancia, han vendido más de un cuarto de millón de copias a través del mundo.



Comprensión de la Imitación a través de una Mirada más Profunda del Desarrollo Humano

• Joop Van Dam

El niño pequeño es un ser voluntarioso. Me di cuenta de ello cuando mi nieto, sentado a la mesa, la golpeaba una y otra vez con una cucharilla. Lo pusieron en el suelo pero continuó moviendo su brazo. Tanto movimiento—como si se estuviera moviendo hacia el futuro. Después, empezó a subir las escaleras, arriba, arriba, arriba hasta que llegó un momento en que se cayó, pero esto no le molestó. Empezó a subir de nuevo.

Esta es la voluntad que se asocia con el cuerpo, pero también hay otra voluntad. Es como la otra pierna con la que camina el niño o la otra ala con la que vuela. Ésta es la enorme confianza y entrega con la cual el niño se enfrenta al mundo. Esta apertura y confianza es muy grande en los niños pequeños y es una de las razones por la que un niño pequeño puede parecer tan vasto. Acoge al mundo. Una familia fue a visitar a unos amigos que tenían un bebé recién nacido. Uno de los chicos de la familia dijo a su hermana menor, “Qué pequeño es el bebé.” “Oh, no,” dijo la hermana, “mis hermanos son pequeños pero el bebé es muy grande.”

La imitación vive y se mueve en el niño con estas dos piernas o alas; aquella que se abre al mundo desde el interior del cuerpo y aquella que se abre al mundo con confianza. ¿De dónde vienen estas dos fuerzas?

¿Qué dicen los científicos hoy en día sobre el niño? Las teorías antiguas están desapareciendo. Antes decían que los niños se desarrollaban según sus instintos y sus impulsos. Después, que el medio ambiente entra en función y el niño aprende a controlar sus instintos. Que a través de este proceso se desarrolla la consciencia. Hoy en día, la ciencia reconoce un tercer elemento, que es el más importante de todos. Tiene que ver con el Yo, o la individualidad del niño, tratando de penetrar y abrirse paso en el mundo. Este es el poder de la iniciativa, que ha estado presente desde el principio.

El norteamericano, Daniel N. Stern M.D., profesor de Psicología, escribió un excelente libro titulado *Diario de un Bebé* [*Diary of a Baby*], en el que describe al bebé lleno de iniciativa desde su nacimiento. A partir del séptimo mes, el niño empieza a notar algo en sí mismo y también algo en su madre. El niño empieza a buscar a su madre con plena confianza y esperanza. Ella guía al niño, y hay un momento, hacia el octavo o noveno mes, cuando el niño solamente quiere a su madre. Después de este momento, el niño se abre de nuevo a otras personas.

A través de esta confianza, el niño se orienta fuertemente hacia los seres humanos. Se abre camino en el mundo mientras contempla la cara de su madre. Aquí se está cumpliendo una ley muy importante. A través de otras personas, el niño desarrolla su propia individualidad. A través del calor humano de los demás, se desarrolla su propio calor humano.

Cuando yo hice una visita a Monte Azul, en los barrios marginados de São Paulo, centro fundado por Ute Cramer, estuve muy impresionado con la clínica de maternidad. La mamá y el bebé permanecen allí tres días, y a los padres se les permite dormir allí también. Es un sitio maravilloso, y durante tres días el bebé experimenta un mundo bello y cálido. El niño se puede abrir con plena confianza.

Entre el niño y los padres se establece un diálogo sutil pero muy importante. El niño empieza la conversación cuando llega a la tierra y a sus padres. Rudolf Steiner, en una plática en La Haya, dijo: “El niño llega a uno desde el mundo espiritual.” Ahora la madre puede contestar y es importante que lo haga. Ella habla, y la manera en que habla es sumamente importante. No se trata de las palabras que dice, sino cómo responde a su hijo. La ciencia moderna lo llama la respuesta intuitiva de los padres. El niño también tiene una intuición que surge de su voluntad. La madre

puede percibir lo que su hijo necesita. ¿Cómo lo hace? Lo hace a través del amor. El niño siente un amor por el mundo entero del que se hace eco el amor de la madre hacia él. Un amor profundo es creado por este niño que la ha elegido como madre.

En este diálogo, hay dos voces. Empieza el niño, y su madre le contesta. Su ser es un complemento a la confianza del niño que ayuda a la individualidad de éste a encarnarse en el mundo en su cuerpo. Los niños no están completamente en sus cuerpos sino que revolotean alrededor de ellos, observándose. Un hombre describió dos intensas experiencias que había tenido, las cuales, aparentemente, eran recuerdos de cómo se veía a sí mismo desde arriba cuando era niño. En una vio una colina de arena y a sí mismo subiendo por esta colina, visto todo desde arriba. En otra ocasión, vio a un abuelo con el nieto en su regazo y se dio cuenta que él era ese bebé, visto desde arriba.

El papel de la madre o la guía adulta, fue observado por Dr. Spitz, que comparó dos casas de niños. En términos de higiene, etcétera, eran muy parecidas, pero mientras que una era un orfanato para niños sin padres, la otra era una cárcel en la que las madres visitaban a sus hijos dos veces por semana. ¿Qué pasó con los niños? Los del orfanato se desarrollaron mucho más despacio. Aprendieron a andar y a hablar mucho más tarde que los otros niños que veían a sus madres consistentemente. La tercera parte de los huérfanos murieron antes de cumplir los seis años. No pudieron abrirse paso en sus cuerpos. Un niño necesita una persona que les guíe para poder encarnarse en su cuerpo.

Cuando de niño estaba enfermo, ponían mi cama al lado de la de mi madre. Lo que me alegraba y me hacía pensar que, “Mi madre me duerme hacia la salud de nuevo.” A través de esta apertura al mundo y del diálogo sutil con la madre, el niño encuentra su camino a su propio cuerpo, pero Rudolf Steiner habló no solamente del cuerpo físico. También habló del cuerpo etérico o el cuerpo vital, el cuerpo astral y el Yo. ¿Qué quiere decir que el cuerpo etérico nace a los siete años?

El cuerpo etérico tiene dos aspectos. Un aspecto tiene que ver con la naturaleza o el lado natural del cuerpo etérico que ayuda a desarrollar al cuerpo físico. Hay también un lado cultural

que se relaciona con el desarrollo de la consciencia, porque se relaciona con la memoria y el pensamiento. Experimentamos este lado cultural cuando estamos cansados y descubrimos que no podemos recordar cosas. Es más fácil pensar por la mañana cuando el cuerpo etérico está descansado.

El nacimiento del cuerpo etérico pasa por varias etapas. Durante los primeros dos años y medio, el etérico se libera de la cabeza. Lo vemos en los dibujos de los niños. ¡Todo son círculos! En los siguientes dos años y medio, nace el cuerpo etérico del sistema medio. En este momento es cuando empieza el juego rítmico y que se ve en los dibujos el desarrollo de la región media. En el trimestre final de los primeros siete años, es decir, entre los cinco y los siete años, el cuerpo etérico se libera de las extremidades y del sistema metabólico. En este momento la voluntad se desarrolla con más fuerza y los niños son capaces de concentrarse por más tiempo. En este momento también surge el tema de la muerte. Una niña de cinco años, por ejemplo, habló de “*lebensmittel*”. Esta palabra alemana para “comida” contiene “*leben*”, que quiere decir “vida”. “*Lebensmittel*,” dijo la niña, “Esto lo comemos para que no nos muramos, ¿verdad?” Esta es una observación típica de esta edad.

También, durante este trimestre final, los niños entran más plenamente en sus extremidades. Les vemos preparados para ir a la escuela en los apartados del desarrollo físico, la vida social y en el pensamiento. Ahora el niño quiere aprender. Se me ha ocurrido, observando la clase primera en una escuela, lo cerca que están el preescolar y el primer grado. Todavía hay mucho juego y a través de los cuentos infantiles se teje una estructura. Los cuentos que cuentan son Cuentos de Hadas, igual que en el preescolar. Los Cuentos de Hadas son cuentos con imágenes verdaderas que surgen de la profunda esencia del ser humano. Estos cuentos no fueron inspirados por gente intelectual, sino, por gente muy sencilla, que los oían y los repetían. Estos son los verdaderos Cuentos de Hadas. También hay Cuentos de Hadas que han sido más elaborados, en particular, los de Hans Cristian Andersen y también los de Tolkien y C.S. Lewis.

Después de escuchar un cuento de Andersen, un niño dijo, “Este cuento me cansa.” Delicadamente, el adulto le preguntó, “¿Y por qué los otros, como *La Casita de Chocolate*, no te cansan?”

“Oh,” dijo el niño, “Porque piensan como pienso yo.”

A veces, los Cuentos de Hadas se pueden mirar desde una perspectiva del alma o psicológicamente. Se pueden encontrar verdades de esta manera, pero los Cuentos de Hadas tienen también una base fisiológica. Por ejemplo, el cuento de *Blancanieves y Rojaflor* ofrece imágenes fabulosas de las fuerzas de la simpatía y de la antipatía. Blancanieves siempre se mantiene a distancia. Cuando encuentra al enano, toma la tijera y le corta parte de la barba. Por la noche, es ella quien cierra la puerta de la casa. Ella es la niña del invierno. Por el contrario, Rojaflor es la niña del verano, que se despierta temprano y sale a buscar flores para su mamá. Abre la puerta cuando alguien llama. Cuando encuentra al enano, ella quiere buscar a otros para que la ayuden. Ella es la niña extrovertida, llena de las fuerzas de la simpatía.

Las flores que recoge son probablemente de todos los colores—tan variados como todos los procesos del sistema digestivo: verde como la bilis, roja como la sangre, parda como los intestinos. En el cuento de *El Lobo y los Siete Cabritos*, cuando entra el lobo, los siete cabritos se esconden. Uno se esconde en el fregadero, uno en el hornillo, otro en el reloj, etcétera. Hay imágenes escondidas en los Cuentos de Hadas, y uno puede también decir: uno se esconde en los riñones, otro en el hígado, otro en el corazón, y así sucesivamente. Esta unión de lo psicológico y lo fisiológico quiere decir que las fuerzas etéricas, que se reclaman cuando se cuenta un Cuento de Hadas, nunca se separan ni se “abstraen” del cuerpo. Después de que han estado en la consciencia (como fuerzas que sostienen a la consciencia) vuelven a los procesos fisiológicos donde pertenecen y de donde construyen el cuerpo.

Ahora vamos a volver al Yo, o Ego, y a la manera en que se encarna en el cuerpo etérico y, a través de él, al cuerpo físico. Lo hace en tres etapas:

En los primeros 2 1/3 años, se despiertan los sentidos.

En los 2 1/3 años siguientes, la fantasía y el jugar contribuyen al desarrollo del cuerpo.

En los últimos 2 1/3 años, el juego y el trabajo relacionado con el mundo de los adultos ayudan a desarrollar el cuerpo.

Para facilitar todo esto, hace falta un ambiente

especial. Es un ambiente etéreo. Como en un jardín. En el salón preescolar se tiene que crear este ambiente especial de jardinero. ¿Cómo lo podemos imaginar? Como imaginamos una planta; la vemos pasando por sus etapas de crecimiento, desde la semilla a la planta, a la flor y a la fruta. Esto lleva tiempo y la naturaleza del etérico se relaciona con el tiempo. Se necesita tiempo para que algo prospere. Los procesos de crecimiento están también relacionados con el tiempo cósmico y con los movimientos del sol, de la luna y de los planetas. El tiempo etérico no tiene prisa. La prisa surge del cuerpo astral, que nos dice, “Haz esto, haz lo otro, pero antes, haz esto” etcétera. Los procesos etéricos necesitan tiempo para madurar, tiempo constante e invariable.

Durante mi niñez, la vida parecía que fuera eterna, que no corriera el tiempo. Ahora, de médico, veo que cuando tengo una cita con un niño y su familia, tengo que tener cuidado en no perder el sentido del tiempo. En presencia de un niño, fácilmente puedo alargar las visitas más de lo que debiera. Esta sensación de que el tiempo no pasa es propia de los Cuentos de Hadas, donde transpira en las palabras finales, “Y si no se han muerto, viven todavía” o “Vivieron felices todos los días de sus vidas.”

Cuando uno entra en un salón preescolar Waldorf, uno puede sentir este ambiente etéreo. Existe la vida sin tiempo. Es como tumbarse en un prado de montaña y “oír crecer la hierba”. Uno oye un cierto zumbido en el preescolar. Durante un momento de transición, puede parar, pero después empieza de nuevo. La maestra de preescolar aprende a manejar este ambiente etéreo. Si está demasiado frío, lo calienta. Si va demasiado de prisa, lo calma y si está demasiado lento, lo aviva.

Repasando de nuevo los tres aspectos del primer septenio, en la primera fase, se encuentran las impresiones sensoriales. Todo entra por los sentidos, y lo físico debe reflejar lo etérico. La mesa de estaciones es una imagen de ello, con sus cambios constantes de conchas, nueces, calabazas con velas, y muchas otras cosas que se acumulan allí durante el año. Es la vida, una ilustración del Paraíso. En la pared puede encontrarse colgado un cuadro de la Madona Sixtina o una pintura de un Cuento de Hadas, pero debe tener una cualidad eterna o atemporal, como la tiene la Madona

Sixtina.

La ropa de la maestra preescolar también es de gran importancia. Los pliegues de la ropa griega o de las túnicas todavía usadas por los hombres en la Edad Media son imágenes del cuerpo etérico. Por eso es que los ángeles siempre se les representan con túnicas. Así mismo, en la euritmia, las prendas que se usan reflejan lo etérico, ya que no hay división entre las piernas, y la tampoco tiene una marcada división entre las piernas y el resto del cuerpo. La ropa está asociada con diferentes trabajos y juega un papel importante en la vida. Esto se aplica también a la ropa de la maestra preescolar. Los niños notan su suavidad, su color y otras cualidades.

En la segunda fase de la primera infancia, el habla y el idioma juegan un papel importante en el desarrollo del cuerpo físico y también en el movimiento del cuerpo etérico. La inteligencia futura del niño tiene que ver con el idioma que entra al cuerpo etérico y se desarrolla como inteligencia. Un idioma rico ayuda al desarrollo del cuerpo y de la inteligencia. El habla surge del niño cuando sus extremidades están liberadas de la motricidad. Es un proceso creativo. De la Palabra, se crea todo.

Cuando una palabra está llena de imágenes, el niño la experimenta y la quiere pronunciar. Esto también ayuda a desarrollar el cuerpo. Hermien Yserman es un escritor holandés de literatura infantil y tiene una relación especial con el lenguaje. Los niños disfrutaban mucho con sus libros y de la forma magnífica con que da vida a las palabras. Rudolf Steiner describió este aspecto vivo de una palabra en relación a la palabra alemana para el baño—*bad*. El sonido de la “*b*” nos envuelve, el de la “*ah*” nos cubre con agua caliente, y el de la “*d*” nos anima a quedarnos sumergidos.

Uno puede también sentir la magia de la palabra en el Cuento de Hadas de Grimm titulado *La Casita en el Bosque*, donde se repite una línea varias veces: “Mi gallinita bonita, mi gallo bello, mi vaquita colorada, ¿qué dicen ahora?” “*Duks*”, contestaron. “*Duks*” no es una palabra, pero todos la comprenden.

Otro aspecto de estos años medios de lo rítmico es la gran importancia que tiene el baile. Sería bueno si los padres pudieran hacer euritmia con sus hijos porque contribuye a desarrollar los órganos. ¿Pero qué tipo de euritmia sería? No sería

para el escenario sino una euritmia especial que los niños pudieran imitar. Con un gesto simple, se puede mostrar un gato lamiendo la leche de un platito. ¡Cómo disfrutaban de la “*l*” de leche y la “*m*” de miau!

Rudolf Steiner ha comparado el crecimiento de los niños con el crecimiento de las plantas. Los niños muy pequeños parecen setas, porque todavía duermen. Luego vienen los helechos, y los que están en el kinder son como las siemprevivas. Es solamente en el primer grado que llegamos a la planta con flores. Para el niño del preescolar, todo tiene que estar en el dominio verde del etéreo. Su euritmia también debe ser apropiada a ellos y no ser demasiado dramática. Lo dramático comienza a entrar con el florecimiento de las flores, lo cual está relacionado con el mundo astral. El niño pequeño todavía vive en el mundo etéreo y a las fuerzas conectadas a él. Los niños se sumergen en el mundo etéreo y viven en él.

Hoy en día, ya existe de por sí, mucho de lo dramático en los niños preescolares. Están floreciendo prematuramente. Déjenlos que duerman de nuevo, y eso quiere decir llevarles a “hacerlo”, porque en la voluntad estamos dormidos. Déjenlos participar en todas las actividades maravillosas como hacer pan, cocinar, y cosas parecidas. Antiguamente, la gente se daban a su trabajo y tenía tiempo para hacerlo. En los libros de Laura Ingalls Wilder, se describe el ritmo maravilloso de los quehaceres de la casa que empezaba con lavar el lunes, planchar el martes, y terminaba con hornear el sábado y descansar el domingo.

Cuando los niños tienen la oportunidad, mirarán ávidamente a un artesano trabajando. Mirarán, por ejemplo, al herrero y tomarán nota de todos sus gestos, y, más tarde, los imitarán. Estos gestos del trabajo desarrollan al cuerpo. Cuando un niño tiene la oportunidad de hacer muchos tipos de trabajos durante los primeros siete años, podrá desarrollar su cuerpo de varias maneras. Su cuerpo se transforma en un instrumento con muchos tonos y colores. Éste es un cuerpo donde la individualidad puede entrar y vivir en él toda la vida.

En conclusión, uno puede decir que los niños de hoy nacen en el mundo prácticamente sin protección. La protección de la familia no está presente de la manera en que antes estaba. La protec-

ción que ofrece la Iglesia ha desaparecido en gran medida. Todas las protecciones han desaparecido, y así debe ser, porque éste es el tiempo de lo individual. Pero para el niño, es un mundo sin protectores. Uno podría decir que el niño moderno ha sido privado de todos sus refugios y protecciones.

¿Y qué debemos hacer? Primero, crear nuevas protecciones, crear un ambiente que merezca ser imitado. Además, podemos reconocer que el niño si está destituido es porque tiene otro hogar, y ese hogar es el mundo espiritual. El niño viene a

la tierra con un plan, una intención; quiere hacer algo aquí. Cada uno tiene su intención. El mundo se hace joven por estos niños recién nacidos. Se rejuvenece constantemente. Cuando escuchamos y oímos verdaderamente, entonces podemos ayudarnos unos a otros a llevar a cabo a nuestras intenciones.

Si sabemos esto, entonces suena un sonido. Rudolf Steiner dijo: “Te ha venido el niño de mundos espirituales. Necesita resolver su enigma día a día y hora a hora. Ésta es nuestra tarea.”



Joop van Dam fue médico en Holanda y Secretario General de la Sociedad Antroposófica en aquel país. Presentó esta plática en la Conferencia Internacional de Preescolares Waldorf en Eindhoven, Holanda, en octubre, 1994 y fue resumido por Joan Almon.



El Papel Vital del Juego en la Educación Preescolar

• Joan Almon

La capacidad de jugar es uno de los principales criterios de la salud mental.

—Ashley Montague

La Naturaleza Universal del Juego

Después de más de treinta años de trabajar con niños pequeños, familias y maestras en programas Waldorf alrededor del mundo, he observado una característica consistente de la primera infancia: el juego creativo es una actividad central en la vida de los niños sanos. El juego ayuda a los niños a entretener los elementos de la vida conforme la van experimentando. Es una salida para toda su creatividad, además de ser una parte absolutamente esencial de su niñez. Las cualidades particulares de cada niño se ponen de manifiesto en la forma en que cada cual juega. Puesto que los niños imitan lo que ven alrededor suyo y lo juegan, emergen algunas diferencias culturales. Con todo, hay marcadas cualidades universales en el juego. Por ejemplo, en todo el mundo, los niños de tres años juegan de una manera parecida; su juego es distinto del juego de los niños de 5 o 6 años.

La naturaleza universal del juego es evidente. Uno puede hablar del idioma del juego que une a los niños pequeños de todo el mundo. Es fascinante observar a niños de diferentes países jugando juntos. Aunque no puedan decir ni una palabra en el idioma del otro, pueden jugar juntos durante horas. A través del juego, entran en un mundo común, donde las diferencias externas del idioma y la cultura, son minúsculas en comparación con las muchas ganas que tiene el niño de jugar.

Aunque el juego es una parte constante en la vida del niño sano, no es fácil definir qué es el juego. Prefiero pensar en ello como un burbujeante manantial de salud y creatividad dentro de cada niño, de hecho, dentro de cada ser humano. A veces parece que el manantial deja de fluir; pese a ello, sigue existiendo en el interior de todo

ser humano ya que con un poco de esfuerzo, se pueden retirar los obstáculos que lo bloquean. Al hacerlo, un espíritu creativo y jovial volverá a fluir de nuevo. Esto puede pasar a cualquier edad.

Cuando los niños pequeños están enfermos, suelen dejar de jugar por unos días. Tan pronto como se mejoran, sus padres notan de nuevo la chispa del juego brillando en sus ojos. Por lo general, cuando los niños pueden jugar de forma creativa, retoñan y florecen. Si dejan de jugar durante un largo período de tiempo, pueden sufrir un deterioro e incluso llegar a deprimirse o mostrar señales de otras enfermedades.

Jugar es de primordial importancia en la vida de un niño. Esto está bien sustentado por décadas de investigaciones, algunas de las cuales se describen en este artículo.

A pesar de su importancia primordial en el sano desarrollo del niño, jugar, en el sentido creativo, abierto y sin metas que es como yo uso el término, corre hoy en día un grave peligro, tanto en los Estados Unidos, como en otros muchos países. Hay muchas razones por las que el juego ha sido erradicado de la vida de los niños. Mencionaré cuatro:

1 Los niños se han hecho dependientes en los entretenimientos electrónicos: la televisión, los videos y las computadoras. En los EEUU, los niños pasan de 3 a 5 horas al día, fuera de sus horas en la escuela, frente a las pantallas de estos aparatos. Lo que deja al niño con poco tiempo y menos ganas para el juego verdadero. Cuando estos niños juegan, inmersos como están en este tipo de juegos electrónicos, el juego naturalmente está lleno de personajes e historias de estos medios. A los niños les resulta cada vez más difícil inventar sus propios cuentos creativos. Y ello es debido al agobio que su imaginación ha sufrido frente a la pantalla. En algunos casos extremos, estos niños están tan obsesionados por las imágenes de la pantalla que rechazan cualquier cambio en las

historias de sus juegos.

2 Los programas preescolares en los EEUU están tan enfocados en la enseñanza académica que muchos niños ya no tienen tiempo para jugar en el preescolar. Hoy en día, muchos jardines de niños son de día completo. Por ejemplo, en el típico jardín de niños en la ciudad de Nueva York o Washington, los niños pasan 90 minutos al día con ejercicios de pre-lectura, 60 minutos con matemáticas, y 30 minutos con ciencias. Les quedan 30 minutos para jugar en el exterior, y ninguno para jugar en el salón. Tienen clases de música, de arte, así como otras materias, una vez a la semana. En Montgomery, Maryland, en las proximidades de Washington, me han dicho que la palabra “juego” no aparece en la descripción del programa de preescolar.

3 Este enfoque académico hacia el aprendizaje temprano se enfrenta cada vez más a los niños más pequeños. Ahora más que nunca, existe la expectativa de que los niños de tres y cuatro años participen más en actividades de lectura y escritura. El programa federal en los EEUU para niños de familias de bajos recursos económicos, Head Start, fue forzado a que revisara su *Curriculum* este año [2004] a fin de dedicar más tiempo a la pre-lectura y menos al juego. A los niños se les va a evaluar su progreso en términos generales y los programas se van a ajustar de acuerdo a lo que los niños hayan aprendido. Dado el hecho de que es más difícil, aunque no imposible, evaluar lo bien o mal que juegan los niños, las evaluaciones normales se enfocan solamente en cuántas letras y números han aprendido los niños y cuántos pasos básicos en la alfabetización y el cálculo, han podido asimilar.

4 La cantidad de tiempo dedicado a los deportes y otras actividades organizadas para los niños ha incrementado mucho en los últimos treinta años, empezando con los niños de la primera infancia, dejándoles poco tiempo para sus actividades propias de juego.

Al Doctor Alvin Rosenfeld, un conocido psiquiatra de niños y adolescentes, le preocupa la desaparición del tiempo para jugar y de estar en familia. Hace poco dio las siguientes estadísticas:

“Este estilo de familia demasiado programada se ha infiltrado en nuestra forma de vida familiar. En los últimos veinte años, el tiempo estructu-

rado para la práctica de deportes se ha doblado, el tiempo libre de los niños se ha reducido a un 50%, las conversaciones familiares son menos frecuentes, comer en familia ha declinado un 33% y las vacaciones en familia han disminuido un 28%”. (Rosenfeld, 2004)

Dada la importancia del juego para el desarrollo físico, social, emocional, y mental del niño, el declive del juego tendrá serias consecuencias a lo largo, no sólo de su niñez, sino de toda su vida. De hecho, existe una creciente preocupación por el tipo de sociedad que puede producir una generación de niños que han crecido sin jugar y, por tanto, sin ejercitar el pensamiento creativo que surge del juego. ¿Puede sobrevivir la democracia si desaparece el pensamiento creativo?

He observado un declive gradual del juego durante los últimos treinta años, aún así, me quedé asombrada por una llamada reciente de una consejera de una escuela primaria en Washington. Ella había estado hablando con los niños de una clase de primer grado y había empleado la palabra “imaginación”. Los niños la miraron sin comprender y cuando les explicó lo que quería decir, siguieron sin comprenderla. Dio un ejemplo de su propia niñez cuando jugaba a la Mujer Maravilla. Se ponía una capa y bajaba corriendo por una colina cerca de su casa con los brazos extendidos, pretendiendo que volaba. “Esto es la imaginación, cuando pretendes ser alguien que no eres,” explicó a los niños.

“Pero no sabemos cómo hacer esto,” dijo un niño y todos los demás asintieron con las cabezas. Ni un solo niño en aquella clase de primero, sabía lo que era el juego imaginativo.

Lo que la Investigación nos Dice sobre el Juego

A lo largo del tiempo se ha acumulado un amplio cuerpo de investigación acerca del juego. En general, la investigación muestra que hay fuertes lazos entre el juego creativo y el lenguaje, así como el desarrollo físico, social, y cognitivo. Según la investigadora Sara Smilansky, los niños que muestran más capacidad para el juego socio-imaginativo, también muestran más imaginación, menos agresión y más habilidad en el uso del lenguaje para comunicarse y comprender a los demás. (Smilansky, página 35)

Las investigaciones realizadas en Alemania en los años 70, mostraron que en el cuarto año de primaria, los niños que estuvieron en un preescolar orientado hacia el juego, sobrepasaron en su desarrollo físico, social, emocional, y mental a aquellos que fueron a un preescolar académico. Los resultados fueron tan precisos que Alemania cambió todos sus preescolares, orientándoles hacia el juego. (*Der Spiegel*, paginas 89-90)

En los Estados Unidos se habla frecuentemente de la investigación de High/Scope Foundation en Ypsilanti, Michigan. En ella, dividieron en tres grupos a 69 niños de 3 a 4 años, pertenecientes a familias de bajos ingresos, considerados en peligro de fracaso escolar. A uno de ellos, llamado grupo High/Scope, se le ofreció un programa con mucha actividad iniciada por los niños, incluido el juego. A otro, llamado grupo Direct Instruction [Instrucción Directa], recibió mucha instrucción académica. El tercero, llamado Nursery Program [Programa Maternal], era una combinación de los otros dos. A medida en que crecían los niños, aquellos en los grupos High/Scope y Nursery triunfaron en la escuela y en la vida de una forma mucho más significativa que los niños en el grupo más académico, Direct Instruction. Cuando llegaron a los 15 años, pudieron apreciarse los siguientes resultados:

Al principio, los tres planes de estudios mejoraron de forma substancial la función intelectual de los niños, con un promedio de coeficiente intelectual de los niños en los tres grupos, que subieron 25 puntos. Sin embargo, al llegar a la edad de 15 años, demostraron que los estudiantes en los grupos de High/Scope y Nursery se vieron envueltos en la mitad de actividades delincuentes, en comparación a los estudiantes en el grupo de Direct Instruction. (High/Scope)

Cuando los niños crecieron y llegaron a la edad de 23 años, la investigación continuó señalando que los que habían podido jugar en su programa lograron un nivel de éxito más alto que los demás. Los grupos de High/Scope y Nursery mostraron ganancias sobre el grupo Direct Instruction en 17 categorías diferentes. Cuando la proporción de jóvenes encarcelados en los EEUU alcanza cifras record, hay que hacer constar que fue el grupo de Direct Instruction el que cometió más crímenes. Este grupo recibió también más años de edu-

cación especial debido a la incapacidad emocional de sus miembros, y su nivel de educación no fue tan alto como el del grupo High/Scope.

Un reciente estudio realizado por Rebecca Marcon de la Universidad de North Florida, dio resultados parecidos a los de High Scope, cuando los niños de diferentes programas preescolares fueron monitoreados hasta el cuarto grado. Aquellos que habían asistido a programas basados en el juego y en dónde predominaban actividades iniciadas por los mismos niños, tuvieron más éxito académicamente que aquellos que estuvieron en programas más académicos. (Marcon)

Yo hubiera pensado que unas investigaciones como éstas convencerían a educadores, padres y autoridades que establecen cursos de acción, que es absurdo e incluso peligroso para la salud, someter a niños de tres y cuatro años a programas de instrucción directa. Con todo, este tipo de programas está ganando popularidad por todo los Estados Unidos. El Presidente y el Congreso norteamericano fijaron los niveles más altos que nunca de excelencia académica para los niños de Head Start, y han apoyado una legislación que habrá de llevar a todos los programas preescolares en esta dirección.

Investigaciones recientes estudian la manera en que los niños pequeños aprenden en términos del desarrollo del cerebro. Estas nuevas investigaciones no parecen producir descubrimientos radicalmente nuevos sobre el aprendizaje y el juego. Al contrario, confirman que los puntos esenciales de una primera infancia sana, incluida la formación de relaciones, de confianza con adultos comprensivos y el descubrimiento del mundo a través del juego, el movimiento, el lenguaje, y las actividades directas, son en efecto, esenciales.

Los investigadores del cerebro nos recuerdan continuamente que el cerebro no es un órgano aislado en el cuerpo, sino que está conectado a todo lo demás—al habla, al movimiento y a las experiencias sociales y afectivas. Por lo tanto, cuando a través de las actividades de la vida se estimulan las manos, los ojos, los oídos o al corazón, se estimula también al cerebro.

El Doctor Frank Wilson, un neurólogo de la Universidad de Stanford, especializando en trabajar con artistas que sufren problemas de manos, nos dice que una parte sumamente grande del

cerebro está conectada a las manos. Por lo tanto, si se quiere estimular al cerebro, hay que hacer participar a los niños en actividades manuales. Su preocupación es que los niños de hoy en día usan sus manos principalmente para el uso de la computadora. Considera que esto no es un aprendizaje integral y le preocupa que al cerebro se le esté estimulando de una forma insuficiente en áreas esenciales. Dice Wilson, “Yo argumentaría el que cualquier teoría sobre la inteligencia humana que ignore la interdependencia de la función de la mano con el cerebro, sus orígenes históricos o el impacto de esta historia en la dinámica del desarrollo en los seres modernos, es groseramente errónea e improductiva.” (Wilson, página 7)

Jane Healy, una experta de aprendizaje que ha escrito extensivamente sobre el desarrollo cerebral y el uso de computadoras en la primera infancia, enfatiza la necesidad que los niños tienen de mover sus cuerpos y de involucrarse con la naturaleza y con la vida. Al nacer, el cerebro tiene la capacidad de aprender a andar, correr, saltar, y de muchas otras cosas más. Pero la capacidad cerebral sólo se desarrolla si el niño *hace* estas cosas, en vez de limitarse a ver cómo se realiza en una pantalla. El cerebro está a la espera de ser despertado, pero necesita de un ambiente multisensorial y enriquecedor que le haga despertar. (Healy, página 177)

Es importante hacer notar aquí, que un ambiente enriquecedor no significa un ambiente sobresaturado de estímulos. Quiere decir, un ambiente normalmente enriquecedor. Mi experiencia me dice que los niños prosperan cuando se les permite jugar en lugares tanto cerrados como abiertos y tienen un sentido de bienestar sabiendo que un adulto cariñoso está cerca de ellos, preferiblemente ocupado en el jardín, trabajando en la carpintería, cocinando o limpiando. Estas actividades de la vida estimulan el juego de los niños. Añade a esto algunos materiales básicos de jugar, como pueden ser troncos de madera, piedras, telas y cuerdas, con los cuales puedan hacer sus propios juguetes, además de algunos materiales artísticos con los cuales auto-expresarse, y una variedad selección de cuentos, canciones y versos y el resultado es un niño juguetero.

La falta de estímulo, como he visto en jardines de infancia muy pobres de África, es un problema,

así como lo es la sobre-estimulación que veo en casi todos los jardines de niños estadounidenses. Los niños necesitan un ambiente calmado y bonito, lleno de seres humanos cálidos, que puedan crear un sentido de seguridad, que se entregan a actividades significativas y que proporcionan a los niños una cantidad razonable de materiales a los que puedan dar mil usos diferentes.

Algunas investigaciones muestran un lazo directo entre jugar y el desarrollo de las capacidades matemáticas. Ranald Jarrell, de la Universidad de Arizona, nos informa de que “jugar es vital en el desarrollo de la capacidad del pensar matemático de los niños. Al contrario de otras formas de conocimiento, el conocimiento matemático trata de las relaciones de las cosas entre sí y no se puede adquirir escuchando a los adultos hablar de ello. Investigaciones experimentales sobre el juego, muestran una fuerte relación entre el juego, el crecimiento comprensivo de las matemáticas y la mejora del rendimiento matemático en el niño”. (Hirsh-Pasek y Golinkoff, página 220)

Como mencioné antes, Sara Smilansky encontró clara evidencia de que los niños mejor capacitados a la hora de mantener un intercambio socio-dramático, es decir, aquellos que podían jugar con otros en actividades imaginativas, también mostraban mayor habilidad en muchas formas de desarrollo social, así como de lenguaje. Encontró también que los niños más adeptos al juego, desarrollaron más la imaginación y eran menos agresivos. (Klugman y Smilansky, página 35)

El desarrollo de la destreza en resolver problemas también está conectado al juego. Un tipo de estas destrezas es el llamado “convergente”, donde hay una sola solución a un problema. El otro es el considerado “divergente”, y es aquel que ofrece varias formas posibles de resolver un problema. Los dos tipos son necesarios en la vida. El primero es el que se mide en la mayoría de exámenes estandarizados, los que ofrecen sólo una respuesta correcta a una pregunta determinada. Cada vez más, es en esta dirección a la que estamos llevando la educación de los niños. Pero es el segundo tipo, el “divergente”, el que a menudo pide la vida. Asuntos complicados en el área social, de la política o la economía, raramente tienen una sola solución.

En *Einstein Nunca Usó Tarjetas de Mne-*

motécnicas [Einstein Never Used Flash Cards], los autores nos informan de un simple, aunque impresionante trabajo de investigación. A un grupo de niños de tres años, guiado por una niña que se llama Amala, se les dio materiales convergentes para jugar, incluyendo rompecabezas y otros juguetes que sólo podían usarse de una manera nada más. Al grupo de Miguel, le dieron bloques y otros materiales divergentes para jugar, que podían ser usados de muchas maneras. Luego se les pidió a ambos grupos que construyeran un pueblo con 45 piezas de los materiales usados en el grupo de Miguel.

Los investigadores observaron a ambos grupos para ver cuántas estructuras habían construido y cuántos nombres crearon para nombrar sus estructuras. El grupo de Miguel hizo más estructuras, y tuvo más nombres diferentes para éstas. Cuando encontraron problemas con la tarea, no se rindieron sino que encontraron nuevas soluciones. Utilizaron a menudo el método de ensayo y error.

“El grupo de Amala actuó de forma muy diferente,” escribieron los autores. “El hecho de que estuvieran jugando con juguetes convergentes, con sólo una solución, hizo que se quedaran estancados y que al no poder resolver un problema divergente, repitieran las mismas cosas, una y otra vez. También este grupo se rindió con mayor facilidad que el de Miguel. Fue como si el grupo hubiese aprendido que los problemas tienen una sola solución...” Los autores continúan, diciendo que por lo general las escuelas enseñan a los niños a buscar respuestas correctas. En cambio, jugar enseña a los niños a pensar “fuera de la caja”. Si uno quiere que los niños crezcan con una capacidad creativa, entonces el juego es esencial. Los autores se preguntan “¿De dónde surge la creatividad?” “De jugar—del juego tradicional, libre, sin estructura y sin controles.” (Hirsh-Pasek y Golinkoff, páginas 223-224)

Stuart Brown, un psiquiatra que por entonces trabajaba en Texas, investigó una relación similar entre jugar y la capacidad creativa de los adultos. Para ello entrevistó a prisioneros encarcelados por homicidio o por conducir con tal agresividad que su conducta causó muertes, y descubrió que estos prisioneros nunca habían jugado de niños. En contraposición, cuando entrevistó a algunos de los ganadores del galardón MacArthur de “Genio”,

un prestigioso premio de la Fundación de John D. y Catherine T. MacArthur, que se da a individuos creativos en muchas profesiones, descubrió que casi todos ellos habían jugado extensivamente desde niños.

En total, Brown entrevistó cerca de 8,000 personas. Lo que le dijeron vino a confirmar su conclusión de que es necesario tener juego variado y sano en la primera infancia “para el desarrollo de la empatía, el altruismo social y todo un repertorio de comportamientos sociales que posibiliten al individuo controlar el estrés. El juego fomenta la curiosidad, es un gran catalizador en el aprendizaje y en contacto con una imaginación vivaz, a lo largo del tiempo, proporciona al individuo irritable, una alternativa a la actuación impulsiva y violenta.” (Stuart Brown, página web)

Investigaciones en Animales que Relacionan el Juego con el Desarrollo del Cerebro

Algunos investigadores se han interesado en la relación que puede existir entre el juego y el tamaño del cerebro. John Byers de la Universidad de Idaho comparó a los juguetones marsupiales australianos conocidos como “wombats”, con los osos koala, que son más tranquilos, y encontró que los wombats, en relación a su masa corporal, tenían unos cerebros proporcionalmente más grandes. Cuando él y otros investigadores estudiaron la medida real de crecimiento del cerebro desde la infancia hasta la madurez en diferentes tipos de animales, encontraron una correlación entre los períodos de crecimiento rápido del cerebro y los períodos de juego más activo. (Citado en Furlow, 2001)

No existe aún una certeza del por qué el juego y el tamaño del cerebro puedan estar conectados. Una explicación es que los períodos más activos de juego pueden estar correlacionados con los momentos en que las sinapsis se están formando en el cerebro. Las sinapsis son las conexiones que se forman entre neuronas vecinas. Otra explicación es que el jugar puede estimular el desarrollo de la mielina, una sustancia grasienta que permite que los nervios transmitan una información más compleja de la que pudieran transferir estas neuronas, de no estar recubiertas por dicha sustancia.

Los investigadores tienden a ser prudentes

en sus conclusiones y también a puntualizar que quizás no existe una correlación directa entre el juego y el crecimiento cerebral. Es posible que ambos estén estimulados por otro factor, como puede ser el metabolismo. Es necesario seguir investigando, mientras tanto, sigue afianzándose la idea de que el juego y el crecimiento cerebral están relacionados.

Marc Bekoff, de la Universidad de Colorado, estudió cachorros de coyotes en su juego y encontró que su comportamiento era mucho más variado e imprevisible que el de los adultos. Según él, actuar de esta manera activa muchas partes del cerebro, y que el cerebro de estos cachorros está estimulado en gran medida por su comportamiento juguetón. Bekoff concluye que “jugar crea un cerebro con mayor flexibilidad de comportamiento y un mayor potencial para el aprendizaje más tarde en la vida.” También nos dice que “no se ha prestado la suficiente atención a la cantidad de cerebro activada por el juego”, añadiendo que hay un enorme desarrollo cognitivo en el jugar. (Citado en Furlow)

La Relación Entre Jugar y la Salud

Como maestra preescolar, siempre me ha llamado la atención que a menudo los padres me dijeran cosas como: “Mi hija ha estado enferma, pero no ha sido nada serio. Se pasó el tiempo jugando.” O, “Se encontraba muy enfermo y no jugó en absoluto.” Sin saberlo, estaban asociando el juego con la salud. Hay mucha sabiduría en todo esto.

La relación me la vino a confirmar el psiquiatra Stuart Brown. Cuando era joven internista, trabajó en hospitales con niños tan enfermos que no se sabía si iban a vivir o morir. A veces, al entrar en la recámara de un niño muy enfermo, se daba cuenta de que en sus ojos se leía por primera vez las ganas de jugar. Encontró que esto era una indicación consistente de la recuperación del niño. (Brown, *Fórum del Estado del Mundo*)

Muchos otros expertos del juego señalan también la relación entre la salud general del niño y su capacidad de juego. Marc Bekoff, de la Universidad de Colorado, dice que jugar es una muestra de un desarrollo sano. Añade, “Cuando el niño deja de jugar, algo anda mal.” Según él, nos hemos transformado en una sociedad en la que no se juega, identificando el problema como la preva-

lencia de deportes organizados frente al juego espontáneo, y al hecho de que la vida escolar comienza cada vez más temprano y en ella, toda está orientado para enfrentar los exámenes. Si estas tendencias continúan, hay pocas probabilidades de que a los niños del futuro se les vaya a dar tiempo alguno de juego. (Citado en Furlow, 2001)

Bryant Furlow, en un artículo en *New Scientist*, expresa su preocupación por la relación entre el juego y la salud mental: “Los niños que de adultos sufrirán enfermedades mentales como, por ejemplo, la esquizofrenia, de pequeños suelen dedicar muy poco tiempo a los juegos sociales. Pero, ¿es posible que la falta de juego puede afectar a la creatividad y a la capacidad de aprendizaje de niños normales?” Nadie lo sabe con seguridad, pero hay una preocupación creciente sobre el hecho de que el juego está desapareciendo de la niñez y que esto habrá de acarrear efectos en la salud física, social y emocional de los niños. Furlow dice que cuando “a las crías de ratas se les niegan la oportunidad de jugar, sus niveles neo-corticales se desarrollan menos, con lo que pierden la capacidad de aplicar las reglas sociales cuando tienen contacto con otras crías de ratas”. (Furlow, 2001)

Implicaciones para el Futuro

Si el juego imaginativo y libre sigue desapareciendo de la niñez, anticipo varias consecuencias serias:

- Un aumento de enfermedades mentales, que empezarán en la niñez.
- Dificultades en la forma de comunicarse y socializar de los niños entre sí, incluyendo una mayor agresión en las relaciones sociales.
- Un cambio en el desarrollo del pensamiento, con una pérdida del pensamiento divergente así como un creciente énfasis en el pensamiento convergente.

Hoy en día existe una seria preocupación por el aumento de enfermedades mentales en los niños, incluyendo la depresión, los trastornos hiperactivos y los provocados por la ansiedad. El World Health Organization (la Organización Mundial de la Salud) de la ONU, informa que en el año 2020,

los trastornos neuro-psiquiátricos de los niños aumentarán proporcionalmente en un 50% en todo el mundo, convirtiéndose en una de las cinco causas más comunes de enfermedad, mortandad, e incapacitación en los niños. (Surgeon General, 2001)

Existe también una creciente preocupación entre educadores, psicólogos y otros especialistas, de que las capacidades sociales de los niños se están disminuyendo. En general, los países con alto desarrollo tecnológico, ponen tanto énfasis en los logros intelectuales, que se olvidan de la importancia de las capacidades sociales. Estamos presenciando situaciones extremas, las causas de las cuales nos son aún desconocidas, como es el crecimiento del síndrome Asperger, así como de otras formas de autismo. El Estado de California informó de un crecimiento del 210% de autismo entre los años 1987 y 1998, y de que la edad media de pacientes bajó de los 15 a los 9 años. (Departamento de Servicios del Desarrollo de California, página 10). Muchos creen que el aumento de autismo puede ser emblemático de un problema más amplio—el crecimiento de un tipo social de autismo causado por las muchas horas de fijación frente a una pantalla, en vez de interactuar con humanos a través del juego y otras actividades, así como a otros factores. Esta situación aún no ha sido documentada, por lo que precisa de más investigación.

El ejemplo de Amala y Miguel previamente descrito, mostró cómo el juego creativo está unido a la capacidad de pensar de una manera abierta y divergente. Si uno no desarrolla esta manera de pensar exploratoria y abierta, ¿cómo vamos a poder aproximarnos a los problemas políticos, sociales, económicos y ecológicos de hoy en día? Pocos de los complejos problemas que nos asaltan hoy en día, pueden resolverse de una manera sencilla. La mayoría de estos asuntos son intrincados y requieren de un planteamiento desde distintos ángulos, así como de una voluntad necesaria para seguir buscando hasta encontrar la mejor solución posible. Estoy muy preocupada de que, al no tener oportunidades de juego abierto e imaginativo, nuestros niños no serán capaces de pensar creativamente cuando lleguen a una edad adulta. Los procesos modernos de la democracia exigen una forma de pensar divergente y compleja, sin la

cual es más probable la tendencia a favorecer las decisiones autoritarias, en las que es la persona y no la razón, sea lo que determina lo que está bien o mal. Lo cual puede llevar a convertirnos en una sociedad de mentalidad estrecha, de cara a la resolución de problemas. En la que, ante la dificultad de solucionar situaciones difíciles, en vez de inclinarnos por la solución compleja, lo hagamos a través de la agresión y la violencia.

Me pregunto si los políticos que apoyan la alfabetización temprana y otras formas de instrucción directa a los niños de tres a seis años, ignoran la importancia del juego, o si es que prefieren una población cuya capacidad social y del pensamiento creativo hayan sido deteriorados. Una población así encontraría más difícil participar en una sociedad democrática y diversa, con lo que muy bien podría optar por un gobierno totalitario.

Restauración del Juego

Hay muchos pasos que podemos tomar para restablecer el juego en la vida de los niños, como por ejemplo:

1. Tanto los educadores, como los profesionales de la salud, así como otros, defensores de los niños, tendrían que trabajar juntos con el fin de examinar el papel del juego en la primera infancia y las diferentes maneras en que se le pone en peligro. Al resultado de estas investigaciones, ha de dársele la mayor publicidad posible, enfatizándose todo cuanto los niños necesitan para su sano desarrollo.

Habría que formar lo antes posible, comisiones de expertos prominentes, ya que en la actualidad hay muchos países que están a punto de eliminar el juego como componente de la educación preescolar, en favor de la instrucción directa de materias académicas. La experiencia en los Estados Unidos es que, una vez que se toma un paso, es muy difícil volver atrás. Durante los últimos 30 años, los Estados Unidos ha ofrecido instrucción escolar a niños de 5 años. No hay prueba alguna de que la medida haya funcionado, y existe la preocupación de que por el contrario, haya causado un gran daño. Pese a ello, en vez de admitir el fracaso, los políticos al mando, insisten en que enseñemos a leer, a través de instrucción directa, a niños de tres y cuatro años. Creen que cuanto más pronto se empiece a enseñar, mejor,

a pesar de que la investigación y la experiencia muestren lo contrario.

En el año 2002, los Comités de Salud, de Educación, de Trabajo y de Pensiones del Senado en los Estados Unidos, prepararon leyes que apoyaran los programas preescolares para niños de tres y cuatro años. La necesidad de este apoyo económico urgía, pero la legislación era controvertida. En parte, pedía que tomáramos pasos de cara a un enfoque holístico de la educación preescolar y, al mismo tiempo, pedía repetidamente una pronta alfabetización, ofreciendo premios a los Estados que pudieran mostrar signos de adelanto en la “preparación preescolar”. Estos adelantos seguramente tendrían que ser mostrados en áreas académicas, ya que hay pocos programas en que se valore el desarrollo social y emotivo de los niños. The Alliance for Childhood (La Alianza para la Niñez) mostró su preocupación en un comunicado firmado por educadores de notoriedad y profesionales de la salud. El comunicado fue distribuido en el Senado y a otros oficiales del gobierno. (Alliance for Childhood)

2. Los padres, educadores y profesionales de sanidad necesitan hacerse activistas en nombre de la primera infancia e involucrarse directamente en el desarrollo de vías sanas para encarrilar la educación de la primera infancia.

En estos momentos [2004], en los Estados Unidos y otros países, los políticos han entrado de una forma activa en el dominio de la educación preescolar, insistiendo en que los programas para la primera infancia promuevan la alfabetización y las matemáticas tempranas a expensas de las actividades iniciadas por los niños por sí mismos. Es necesario oponerse a ello de una forma activa en cada comunidad, en todos y cada uno de los jardines de niños y parvularios del país. La investigación y la experiencia muestran claramente lo que los niños necesitan para un desarrollo sano y equilibrado. Ya es hora de que los frutos ofrecidos por la experiencia y la investigación, sean llevados a la práctica en todo salón preescolar. Hacer cualquier otra cosa diferente es promover una educación equívoca para los niños.

3. Desarrollar campañas masivas de educación pública para hacer comprender a padres y profesionales, la importancia del juego,

así como fortalecer el juego de los niños.

La mayoría de las maestras de la primera infancia en los Estados Unidos, por ejemplo, reciben poco o nada de entrenamiento en cómo ayudar a los niños a jugar. Puesto que los modelos de juego de los niños han sido disturbados, no es suficiente con sólo animarles a jugar. Las maestras y los padres necesitan talleres, libros, videos y otras herramientas educacionales que les ayuden a apoyar a los niños en el juego.

4. Los padres y los líderes de la comunidad tienen que unirse para crear lugares seguros para los niños.

Los niños necesitan de lugares de juego donde puedan correr en el césped, rodar colina abajo, y de ser posible, jugar en un arroyo o fuente. Dichos espacios de juego necesitan ser supervisados por un adulto, ya sea pagado o voluntario. De la misma manera que hoy en día los padres hacen trabajo voluntario como entrenadores de deportes, se les puede animar a que supervisen los lugares del juego al aire libre, así como a recibir entrenamiento de cómo hacerlo. Una forma de empezar esto, sería organizando un día de juego en su barrio o vecindad. (La Asociación Internacional de Juego)

Conclusión

La investigación y la experiencia muestran una firme relación entre la capacidad de jugar de un niño y su desarrollo en general, tanto físico como social, emocional e intelectual. Hay razones para estar profundamente preocupados, ya que con la desaparición del juego en la primera infancia, los niños sufrirán en las áreas mencionadas. En muchos países, los niños están jugando menos, y las primeras consecuencias de ello, empiezan a aparecer. Sin embargo, país tras país, las autoridades se están precipitando en suprimir el juego en las vidas de los niños, en la creencia errónea de que los niños de 3-6 años son lo suficientemente maduros como para ser alfabetizados, así como para recibir instrucción directa en otras áreas académicas. Por el bien de los niños y para el bien de la sociedad de la que forman parte, la dirección que se sigue ha de cambiar radicalmente, y el juego debe ser restituido como un elemento esencial de una infancia sana.

(Partes de este artículo fueron adaptadas de uno aparecido en el libro *All Work and No Play* [Mucho Trabajo y Nada de Juego], *Sharma Olfman*, editor, *Praeger*, 2003)



Joan Almon es la Coordinadora de la rama norteamericana de la Alianza Para la Niñez. Fue maestra preescolar en los Estados Unidos y ha trabajado internacionalmente como asesora de educadores y de programas de formación Waldorf.

Bibliografía

Los números de páginas corresponden a las ediciones en inglés.

Alliance for Childhood. "Children from birth to five: A statement of first principles on early education for educators and policymakers." Retrieved 1.29.03 from <http://allianceforchildhood.com/projects/play/index.htm>

Brown, Stuart. State of the World Forum, Whole Child Roundtable, San Francisco, 1999.

Brown, Stuart. "About us: Stuart Brown, Founder of the Institute for Play." Retrieved 3.14.04 from http://www.instituteforplay.com/13stuart_brown.htm

California Department of Developmental Services. Changes in the population of persons with autism and PDD's in California's developmental services system: 1987-1998. A report to the legislature, 1999. Retrieved 1.29.03 from http://www.dds.cahwnet.gov/autism/pdf/autism_report_1999.pdf

Der Spiegel. German news magazine, No. 20, 1977.

Furlow, Bryant. "Play's the Thing," *New Scientist*, No. 2294, p. 28, 2001; <http://archive.newscientist.com/secure/article/article.jsp?rp=1&id=mg17022944.600>.

Healy, Jane. *Failure to Connect*. New York: Simon and Schuster, 1998.

High/Scope Summary. "Different effects from different preschool models: High/Scope preschool curriculum comparison study." Drawn from works by Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P., et. al. Retrieved 1.29.03 from <http://www.highscope.org/Research/curriccomp.htm>

Hirsh-Pasek, Kathy and Roberta Michnik Golinkoff. *Einstein Never Used Flash Cards*. Rodale, 2003.

International Play Association, USA. "What is a Playday?" from <http://www.ipausa.org/playday.htm>

Marcon, Rebecca A. Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, 4, (1), [Electronic Version], Spring, 2002.

Montagu, Ashley. *Growing Young*. New York: McGraw-Hill, 1981.

Olfman, Sharna. *All Work and No Play: How educational reforms are harming our preschoolers*. Westport, CT: Praeger, 2003.

Rosenfeld, Alvin, M.D. From a talk at Rodeph Shalom School, New York, NY and sent to the Alliance by Dr. Rosenfeld on February 27, 2004.

Smilansky, Sara. Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's Play and Learning*. New York: Teacher's College Press, 1990.

Surgeon General. Summary of conference on children's mental health. Department of Health and Human Services, 2001. Retrieved 1.29.03 from <http://www.surgeongeneral.gov/topics/cmh/childreport.htm#sum>

Wilson, Frank. *The Hand*. New York: Pantheon, 1998.

El Jardín de Niños Waldorf: El Mundo de la Primera Infancia

• Roberto Trostli

Los primeros siete años de vida son una época de tremendo crecimiento y transformación. Al salir de los mundos espirituales, el niño empieza su tránsito de encarnación, y el alma y el espíritu tienen que luchar para adaptarse al vehículo del cuerpo. Durante los tres primeros años de vida, el niño se enfrenta a los desafíos monumentales de aprender a andar, hablar y pensar. En los años siguientes, tendrá que desarrollar un sinnúmero de capacidades y habilidades para hacerse independiente. Educar al niño pequeño es un esfuerzo particularmente difícil porque exige que los padres y los educadores penetren en las tareas espirituales y prácticas de guiar al niño en la existencia terrestre. En *Fundaciones de la Experiencia Humana*, [The Foundations of Human Experience, GA 293] Rudolf Steiner resumió este esfuerzo:

La tarea de la educación, comprendida en el sentido espiritual, es hacer que el alma-espíritu entre en armonía con el cuerpo temporal. Deben estar en armonía y deben afinarse uno con el otro, porque cuando nace el niño en el mundo físico todavía no encajan bien entre sí. La tarea de la educadora es armonizar estas dos partes una con la otra.

El Carácter de la Primera Infancia

Aunque los niños pequeños son seres terrestres, hasta cierto punto son también, aún seres celestiales. Viviendo, como lo hacen, entre estos dos mundos, tienen que establecer una relación con el tiempo. Se desarrolla esta relación a través del cuerpo etérico, el cual está trabajando sobre el cuerpo físico para hacer de él un instrumento apto para la vida futura del niño. El cuerpo etérico es un cuerpo que funciona por medio del tiempo, y los procesos etéricos siempre son rítmicos.

Los niños pequeños responden fuertemente al ritmo, y una vida rítmica y consistente les ayuda enormemente. Por lo tanto, los jardines de niños

Waldorf establecen un fuerte elemento rítmico en sus programas. En todos los jardines Waldorf, cada día tiene su ritmo. Puede ser que la mañana empiece con un período dedicado al trabajo y al juego libre seguido por una ronda, que consiste en versos, cuentos infantiles, canciones y juegos. Después hay tiempo para jugar al aire libre, y la mañana termina con un cuento de la naturaleza o un cuento de hadas. Cada semana también tiene su ritmo; un día hornean, otro pintan, el tercero hacen manualidades, etcétera. Las actividades de época, como, por ejemplo, cosechar maíz, sembrar plantas o recoger nueces, sirven para profundizar los conocimientos de los niños del mundo que les rodea. Los festivales del año, que celebran la abundancia del otoño o la llegada de la primavera, alientan una conexión con el ciclo del año. A través de estas actividades, que son rítmicas de por sí, se fortalece la conexión del niño con los ciclos de la vida y de la naturaleza. En el futuro, esta conexión puede sostener un sentido de bienestar y de unión con el mundo natural.

Los niños pequeños también tienen una relación íntima con su entorno, y cada cosa que encuentran les causa una profunda impresión. Y por el hecho de que los niños son tan sensibles y receptivos, uno podría concebirlos como órganos sensorios que perciben al mundo con todo su ser.

Sin embargo, lo que se localiza como sentido en los oídos del adulto, en el niño pequeño se extiende por todo su organismo. Por esta razón, los niños no diferencian entre el espíritu, el alma y el cuerpo. Todo lo que afecta a un niño desde el exterior se crea de nuevo en su interior. Los niños, por medio de la imitación, recrean dentro de ellos mismos todo el ambiente que los rodea.

Por el hecho de que el ambiente donde se educa y se cría a los niños les afecta tan profundamente, se debe tener un gran cuidado en crear un ambiente que nutra los sentidos. Los educadores Waldorf se esfuerzan entonces por crear un

ambiente donde el orden y la belleza predominan. Las paredes de los salones están normalmente pintadas con capas de colores luminosos; las cortinas en las ventanas están hechas con tela teñida de colores naturales; las mesas y sillas resistentes son construidas con madera sólida y la mayoría de los juguetes imaginativos están hechos a mano usando materiales naturales. Este bello ambiente es sencillo y tranquilo y las impresiones sensorias que nacen de este ambiente promueven la salud y el crecimiento físico del niño. Por el hecho de que los materiales del salón son naturales y verdaderos, ayudan al niño a desarrollar una relación sana con el mundo material.

Los niños pequeños no solamente perciben y responden a su medio ambiente sino que también reflejan y expresan el gesto de su entorno y el de las personas que forman parte de su vida. Esto plantea una gran responsabilidad para los adultos encargados de criar y educar al niño; los adultos deben merecer ser imitados. En la segunda conferencia del libro *El Reino de la Primera Infancia*, [The Kingdom of Childhood, GA311] Rudolf Steiner dice:

Estas son las cosas de más importancia para la primera infancia. Lo que uno dice, lo que uno enseña, todavía no causa una impresión, excepto en la medida en que los niños imiten lo que uno expresa en su propio lenguaje. Pero lo que importa es quién eres; si eres una buena persona, esta bondad aparecerá en tus gestos; y si estás de mal humor esto también aparecerá en tu manera de ser; en fin, todo lo que uno hace pasa directamente a los niños y forma parte de ellos. Éste es el punto esencial. Los niños son órganos de percepción, y reaccionan a todas las impresiones de la gente a su alrededor. Por lo tanto, lo esencial es no imaginar que los niños aprendan lo que es bueno o malo, que puedan aprender esto o aquello, sino saber que todo lo que se hace en su presencia se transforma en su organismo infantil, en su cuerpo, alma y espíritu. La salud de los niños de toda la vida depende de cómo se comporta uno en su presencia. Las inclinaciones que los niños desarrollan dependen de cómo actúa uno en su

presencia (Páginas 17-18).

Por esto, la educación de la primera infancia se trata, más que nada, de la educación propia del adulto. Debemos hacernos más y más conscientes de nosotros mismos y más comprometidos con nuestros ideales: tenemos que trabajar para transformarnos para que los niños bajo nuestro cuidado sean sostenidos por la verdad, la belleza y la bondad que vive en nuestros pensamientos, palabras y hechos. Esta labor se sostiene por el camino del auto-desarrollo sugerido por Steiner.

¿Por qué son tan imitativos los niños? Según Steiner, este rasgo es una continuación de las experiencias prenatales de los niños. Antes de nacer, el espíritu del niño está unido a los ángeles y a otros seres espirituales, cuyos impulsos se expresan dentro y a través del niño. Después de nacer, el niño todavía responde y expresa los impulsos que vienen desde afuera; y eso es lo que se convierte en la imitación.

Reconocer que nosotros como seres humanos continuamos el trabajo de los ángeles, los arcángeles, e incluso los seres espirituales más elevados, puede llenarnos de asombro y puede inspirar un sentimiento de gratitud.

Esta sensibilidad es esencial en la educadora y en la maestra y debe ser instintivo en cualquiera que se entregue al cuidado de un niño. Por este motivo, lo fundamental por lo que debemos esforzarnos en el conocimiento espiritual es la gratitud al universo que nos ha puesto un niño a nuestro cuidado.

La imitación puede tomar varias formas. Un niño pequeño puede imitar las acciones directamente: si una maestra está cardando e hilando la lana, puede ser, por ejemplo, que el niño lo quiera hacer también. En su juego libre, los niños también pueden imitar las acciones que han visto. Por ejemplo, puede ser que un grupo de niños se forme para jugar a la mudanza. Empacan los juguetes del salón y los ponen en el camión de mudanzas que han hecho usando sillas y tablas de madera y se van a otra tierra. También los niños imitan nuestra actitud interna. Por esto, las maestras preescolares se esfuerzan por impregnar todo de cuidado. Esto se reflejará en la manera en que colocan un objeto en la mesa de estación, o en la manera que guardan los juguetes a la hora

de recoger, asegurándose que todas las muñecas estén tapadas, incluyendo sus pies. Si los padres y las maestras hacen las tareas cotidianas de la vida, como cocinar o limpiar con reverencia y cuidado, los niños desarrollarán un respeto profundo para el trabajo y las cosas materiales. Pero si hacen estas tareas de prisa y sin cuidado, esto también se reflejará en las dificultades que tienen los niños en encontrarle sentido a la vida.

A través de la imitación, los niños se convierten en seres humanos y aprenden las tres capacidades fundamentales que distinguen al ser humano de los animales; caminar, hablar y pensar. En “Caminar, Hablar, Pensar,” [“Walking, Speaking, Thinking”] Steiner describe cómo los niños desarrollan estas tres capacidades, e indica cómo pueden afectar este proceso los padres y las maestras. Según Steiner,

El verdadero secreto del desarrollo humano es que todo aquello que se ha dotado de alma o se ha espiritualizado en una etapa de la vida en particular, más tarde se revelará físicamente, a veces muchos años después. (Página 105)

Por lo tanto, la manera en que nos acercamos al niño durante estos años formativos puede determinar la salud futura del niño. Por el hecho de que los niños tienen un impulso natural para erguirse y andar, no es necesario forzarlos ni ayudarlos con medios artificiales. Los padres pueden ayudar mejor a sus hijos a aprender a andar dirigiéndolos amorosamente y apoyándolos de una forma bondadosa. Esto “creará fuerzas vitales en los niños que se revelarán en un metabolismo sano cuando lleguen a los 50 o 60 años de edad.” (Página 104)

El habla es un refinamiento subsiguiente a la actividad de los miembros del niño, porque

... Todas las sutilezas del hablar surgen de las formas de movimiento. La vida consiste de antemano en los gestos; estos gestos entonces se transforman interiormente en el nacimiento del habla. (Página 105)

Los adultos pueden ayudar al niño a aprender a hablar cultivando en ellos mismos una profunda constancia interior. Se debe evitar hablar de una manera artificial o infantil, porque los niños quie-

ren aprender el habla de los adultos y, en su interior, resisten y repulsan el habla infantil. Según Steiner, los niños que aprenden a hablar imitando el espíritu de constancia en los adultos a su alrededor, tendrán un sistema respiratorio fortalecido más adelante en la vida.

La capacidad de pensar se despliega de la capacidad de hablar. La mejor ayuda que podemos proporcionarles a los pequeños para aprender a pensar es tener claridad y precisión en nuestros propios pensamientos. Si somos inconsecuentes en nuestro pensar, si confundimos a los niños dándoles ordenes y después yendo por detrás, no solamente corremos el riesgo de dañar la capacidad del pensar del niño, sino que podemos crear las bases para las enfermedades nerviosas en la edad adulta.

Las capacidades del andar, hablar y pensar establecen las bases de nuestra humanidad. El andar establece nuestra relación con el mundo, el habla nos permite comunicarnos con otros seres humanos, y el pensar nos da la capacidad de conocernos a nosotros mismos. Servimos a la vida entera del niño si cultivamos las cualidades interiores que ayudarán en la sana adquisición de estas capacidades.

El Aprendizaje a Través del Juego

A los niños pequeños les encanta jugar. A través del juego, entran en las actividades de los adultos que los rodean. Las mejores actividades para los niños preescolares son las que les permiten entregarse, al nivel del niño, al trabajo de los adultos. En el salón preescolar, “No debemos permitir que los niños hagan cosas que no se relacionen con la imitación de la vida misma, incluso en el juego libre.” (*El Reino de la Primera Infancia*, página 118). En el jardín de niños Waldorf, se les ofrece a los niños la posibilidad de participar en las actividades cotidianas que tendrían lugar en el hogar: cocinar y hornear, limpiar y lavar, coser y planchar, la jardinería y la construcción. Por el hecho de que estas actividades se hacen rítmicamente, crean una sensación de bienestar y un sentido de seguridad en el niño. Por el hecho de que son actividades genuinas, ayudan a los niños a penetrar las realidades de la vida. Porque sirven una meta y están llenas de significado, ayudarán al niño a entrar más plenamente en la vida cuando sea mayor.

Los materiales y los juguetes de un salón Waldorf estimulan a los niños a usar sus fuerzas de imaginación y de fantasía. En la medida que se desarrollen estas fuerzas, los niños serán capaces de transformar materiales naturales en cualquier tipo de juguete. Podrán usar piezas de madera dejadas en su forma original como herramientas, instrumentos musicales, teléfonos, vehículos, billetes de entrada, comida para una fiesta, o el oro y las joyas de un tesoro escondido por los piratas.

Si uno observa a los niños jugando con juguetes que tienen muchos detalles, uno puede ver que hay una calidad de juego distinta. Mientras que el juguete “sin terminar” deja a los niños libres para usar su imaginación, un juguete “terminado” ata a los niños a un cierto grupo de actividades. Si, por ejemplo, se les da a los niños un juguete que es un taxi amarillo, es muy posible que limiten su juego a las actividades que tienen que ver con taxis. Pero si se les da un sencillo coche de madera, este puede servir para muchos propósitos diferentes: una moto de carreras o un camión de mudanzas, un autobús de turistas o un tractor, el vagón del conductor del tren o una ambulancia. Las posibilidades son infinitas, limitadas solamente por la imaginación de los niños.

Aunque parezca que estén fascinados con los juguetes realistas, los niños tienen una antipatía interior hacia estos juguetes porque no les permiten llenarse con las fuerzas vivas de la imaginación. En “Caminar, Hablar, Pensar,” Steiner dice que darles estos juguetes a los niños es una forma de castigo interior. En otra conferencia que trata sobre la primera infancia, dice que jugar con bloques de construcción tiene un efecto de gran alcance en el desarrollo de la imaginación del niño, porque producen una mentalidad atomista-materialista que siempre quiere unir pedazos y pedacitos de una manera predecible y limitada. Este informe nos da el reto de buscar materiales y juguetes que alimenten a nuestros niños, que estimulen su imaginación y que desarrollen las fuentes de las capacidades intelectuales y creativas que se desarrollarán en años venideros

Aunque parezca paradójico, ayudamos a los niños a formar la base de las capacidades del pensar si los dejamos vivir en el estado de ensueño que se engendra en el juego imaginativo. En la conferencia 13 de *La Renovación de la Educación*, [The

Renewal of Education, GA 301] Steiner habla de la importancia de este tipo de juego:

Entre el nacimiento y la segunda dentición, adquirimos fuerzas para nuestra futura espiritualidad a través de la actividad del juego y por todo lo que acontece ante nuestros ojos de una manera soñadora. Esta espiritualidad está sin nacer porque todavía no ha sido incorporada por el cuerpo físico. Como les he dicho, las fuerzas que se han ocupado de la formación del organismo físico del niño, se independizan del cuerpo después de la segunda dentición y se convierten en fuerzas para pensar y formar ideas. Durante el cambio de dientes algo se está retirando, por así decirlo, del cuerpo físico del niño. En contraste, sin embargo, las fuerzas que fluyen a través de las actividades del niño que todavía juega no se han anclada a la vida terrestre y a su tarea práctica; no se han encarnado todavía en el organismo físico del niño.

Esto significa que en esta etapa nos confrontamos con dos fuerzas distintas: aquellas que trabajan para el cuerpo del niño, las cuales, después de la segunda dentición se transforman en la capacidad de formar conceptos que se pueden recordar; y otras fuerzas activas dentro de la esfera del alma y del espíritu del niño, que flotan ligera y etéricamente por encima del niño, infiltrándose en las actividades del juego, así como los sueños penetran nuestro dormir durante nuestras vidas. Para el niño, la actividad de estas fuerzas se desarrolla no solamente durante el sueño, sino también cuando el niño juega. De esta manera, estas fuerzas se hacen realidades exteriores.

Pero lo que está desarrollándose a través de esta realidad exterior empieza a retirarse después del séptimo año. Así como las fuerzas de la germinación se retiran durante la formación de la hoja y de la flor, y reaparecen solamente cuando se forma la fruta, así también las fuerzas que penetran en el niño que juega reaparecen aproximadamente entre los 21 y 22 años de edad como fuerzas

del intelecto que permiten al ser humano reunir experiencias de la vida, libres e independientes. (Páginas 168-169)

Los programas de muchos preescolares modernos incluyen varios tipos de actividades que preparan a los niños para la educación formal. En algunos jardines de niños, incluso se les enseñan los rudimentos de la lectura, la escritura y las matemáticas. Los jardines Waldorf también preparan a los niños para los desafíos académicos de la primaria, pero lo hacen por medio de la participación de la voluntad en actividades significativas de la vida, cultivando la vida afectiva a través de las artes y estimulando la fantasía y la imaginación por medio del juego imaginativo. Las maestras del jardín de niños Waldorf no les imponen a los niños exigencias académicas demasiado temprano. Al contrario, permiten que las facultades intelectuales de los niños se desarrollen de una forma natural de tal manera que cuando los niños entren en la primaria, estén listos y ansiosos para nuevas formas de aprendizaje.

El Despertar la Reverencia

Los niños pequeños están imbuidos de devoción natural, porque miran al mundo con asombro y se entregan totalmente a cada experiencia. Las maestras del jardín Waldorf tratan de mantener vivo el sentido natural del asombro de los niños y de su vinculación y participación con el mundo. Lo hacen rodeando al niño de una consciencia mítica, que afirma la realidad viva de los elementos y de las criaturas del mundo natural; cada mañana en su verso, los niños saludan al Padre Sol y le dan las gracias a la Madre Tierra a la hora del refrigerio; el benévolo Príncipe Otoño debe ceder al Rey Invierno sus caprichos tumultuosos, y todo el mundo da una bienvenida a la bella Princesa Primavera.

En el jardín de niños Waldorf, se apoya y se profundiza el sentido de reverencia de los niños por medio de actividades, cuentos y festivales que faciliten que los niños participen en el ciclo del año. En el otoño, por ejemplo, puede ser que el salón esté decorado con cañas de maíz o con roldanas de trigo maduro. Ramas de hojas de color y flores del otoño destellan aquí y allá, añadiendo colores y perfume al salón. Quizás la mesa de estación esté cubierta con sedas de colores rojo

y dorado y con calabazas y calabacines decorándola; una ardilla está escondiendo sus nueces y un gnomo está mirando desde su tocón hueco. La ronda incluye canciones y poemas que expresan la generosidad del año. Quizás los niños aprenderán un juego de dedos que se trate de manzanas y manzanas, algo así como: “Allá en lo alto del manzano, dos manzanitas me estaban mirando. Con todas mis fuerzas sacudí el manzano; las manzanitas cayeron—¡ummmm, qué ricas estuvieron!” o jugarán un juego tradicional de la cosecha. Abundan manzanas y los niños pueden hacer compota o tarta de manzanas. Pueden crear barquitos con las cáscaras de nuez y flotarlas en un arroyo, o remojar hojas en cera derretida y colgarlas en la ventana. Puede ser que la estación termine con un festival de otoño donde se inviten a los padres. Los niños se visten con capas de colores y coronas del otoño y sus caras se iluminan de alegría y emoción. La maestra cuenta un cuento; los padres y sus hijos son transportados a otro tiempo, otro sitio. Después, todos se juntan en un círculo y sus voces se alzan en una canción de agradecimiento y exaltación antes de que se sirva la comida. ¡Afortunados son los niños cuyas experiencias del año han sido enriquecidas de tantas maneras!

Las semillas de reverencia sembradas en los jardines de niños y en las primeras clases de primaria, darán fruto que madurará mucho más tarde en la vida.

Si uno observa a los niños, quienes gracias a un crecimiento sano, han desarrollado una reverencia natural hacia los adultos a su alrededor, y si uno los sigue a través de las diversas fases de sus vidas, uno podrá descubrir que sus sentimientos de reverencia y devoción de su niñez se van transformando gradualmente durante los años que los conducen a la vejez. Como adultos, estas personas tienen un efecto sanador para los demás, lo cual hace que su mera presencia, tono de voz o quizá simplemente su mirada ofrezca una serenidad interior a los demás. Su presencia puede ser una bendición, porque como niños aprendieron a venerar y a rezar de una manera apropiada. En la vejez, ninguna mano puede bendecir a menos que durante la niñez haya sido doblada en el rezo. [*La Renovación de la Educación*, página 65]

Trabajar con los niños es un desafío extraordinario, porque exige a las maestras que trabajen

con la esencia de su propio ser y que estén dispuestas a sacrificarse al servicio de la primera infancia. Las maestras que elijan trabajar en el preescolar deben estar dispuestas a preguntarse:

¿Qué puedo hacer para desaparecer, en cuanto sea posible, mi vida personal para no agobiar a los que cuido con mi naturaleza subjetiva? ¿Cómo debo portarme para que no estorbe los destinos de los niños? Y sobre todo, ¿Cómo educar mejor a los niños hacia la libertad humana? (Rudolf Steiner, *Soul Economy and*

Waldorf Education [La Economía del Alma y la Educación Waldorf], páginas 107-108.)

Aunque las responsabilidades de trabajar con la primera infancia son enormes, la recompensa es infinita; las semillas sembradas durante estos años germinarán y crecerán y sus flores y frutos enriquecerán el resto de las vidas de los niños.

Reimprimido de Rhythms of Learning [Los Ritmos de Aprendizaje], por Roberto Trostli, Anthroposophic Press, 1998.



Bibliografía

Los números de páginas corresponden a las ediciones en inglés.

Steiner, Rudolf. *The Foundations of Human Experience*, GA 293. SteinerBooks, 1996.

----- *The Kingdom of Childhood*, GA 311. SteinerBooks, 1995.

----- *The Renewal of Education*, GA 301. SteinerBooks, 2001.

----- *Soul Economy*, GA 303. SteinerBooks, 2003.

----- "Walking, Speaking, Thinking." In *Rhythms of Learning*, edited by Roberto Trostli. Anthroposophic Press, 1998.



Conceptos Esenciales de la Educación Preescolar Waldorf

• Susan Howard

¿Hay un “plan de estudios” para preescolares Waldorf? ¿Hay actividades específicas—quizás títeres de mesa o pintar con acuarelas, por ejemplo—que se requieren en un programa Waldorf? ¿Hay ciertos materiales y muebles—paredes pintadas de colores suaves, juguetes hecho a mano, materiales naturales, crayones de cera—que son ingredientes esenciales en un ambiente Waldorf? ¿Qué es lo que hace que una educación preescolar Waldorf, sea Waldorf? En un número de ocasiones Rudolf Steiner habló de los conceptos esenciales de la educación y de la educación preescolar. Sus palabras hacen visible lo que él consideraba fundamental:

*Esencialmente, no hay más educación que la auto-educación, al nivel que sea. Esto está reconocido en su profundidad dentro de la Antroposofía, la cual tiene conocimientos conscientes a través de la investigación espiritual en las vidas terrestres repetidas. Cada educación es auto-educación, y, como maestras, solamente podemos proporcionar el ambiente para la auto-educación de los niños. Debemos proporcionar las condiciones más favorables donde, gracias a lo que hemos creado, los niños puedan educarse según sus propios destinos. Ésta es la actitud que las maestras deben tener hacia los niños, y tal actitud se puede desarrollar solamente por una cada vez mayor consciencia de este hecho.” (Rudolf Steiner, *La Consciencia Cambiante de los Niños* [*The Child's Changing Consciousness*], GA306).*

Por lo tanto, el elemento esencial en la educación preescolar es en realidad la educadora, la cual forma y moldea el ambiente de los niños, no solamente por medio de los muebles, actividades y ritmos del día, sino más importante, a través de las cualidades de su propio ser y sus relaciones con los

niños y los otros adultos en el salón, con los padres, con la vida diaria del preescolar y con la vida terrestre. Estas cualidades, que incluyen las actitudes y los gestos exteriores e interiores, penetran el ambiente preescolar e influyen profundamente a los niños, quienes lo reciben por el proceso de imitación. Los resultados de dichas experiencias aparecen más tarde en la vida del niño como predisposiciones, tendencias y actitudes hacia las oportunidades y desafíos de la vida.

Vista de esta manera, la educación preescolar exige un proceso continuo de auto-educación por parte del adulto. Si nos preguntamos de nuevo, ¿qué es lo que hace que un programa Waldorf, sea Waldorf?, podemos encontrar la respuesta, no tanto en las actividades, ritmos, mobiliario o materiales particulares, sino en la medida en que estos aspectos exteriores son expresiones armoniosas de las cualidades, actitudes, capacidades e intenciones interiores de la maestra, los cuales pueden tener un efecto saludable en los niños, tanto en el momento presente como en el resto de sus vidas.

Nosotras, que estamos comprometidas a seguir esta senda de la educación preescolar Waldorf, como maestras preescolares o mentoras, debemos reflexionar en cómo estas cualidades esenciales afectan al sano desarrollo de los niños que viven en nuestros grupos de la primera infancia, en nuestra vida diaria, así como en nuestra vida meditativa.

En varias ocasiones, Rudolf Steiner habló de las experiencias esenciales para la educación preescolar sana, incluyendo lo siguiente:

- El amor y el calor humano
- El cuidado del ambiente y la nutrición de los sentidos
- Las experiencias artísticas creativas
- La actividad significativa del adulto como un ejemplo para la imitación del niño
- El juego imaginativo y libre

- La protección de las fuerzas de la niñez
- La gratitud, la reverencia y el asombro
- La alegría, el humor y la felicidad
- Los adultos encargados del cuidado del niño comprometidos a su desarrollo interior.

Las siguientes descripciones breves de estas cualidades y las preguntas relacionadas con ellas, pueden servir como un estímulo al diálogo y a la auto-reflexión.

El Amor y el Calor Humano

Los niños que viven en un ambiente de amor y calor humano, y que tienen a su alrededor verdaderamente buenos ejemplos para imitar, están viviendo en su elemento adecuado.
(Rudolf Steiner, *La Educación del Niño* [*The Education of the Child*], GA 34)

El amor y el calor humano, más que un método programado de la educación infantil, crean la base para el desarrollo. Estas cualidades se expresan en los gestos que se intercambian entre el adulto y el niño, en el comportamiento de los niños entre sí, así como en las relaciones sociales entre los adultos del centro preescolar. Dicho de otra manera, estos gestos que expresan el amor y el calor humano, forman la comunidad social de la educación preescolar. Cuando Rudolf Steiner visitaba las clases de la primera escuela Waldorf, solía preguntar a los niños, “¿Aman a su maestra?”

Lo que podemos plantearnos a nosotros mismos como educadores Waldorf de la primera infancia, incluyen las siguientes preguntas sobre el amor y el calor humano:

- ¿Cómo lo viven los niños en el ambiente escolar?
- ¿Cómo se expresan en los gestos entre adultos y niños?
- ¿Cómo se expresan en el comportamiento de los niños entre sí?
- ¿Cómo son las relaciones sociales entre los adultos que cuidan a los niños?

Menos aparentes durante el día, pero de una enorme importancia, son las mismas cualidades de amor y calor humano en las relaciones con

colegas fuera del salón, con los padres y con la comunidad más amplia:

- ¿Cómo son las relaciones entre las educadoras preescolares y los padres?
- ¿Cómo son las relaciones entre las colegas de otros salones y con el resto de la escuela?
¿Cómo se enfrentan ante posibles conflictos?
- ¿Están rodeados los niños por una comunidad que les ofrece amor, calor humano y apoyo?

El Cuidado del Ambiente y la Nutrición de los Sentidos

La meta esencial de la maestra preescolar es crear entorno al niño un “ambiente físico apropiado”. El “ambiente físico” se debe comprender en el sentido más amplio imaginable. Incluyendo no sólo lo que pasa alrededor de los niños en un sentido material, sino todo lo que ocurre en su ambiente, todo lo que perciben sus sentidos, todo el espacio físico alrededor de ellos que pueda influir en los poderes interiores del niño. Esto incluye todas las acciones morales o inmorales, todos los comportamientos significantes o insensatos que puedan percibir los niños. (Rudolf Steiner, *La Educación del Niño*)

El aprendizaje infantil está íntimamente conectado con la experiencia corporal y sensorial del niño. Por lo tanto, el ambiente físico, dentro y fuera del salón, debe aportar diversas oportunidades que fomenten la auto-educación activa del niño. Por medio de la integración de elementos diversos y aportando un orden significativo, comprensible y armonioso, el adulto ha de proporcionar un ambiente que haga accesible la comprensión, el sentir y la voluntad activa del niño. Dicho ambiente crea una base para el desarrollo de un sentido de cohesión en el niño. El niño tiene la experiencia inconsciente del amor, el cuidado, las intenciones y consciencia expresadas a través de los accesorios y materiales *exteriores* del salón. Las cualidades *interiores* ofrecen una base moral para el desarrollo del niño; el ambiente entonces es fructífero, penetrado y nutritivo.

El adulto da forma no solamente al ambiente espacial sino también al ambiente temporal,

creando un anhelo amoroso, vivo y ordenado por medio del ritmo y de la repetición. Por medio de este proceso de respiración sano, el niño adquiere un sentido de seguridad y confianza en su relación con el mundo. Aquí nos podemos preguntar:

- ¿Ofrece el ambiente del programa preescolar estas cualidades de transparencia, orden, cuidado e intención? ¿Qué se expresa a través de los materiales y los accesorios exteriores?
- ¿Ofrece el espacio oportunidades diversas que posibiliten una experiencia sana en las áreas de tacto, movimiento, equilibrio y bienestar?
- ¿Están las actividades del día integradas en el paso del tiempo de tal manera que las transiciones sean fluidas y sin alborotos de ninguna clase?
- ¿Se ofrecen oportunidades que posibiliten el movimiento físico, enérgico y gozoso, así como experiencias de introspección, de atenta escucha para grupos grandes y pequeños y para experiencias solitarias?

Experiencias Artísticas y Creativas

*... Para llegar a ser un educador de verdad, es esencial saber ver el elemento verdaderamente estético en el trabajo, aportar una cualidad artística a nuestras tareas...si ofrecemos este elemento estético, entonces nos acercamos a lo que el niño exige de su propia naturaleza. (Rudolf Steiner, *Un Arte Moderno de la Educación [A Modern Art of Education]*, GA 307)*

En el salón preescolar, el arte de la educación es el arte de vivir. La educadora es una artista en su percepción y relación con los niños, así como en sus actividades diarias. Ella “orquesta” y “coreografía” los diferentes ritmos del día, de la semana y de las estaciones del año de tal manera que los niños pueden respirar libremente dentro de una estructura viva. Además, la educadora ofrece oportunidades a los niños de experiencias artísticas por medio de canciones y música instrumental, gestos y movimiento (incluyendo juegos rítmicos y euritmia), expresión oral y del lenguaje (incluyendo versos, poesía y cuentos), modelado, acuarela y dibujo, teatrillos de mesa y marionetas.

Aquí podemos preguntarnos:

- ¿En qué medida se manifiestan los artes en el salón, en las maestras y en los niños?
- ¿Cómo se organiza rítmicamente el paso del tiempo?
- ¿Participa la maestra artísticamente en los procesos del trabajo y en los labores domésticos del hogar?
- ¿Cómo se alienta la experiencia artística y creativa del niño a través de los materiales para jugar y los accesorios del salón?
- ¿Es creativo y artístico el juego de los niños, tanto como producto de la imaginación, así como en sus interacciones sociales?
- Cuando una maestra trabaja individualmente con niños, ¿es práctico e imaginativo su trabajo? ¿Qué tipo de imaginaciones informa su trabajo?
- ¿Se involucra la maestra en el esfuerzo artístico de la clase? ¿Se esfuerza en profundizar en su propia experiencia y comprensión de lo que representa ser artista?

La Actividad Significativa del Adulto como Ejemplo para la Imitación del Niño

*La tarea de la maestra preescolar es adaptar las actividades prácticas de la vida diaria apropiadamente para la imitación del niño a través del juego...Las actividades de los niños en el salón deben provenir directamente de la vida misma, y no ser el producto intelectualizado de la cultura de los adultos. En el jardín de infancia, lo más importante es dar a los niños la oportunidad de imitar la vida misma, de forma directa. (Rudolf Steiner, *La Consciencia Cambiante del Niño*)*

Los niños no aprenden a través de la instrucción ni de la amonestación, sino por la imitación...Se desarrollará una buena visión, si las condiciones de luz y de color son las adecuadas, mientras que en el cerebro y en la circulación de la sangre, se establecen los fundamentos físicos necesarios para el desarrollo de un sentido sano de la moralidad,

si los niños son testigos de acciones morales en su entorno. (Rudolf Steiner, *La Educación del Niño*).

Para que un trabajo sea auténtico, significativo e intencional, y por tanto sea una actividad educativa de enorme significancia para el niño, se ha de ajustar a las necesidades inherentes, y naturales del mismo. Por lo tanto, en vez de ofrecer proyectos y actividades “pensadas” e ingenieras para los niños, la maestra ha de centrarse en la significancia de su mismo trabajo, a través de actividades que den sentido a la vida hogareña del salón, como pueda ser cocinar, hornear, jardinear, lavar la ropa y limpiar, construir y cuidar los materiales del salón, así como el mismo cuidado físico de los niños.

Esto crea un ambiente, un mundo de libertad, en el cual la individualidad de cada niño puede estar activa. No se trata de que los niños imiten los gestos y acciones exteriores del adulto, sino de que experimenten el actitud interior que tiene la maestra hacia su trabajo: la devoción, el cuidado, el sentido de propósito, la intensidad de concentración, y el espíritu creativo del adulto. Con lo que cada niño es libre de actuar como un artista—hacedor por sí mismo a través del juego creativo libre y la actividad motriz, de acuerdo con sus propias necesidades y sus posibilidades interiores.

Aquí podemos preguntarnos:

- ¿Cómo vive la actividad intencional del adulto en el grupo, dentro y fuera del salón?
- ¿Es capaz, la educadora, de darse, tanto en su vida interior como exterior, a las actividades de la vida y al trabajo del adulto, con entusiasmo y de manera artística?
- ¿Parece la maestra estar integrada artísticamente en un proceso creativo?
- ¿Son sus actividades de trabajo verdaderamente significativas e intencionales, en una secuencia lógica, que los niños puedan comprender?
- ¿Imitan los niños en sus juegos el trabajo de los adultos (no necesariamente sus acciones exteriores sino, quizás más importante, los gestos íntimos de su trabajo)?
- ¿Cuales son las cualidades expresadas en el juego de los niños?

El Juego Libre y Creativo

En la actividad del juego del niño, solamente podemos proporcionar las condiciones para la educación. Lo que se gana a través del juego viene fundamentalmente de la actividad propia del niño, por todo lo que no está determinado por reglas fijas. El verdadero valor educacional del juego está en el hecho de que ignoramos nuestras reglas y regulaciones, nuestras teorías educacionales, y damos licencia al niño. (Rudolf Steiner, *La Auto-Educación a la Luz de la Antroposofía* [*Self Education in the Light of Anthroposophy*]).

Y ahora, una indicación que parece contradictoria:

Guiar y dar dirección al juego es una de las tareas esenciales de la educación sensible, lo cual quiere decir un arte de educación que es apropiado para la humanidad . . . La educadora preescolar debe entrenar su observación para poder desarrollar un ojo artístico, para detectar la cualidad individual del juego de cada niño. (Rudolf Steiner, una conferencia en alemán, dada el 24 de febrero, 1921 en Utrecht, Holanda).

En la primera infancia, los niños aprenden a través del juego. Se acercan al juego de una manera totalmente individual, de su propia configuración única del alma y del espíritu, y de sus experiencias únicas del mundo en donde viven. Además, la manera que cada niño juega puede ofrecer una imagen de cómo él o ella emprenderá su destino como adulto.

La tarea de la maestra es crear un ambiente que apoye la posibilidad del juego sano. Este ambiente debe incluir el entorno físico, los muebles y los materiales de juego; el ambiente social de las actividades e interacciones sociales; y el ambiente espiritual/interior de los pensamientos, intenciones e imaginaciones de los adultos.

Podemos hacernos las siguientes preguntas relacionadas al juego de los niños en el programa preescolar:

- ¿Cómo es la calidad y la duración del juego de los niños? ¿Es activo, dinámico, sano y creativo? ¿Están los niños auto-guiados y profundamente

comprometidos de forma individual y social?

- ¿Cómo acomoda la maestra los siguientes desafíos aparentemente contradictorios: dando mano libre a los niños en el juego, guiándoles, dirigiéndoles y proporcionándoles las condiciones necesarias para que el juego sano pueda desarrollarse?
- ¿Cuales son los temas e imágenes en el juego libre en el salón
- ¿Ofrecen los materiales de juego diversas y abiertas posibilidades para la creatividad, las interacciones sociales y el movimiento del cuerpo?
- ¿Hay oportunidades para actividades de juego diverso en el jardín? ¿Cuál es la actividad de los niños fuera del salón, comparada con la de dentro? ¿Cuánto tiempo hay para el juego en el jardín y en el salón?

La Protección para las Fuerzas de la Niñez

*Aunque es sumamente necesario que cada persona esté plenamente despierta más tarde en la vida, al niño se le debe permitir permanecer el mayor tiempo posible en la condición tranquila y fantasiosa de la imaginación pictórica en la cual pasan sus primeros años de vida. Porque si dejamos a su organismo se fortalezca de esta manera no-intelectual, más tarde en la vida, se desarrollará de una manera sana la intelectualidad necesaria para el mundo de hoy. (Rudolf Steiner, *Un Arte Moderno de la Educación*).*

Debe permitirse que la viva consciencia soñadora del niño florezca en el grupo preescolar. Esto quiere decir que la maestra debe privarse lo más posible en dar instrucciones verbales; al contrario, sus gestos y sus acciones deben proporcionar un modelo para la imitación del niño, y los ritmos y las actividades conocidas deben proporcionar un contexto donde la necesidad de instrucciones verbales sea reducida. Las simples imágenes arquetípicas de los cuentos, canciones y juegos, deben proporcionar experiencias “digeribles” que no requieran reflexión intelectual y crítico, ni explicaciones.

Aquí podemos preguntar:

- ¿Apoya el ambiente del salón una consciencia imaginativa sin despertar en los niños su intelectualidad?
- ¿Se permite a los niños sumergirse totalmente en el juego sin la superflua instrucción o dirección verbal de los adultos?
- ¿Se permite que los juegos lleguen a su fin natural o se les interrumpe?
- ¿Llevan los ritmos y las secuencias del día a los niños de por sí o necesitan preguntar qué es lo que sigue?
- ¿Predomina una “consciencia de grupo” en las actividades de los niños, en vez de pedir que tomen turnos o apartarles individualmente para ofrecerles privilegios especiales o darles preferencias?
- * ¿ Invita la maestra a los niños a que participen en actividades como la ronda o juegos de dedos, por su propia voluntad, o espera a que los niños estén “listos”, o les explica verbalmente lo que va a suceder?

Un Ambiente de Gratitud, Reverencia y Asombro

*Los niños deben crecer naturalmente en un ambiente de gratitud, al ser testigos de la gratitud que sienten los adultos cuando reciben lo que otros les dan libremente, y de la forma en que los adultos expresan esta gratitud. Si un niño dice, “gracias” naturalmente—no porque otros le han pedido sino simplemente por imitación—se ha hecho algo que beneficiará enormemente al niño durante toda su vida. De ahí surgirá una gratitud contenida hacia el mundo entero. Este cultivo de la gratitud es de una importancia suprema. (Rudolf Steiner, *La Conciencia Cambiante del Niño*)*

La primera capacidad tierna de amar, profundamente inculcada en cada niño, empieza a germinar en la vida terrestre, a partir de las precoces experiencias compenetradas de gratitud.

Si, durante el primer periodo de la vida de los niños, creamos un ambiente de gratitud hacia el mundo, hacia el universo completo, así como

un agradecimiento por poder estar en este mundo, surgirá un profundo y cálido sentido de devoción....noble, honesta y verdadera.
(Rudolf Steiner, *La Conciencia Cambiante del Niño*)

Esta es la base lo que más tarde en la vida, le habrá de posibilitar el profundo e íntimo amor y el compromiso, la dedicación y la lealtad, una verdadera admiración por los demás, así como una ardiente devoción espiritual o religiosa, para poder ponerse completamente al servicio del mundo.

Aquí podemos preguntar:

- ¿Cómo se manifiestan la gratitud, la reverencia y el asombro en el jardín de niños?
- ¿Surgen naturalmente de los adultos y los niños?
- ¿Son espontáneos, sinceros y sin sentimentalidad?

La Alegría, el Humor y la Felicidad

La alegría que tienen los niños dentro y fuera de su entorno, se debe considerar como una de las fuerzas que moldean y forman sus órganos físicos. Las maestras tienen que actuar con alegría, con caras alegres y, sobre todo, con amor honesto y sin afectación. Este amor, que fluye cálidamente del ambiente físico del niño, puede decirse que es lo que da forma a los órganos físicos. (Rudolf Steiner, *La Educación del Niño*)

Si uno pone una cara agría y da la impresión al niño de que uno es una persona malhumorada, esto daña al niño para el resto de su vida. El program que organiza uno no tiene importancia; lo que tiene importancia es quien es uno. (Rudolf Steiner, *El Reino de la Primera Infancia*, [The Kingdom of Childhood], GA 311)

Aquí podemos explorar las preguntas siguientes:

- ¿Vive la alegría y la felicidad en este grupo de niños y maestras?
- ¿Cómo mantiene la maestra el equilibrio dinámico entre su seriedad y sus intenciones de mejoramiento con el humor, alegría y “amor

honesto y sin afectaciones”?

- ¿Hay momentos de encanto y risa en el salón?
- ¿Cómo se manifiesta el humor en la comunidad de niños y adultos?

Las Cuidadoras Adultas en Camino a su Desarrollo Interior

Antes del cambio de dientes, lo más importante en la educación del niño pequeño es la persona de su maestra. (Rudolf Steiner, *Los Conceptos Esenciales de la Educación* [Essentials of Education], GA 308).

Imagine usted los sentimientos que surgen en el alma de la educadora preescolar cuando se da cuenta de que: lo que consigue con este niño, lo consigue para el adulto de vientitantos años en él. Lo que importa no es tanto el conocimiento de principios abstractos de educación ni las reglas pedagógicas . . . sino el que se desarrolle en nuestros corazones y mentes, un profundo sentido de responsabilidad que afecte nuestra perspectiva mundial, así como la manera con que nos enfrentamos a la vida. (Rudolf Steiner, *La Educación Frente a la Situación de Hoy en Día*, [Education in the Face of the Present Day World Situation], 10 de junio, 1920).

Aquí llegamos al ambiente espiritual del espacio preescolar: los pensamientos, actitudes e imaginaciones que se manifiestan en el adulto que cuida a los niños. Este mundo invisible tras las acciones exteriores de la maestra, tiene un profundo efecto en el desarrollo del niño.

El ambiente espiritual incluye el reconocimiento del niño como un ser tridimensional—de cuerpo, alma y espíritu—que sigue una senda de desarrollo evolutiva por medio de una repetición de vidas terrestres. Este conocimiento da la base para las actividades diarias en el jardín de niños, así como para la relación entre el adulto y el niño.

Además de las preguntas que ya nos hemos planteado, podemos también preguntar:

- ¿Cómo se entrega activamente una maestra preescolar a su desarrollo interior humano?
- ¿Cómo cultiva una relación con los niños a un

nivel espiritual?

- ¿Cómo trabaja la maestra con sus colegas para alentar un ambiente de búsqueda espiritual y profundización del estudio del niño, así como del desarrollo humano?
- ¿Procura la maestra acercarse a su trabajo de tal manera que los niños que cuida no se sientan agobiados por asuntos pendientes en su vida personal?
- ¿Fluyen del ser de la maestra la bondad y la rectitud moral? ¿Sus actividades interiores y exteriores están de acuerdo con sanos valores éticos y sociales? ¿Se esfuerza por ser un ejemplo que merezca la imitación de los niños?
- ¿Quiere la maestra a los niños? ¿Se esfuerza en crear relaciones sanas y cálidas con los padres, con los colegas y con la comunidad? ¿Ama la tierra y el mundo en el que se encarnan los niños?
- ¿Cómo se ve en relación al pasado, al presente y al futuro de nuestro viaje humano?

Esta es el área más difícil del auto-conocimiento y la actividad del Yo individual del adulto—un área donde es difícil ser objetivos en nuestras observaciones. Sin embargo, en última instancia, es en esta área dónde puede afectarse más profundamente el desarrollo de los niños. No son meramente nuestras actividades exteriores las que afectan a los niños en su desarrollo, sino lo que está atrás y que se expresa a través de esta actividad exterior. En última instancia, lo que influye más profundamente al niño es lo que somos como seres humanos, y en la forma en que llegamos a desarrollarnos.

Conclusión

Los llamados “conceptos esenciales” descritos en este capítulo son cualitativos por naturaleza. En general, no caracterizan un programa de “mejores prácticas” sino que describen las cualidades y características interiores de la maestra que alientan el desarrollo sano en los niños pequeños. Estas cualidades se pueden expresar de varias maneras, de acuerdo con las diferentes edades y las características particulares de los niños en un grupo determinado; el tipo de programa particular (por

ejemplo, un jardín de niños, un grupo de juego o un grupo de día extendido); o el ambiente y el entorno, (la ciudad o el campo, la casa o una escuela o la guardería infantil, por ejemplo).

Hay muchas prácticas que han llegado a asociarse con la educación preescolar Waldorf/Steiner; ciertos ritmos y rituales, materiales de juego, canciones, cuentos, incluso el color de las paredes o la ropa de la maestra o el menú del refrigerio, pueden tomarse, equivocadamente, como los conceptos esenciales. El resultado de tales suposiciones puede sorprender e incluso chocar: una mesa de estación con “El Rey Invierno” que aparece en un clima tropical en el “invierno”, o muñecas con piel blanca y pelo rubio en un jardín de niños donde todos los niños en la escuela, igual que en la comunidad del entorno, tienen la piel oscura y el pelo negro. Estas prácticas pueden indicar una tendencia hacia una perspectiva dogmática o doctrinal que no está conectada con las realidades de la situación actual, sino que están impuestas “desde afuera”.

Existe una preocupación paralela, al otro lado del espectro, opuesta a lo dogmático o doctrinal. La libertad que ofrece la educación Waldorf a cada maestra en particular en determinar las prácticas de su programa preescolar puede malentenderse como “todo está permitido”, de acuerdo con sus propias preferencias y estilo. Aquí también hay un peligro de que las realidades y las necesidades del desarrollo de los niños no se tomen en cuenta.

Cada una de estas aproximaciones desequilibradas puede dañar el desarrollo de los niños. Como maestras Waldorf de la primera infancia, siempre buscamos la senda intermedia, universalmente humana, huyendo de los extremos.

El consejo que dio Rudolf Steiner a la primera maestra preescolar Waldorf, Elizabeth Grunelius, en los años 1920, se puede resumir de la siguiente manera: Observe a los niños. Medite activamente. Siga su intuición. Trabaje de forma que sea imitable.

Hoy en día, como maestras preescolares Waldorf, nos enfrentamos al desafío diario de entregarnos a un proceso de renovación constante, observando activamente a los niños de hoy a nuestro cuidado, meditando sobre ellos y esforzándonos en trabajar artísticamente y consci-

entamente para crear experiencias que sirvan a su desarrollo. Nuestra devoción a esta tarea despierta en nosotras la importancia de la auto-educación y la transformación en el contexto de la comunidad. Nuestro constante estudio del desarrollo del niño y del ser humano, nuestra propia práctica artística y meditativa, nuestro trabajo con la Antroposofía, tanto independientemente como

en grupos, se convierten en elementos esenciales para la práctica de la educación preescolar Waldorf. Aquí podemos experimentar que no estamos solos en este viaje; que estamos sostenidos a través de nuestros encuentros comunes y con los seres espirituales que nos ofrecen apoyo para continuar nuestro desarrollo, así como hacia la renovación de la cultura que la educación Waldorf aspira a servir.



Susan Howard es la Coordinadora de la Asociación de la Educación Preescolar Waldorf de Norteamérica (WECAN) y un miembro del Grupo de Coordinación de la Asociación Internacional de la Educación Preescolar Waldorf/Steiner (IASWECE). Es la Directora de la formación a medio tiempo de maestras preescolares en Sunbridge College y miembro del Grupo de Trabajo de WECAN sobre Mentorías. Este artículo aparecerá en la próxima publicación del Grupo de Trabajo de Mentorías.

Bibliografía

Los números de páginas corresponden a las ediciones en inglés.

Steiner, Rudolf. *A Modern Art of Education*, Foundations of Waldorf Education, Vol. 17, SteinerBooks, Great Barrington, MA, 2004.

———. *The Child's Changing Consciousness as the Basis of Pedagogical Practice*, Foundations of Waldorf Education, Vol. 16, SteinerBooks, Great Barrington, MA, 1996.

———. *Education in the Face of the Present-Day World Situation*, un-translated lecture, June 10, 1920.

———. *The Education of the Child, and Early Lectures on Education*, Foundations of Waldorf Education, Vol. 25, SteinerBooks, Great Barrington, MA, 1996.

———. *The Essentials of Education*, Foundations of Waldorf Education, Vol. 18, SteinerBooks, Great Barrington, MA, 1997.

———. *The Kingdom of Childhood*, Foundations of Waldorf Education, Vol. 21, SteinerBooks, Great Barrington, MA, 1995.

———. *Self-Education in the Light of Spiritual Science*, Berlin, March 14, 1912, Mercury Press, Spring Valley, NY, 1995.

———. un-translated lecture, Utrecht, Holland, February 24, 1921.

