



*Una bienvenida
cálida y apacible:
Niños de cero a tres años*

S E R I E G A T E W A Y N Ú M E R O 5

*Recopilación de la labor del
Grupo de Trabajo WECAN RIE/Pikler*

*Una bienvenida
cálida y apacible:
Niños de cero a tres años*

S E R I E G A T E W A Y N Ú M E R O 5

*Recopilación de la labor del
Grupo de Trabajo WECAN RIE/Pikler*

Editores: Trice Atchison y Margaret Ris
Directora editorial: Lory Widmer
Diseño gráfico: Sheila Harrington
Apoyo administrativo WECAN: Melissa Lyons

© 2008 Asociación Waldorf de Norteamérica para la Primera Infancia
Primera edición en español

RIE es la marca comercial de Resources for Infant Educators

Spacial Dynamics es una marca registrada por el Spacial Dynamics Institute, Inc.

Publicado en Estados Unidos por la Asociación Waldorf de Norteamérica para la Primera Infancia,
285 Hungry Hollow Road, Spring Valley, NY 10977

Esta publicación ha sido posible gracias a la subvención del Fondo para Plan de Estudios Waldorf.

ISBN 978-0-9816159-3-6
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Todos los derechos reservados.
Ninguna parte de este libro puede ser reproducida sin el permiso por escrito del editor,
excepto citas breves incluidas en artículos y revistas académicas.

Índice

Prólogo <i>por Susan Weber</i>	iii
Introducción <i>por Trice Atchison y Margaret Ris</i>	v
Las necesidades cambiantes de la familia– Las necesidades fundamentales del niño	
Cómo satisfacer las necesidades de la actualidad <i>por Cynthia K. Aldinger</i>	3
¿Sabemos por qué hacemos lo que hacemos? Entrevista con Helle Heckmann <i>por Margaret Ris</i>	11
El desarrollo infantil en los tres primeros años	
La confianza de Emmi Pikler en el niño sabio <i>por Jane Swain</i>	19
La maravilla y la complejidad del desarrollo motriz en los bebés <i>por Vanessa Mitchell Kohlhaas</i>	27
Cómo estimular el desarrollo saludable del lenguaje en niños pequeños: un viaje por las relaciones <i>por Susan Weber</i>	33
El pensamiento y la conciencia del niño pequeño <i>por Renate Long-Breipohl</i>	39
El cuidado del niño como arte	
El sagrado arte de la observación <i>por Theresa Catlin</i>	49
En los zapatos del otro: reflexiones sobre la cooperación en el cuidado de los niños <i>por Kristen Fiegl</i>	51
¿De qué tanto hablan? <i>por Kim Lewis</i>	55
Cómo hacer las paces con los conflictos infantiles <i>por Trice Atchison</i>	62
Cómo cuidar y proteger las fuerzas vivas del espíritu en la infancia <i>por Joyce Gallardo</i>	71

El trabajo con los padres

Construir puentes: cómo los grupos para padres y bebés pueden ayudar a las familias	81
<i>por Donna Stusser</i>	
Una transición gradual a la guardería	85
<i>por Marilyn Pelrine y Kirsten Carr</i>	
Una nueva visión para crear colaboración con los padres	93
<i>por Margaret Ris</i>	
Unas palabras de elogio por las alegrías sencillas	101
<i>por Carol Nasr Griset</i>	

Prólogo

por Susan Weber

El nacimiento de una idea o iniciativa implica lucha, trabajo y en última instancia, euforia. Este libro, como nueva creación, ha seguido un camino similar.

Los escritos que aquí se incluyen sobre la crianza de los niños desde el nacimiento hasta los tres años reflejan muchos años de estudio, colaboración y práctica. En nuestro trabajo como educadores y cuidadores Waldorf, nos esforzamos por comprender y satisfacer las necesidades únicas de los niños en esta etapa trascendental de la vida, y de esta manera seguimos ahondando en nuestro trabajo. Las comunidades de colaboradores, a través de intercambio de ideas, estudios y prácticas, han ido avanzando año tras año. Los hilos han ido tejiendo un tapiz cada vez que las colaboradoras se han reunido una y otra vez, reconectando con todos y todas las que han cruzado sus caminos durante tantos años, pero en formas nuevas, con nuevas preguntas y nuevas ideas.

Detrás de cada creación terrenal se encuentra el mundo del espíritu. Mientras educadoras y cuidadoras han procurado en el mundo material entender cómo cuidar de la manera más apropiada a bebés y niños pequeños, el mundo espiritual se ha acercado para apoyar a las personas que aceptan este trabajo, ofreciendo intuición y entendimiento. En los diferentes continentes desde Nueva Zelanda a Europa, a Norteamérica y Sudamérica,

un profundo esfuerzo de los educadores ha desencadenado una serie de pequeñas iniciativas dedicadas al cuidado de los bebés y niños muy pequeños con sensibilidad, conciencia y respeto. Estas iniciativas, a medida que continúan creciendo, pueden ser faros de luz para niños pequeños y sus familias en un mundo demasiado a menudo envuelto en tinieblas.

Hemos aprendido mucho. Hemos encontrado nuestro camino en torno a las perspectivas e investigación ofrecidas por colaboradores de otras disciplinas y corrientes, así como por nuestros propios colaboradores que abordan la atención de los niños pequeños a la luz de las ideas espirituales de Rudolf Steiner. Hemos revisado los trabajos relacionados con los fenómenos de la conexión y la unión, el trauma y la depresión materna, el movimiento motor infantil (sobre todo visto a través de los ojos de Emmi Pikler), el desarrollo del lenguaje, y los aspectos prácticos del cuidado de los niños pequeños fuera de sus hogares. Estamos aprendiendo un nuevo idioma y construyendo un nuevo cuerpo de práctica y estudio. Es alentador encontrar que las distintas corrientes a menudo se entrecruzan y superponen de formas extraordinarias e inspiradoras.

Siguen surgiendo nuevos programas y enfoques innovadores. Me imagino que en veinte años miraremos atrás y reconoceremos que algunos

han resistido la prueba del tiempo y otros no. Y así es como debe ser, porque solo a través de nuestro *hacer* pueden surgir ideas, y el coraje de intentar algo nuevo. A medida que se desarrolla el trabajo, el intercambio entre colaboradores seguirá siendo la pieza angular que permita ampliar nuestra comprensión. Esta es una tarea delicada que, como el niño mismo, necesita ser alimentada para crecer.

Observe a los niños pequeños que le rodean; confíe en que usted encontrará la intuición de los cielos que le espera al entrar en el mundo del nacimiento y la primera infancia.



Introducción

por Trice Atchison and Margaret Ris

En los últimos años los educadores de primera infancia Waldorf han tenido que lidiar con preguntas fundamentales en torno al cada vez más demandado cuidado infantil fuera del hogar y grupos de juego para los niños más pequeños. Se han preguntado, “¿Podemos asumir esta responsabilidad, conociendo la naturaleza sensible de los niños pequeños?” Aunque las indicaciones de Rudolf Steiner para el trabajo con niños y adolescentes en las escuelas Waldorf se habían puesto en práctica desde hace muchas décadas, existía poco sobre la forma óptima de satisfacer las necesidades de los niños en el comienzo mismo de la vida, particularmente a la luz de nuevas tendencias sociales, como la guardería, las familias monoparentales, las familias en las que ambos padres trabajan y la soledad de las madres en el hogar.

Convencidas de que estamos llamados a responder a las necesidades contemporáneas, algunas personas comenzaron a responder a estas preguntas abriéndose a nuevas iniciativas para el futuro. Estas preguntas también comenzaron a recibir atención a escala mundial, como demuestran las tres conferencias internacionales celebradas en Suiza y Suecia en la década de los 90, con el fascinante tema, “La dignidad de los niños pequeños”. La Sección Médica de la Sociedad Antroposófica, junto con la Iniciativa Mundial

Waldorf/Steiner para el Cuidado de la Primera Infancia, expuso un enfoque muy necesario en estos primeros años de vida del niño.

También a mediados de la década de 1990, varios educadores Waldorf de la Universidad de Antioquía en Nueva Inglaterra, como parte de un diálogo en relación con la dirección del programa de formación de maestros Waldorf, se dedicaron a dialogar, estudiar, viajar y observar. Sus estudios incluyeron una visita a un centro en Los Ángeles llamado Recursos para Edu-cuidadores de Infantes*, o RIE, por sus siglas en inglés, fundado por Magda Gerber, donde fueron testigos de un enfoque para el cuidado de niños que era respetuoso, convincente y, potencialmente en apoyo al trabajo con el niño dentro de los círculos de educación Waldorf. Aunque en apariencia no trabajan desde una perspectiva espiritual, el enfoque de Gerber parecía complementario a la educación infantil Waldorf. Ella decía: “El bebé recién nacido... está entre el cielo y la tierra, no del todo aquí todavía... confía en que se va a desarrollar a su debido tiempo, ritmo y forma”.(1)

Aprendieron que RIE se inspiró en la obra de la pediatra húngara Emmi Pikler, que fundó el Instituto Pikler en 1946, un hogar de niños también conocido comúnmente

* N. de la T.: Resources for Infant Educators, en inglés

como Lóczy. Profundizando en esta cuestión, también descubrieron que el Instituto Pikler tenía un historial probado de investigación y de publicaciones demostrando cómo sus principios y prácticas de cuidados con atención plena condujeron al bienestar a largo plazo de los niños allí criados. Los videos de los primeros trabajos del Instituto Pikler indicaron a estos educadores que algo con sentido y esencia estaba detrás de estos gráciles niños. De hecho, Pikler vio indicios de una sabiduría innata funcionando durante los primeros años de vida, y advirtió contra la impaciencia, intervención innecesaria o impedimentos en el desarrollo de los bebés. Su punto de vista hizo eco con la visión de Rudolf Steiner según la cual “logramos grandes avances en los primeros años de vida. Trabajamos en nosotros mismos de acuerdo con la más alta sabiduría...una sabiduría que es más poderosa y completa que toda la sabiduría consciente que adquirimos después”. (2)

En la costa este, un grupo de profesoras de primera infancia Waldorf comenzó a investigar lo que RIE podría aportar a su trabajo. Se formó un grupo de trabajo, operando bajo los auspicios de WECAN, para encontrar posibles interrelaciones entre la educación Waldorf y los principios RIE/Pikler. Recíprocamente, en la costa oeste, algunas educadoras pioneras de RIE comenzaron a interesarse en la educación infantil Waldorf.

Varias personas del grupo de trabajo inicial WECAN eran mujeres que trabajaban en casa-guarderías inspiradas en principios Waldorf que buscaban nuevas formas de relacionarse con los niños bajo su cuidado. Otras eran maestras de las escuelas Waldorf establecidas que querían encontrar un nuevo enfoque en el cuidado de los niños más pequeños y sus padres. Se preguntaban cómo responder a las preguntas de sus colegas: “¿No están mejor los niños pequeños en casa con sus madres?” o “Durante años hemos insistido en que los niños tengan más de tres años y medio antes de entrar en una guardería Waldorf – ¿por qué estamos cediendo a la presión social y,

posiblemente, dañando a los niños que tratamos de proteger?” Reuniéndose anualmente, el grupo exploró estos y otros temas, regresó a casa para trabajar con ellos, y volvió a reunirse para compartir ideas y puntos de vista. Todas se comprometieron a llevar su trabajo con los niños hasta un nuevo nivel de conciencia.

En 2004 el Instituto Pikler ofreció un nuevo programa de formación para participantes de habla inglesa. Casi la mitad de este primer grupo de formación eran profesoras Waldorf de primera infancia, incluidas las maestras miembros del grupo de trabajo. Las alumnas regresaron llenas de ideas y con ganas de compartir. Más olas de profesoras Waldorf se dirigieron a Hungría, y sus colegas y estudiantes interesados se reunieron anualmente para continuar explorando la cuestión de cómo un enfoque RIE/Pikler podría iluminar el trabajo con los niños pequeños. Este volumen, que no pretende ser un trabajo definitivo, sino más bien una conversación continua, es en parte el resultado de esas reuniones. También incluye varias contribuciones de otras educadoras Waldorf que se han dedicado a satisfacer las necesidades de los bebés y niños pequeños. (3)

“Una bienvenida cálida y apacible” es una frase que captura a muchos niveles lo que se necesita para apoyar a los niños de muy corta edad. Los artículos aquí incluidos enfatizan cómo podemos crear un entorno – tanto externamente como dentro de nuestros corazones – que transmita a los niños que el mundo al que acaban de entrar es de hecho un lugar acogedor. En estas páginas exploraremos cómo yendo más despacio enriquecemos nuestros cuidados, cómo una voz suave y un gesto grácil envuelven al bebé en un manto de calidez y seguridad, y cómo tales cuidados conscientes y exquisitos respetan la profunda sabiduría espiritual y corporal en el trabajo durante los primeros años de vida. Se nos ofrece una imagen de cómo, poco a poco, el niño llega al mundo – un mundo que se expande a diario con nuevas experiencias, habilidades y

relaciones que señalan el camino a lo que significa ser humano. Se nos anima a observar en silencio a los niños sin un orden del día y darles, junto a sus padres, suficiente tiempo y espacio para madurar y hacerse independientes. Esperamos que esta colección pueda servir como recurso y guía para acompañar las actividades del trabajo con niños desde su nacimiento hasta los tres años de edad, a medida que van creciendo en profundidad y amplitud. Ojalá que estos escritos puedan ayudarle en su labor de nutrir a los niños más pequeños y sus familias.

A lo largo de los años, los miembros del grupo de trabajo WECAN han sido: Trice Atchison, Joyce Gallardo, Monica Gallardo, Andrea Gambardella, Joan Kahn, Vanessa Mitchell Kohlhaas, Kim Lewis, Nancy Macalaster, Marilyn Pelrine, Margaret Ris, Theresa deJesus Savel, Jane Swain, Mary Truilisi y Susan Weber.

Algunas personas en la vanguardia de la exploración de las interrelaciones entre los enfoques Waldorf, RIE y Pikler para el cuidado de los niños pequeños son, en la costa este, Rena Osmer, Ann Pratt y Susan Weber, entre otros. En la costa oeste, desde hace mucho tiempo la educadora RIE Hari Grebler completó su formación Waldorf en primera infancia y comenzó a integrar las dos corrientes en su trabajo. Estamos muy agradecidas con muchas más educadoras Waldorf/Steiner en América del Norte y en todo el mundo que también han sabido trazar un nuevo camino en el trabajo con nuestros niños más pequeños.

NOTAS

- 1 Magda Gerber, *Your Self-Confident Baby: How to Encourage Your Child's Natural Abilities – from the Very Start* (Nueva York: John Wiley and Sons, Inc., 1998), pp. 23-24.
- 2 Rudolf Steiner, *The Spiritual Guidance of the Individual and Humanity (La dirección espiritual del hombre y la humanidad)* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1991), pp. 8-9.
- 3 Dado que es probable que muchas de las partes de este libro se lean y compartan de forma independiente de las otras, se repetirá parte de la información sobre RIE y el Instituto Pikler. Invitamos a los lectores a consultar la sección “La confianza en la sabiduría del niño” por Jane Swain para obtener información sobre el origen y la historia del Instituto Pikler.



*Las necesidades
cambiantes de la
familia-*

*Las necesidades
fundamentales del niño*

Cómo satisfacer las necesidades de la actualidad

por Cynthia K. Aldinger

Este artículo fue previamente publicado en ¿Qué es un jardín de infancia Waldorf?, publicado por Steiner Books en 2007, y en el boletín Gateways de WECAN (Número 52, Primavera/Verano 2007). Ofrece un breve resumen de la expansión del movimiento de primera infancia Waldorf/Steiner en Norteamérica para incluir programas de madres-hijos, programas diarios extendidos y de cuidado de niños. Es dentro de esta expansión dirigida a los más pequeños en la que los educadores Waldorf/Steiner se hicieron más conscientes de la labor de Emmi Pikler y Magda Gerber. Este capítulo también presenta el trabajo de LifeWays de Norteamérica, que promueve un enfoque Steiner dirigido al cuidado de los niños en casa y honra las investigaciones de Emmi Pikler sobre la importancia de la relación cuidador-niño y el permitir el movimiento autodirigido en bebés y niños pequeños.

Rudolf Steiner pensaba que uno de los aspectos esenciales de la educación era enseñar de tal manera, que los niños aprendieran a respirar correctamente. En la primera infancia, podríamos decir que es “vivir de tal manera que los niños aprendan cómo respirar”.

Como niña de la década de 1950, cuando mi madre trabajaba a tiempo parcial, yo me quedaba siempre con mis abuelos. Los días que mi madre

no trabajaba, me quedaba en casa todo el día, a veces varios días seguidos. De vez en cuando, mi madre iba a casa de una vecina para tomar un café y charlar, y yo iba con ella y jugaba con los niños de esa casa. Si yo estaba en casa de la abuela o en mi casa, me quedaba jugando sola o con los niños del barrio, mientras que los adultos se dedicaban a las tareas domésticas. A menudo, mi madre reunía a los niños del barrio para cantar con nosotros y leernos cuentos. En aquel entonces no se llamaba a esto “pre-escolar en el hogar”. Era simplemente la vida, como el respirar.

Treinta años más tarde, cuando estaba enseñando en un grupo de edades mixtas de un jardín de niños Waldorf, era una dicha el poder crear un flujo de actividades: tener tiempo para el juego activo y para la escucha silenciosa, para estar juntos en un grupo o marcharse lejos con un amigo, para la limpieza y cuidado, para hornear y comer, tiempo para crear cosas útiles y bellas y tiempo para cavar en la arena. Los ritmos diarios, semanales y estacionales eran como inhalar y exhalar.

El jardín de niños Waldorf era, y es, un lugar que hace honor a la infancia. Según mi experiencia, era aún más. Era un refugio. Como profesora fundadora, siempre había algo más de lo que ocuparse además de los padres y los niños

de mi propio jardín de niños. Había reuniones del claustro de profesores, reuniones con la coordinación pedagógica de la escuela, reuniones del consejo de administración, reuniones de comités de festivales, reuniones de planificación a largo plazo, y así sucesivamente. Salir a la escuela para asistir a este tipo de reuniones era como aventurarse en el mundo. Volver a mi jardín de infancia era como “volver a casa”. Los colegas de la escuela primaria de vez en cuando venían a mi jardín de niños por la tarde para descansar mientras sus hijos estaban con otro profesor. El sofá estaba allí para darles la bienvenida.

El jardín de niños no era un salón de clase. Era el jardín de juegos de un niño. A través de los años, cuando el jardín de niños se impregnó cada vez más de nuestras rutinas y rituales, de los vaivenes, nuestras alegrías y tristezas, nuestro trabajo y el juego, la sala se volvió como un pedagogo silencioso, las paredes nos abrazaban como una abuela benevolente que lo ve todo pero que sabe cuándo volver la cabeza para permitir la justa medida de travesuras. Recuerdo aquellas alegres ocasiones cuando me retiraba del espacio de juego justo antes de terminar la limpieza, sabiendo el puro placer que proporcionaba a los niños hacer una barrera en la puerta mientras acababan de guardar las cosas. Cuando los niños abrían la puerta, yo entraba de nuevo, no como profesora, sino como inspectora de la aldea, frente a un coro de risitas mientras me daba cuenta de todo los maravillosos detalles que habían puesto mientras yo no estaba. Éramos nuestra pequeña comunidad, e incluso siendo una profesora más joven, me sentía como la querida abuela o tía que daba la bienvenida a los niños del barrio que iban a jugar unas horas por la mañana. Al final de la mañana, los niños se iban con sus padres o cuidadores para irse a casa o visitar amigos.

Con el tiempo algunas cosas comenzaron a cambiar. Los niños que habían estado en el sistema institucional de cuidado infantil tradicional desde la infancia empezaban a entrar en el jardín de

niños. Muchos de ellos no entendían cómo entrar en el juego imaginativo autodirigido. Otros niños no habían estado en la guardería, pero habían estado en varios programas educacionales desde la temprana infancia. Muchos niños necesitaban cuidados más allá de la mañana en el jardín de niños. Algunas familias solicitaron esta extensión porque ambos padres tenían que trabajar para poder pagar la matrícula para una escuela Steiner/Waldorf. Otros simplemente pensaban que sus hijos avanzarían más si permanecían todo el día con otros niños que en casa. Las razones para desear más horas variaban, pero las peticiones eran contundentes. Además, cada vez más familias con niños menores de tres años preguntaban insistentemente: “¿Qué programas tiene para mi hijo?”. Dejaban claro por tanto que, si bien la educación Waldorf/Steiner era su primera opción, si nuestras escuelas no podían atender a sus necesidades, se irían a otro lugar.

Los padres estaban buscando “algo más” para sus hijos – más horas, más años en la escuela, más actividades, más tiempo fuera de casa. En esta era de soledad individualizada, los padres también buscaban la comunidad y estaban pidiendo orientación sobre la manera de estar con sus hijos.

¿Cómo íbamos las Escuelas Waldorf a satisfacer estas necesidades?

Las escuelas comenzaron a ofrecer horarios extendidos. Los niños de todos los programas para la primera infancia que necesitaban jornada completa se reunían y comían juntos; después tenían tiempo de descanso, luego una merienda y un poco más tiempo de juego antes de que los recogieran. Algunas escuelas incluían la comida como parte del jardín de niños y después se les dejaba ir a algún centro de cuidado o a casa. Normalmente el programa de cuidado de la primera infancia terminaba cuando el día terminaba en la escuela primaria, alrededor de las tres de la tarde. Después, los niños que necesitaban atención incluso más tarde iban a otro programa

de cuidados, hasta las cinco o seis de la tarde. Este sigue siendo el modelo para muchas escuelas. Otros están comenzando a ofrecer guarderías todo el día para evitar tanto cambio para los niños.

Para responder a las peticiones de los padres de atender a los niños más pequeños, muchas escuelas comenzaron a ofrecer programas de “preescolares,” “maternales” o “guardería” para niños menores de tres a poco más de cuatro años. Algunas incluso comenzaron a aceptar niños de dos años. En mi escuela se llamaba el Jardín de las Maravillas (Wonder Garden), y recuerdo las sabias intuiciones de su primera profesora, Laura Cassidy, cuando señaló que simplemente no funcionaría tener un programa estilo “jardín de niños diluído” para estos pequeños. Señaló también que estos niños necesitan un ritmo más lento y no hay niños mayores allí para ayudarlos o servirles de modelo. Reconocía que el cuidado del cuerpo, vestirse y desvestirse, ir al baño, era lo que necesitaban aprender estos niños y para lo que necesitaban mucho tiempo.

Las escuelas también comenzaron a ofrecer programas para detener la marea de soledad de los padres y para traer a niños incluso más pequeños. Los llamados programas padre o madre-hijo o grupos de juego, se llevaban a cabo una mañana a la semana durante un par de horas. En algunas escuelas, también se ofrecieron programas para madres-bebés o madres-niños pequeños. Se han vuelto tan populares que varios grupos diferentes se reúnen durante la semana. Muchas escuelas han comenzado a verlos como precursores de matriculaciones, aunque muchos profesores los ven principalmente como un apoyo para los padres. Lo que buscan es fortalecer el desarrollo saludable de las familias, independientemente de si las familias más tarde se matriculan en sus escuelas. Por lo general, muchas familias se inscriben en la escuela, ya que se han inspirado en su experiencia en los programas de padres e hijos.

Estos programas en expansión que mantenían a los niños en la escuela largas horas y sacaban a los niños de sus hogares a edades cada vez más tempranas no siempre fueron bienvenidos en nuestro movimiento para la primera infancia Waldorf/Steiner. En algunas escuelas hubo entusiasmo por este desarrollo. Otras siguieron adelante con temor. Y otras optaron por no tener niños pequeños en ningún programa de escuela que no fueran los jardines de niños. ¿Por qué esta resistencia? Consideremos la siguiente declaración de Rudolf Steiner con respecto al niño en los primeros tres años:

Los primeros dos años y medio son los más importantes de todos... Durante este tiempo el niño tiene el don de ser instintivamente consciente de todo lo que pasa a su alrededor, especialmente en lo que se refiere a las personas que están en contacto diario con él... todo lo que tiene lugar en su entorno deja huellas en su forma corporal física... de manera que nuestro comportamiento influye en su disposición a la salud o la enfermedad para el resto de su vida.
(1)

El Dr. Steiner habla de los tres primeros años de vida con gran respeto. Nos impulsa a entender la profundidad de la responsabilidad que asumimos en presencia de estos pequeños llegado tan recientemente de los reinos del espíritu. Como el poeta William Wordsworth escribió en su poema “Oda: Intimidades de la inmortalidad”, “arrastrando nubes de gloria venimos de Dios, que es nuestro hogar”. Nuestro movimiento tiene una inclinación muy protectora hacia este primer período de la vida, teniendo como ideal la imagen del niño en el hogar, cuidado por una familia amorosa. Abrir los programas a niños menores de tres años y medio, a pesar de estar acompañados de sus padres, fue un gran paso para nosotros.

Sin embargo, el fenómeno de los grupos de juego se estaba convirtiendo en una norma cultural. Si no proporcionábamos estas

oportunidades, los padres las encontrarían en otro lugar. Muchas escuelas decidieron que sería sensato apoyar a las familias que buscaban no sólo una comunidad con otros padres, sino también orientación sobre la crianza de sus hijos. Hoy las maestras de los grupos para madres-hijos están agradecidas por poder reunirse con estas familias que, sin tener en cuenta su estilo de vida y la crianza de los hijos, han encontrado nuestras escuelas. Cada maestra de este programa madre-hijo puede compartir testimonios de estas familias sobre cómo el programa las ha ayudado a tomar decisiones que han cambiado la vida para los suyos.

Ahora, vamos a considerar la resistencia a la extensión de la jornada escolar para los niños de jardín de niños. Una vez más, había una creencia largamente sostenida de que el mejor lugar para los niños pequeños era el hogar. La esperanza era que después de una mañana en el jardín de niños, los niños irían a casa y comerían, después se echarían una siesta y después vendría una tarde de juegos. Sin embargo, lo que ha estado sucediendo durante años en Norteamérica es que los niños que habían de ser recogidos después del jardín de niños no se iban necesariamente a casa. Tal vez iban a comer y luego a hacer encargos o a asistir a una variedad de clases de “enriquecimiento”, como el ballet, la música, la gimnasia o deportes. En parte por esta razón, algunas escuelas comenzaron a agregar la comida al final de la mañana en el jardín de infancia. Otros comenzaron a experimentar con programas de horario extendido. Era una nueva dimensión de nuestro trabajo, y no conocíamos necesariamente la mejor manera de abordarla.

En mi escuela, nuestro primer intento de ofrecer un día en horario extendido para los niños de jardín de niños dio lugar a niños que venían a la escuela cansados y de mal humor al día siguiente después de haber asistido al programa de estancia después de la escuela. A través de los años y con la intención dedicada por parte de los responsables del programa de la tarde, las cosas mejoraron. Cambiamos el nombre de “cuidado después de

clase” a TLC (cuidado tierno y cariñoso)* y se intentó crear conciencia de cómo se produciría la transición desde el jardín de niños de la mañana a la tarde. Las maestras de jardín de niños trabajaron con las maestras de TLC para construir un puente consciente de atención e intercambio amorosos. Actualmente la mayoría de las escuelas ofrecen algún tipo de día extendido para los niños de la primera infancia.

Hoy en día una experiencia común en nuestras escuelas es la siguiente: un niño pequeño viene a la escuela con un padre o cuidador para asistir a un programa de padres e hijos durante unos años, seguido de un programa de guardería o preescolar durante un año o dos, seguido de programa de jardín de niños, y a menudo pasan las tardes con diferentes profesores en un programa de jornada extendida. Algunos niños experimentan dos programas de día extendido debido a que el programa para los niños pequeños termina alrededor de las 3 y luego cambian al programa de “después de la escuela”, hasta las 5 o las 6 de la tarde en el curso de un día, que puede haber sido con tres conjuntos diferentes de profesores. La buena noticia es que los niños no tienen que cambiar de escuela o guardería por las tardes.

Sin embargo, para muchas educadoras de primera infancia Steiner/Waldorf este no es el tipo de horario deseable para los niños pequeños. Considere esta cita de Rudolf Steiner en el libro *La conciencia cambiante del niño*: “La tarea de la maestra de jardín de infancia es ajustar el trabajo de la vida diaria y adecuarlo a las actividades de juego de los niños... Todo lo que un niño pequeño se le dice que debe hacer no debe ser ideado artificialmente por los adultos que se sienten cómodos en nuestra cultura intelectual, sino que debe surgir de las tareas ordinarias de la vida. La finalidad de una clase de jardín de niños es dar a los niños la oportunidad de imitar la vida de una manera sencilla y saludable”. (2)

* TLC, “tender loving care”, en inglés

Teniendo en cuenta la actual *cultura de la vida adulta* en el mundo occidental, con su ajetreo, sus días llenos de una variedad de actividades, las idas y venidas y la inquietud, este modelo de cambiar a los niños de un lugar a otro durante todo el día es muy contemporáneo. Pero, es el estilo de vida lo que queremos que imiten cuando son tan pequeños? ¿Permite éste el espacio y el tiempo para que los niños penetren en su propio juego? ¿Se ajusta a las necesidades fundamentales de los niños pequeños?

En *La metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación* (3) Dr. Steiner dijo: “Para el niño pequeño, antes que el cambio de los dientes, lo más importante en la educación es el propio ser de la maestra.” Compare esto con lo que el pediatra contemporáneo Dr. T. Berry Brazelton dice en su libro *Las necesidades fundamentales de los niños* (4) “Las interacciones comprensivas, cálidas y emocionalmente nutritivas con bebés y niños pequeños... ayudan al sistema nervioso central a crecer adecuadamente”. Aunque los niños pequeños puedan presentar sorprendentes niveles de resistencia, ¿estamos ayudando a sus necesidades cambiando su medio ambiente y sus maestros/cuidadores con tanta frecuencia?

A mediados de los años noventa, la Asociación Waldorf de Jardín de Niños se dio cuenta que muchas profesoras habían comenzado el cuidado de los niños en sus hogares, algunos por razones personales y otros porque sentían que era la mejor manera de proporcionar un día sin interrupciones y con el flujo rítmico en el que los niños pequeños se desarrollan mejor. En la Conferencia Waldorf de Jardín de Niños de la costa este de 1996 uno de los talleres fue específicamente para personas que ofrecían cuidado de niños en hogares o centros. Muchas de las asistentes hablaron con tierna vulnerabilidad de su sentido de ser vistas como “incorrectas” por ofrecer atención a los bebés y niños pequeños o por ofrecer atención extendida durante el día. Experimentaban un sentimiento generalizado de que esta no era la manera Waldorf

y que los niños tenían que estar en casa antes de los años de jardín de infancia y necesitaban volver a casa cada día después del jardín de infancia.

En lugar de ser criticadas por sus esfuerzos, a las personas que asistieron al taller se les dieron las gracias por dar el valiente paso de tratar de satisfacer las necesidades de los tiempos. No mucho tiempo después de esto, la Asociación Waldorf de Jardín de Niños cambió su nombre a la Asociación Waldorf para la Primera Infancia de Norteamérica (WECAN), enviando un mensaje claro de que no eran sólo una asociación de profesores en los jardines de niños, sino también que también incluía a colegas de otras áreas.

En esa misma época, Rena Osmer y yo, ambas miembros del consejo de WECAN, comenzamos a viajar y a visitar centros infantiles tradicionales en los EE.UU. y estudiamos las diferencias que se estaban produciendo en la vida familiar. Se había producido un cambio de paradigma en cuanto a la vida diaria de los niños pequeños. Hace cincuenta años, la casa era típicamente el lugar donde los niños jugaban y aprendían sobre la vida cotidiana, y el jardín de niños era donde los padres los enviaban para el enriquecimiento artístico y lúdico durante un par de horas por la mañana. El hogar familiar seguía siendo el lugar donde los niños experimentaban la base de la vida doméstica. Actualmente en nuestra cultura, los padres se sienten inclinados a llevar a sus hijos fuera de la casa por el aumento de los estímulos. Los quehaceres de “limpieza” o de “ama de casa” a veces son relegados para llevarse a cabo cuando los niños no están en casa o cuando están durmiendo. Como se menciona más adelante, las experiencias de la vida cotidiana de lo que hace que un hogar funcione son cada vez menos comunes en los niños.

Rena y yo nos convencimos de que era el momento para que creciera y se desarrollara el cuidado infantil y el apoyo para padres basado en el enfoque Steiner en Norteamérica. Con respeto

a los que ya habían comenzado algún trabajo en estos ámbitos y con el interés de expandirlo aún más, exploramos la cuestión de lo que pensábamos que sería el cuidado de niños más pequeños basado en el enfoque Steiner. Nuestra conclusión fue que imitaría las cualidades y actividades que se encuentran en la vida sana y rítmica del hogar, las formas naturales de la vida. Así surgió el nombre LifeWays, que adoptamos de las compañeras que escribieron la primera serie de libros *LifeWays* (5). En 1998, el primer Centro LifeWays para Cuidado Infantil se abrió en el sureste rural de Wisconsin y otros varios se han abierto desde entonces.

Los centros y hogares LifeWays están diseñados para sentirse como una casa lejos de casa. Frecuentemente, los ingredientes que faltan en las guarderías tradicionales son la coherencia, la calidez y las relaciones duraderas. El corazón de los hogares LifeWays es la “Suite familiar”, en la que los niños, quienes los cuidan y las familias, desarrollan relaciones a largo plazo en un entorno que protege la infancia y apoya la salud física, socio-emocional, cognitiva y espiritual óptima para los niños y cuidadores. En cuanto a las edades de los niños que reciben estos centros y cuánto tiempo pueden estar en ellos depende de cada centro. No hay un modelo definido.

El Centro de Desarrollo Infantil LifeWays de Milwaukee cuenta con tres salones con una amplia gama de edades, desde bebés hasta niños de seis años de edad. El centro ofrece atención de 7:30 de la mañana a 5:30 de la tarde. Algunos cuidadores eligen trabajar durante ocho horas al día, mientras que otros prefieren compartir una suite y trabajan a tiempo parcial. Al estar configurado como una familia numerosa, cada salón cuenta con siete a ocho niños con una cuidadora principal. Con tres salones, el centro funciona como un pequeño barrio o familia extendida. Todos los niños conocen a todas las cuidadoras, y tienen una conexión especial con sus cuidadora principal. A las cuidadoras les apoya una directora a tiempo

parcial (que también es quien da las clases de madres-con-hijos), otras cuidadoras a tiempo parcial, una cocinera, una maestra de jardín de niños y voluntarios. Los niños mayores de cada salón pueden asistir al preescolar o a la guardería forestal dos o tres mañanas a la semana y a veces se les unen los niños de la comunidad que vienen sólo a preescolar o jardín de niños. Durante este tiempo, los niños más pequeños disponen de un tiempo a solas con sus cuidadoras, de forma similar a la forma en que se está en casa cuando los hermanos mayores van a la escuela. Cuando los niños mayores vuelven al salón, los bebés y niños pequeños están encantados de verlos.

Además de los centros LifeWays, hay personas que ofrecen cuidado de niños o enseñanza preescolar LifeWays en sus hogares. En muchos sentidos, esto es ideal. Ellos ya se encuentran en un hogar, por lo que no tiene que imitar estar en una casa. Trisha Lambert, que ya era miembro “completo” de WECAN y “representante” LifeWays, era maestra de jardín de niños Waldorf en una escuela antes de decidirse a ofrecer un centro de atención en su casa. Ella estaba ya haciendo esto antes de que comenzara la organización LifeWays. Inicialmente inspirada por Helle Heckmann en Dinamarca, Trisha y los niños pasaban mucho tiempo fuera cada día explorando los numerosos parques y jardines que rodean su casa. Ella preparaba las comidas y meriendas para los niños, y dormían en la sala de estar y en el dormitorio de su casa. La mayoría de los días hacían juegos de corro sencillos y contaban historias, y si había un bebé en la casa, éste jugaba o dormía mientras los otros niños cantaban y jugaban. Al igual que el Centro LifeWays de Milwaukee, Trisha tenía una lista de espera en curso. Muchas familias piensan que la simplicidad de la vida diaria que se ofrece en estos lugares es lo mejor para sus hijos, y a menudo oímos historias estupendas de cómo las familias comienzan a transformar poco a poco sus propios hogares reflejando las prácticas que han observado.

Los ritmos y las actividades de los días y semanas en un entorno LifeWays pretenden imitar la vida del hogar en lugar de la vida en la escuela: el cuidado y limpieza diarios del entorno, el cuidado corporal de los niños, lavar la ropa, guardar las compras, comer, dormir, cantar, jugar y la elaboración de actividades especiales de temporada. Mientras que el cocinero prepara la comida orgánica todos los días, las cuidadoras y los niños en cada salón participan durante toda la semana en la preparación de la comida, por ejemplo, pelar las zanahorias, cortar las cebollas, y así sucesivamente. Independientemente de si los niños participan activamente en el trabajo que se realiza o no, ellos crecen y se desarrollan dentro del entorno de la dedicación concentrada de sus cuidadoras.

Habiéndolas llamado “artes vivas” (las artes domésticas, alimenticias, creativas y sociales), estas actividades de la vida diaria están desapareciendo silenciosamente de la experiencia habitual de muchos niños hoy en día. En la guardería infantil de todo el día es más fácil experimentar un flujo natural de estas actividades sin prisas. Uno se da cuenta que los niños tienen más tiempo para compenetrarse con cosas tales como ponerse los zapatos, lavarse los dientes, cepillarse el pelo, vestirse para salir a la calle, mirar a un bebé mientras se le alimenta o mientras se le cambian los pañales. El descanso de la siesta de mediodía también ayuda. Tanto si la cuidadora también duerme como si no, hay un cambio natural que tiene lugar, que permite una experiencia cualitativamente diferente desde la mañana hasta la tarde. Cuando se despiertan de la siesta y se les cepilla el pelo, se les masajea la cara con aceites (una práctica adoptada desde el centro de cuidado de niños *Awhinade* de Bernadette Raichleen en Nueva Zelanda), ya están listos para el ritmo más lento de juego por la tarde y de prepararse para ir a casa.

Las cuidadoras, apoyadas por mentoras, asisten a una formación a tiempo parcial durante

un año, en que se les presentan las artes vivas, así como, los principios y prácticas LifeWays sugeridas. El desarrollo humano se enseña desde los puntos de vista científicos y espirituales de Rudolf Steiner y expertos en desarrollo infantil contemporáneos. Las estudiantes experimentan con la música, el movimiento y el arte de la formación del habla para fortalecerles como seres humanos dignos de ser imitados por niños pequeños y se ofrecen numerosas clases de trabajos manuales, incluyendo una introducción a la jardinería, y una introducción a la a veces duro pero práctico y estético, arte de la economía doméstica. Otras partes de la formación se centran en trabajar con las agencias reguladoras, así como la forma de trabajar con los padres y colegas. Un aspecto único de la formación LifeWays es que las estudiantas incluyen madres, proveedoras de cuidado infantil, niñeras, maestras de preescolar en el hogar, educadoras de padres e hijos y abuelas. El común denominador es el entendimiento de que las necesidades fundamentales de los niños pequeños pueden ser satisfechas a través de la actividad de la vida del hogar, independientemente de si usted es una madre que está en casa, una cuidadora de niños o educadora de padres.

Así como era un privilegio enseñar en un jardín de niños Waldorf hace tantos años, es igual de privilegiado ser parte del desarrollo continuo del cuidado de niños inspirado en las ideas de Steiner. Mientras que retroceder en el tiempo no es la respuesta, muchas educadoras de primera infancia Waldorf/Steiner han descubierto el valor de la desaceleración, cambiando el énfasis a las actividades de la vida diaria, y la ampliación de su tiempo con los niños bajo su cuidado. Lifeways es una parte de esta vasta labor de educadoras Waldorf/Steiner. Hay otras personas que han estado ofreciendo cuidado de niños durante dos décadas o más, y aún otras que ofrecen capacitación y apoyo a los maestros y profesores que deseen participar con el trabajo de niños de cero a tres.

En la conferencia de la primera infancia Waldorf en Nueva York en 2006, la oradora principal fue la Dra. Michaela Glöckler, directora de la Sección Médica del Goetheanum. Susan Silverio, directora de la formación LifeWays en el Noreste, compartió sus notas citando a la Dra. Glöckler de la siguiente manera:

“Enseñen más allá de la culpa. ¡Enseñen partiendo de la alegría! ¡Abran [programas para la primera infancia] fuera del ámbito de la escuela! Organicen tardes de agricultura y juego en casas de familias”. Al responder a las necesidades reales de nuestro tiempo de esta y otras formas creativas, podemos apoyar y cuidar a padres e hijos.

Estamos muy contentos de estar involucrados con esta conciencia expandida alrededor de las prácticas de la primera infancia y apoyo a la familia, y estamos agradecidos a la Asociación Waldorf de Norteamérica para la Primera Infancia por tener la visión y la calidez de corazón para apoyar a individuos y organizaciones que promueven este trabajo. Es un soplo de aire fresco.

NOTAS

- 1 Rudolf Steiner, *Understanding Young Children: Excerpts from Lectures by Rudolf Steiner Compiled for the Use of Kindergarten Teachers* (Silver Spring, MD: Waldorf Kindergarten Association, 1994), p. 2. De “The Child Before the Seventh Year”, serie de conferencias en Dornach, 23 de diciembre de 1921 al 7 de enero de 1922.
- 2 Rudolf Steiner, *The Child's Changing Consciousness and Waldorf Education* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1988), p. 81. De una conferencia del 18 de abril de 1923.
- 3 Rudolf Steiner, *The Essentials of Education* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1991), p. 14.
- 4 T. Berry Brazelton y Stanley Greenspan, *The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn, and Flourish* (Nueva York: DaCapo, 2001), p. 1.
- 5 Gudrun Davy y Bons Voors, eds. *Lifeways: Working with Family Questions* (Stroud, UK: Hawthorn Press, 1983).



Cynthia Aldinger es la fundadora y directora ejecutiva de LifeWays Norteamérica, una organización dedicada al desarrollo de las prácticas saludables de cuidado y crianza de niños. Fundó el primer Centro Lifeways de Cuidado Infantil en 1997 en Wisconsin, EE.UU., y ahora dirige formaciones y seminarios Lifeways en Estados Unidos y también da conferencias a nivel internacional y en toda América del Norte. Es miembro del cuerpo docente adjunto en el Rudolf Steiner College, California, es miembro de la junta directiva de la Asociación Waldorf de Norteamérica para la Primera Infancia, y es miembro de la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños y colaboradora de la Alianza por la Niñez. Aldinger fue la maestra fundadora de la escuela Waldorf Prairie Hill en Wisconsin, que ahora cumple 21 años. Recibió su certificado en Docencia de la Universidad Emerson en Sussex, Inglaterra. Su pasión es la preservación del espíritu lúdico de la infancia y ayudar a crear ambientes hogareños que proporcionen comodidad, seguridad y las actividades que se encuentran en un hogar sano. Aldinger ha estado casada durante treinta y cinco años y es madre de dos hijos adultos.

¿Sabemos por qué hacemos lo que hacemos? Entrevista con Helle Heckmann

por Margaret Ris

El verano pasado en Boston, tuve la oportunidad de hablar con la educadora infantil Waldorf Helle Heckmann. Helle es fundadora y directora de Nøkken, un centro de cuidado infantil Waldorf en Dinamarca para niños de entre uno a siete años que ha servido de inspiración a los jardines de infancia Waldorf en todo el mundo. Había terminado recientemente una gira de tres meses de programas para la primera infancia Waldorf en toda Norteamérica. Aquí Helle comparte algunas de sus ideas sobre las necesidades cambiantes de los niños y las familias en la cultura actual, en particular en lo que se refiere a las necesidades de los niños más pequeños con respecto al cuidado infantil y la niñez temprana.

MR: Helle, ¿qué has observado en estos últimos quince años desde que comenzaste con Nøkken respecto a la evolución de la atención a los niños más pequeños desde una perspectiva Waldorf?

HH: He visto que la necesidad de atención de los niños pequeños se ha disparado desde que visité los Estados Unidos hace once años. Ahora las cosas son muy diferentes y tenemos que preguntarnos: “¿Cómo abordamos nuestra tarea con el fin de satisfacer mejor las necesidades de los niños más pequeños?”

MR: ¿Cuáles son tus mayores preocupaciones?

HH: Esta mayor demanda de cuidado de los niños da lugar a muchos enfoques diferentes. No se puede hacer un solo modelo para el niño pequeño, pues hay muchas necesidades diferentes. Algunos niños necesitan atención por períodos cortos de tiempo, algunos necesitan días más largos. Las madres también deben encontrar lo que más necesitan. Las madres a menudo tienen que trabajar, pero tienen que tomarse el cuidado de sus hijos como una prioridad. Algunas madres en los Estados Unidos todavía pueden quedarse en casa; pero muy pocas en Europa pueden hacerlo (más allá del subsidio nacional, el permiso de maternidad es generalmente de seis a doce meses, dependiendo del país).

Mi mayor preocupación con respecto al cuidado de los niños pequeños es que la mayoría de las iniciativas separan a los niños por edades y a los niños se les reúne exclusivamente con su propio grupo de edad. Los niños sólo pueden mirarse a sí mismos, por lo que se convierten en dependientes de los adultos en el aprendizaje de la manera de abordar el mundo. Esto puede ser bueno en algunos aspectos; el adulto es el modelo a seguir para la preparación de alimentos y limpieza, por ejemplo. Pero para jugar y

socializar, para eso se necesita un mayor rango de edad entre los niños.

Los niños de uno a dos años mayormente observan; sin niños más mayores a los que observar, no aprenden realmente a jugar. Muchos conflictos se presentan en grupos de la misma edad. Para mí, tener edades mixtas crea la sensación de una familia a la antigua. Esto es importante porque muchos niños hoy en día son “hijos únicos”, o hay una amplia diferencia de edad entre los niños en la familia. Si estos niños han de aprender a cuidar de otros, necesitan ver cómo se cuida de otros. Esto también es cierto para los niños más mayores: necesitan ver cómo se cuida a otros para que tengan esa experiencia para cuando se conviertan en padres. Estos niños más mayores pueden apreciar de dónde vienen ellos cuando están rodeados de niños más pequeños, y los niños más pequeños tener una idea de hacia dónde van y cómo enfocar la vida.

MR: *¿Puede comentar sobre los cambios que ha notado en la forma de jugar de los niños?*

HH: Hoy en día con respecto al juego en todo el mundo, he podido constatar que muchos niños no “juegan a la casita” con la madre, el padre y el niño. En estos días la familia moderna es a menudo un agregado, los niños no ven mucho cómo se cuida de otros, así que no puedan imitarlo en su juego. Parece que más a menudo juegan al cuidado de mascotas, comprándoles alimento, hablando con los animales y siendo amables con ellos, que al cuidado de los niños. Tenemos que traer de vuelta el juego de la muñeca; los niños necesitan estar en contacto con adultos que participan activamente en actividades de cuidado para que los niños puedan aprender viendo el hacer real, no por el relato intelectual.

MR: *¿Qué tipo de actividades le gustaría que hiciesen más los niños, o menos?*

HH: Todo el proceso de cuidar a los niños pequeños importa. Por ejemplo, en el cambio de pañales, no se usa tela, se usan pañales altamente eficaces que eliminan los olores. Estos pañales se pueden dejar durante cinco o seis horas, en lugar de dos horas, por lo que ahora el tiempo para cambiar pañales, ese momento íntimo y privado “tuyo y mío” cuando se le habla o se le canta al niño, es mucho más reducido. Durante estos momentos de intimidad, los niños pueden experimentar la sensación, “me ven, soy amado.” Cuando esto sucede, la madre también siente que ha estado con el niño y puede dejarlo jugar solo un rato.

La intimidad del tiempo para comer también está en peligro. Mientras se da el pecho, la madre a menudo está leyendo, ve la televisión o habla por teléfono. Los que alimentan con biberón puede dárselo al niño mientras está en la sillita de paseo. En ambos casos, no hay relación.

Así que las situaciones naturales, íntimas, de nutrición y cuidado, de estar juntos están en peligro.

Hoy en día más y más niños tienen dificultades con el sentido del tacto, ya que están expuestos al mundo tan temprano, y no se les da tiempo más privado e íntimo con la persona que los cuida. Se ven bebés pequeños en cochecitos que van viendo hacia el mundo, en lugar de ver hacia la madre. Las experiencias del bebé, “¿Dónde está mi centro? Acaso sé dónde estoy en el mundo?” “Incluso en los porta-bebés, cuando al bebé se le coloca mirando hacia el exterior, ahí colgados, los alejamos de una conexión íntima y los exponemos al mundo antes de que estén listos.

MR: *¿Cómo crees que podemos llegar mejor a las madres?*

HH: Como cuidadoras profesionales, tenemos conocimiento de cómo el niño se desarrolla físicamente y también mentalmente. Al ser modelos a seguir en nuestras iniciativas, podemos inspirar a las madres para que se pregunten, “¿Cómo puedo cuidar mejor a mi hijo?”

Cuando los padres tienen niños pequeños, están muy abiertos a la inspiración, porque muchos padres de hoy tienen poca experiencia en la crianza. Como resultado, ellos están buscando por ahí en el mundo orientación sobre la forma de cuidar de su hijo. Todos los padres desean lo mejor para sus hijos. Hay miles de libros que comprar, pero eso es información intelectual. Hay muy poco acerca de cómo “hacer”, de que te muestren cómo hacerlo.

MR: *¿Cuáles son algunas de las consideraciones especiales que te gustaría que los padres y cuidadores tuvieran en cuenta acerca de los niños más pequeños?*

HH: Los niños pequeños no son adultos pequeños. Son muy especiales. Los niños menores de tres años no son pequeños niños de kinder. Ellos necesitan mucho tiempo para observar su mundo; y luego, a través de la imitación, necesitan tiempo para ser uno con el mundo. Es tan importante que las personas que cuidan al niño sepan cuánto afectan al niño. Tienen que ser muy conscientes de sí mismos como modelos no sólo en su hacer, sino en ser una persona moral y espiritual. Los que trabajan con los niños pequeños en realidad deberían ser las personas más desarrolladas espiritualmente.

El niño pequeño siente todo lo que el adulto contiene. El niño imita el movimiento, y también el estado de ánimo. Si no hay una

correspondencia entre lo que dices y lo que haces, el niño se confunde. Con demasiada frecuencia, la gente hoy en día dice lo que no quieren que el niño haga; pero ¿qué quiere decir el adulto? Y entonces ¿qué debería hacer el niño? Si el niño está expuesto a una falta de armonía entre lo que el adulto dice y lo que hace, el niño puede leer el lenguaje corporal y ver la incongruencia. Esto puede hacer difícil que el niño desarrolle confianza en el adulto.

MR: *¿Puede hablar sobre el equilibrio entre hablar y guardar silencio en presencia de niños pequeños?*

HH: Aunque el niño pequeño aprende a hablar escuchando el lenguaje, en realidad es muy importante guardar silencio en presencia de niños pequeños. Cuando hablamos, es importante no utilizar lenguaje para bebés o dirigirnos al niño como si fuera un tonto. Lo mejor será utilizar frases cortas con lenguaje claro.

Como adultos, tomamos una decisión y entonces decimos al niño con claridad lo que queremos que haga. Sepa que usted es quien toma las decisiones. El niño no es su amigo; es su responsabilidad.

MR: *¿Pueden las escuelas Waldorf responsablemente añadir a su oferta cuidados para niños menores de tres años?*

HH: Primero, creo que debemos eliminar la palabra “escuela” del idioma inglés cuando hablamos de trabajar con niños menores de siete años – y utilizar los términos “casas” o “jardines” para niños. Dado que los niños pasan tanto tiempo lejos de casa, necesitan, más que nunca, un ambiente familiar, donde se lleven a cabo todas las actividades básicas de un hogar. De lo contrario, los niños no pueden aprender a cuidar de su entorno.

En el pasado, los niños iban a los jardines de infancia a partir de los cuatro años para participar en actividades sociales y artísticas unas horas al día. Ahora muchos niños mucho menores de cuatro años pasan más tiempo en el jardín de infancia o en cuidado infantil que en casa cuando están despiertos. Esto significa que hay unas demandas completamente nuevas sobre nuestro trabajo, y tenemos que reconocer que debemos adaptarnos para satisfacer estas demandas. Tantas cosas son distintas en la actualidad, y la estructura familiar ha cambiado drásticamente. Somos perfectamente capaces de crear un ambiente óptimo para niños de uno a siete años. Pero tenemos que estar dispuestos a cambiar cómo construimos la vida cotidiana en los jardines de nuestros niños, porque las edades de los niños a los que cuidamos, y las horas que están bajo nuestro cuidado, han cambiado.

MR: *¿Qué ves como crucial para el cuidado de los niños?*

HH: Uno de los principales objetivos y necesidades del niño pequeño es aprender cómo conseguir un ritmo en la vida. Los niños también necesitan el movimiento adecuado, lo que significa que tienen que pasar tiempo al aire libre, lo cual puede ofrecer muchos más retos que los ambientes cerrados. Los niños también necesitan dormir, aprender a dejarse llevar y confiar en sí mismos para caer en un sueño saludable. Muchísimos niños en la actualidad duermen demasiado poco porque se les trata como pequeños adultos – y sin embargo los niños aprenden y crecen más cuando están dormidos. Dormir bien es necesario para su desarrollo sano.

La nutrición es un tema importante. Muchos niños hoy en día tienen problemas para comer. Tienen dificultades con cómo comer, cómo ser sociales, esperar, estar

sentados mientras se sirve a todo el mundo, escuchar, masticar con la boca cerrada, comer con una cuchara o un tenedor, y también como nutrirse. Muchos niños son muy selectivos con la comida. Si nos sentamos juntos para comer la misma comida, por imitación muchos aprenderán a comer bien. Porque el adulto sabe lo que es mejor para el niño, es quien elige los alimentos.

Ritmo, movimiento, sueño, alimentación y cuidados – todos ellos son cruciales. Los cuidados incluyen vestirlos adecuadamente para la vida al aire libre y bajo techo según el entorno, ya esté el niño en el arenero, afuera bajo la lluvia (vestido con pantalones impermeables), o al frío (abrigado). Cuando el niño siente que es valorado lo suficiente para que alguien lo cuide como persona – cepillarle el pelo, ponerle un sombrero, o abrigarlo – todo ello apoya una sana autoestima. Entonces el niño es más libre para explorar el mundo de una forma que sea segura.

MR: *¿Qué más ves como esencial para los niños pequeños?*

HH: Los niños en ambientes de cuidado tienen la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, lo cual es esencial porque sin habilidades sociales estaríamos muy solos. Solo pueden aprender estando con otros – no frente a un televisor o un equipo informático o diciéndoles *cómo* comportarse. Al hacer las cosas y estar juntos socialmente de un modo auténtico, los niños pueden aprender lo que es la vida.

Por lo tanto, nuestras iniciativas Waldorf tienen que ser lugares donde se vive una vida real y las tareas básicas de la vida son visibles. De esta forma, los niños pueden aprender a ser parte de la vida y que son necesarios – no sólo anexos, sino verdaderamente parte de lo que está sucediendo.

MR: *¿Qué piensas sobre la idea de que estamos en la edad de la Individualidad? ¿Cómo fomentar la individualidad de un niño?*

HH: No hay duda de que somos individuos muy especiales cada uno de nosotros. Cada individuo tiene que abordarse donde él o ella está en la vida. La cuidadora debe ser capaz de ver las diferentes necesidades de cada niño, y ofrecer posibilidades o retos que satisfagan su nivel de desarrollo en un momento dado. Esto significa que el o la cuidadora tiene que tener amplio conocimiento sobre las posibilidades que se pueden ofrecer a los niños, especialmente aquellos que puedan tener problemas y dificultades.

MR: *¿Cómo tratamos al niño en estos casos especiales?*

HH: Tratar al niño con una actitud correcta puede ser un reto, para que sea libre de seguir su propio camino. Por ejemplo, cuando un niño no gatea, puedo colocar un tocón de árbol en su camino para que el niño *tenga* que treparlo. No puedo hacer que un niño gatee. Pero puedo crear el entorno que fomente gatear como respuesta. No puedo ayudar al niño a trepar un árbol, pero le puedo dar la oportunidad de encontrar un árbol que puede optar por trepar o no. No voy a ayudar al niño a trepar. Si ven a otros niños trepando pueden inspirarse, pero algunos no treparán y tengo que aceptarlo.

Me veo a mí misma caminando junto al niño, no delante ni detrás. Ofrezco la oportunidad, pero es el niño quien tiene que tomarla. Esto es muy individual, cuándo y cómo un niño va a aceptar un desafío. Es importante no forzar al niño a ser lo que espero que sea, sino aceptarlo como realmente es.

MR: *¿Puedes hablar un poco más sobre las diferencias?*

HH: Al tener una idea de cómo debería ser el niño, a veces nos podemos olvidar de ver que cierto niño tiene una manera de ser que es diferente. Podemos ofrecer oportunidades que reten al niño de una manera saludable, y desde nuestra manera de modelarlo, mostrar cómo abordar a los demás con respeto. Es importante para todos los niños que estructuramos el día y tengamos en cuenta los límites y expectativas sociales para el grupo. A través de modelos de conducta y del ritmo, los niños pueden ver claramente lo que se espera de otros seres humanos. Aún así, hay libertad para que el individuo se desarrolle como él o ella es.

MR: *Cuando dices que el niño desde el nacimiento hasta los tres años no es solo un pequeño niño de jardín de infancia, ¿cómo podrías trabajar con una maestra para ajustar su enfoque?*

HH: Le haría observar a los niños pequeños durante un par de semanas, porque cuando uno se enseña a observar, también se da cuenta de lo diferente que son los niños más pequeños, cuánto tiempo necesitan, lo silenciosos que son, y lo muy serios. Te das cuenta de lo importante que es para ellos tener un entorno estructurado, que les repitas todo una y otra vez, y que seas fiel al ritmo del día. Ves también que hay que guardar silencio, y nunca sorprenderlos o estresarlos. Con niños pequeños, nunca se les dice qué hacer con palabras, sino con acciones, con hechos.

Te das cuenta de que con niños muy pequeños no se deben contar historias o hacer actividades tales como el modelado de cera de abeja y la pintura, sino que se debe limpiar, planchar, hacer comida y cantar. Reconoces que necesitan verte hacer actividades de forma visible, y te aseguras de que los niños puedan verte e imitarte. Te das cuenta, también, que

debes moverte lentamente y con propósito, y que los niños necesitan saber que, a pesar de tu actividad, siempre estas disponible. Todo esto es muy diferente del niño en jardín de infancia, al que se puede inspirar de forma totalmente diferente mediante la narración de historias, largos juegos en corro y actividades relacionadas con los festivales. Hay dos conjuntos diferentes de necesidades.

Los más pequeños pueden formar parte de un jardín de infancia, pero no deben participar en las actividades de jardín de infancia. Necesitan horarios para comer y dormir mucho más tranquilos, por lo que a veces puede ser bueno separar los dos grupos, permitiendo a los más pequeños comer y dormir juntos, aparte de los mayores. Pero, en general, en el jardín de infancia estaría bien dejar que no todos los niños tengan que hacer todo al mismo tiempo. Puede ser controlador: “Ahora todos a pintar juntos, ahora a hacer la cera de abejas”, etc. Lo más importante, en cualquier caso, es preguntarnos a nosotros mismos, *¿Por qué?* Necesitamos saber *por qué* queremos hacer algo y luego descubrimos *cómo* hacerlo. De esta manera estamos abiertos y receptivos a las necesidades reales de los niños bajo nuestro cuidado.

MR: *Has visto el cuidado infantil en muchos países. Siendo tanto realista como visionaria, ¿qué recomendarías como política nacional hacia la maternidad/paternidad que diese amplia consideración a las necesidades de los padres trabajadores y sus hijos pequeños?*

HH: Creo que debería ser un derecho quedarse en casa durante el primer año de la infancia, porque este período es muy especial y se

establece la base del vínculo madre-hijo. Se necesita tiempo para llegar a conocer a tu hijo. El desarrollo durante el primer año de vida va tan rápido y cada día se revelan nuevas capacidades. Para que la familia crezca junta, es importante que pasen tiempo juntos para observar estos extraordinarios cambios.

Llegar a la posición erguida en el mundo es un don, y crecer en un entorno seguro y protegido es necesario. Por supuesto, tenemos que apoyar a las madres en este periodo para que no se sientan solas. Debemos ofrecer cursos y ayudarles a aprender a observar el desarrollo del bebé y contrarrestar la soledad que pueden sentir estando en casa solas solo con un bebé por compañía. Tenemos que facilitar la formación de grupos de madres para que las madres puedan apoyarse mutuamente y crecer juntas con sus hijos.

MR: *¿Hay algo más que creas importante compartir con los profesores y los profesionales de cuidado infantil que asumen esta labor pionera?*

HH: Mi consejo sería ir más despacio. *¿Por qué* tenemos tanta prisa? Las mayores verdades residen en los detalles más pequeños; los macrocosmos moran en los microcosmos. Todo sucede donde estamos – sólo tenemos que verlo. La vida es un reto y tenemos que verla como algo de lo que somos parte y entender que es importante cómo nos enfrentarnos a nuestros retos. Cuando hacemos esto, podemos reconocer que estamos dando a nuestros hijos una imagen de cómo los adultos se enfrentan a situaciones en la vida. Esta imagen es algo de lo que los niños serán capaces de obtener inspiración en el futuro.



*El desarrollo infantil
en los
tres primeros años*

La confianza de Emmi Pikler en el niño sabio

por Jane Swain

El Instituto Pikler – con frecuencia llamado Lóczy (se pronuncia “Lotzy”) por la calle donde está situado en Budapest, Hungría – fue construido originalmente en 1946 como orfanato para niños de cero a tres años cuyos padres murieron en la Segunda Guerra Mundial o estaban en asilos para tuberculosos. En funcionamiento continuo desde su fundación por la pediatra Emmi Pikler, Lóczy hoy cuida de niños de hasta seis años de edad, la mayoría de los cuales han sido abusados, descuidados o abandonados, y algunos de los cuales tienen necesidades especiales. Más recientemente, el instituto empezó a ofrecer clases de padres e hijos y un programa de guardería. También sirve como centro de formación y observación que atrae a participantes de todo el mundo que desean aprender más sobre las renombradas prácticas de Lóczy, que favorecen el desarrollo saludable de los niños. En el núcleo de la filosofía del instituto existe un entendimiento de la necesidad de proporcionar un entorno en el que se educa, respeta y se permite la libertad de movimiento de los niños, para que puedan crecer y desarrollarse con seguridad, relación con los demás y autocontrol.

En junio de 2007, hice un curso de dos semanas para profesionales que trabajan con niños pequeños, y también tuve ocasión de observar en el orfanato. Durante la primera semana del

curso estudiamos el desarrollo de la motricidad gruesa y la motricidad fina, junto con su relación al desarrollo cognitivo y la atención. Durante la segunda semana estudiamos la actividad atenta y solícita del adulto.

Antes de ir a Budapest, había leído sobre las importantes contribuciones de Emmi Pikler, y había trabajado con colegas que habían visitado Lóczy en varias ocasiones; pensé que estaba bien informada. Pero había mucho más que aprender en Budapest. Mi propósito al escribir este artículo es, primero, explicar la filosofía básica del Instituto Pikler y luego compartir algunos de mis conocimientos y relacionarlos con mis experiencias como terapeuta física pediátrica con formación en integración sensorial (1), tratamiento para el desarrollo neurológico (2), y dinámica espacial (3).

Las teorías de Pikler surgieron de la observación

Emmi Pikler (1902-1984) era una pediatra con excepcionales capacidades de observación. A principios de su carrera, ella y su esposo vivieron durante un año en Trieste, Italia. Allí pasaba tiempo en la playa observando a los padres con sus bebés. Sus observaciones le mostraron la tremenda importancia del amor de los padres por sus hijos. Pikler también fue testigo de cómo los padres

“enseñaban” a sus hijos a sentarse, ponerse de pie y caminar antes de ser capaces de hacerlo por su cuenta, provocando que los bebés hicieran algo distinto de lo que habrían hecho por iniciativa propia.

Pikler veía este gesto del adulto como desconfianza en las capacidades del niño. Ella creía que los niños tienen una capacidad innata para dirigir el desarrollo de sus capacidades motoras a través del movimiento auto-iniciado, si se les da el tiempo y el espacio para hacerlo, y basó sus prácticas en esta idea. Pikler también creía que todos los niños estaban capacitados para esta tarea – de hecho, infinitamente más capacitados que cualquier adulto. Se deduce, entonces, que no deben enseñarse habilidades motoras a los bebés, sino que se les debe permitir llegar gradualmente a las posiciones verticales de sentado y de pie, totalmente con su propio esfuerzo.

La relación entre el niño y el adulto primario

Pikler veía la capacidad del niño para el movimiento por iniciativa propia como una función de la seguridad de su relación con el adulto primario. Este es un concepto del que carece la práctica terapéutica en este país en general. En Lóczy, cada niño tiene una de sus enfermeras, como se llama a las cuidadoras, designada como su enfermera principal. La enfermera principal conoce al niño muy bien, asume la responsabilidad de considerar su bienestar y desarrollo, y periódicamente registra sus observaciones profundas del niño. Me pareció que esta práctica tiene elementos tanto de documentación convencional como del estudio del niño en la educación Waldorf. En Lóczy, si un niño tiene dificultades de movimiento, la primera consideración es la relación con su enfermera principal.

Del mismo modo, en los nuevos grupos ofrecidos para padres con sus bebés y niños

pequeños de Lóczy, el personal muestra una gran sensibilidad hacia las necesidades y sentimientos de las madres. En el curso se nos advirtió que empleáramos el sentido común y una cuidadosa consideración en nuestro enfoque con los padres, para no hacerlos sentir inadecuados de ninguna manera. El objetivo, fiel al modelo Pikler, es salvaguardar la relación entre el padre y el niño, ya que es de esta tierna y sagrada relación de la que puede emerger el movimiento auto-iniciado saludable.

Las actividades de cuidado del niño, tales como, alimentarle, vestirle y bañarle, son vistas como oportunidades para crear esta relación. El bebé no se considera un objeto sobre el que actuar – para alimentarlo, por ejemplo. Más bien, se ve al niño como un ser humano capaz y se le invita a participar a su nivel en la alimentación, que se considera una actividad cooperativa. La responsabilidad del adulto es hacer que el niño se sienta bienvenido, interpretar sus señales y tener en cuenta sus preferencias individuales; por ejemplo, ¿este niño prefiere los cereales grumosos o suaves? La consideración de las preferencias del niño y el enfoque en actividades iniciadas por iniciativa propia son similares al principio de la terapia ocupacional Jean Ayres de activar la “motivación innata” del niño durante la terapia de integración sensorial.

Los niños en Lóczy se vuelven extremadamente competentes en su cuidado personal a temprana edad. Sin embargo, el objetivo de la enfermera no es promover la independencia, sino más bien compartir la alegría por el desarrollo del dominio propio del niño. La enfermera no alaba al niño, pero si el niño mira a la enfermera, entonces ella cálidamente reconocerá que ha notado el logro o el esfuerzo del niño. Como resultado de la intimidad experimentada durante la provisión de cuidados, el niño está “lleno”, por lo que cuando se le coloca en el corralito, está contento de estar a solas para moverse y jugar.

Pikler probó estas prácticas inicialmente con su propio primogénito, y luego las utilizó y desarrolló más a fondo en su consulta privada como pediatra durante un período de diez años. Finalmente, Pikler las utilizó a mayor escala cuando empezó Lóczy, dirigiendo el orfanato durante 39 años.

Un ritmo diferente de desarrollo motriz en Lóczy

En EE.UU. , la gran mayoría de los bebés no alcanzan la verticalidad a través de sus propios esfuerzos; no sortean la secuencia de motricidad gruesa que lleva a sentarse o estar de pie con movimientos auto-iniciados. De forma rutinaria se pone a los niños en posiciones que no pueden alcanzar por su propio esfuerzo. Esta es la práctica cultural habitual y tradicional de la que surgen nuestras expectativas sobre calidad y momento del desarrollo motriz, y es también el modelo que los terapeutas pediátricos estudian en sus clases.

Lóczy es el único lugar del mundo que conozco donde el desarrollo motriz grueso, fino y oral han sido estudiados desde el punto de vista de la exploración motriz autoiniciada y llevada a cabo sin prisas.. Anna Tardos, actual directora del Instituto Pikler, definió bellamente el ritmo pausado: “¿Por qué tanta prisa? ¡Tenemos toda la vida para estar en posición vertical!”

Durante más de sesenta años, las cuidadoras en Lóczy han hecho observaciones detalladas, tomado fotografías, hecho videos y llevado a cabo estudios científicos. Voy a citar un estudio que me pareció especialmente fascinante. En este estudio, en el que participaron 591 bebés normales con un peso al nacer superior a 2.49 kg, se observó que los bebés, por término medio:

Se ponían de costado a las 17 semanas, boca abajo a las 24 semanas, y de boca abajo a boca arriba, y viceversa, a las 29 semanas. Empezaban a arrastrarse sobre el vientre a las

39 semanas, y luego gateaban a cuatro patas a las 44 semanas. Se sentaban [sentarse se define como sentarse de forma simultánea sobre ambos huesos isquiones sin ayudarse con las manos] y se ponían de pie en la misma semana a las 49 semanas. A las 66 semanas (15 meses), daban sus primeros pasos. A las 72 semanas (17 meses), caminaban con soltura

Estos datos se han promediado, por lo que hay una desviación sustancial en torno a cada valor, y la desviación se vuelve más pronunciada a medida que avanza el desarrollo.

Dicho de otro modo, en el modelo Lóczy hay enormes diferencias entre los niños, y los eventos importantes de la motricidad se alcanzan mucho más tarde de lo que cabría esperar según nuestra experiencia en EE.UU. Por ejemplo, muchos en EE.UU. nos preocuparíamos e intentaríamos enseñar a nuestro hijo si no diese sus primeros pasos hasta los 15 meses, la edad media en Lóczy. Muchos estaríamos orgullosos si nuestro hijo caminase a una edad más temprana, pensando que podría estar más adelantado que los otros niños. Sin embargo, puede que el momento sea más una función del entorno.

Un desarrollo más rápido no es necesariamente mejor. La actividad que se realiza en el plano horizontal, antes de alcanzar la verticalidad, establece una base increíblemente importante para la vida posterior. Parte del trabajo del terapeuta correctivo es esencialmente una recapitulación de lo que un bebé haría sin ayuda si se le coloca en el suelo para explorar las maravillas y las posibilidades de movimiento de su propio cuerpo, y su relación con el mundo exterior. ¿Por qué no dar a los niños tiempo y espacio para hacer su trabajo? ¡Saben lo que necesitan mucho mejor que nosotros, terapeutas y padres!

Una astuta observación de Emmi Pikler ilustra este punto maravillosamente. En este modelo de exploración motriz autoiniciada, Pikler observó que los bebés cuyos padres tenían antecedentes

previos de dolor de espalda pasaban más tiempo en las actividades horizontales de rodar, arrastrarse sobre el vientre y gatear a cuatro patas, antes de pasar a las posiciones verticales de sentarse y ponerse de pie que los bebés cuyos padres no tenían historial de dolor de espalda. Los bebés que estaban genéticamente predispuestos al dolor de espalda, y pasaban más tiempo tumbados, tenían más variedad en sus movimientos en las posiciones horizontales que los bebés que se levantaban antes. El movimiento en el plano horizontal ofrece oportunidades para fortalecer y alargar los músculos y los ligamentos de la columna vertebral – oportunidades que no son posibles en la posición vertical. ¡Era como si los bebés trabajasen para prevenir el dolor de espalda futuro! Evidentemente, Pikler reconoció la genialidad del bebé en su trabajo individualizado sobre el suelo, y trató de crear un entorno en el cual el bebé quedaría libre y sin trabas para realizar este trabajo.

La calidad del movimiento

Quedé asombrada por la gracia, belleza y eficiencia de los movimientos de los bebés y niños pequeños en Lóczy. Su equilibrio, coordinación y postura eran extraordinarios. Sus posibilidades de movimiento eran amplias; eran muy activos y estaban familiarizados con los movimientos de transición – es decir, no permanecían en unas pocas posiciones estáticas, sino que pasaban de unas posiciones a otras con facilidad. No vi el grado de babeo, tono muscular reducido en el tronco, bases de apoyo amplias y desgarradas, hombros encogidos compensatorios y rigidez, y otros problemas de movimiento que tan a menudo vemos en los niños normales en EE.UU. .

La integración de los reflejos primitivos

Entre los niños de Lóczy, tampoco vi una retención anormal de los reflejos primitivos. Los reflejos primitivos son los movimientos

involuntarios estereotipados presentes en los bebés para ayudarles a sobrevivir en las primeras etapas de la vida. Entre los seis y los doce meses, los reflejos primitivos deben integrarse o pasar a segundo plano en el repertorio de movimientos del niño. Si siguen manifestándose en los movimientos del niño y no están debidamente integrados, se dice que se conservan de manera anormal y pueden afectar negativamente la coordinación motora gruesa y fina, la percepción sensorial, la conducta y el aprendizaje. Es muy importante para el desarrollo general que los reflejos primitivos se integren en el momento apropiado.

Cuando pedí más información sobre la falta de retención anormal de reflejos primitivos entre los niños en Lóczy, el personal me dijo que esto no es un problema para ellos. ¡No es un problema! Hay terapeutas pediátricos en todo el mundo que se ganan la vida tratando a niños con retención anormal de reflejos. Durante veintiocho años, he sido testigo de los crecientes problemas con la integración adecuada de los reflejos primitivos en niños estadounidenses normales, sin antecedentes de prematuridad o trauma en el parto. Los niños en el orfanato de Lóczy proceden de situaciones en las que fueron abusados, abandonados o descuidados – y sin embargo, se desarrollan maravillosamente.

Las enfermeras manejan a los bebés de una manera que promueve la integración de los reflejos primitivos. Las manos de las enfermeras son extraordinariamente sensibles al tono muscular del niño. De forma rutinaria esperan a que se produzcan cambios sutiles de tono antes de levantar y mover al niño, por lo que el reflejo de sobresalto no se activa y perpetúa. Al bebé le dicen lo que va a pasar antes de moverlo. Bañan al niño en el bello idioma húngaro, que a mí me sonaba casi como a música, tan relajante y tranquilizador. No mueven el cuerpo del niño a la fuerza; por ejemplo, no pasan un brazo rígido por una manga, sino que mueven la manga a lo largo del brazo. Ofrecen al niño contacto visual intermitente,

no tanto como para que ponerlo nervioso, pero lo suficiente para que se sienta seguro. Las enfermeras no se apresuran o realizan varias tareas al mismo tiempo durante los cuidados, y el tiempo parece detenerse. Todas estas prácticas ayudan a asegurar que el sistema nervioso central del niño no tenga que estar continuamente en un estado de “lucha o huida”. Este estado neurológico más relajado es favorable para estimular el proceso de integración de reflejos.

El desarrollo del equilibrio como parte de la secuencia de motricidad gruesa

La progresión evolutiva de los movimientos de motricidad gruesa implica mucho más de lo que generalmente se reconoce y entiende. Por ejemplo, incluye acostarse boca arriba y mirarse las manos; pasar de estar boca arriba a estar de costado y aprender a levantar la cabeza y jugar con un juguete en esta posición; pasar de estar tumbado boca arriba a boca abajo, a derecha e izquierda, y luego rodar por la habitación para conseguir un juguete; arrastrarse boca abajo; gatear y todos los pasos hasta llegar a caminar, saltar, brincar y más allá. A lo largo de esta secuencia de motricidad gruesa compleja y personal, el desarrollo del equilibrio va unido a la integración de los reflejos primitivos. En Lóczy, las oportunidades para que el bebé mantenga el equilibrio son innumerables! La enfermera mueve al bebé lentamente y se tiene cuidado para que el bebé pueda mantener el equilibrio mientras se le está moviendo.

El equilibrio se desarrolla en el bebé de dos maneras. Éste se desarrolla dentro de cada posición, principalmente a través de desplazamientos sutiles del peso, o sea, de su centro de gravedad. Por ejemplo, el bebé aprende a alcanzar un juguete mientras está de costado sin perder el equilibrio y cambiar de posición, y el bebé aprende a alcanzarse un pie mientras está tumbado boca arriba sin perder el equilibrio

y caerse de costado. El equilibrio también se desarrolla durante las transiciones dinámicas entre posiciones. No podemos desarrollar el equilibrio por el niño. El niño debe hacerlo por sí mismo y, por tanto, debe participar activamente con el fin de establecer nuevas conexiones neuronales en el cerebro. Si se pone a un niño en una posición que es demasiado avanzada para él, no será capaz de moverse con facilidad cuando está en esa posición o de cambiar de posición. Lo que importa no es la rapidez con que un niño puede alcanzar, o ser apresurado para alcanzar, un hito del desarrollo. Lo que más importa es la calidad del movimiento del niño, evaluada según la sofisticación de las reacciones de equilibrio dentro y entre hitos.

En Lóczy, los niños hacen lo que son capaces de hacer. No se espera que hagan lo que aún es demasiado difícil para ellos. Como resultado, los bebés no se tensan mientras se mueven, sino que sus movimientos son extraordinariamente fluidos y agradables, y se mueven mucho. Mientras observaba a los bebés en Lóczy, me preguntaba si tenían más probabilidades que el promedio de evitar la obesidad y el sedentarismo más adelante.

En Lóczy, no se apoya a los bebés para sentarlos, no se les sujeta de las manos para ponerlos de pie y animarles a caminar, y no se utiliza equipamiento para bebés. En cambio, se les da muchísimo tiempo y espacio para ejecutar movimientos autoiniciados. Incluso se “permite” que los bebés se muevan durante las actividades de cuidados. Por ejemplo, el cambiador es más grande que los cambiadores convencionales y tiene una baranda alrededor para que el niño pueda ponerse a gatas o pueda arrodillarse o ponerse de pie durante un cambio de pañal, si lo desea.

Cuando el bebé presiona hacia abajo contra el suelo, se enfrenta a la gravedad; así aprende a orientarse en relación con la superficie de apoyo. Este es un componente crucial del equilibrio. Otra práctica de Lóczy que apoya el desarrollo del equilibrio es que se coloca a los bebés sobre

una superficie firme en lugar de una más suave. La superficie firme aumenta la retroalimentación propioceptiva (es decir, la información de los músculos y las articulaciones que ayuda al niño a comprender inconscientemente la posición de su cuerpo en el espacio), mientras que una superficie más suave disminuye la retroalimentación propioceptiva. Muchos de los niños que veo con “inseguridad gravitacional”, como se conoce en integración sensorial – es decir, un temor exagerado y una respuesta emocional a los movimientos que requieren perder el contacto con el suelo, como los movimientos de balanceo y escalada – no tienen esta habilidad básica de saber cómo presionar hacia abajo para orientarse. El desarrollo de este sentido interno de fiabilidad de la gravedad a través de la interacción experiencial con el entorno exterior es un concepto clave en Dinámica Espacial.

El desarrollo de la atención concentrada

Los niños en Lóczy son muy activos, aunque no de un modo hiperactivo. De hecho, no observé síntomas de TDAH (4) o trastornos de procesamiento sensorial en los bebés y niños pequeños del orfanato. En cambio, observé un grado notable de atención concentrada en los niños. No me esperaba esto, teniendo en cuenta el pasado de los niños – por ejemplo, algunos de los niños habían nacido de madres con adicción a las drogas. No observé que se “entretuviera” a los niños o se les enseñaran conceptos abstractos. En cambio, exploraban su mundo con alegría e interés.

Cuando pregunté sobre este notable grado de atención concentrada, me dijeron que los niños modulan sus niveles de atención a través del movimiento autoiniciado sin restricciones. Este concepto está en consonancia con los principios básicos de integración sensorial, pero nunca lo vi llevado a la práctica con tal entendimiento. No se necesitan terapeutas para prescribir dietas sensoriales de actividades programadas y

especialmente diseñadas, destinadas a proporcionar una percepción sensorial adecuada para que el sistema nervioso sea más autorregulado. En cambio, los bebés crean y llevan a cabo sus propias dietas sensoriales en el momento. Esto es posible a través de los ambientes de juego cuidadosamente esculpidos que se proporcionan a los niños y por el amplio tiempo permitido para la exploración motriz libre de obstáculos.

En Lóczy, el desarrollo de la atención se ha observado y documentado en profundidad. Durante aproximadamente los primeros tres años de vida, los períodos de atención concentrada ocurren muy frecuentemente, aunque son cortos. El niño aquietta su cuerpo y juega con un juguete durante un máximo de dos minutos, ¡y entonces necesitará moverse! La atención concentrada durante la exploración motriz fina y los activos movimientos de motricidad gruesa se refuerzan entre sí, y son mutuamente necesarios. Tal vez la avalancha actual de diagnósticos de TDAH en EE.UU. se deba en parte a que los niños simplemente responden a una profunda falta de posibilidad para la libertad de movimiento desde la infancia en adelante.

Gatear

También pregunté sobre la frecuencia del gateo en los niños de Lóczy. Me enteré de que los bebés normales que han estado en Lóczy desde la primera infancia no siempre ruedan o se arrastran sobre el vientre, ¡pero siempre gatean sobre manos y rodillas! Les expliqué que en EE.UU. muchos niños no gatean y en cambio utilizan un método, en el que se sientan erguidos con las dos piernas hacia un lado y, tirando con un brazo y empujando con las piernas, deslizan las nalgas por el suelo. Anna Tardos respondió que una vez tuvieron dos o tres niños que utilizaban únicamente este método. Tras intentar averiguar por qué, ¡se dieron cuenta de que el suelo estaba demasiado resbaladizo! Se habían aplicado recientemente tres capas de laca al suelo de madera y debido a esto, era lógico que los

bebés usaran este método (desde entonces, solo se aplica una capa de laca al suelo).

Me impresionó que el personal se mantuviera fiel a su creencia en la capacidad inherente del bebé para dirigir su propio desarrollo motriz, y que no intervinieran con terapias o intentaran de ninguna manera enseñar a estos niños a gatear. En cambio, colectivamente cuestionaban, observaban y reflexionaban hasta que, con el tiempo, la solución se hacía evidente.

Un bebé normal empieza a gatear por iniciativa propia si el entorno lo permite. Debe haber espacio suficiente y una razón para gatear, por ejemplo, con el fin de conseguir algo. Si los juguetes están a su alcance en un pequeño espacio, no hay ninguna razón para gatear. Otra consideración interesante es el tipo de calzado usado por el bebé. Si tuviéramos puestos esquís, es probable que nos pusiéramos de pie en lugar de gatear con el fin de llegar a algún lugar. Del mismo modo, si el bebé lleva un zapato de suela dura y está en una cuna, esto promoverá tirar, jalar, para levantarse en lugar de gatear. Otro factor que disminuye la incidencia del gateo es simplemente que al niño no se le deja suficiente tiempo en el suelo.

Aplicaciones para los niños con necesidades especiales

En Lóczy, se considera que todos los niños – incluyendo niños con trastornos en sus sistemas neuromotores y musculo-esqueléticos – tienen la capacidad inherente para guiar su propio desarrollo motriz a través del movimiento autoiniciado. Los niños con necesidades especiales reciben atención ortopédica tradicional como la cirugía y los masajes, pero a diferencia de la terapia habitual en EE.UU., no se les enseña a ejecutar una habilidad motriz que no sean capaces de realizar por sí solos. En cambio, los niños con necesidades especiales son atendidos con las mismas prácticas utilizadas para los niños con desarrollo normal,

aunque quizás de una manera más detallada. Observé atentamente a los niños con necesidades especiales, y mi sensación fue que tardaban más en alcanzar los hitos de la motricidad en comparación con niños similares en este país; sin embargo, en mi evaluación la calidad de sus movimientos era superior y participaban de una forma mucho más activa. Curiosamente, éstas son las mismas observaciones que tuve con respecto a los niños normales de Lóczy.

Observé a un niño en particular, con un defecto congénito ortopédico bastante grave, que nació sin fémures, o huesos del muslo. Al nacer, los médicos habían dicho que era imposible que aprendiese a caminar. Este niño había estado en Lóczy desde la primera infancia, y había recibido los cuidados cariñosos y atentos y las oportunidades habituales para el movimiento autoiniciado. Cuando observé a este niño en el orfanato, me sorprendió verlo pasear en la calle, subir y bajar pequeñas colinas, montar un patinete, ie incluso tratar de saltar!

Pikler y Steiner

Los principios empleados en Lóczy están en consonancia con las recomendaciones de Rudolf Steiner de que nuestro objetivo no es “arreglar” niños, sino eliminar los obstáculos que impiden su desarrollo. Steiner también defendía que se permitiera al bebé alcanzar la verticalidad por sí solo, trabajando en contra de las fuerzas de resistencia en una batalla arquetípica para vencer la gravedad, reforzando así su voluntad y entrando en relación con los tres planos del espacio. Esto es exactamente lo que hizo Emmi Pikler, con una tremenda profundidad de entendimiento y penetración en los detalles prácticos.

Un atisbo de desarrollo arquetípico

Sentí afinidad con el personal de Lóczy en nuestro respeto y amor compartidos por el profundo misterio del desarrollo motriz del

bebé. Había un entendimiento palpable de que el despliegue autoiniciado del desarrollo motriz ofrece algo esencial en el proceso de convertirse en un ser humano. Mi visita a Lóczy me abrió los ojos a la majestuosidad de lo que es posible. Reveló un atisbo al genio inherente del bebé para guiar su propio desarrollo motriz. Y quizás aún más sorprendente, ofreció una posibilidad por medio la cual esto podría manifestarse. Regresé de Budapest llena de esperanza por lo que pueda surgir – en relación a nuestra propia situación en este país – de estos invaluable conocimientos.

Jane Swain es la directora asociada del curso de formación de primera infancia, “El niño y la familia en los tres primeros años” en el Centro para Familias Sofía’s Hearth en Keene, Nueva Hampshire, donde se está planeando una nueva instalación que incluirá la formación de docentes, clases para padres e hijos y un centro de cuidado infantil que incorporará en sus prácticas las ideas sobre educación infantil de Waldorf y Emmi Pikler. Jane es fisioterapeuta pediátrica y profesora de educación del movimiento para los grados primarios en la Escuela Waldorf Monadnock en Keene, Nueva Hampshire.

NOTAS

1. La Integración Sensorial fue creada por A. Jean Ayres y se refiere al proceso neurológico de absorber información a través de los sentidos, organizarla y utilizarla para funcionar en la vida diaria.
2. El Tratamiento del Desarrollo Neurológico fue creado por Berta y Karel Bobath y es un método de tratamiento para niños y adultos con problemas neurológicos como la parálisis cerebral y accidentes cerebrovasculares.
3. La Dinámica Espacial fue creada por Jaimen McMillan y es una disciplina que implica ejercicios, juegos, observaciones y terapias de movimiento orientados espacialmente.
4. TDAH.- Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad



La maravilla y la complejidad del desarrollo motriz en los bebés

por Vanessa Mitchell Kohlhaas

El increíble viaje del bebé a través de las etapas del desarrollo motriz muestra la complejidad y la sabiduría del cuerpo humano en crecimiento. Cada etapa establece cuidadosamente las bases para que surja la siguiente habilidad, y el niño explora y practica cada nueva habilidad con el interés y la precisión de un científico. Poco a poco pasa a la posición vertical – levantar la cabeza, mantener el equilibrio a cuatro patas, sentarse, tirar para ponerse de pie – hasta que da su primer paso. Cada nueva etapa es igualmente importante para un saludable desarrollo integral del niño. Este artículo ofrece una serie de imágenes de cómo un padre, madre o cuidadora puede abordar al niño durante los cuidados y juegos de manera que apoyen el desarrollo saludable y natural.

Pikler, Gerber y Steiner sobre la libertad de movimiento en la primera infancia

La Dra. Emmi Pikler, la pediatra húngara que en la década de 1940 fundó el orfanato conocido como el Instituto Pikler de Budapest, y Magda Gerber, una especialista en desarrollo infantil que trajo la obra de Pikler a EE.UU. y fundó Recursos para Edu-Cuidadores de Infantes (Resources for Infant Educators, o RIE), han aportado profundas percepciones sobre el desarrollo del movimiento del niño. Su énfasis compartido en la observación

de las capacidades del niño en el momento actual (lo que *puede* hacer ahora), en lugar de centrarse en calendarios preceptivos de desarrollo (lo que *debería* haber logrado), respeta la complejidad del desarrollo motriz durante la infancia. Su recomendación de permitir que el niño desarrolle habilidades motrices de forma natural, sin intervención, permite que el niño se explore a sí mismo y el mundo que lo rodea con libertad y sin presión.

Las observaciones y prácticas de Pikler y Gerber apoyan las ideas de Rudolf Steiner sobre desarrollo motriz de los bebés al reconocer que no necesitamos enseñar a un niño a caminar, porque existe una profunda sabiduría que guía el proceso. Según Steiner, permitir el libre movimiento, sin obstáculos ni prisas, crea espacio para que el mundo espiritual apoye óptimamente el desarrollo del niño. Esto queda ilustrado por Steiner en el siguiente pasaje:

En la niñez, un mundo de ensueño parece aún flotar sobre nosotros. Trabajamos sobre nosotros mismos con una sabiduría que no está en nosotros, una sabiduría que es más potente y completa que toda la sabiduría consciente que adquirimos más tarde. Esta sabiduría superior del mundo espiritual penetra profundamente en el cuerpo; nos permite formar el cerebro a partir

del espíritu. Podemos decir acertadamente, entonces, que incluso la persona más sabia puede aprender de un niño... En los primeros años de vida, sin embargo, esta sabiduría superior funciona como una “conexión telefónica” con los seres espirituales en cuyo mundo nos encontramos entre la muerte y el renacimiento. Algo de este mundo todavía fluye hacia nuestra aura durante la infancia. Como individuos estamos por tanto directamente sometidos a la dirección de todo el mundo espiritual al que pertenecemos. Cuando somos niños – hasta el momento de nuestro recuerdo más temprano – las fuerzas espirituales de este mundo fluyen hacia nosotros, permitiéndonos desarrollar nuestra relación particular con la gravedad (1)

Es a través de esta conexión con el mundo espiritual que el niño es capaz de aprender tanto en un período relativamente corto de tiempo. Como padres y educadores podemos observar al niño y a nosotros mismos para no crear inadvertidamente obstáculos a esta profunda obra que no es sólo física, sino también espiritual.

A través del movimiento el niño determina dónde está su cuerpo en el espacio y en relación con el terreno firme, lo que le lleva a sentirse centrado y erguido. El bebé, en una batalla arquetípica por sus extremidades, aprende poco a poco a ganar el control de las extremidades para poder convertirse en vehículo de la voluntad. Un niño que mediante la libertad de movimiento aprende a sentirse centrado, estable, organizado y coordinado, puede enfrentarse al mundo con confianza.

Adaptarse a un nuevo entorno

El recién nacido parece estar en un estado semiconsiente, absorbiendo el mundo de los sentidos a través de todo su cuerpo. Solo aprenderá a diferenciarse a sí mismo del mundo que lo rodea de forma gradual. El recién nacido pasa gran parte

de su tiempo durmiendo, adaptándose a su nuevo entorno. Ya no está protegido del mundo exterior dentro del vientre cálido y sustentador de su madre. Ahora asume un papel activo para satisfacer sus propias necesidades, incluyendo la respiración y la alimentación. No es una tarea fácil, pero se ha estado preparando para ello incluso antes de nacer.

El papel más importante de los padres durante esta etapa del desarrollo del niño es proporcionar protección y calidez, de manera que el niño pueda adaptarse por sí mismo con mayor facilidad a la vida física. Esta idea de proporcionar calidez y proteger los sentidos de los niños pequeños es un importante principio de la educación infantil Waldorf. En el enfoque RIE/Pikler, esta idea de protección de los sentidos adquiere una forma ligeramente diferente, dado que el niño está protegido de experiencias sensoriales desconcertantes mediante las palabras y gestos delicados del padre o cuidador. Se exhorta a la madre o cuidador a preparar al bebé para lo que sucederá, a través de descripciones sencillas y amables y acciones respetuosas. Por ejemplo, cuando el niño llora de hambre, la madre puede responder a la comunicación del niño diciendo: “Sí, te escucho. Tienes hambre. Es hora de que comas”. Entonces, antes de levantar al niño, la madre puede evitar sorprenderlo o sobreestimularlo extendiendo sus manos y diciendo: “Ahora voy a levantarte. ¿Estás listo para comer?”. Tranquila y lentamente, la madre se toma su tiempo para levantar al bebé. Una vez que se sienten cómodos y comienza la alimentación, se invita a la madre o cuidadora a permanecer centrada y presente para que pueda establecerse una auténtica conexión.

Espacio para moverse

Mientras está acostado boca arriba en el suelo, el niño comienza a desarrollar un mayor control sobre sus movimientos. Sus piernas y brazos se doblan y se mueven como si estuviera nadando en el espacio. Boca abajo, puede levantar la cabeza durante un momento y girarla de lado a lado.

Entonces, un día hace un gran descubrimiento – sus manos. Éstas se convierten en un juguete favorito. Le fascina explorar su propio cuerpo y luego se mueve más allá de sus dedos. Ahora puede girar la cabeza, puede estirar el brazo en la misma dirección, y puede recoger un paño o un juguete pequeño con la mano. ¡Hay tantas cosas a su alrededor por asimilar y explorar!

En su deseo de tener al bebé cerca en todo momento, durante las primeras etapas de desarrollo algunos padres llevan un asiento de coche de habitación a habitación en el hogar. Pero estar confinado en un asiento de coche restringe la libertad de movimiento del bebé, ya que es difícil para el niño girar y estirarse mientras está sentado en una silla curva. Proporcionar un lugar seguro para que el bebé se tumbé boca arriba libremente es una alternativa saludable. Si hay hermanos mayores o mascotas, se puede utilizar un corralito o barreras para garantizar la seguridad del bebé. En lugar de ver esto como una restricción para separar al niño, el corralito o barrera puede verse como una forma de que el niño se mueva libremente y de forma segura. Ofrece el beneficio añadido de permitir a los padres completar las tareas del hogar mientras el bebé hace su propio trabajo de exploración. Después, cuando el bebé necesita cuidados, la madre o el padre pueden estar más plenamente disponibles para el niño. Este sano equilibrio entre el tiempo que pasan juntos y separados beneficia tanto al padre/cuidador como al niño.

A su propio tiempo

A veces un padre desea ayudar al desarrollo colocando a su bebé en una posición que aún no puede dominar, como sentarla apoyada en almohadas. Pero el desarrollo no asistido del movimiento sigue una secuencia específica de habilidades que requiere que la niña o el niño esté plenamente activo durante cada etapa. Cuando se coloca a un niño en una posición nueva antes de que esté preparado de forma natural, pierde

la libertad de controlar sus propios movimientos. El bebé así apoyado no puede volver a la posición de acostado. Permanece quieto e incómodo en esta nueva posición o simplemente se desploma. Sin embargo, tumbado boca arriba puede girar y levantar la cabeza, mover las piernas y extender los brazos. Y cuando está cansado de esta nueva actividad, puede simplemente relajarse de nuevo en la posición de acostado.

El bebé progresa de estar tumbado de espaldas a girar lentamente y rodar sobre el vientre. Esto no ocurre todo a la vez, sino a través de muchas oportunidades de práctica. Mientras está acostado boca arriba, el bebé estira y flexiona sus músculos de un lado a otro. Levanta la pierna y la cruza al otro lado. Entonces, un día se da la vuelta por completo. Puede que el brazo quede atrapado debajo. Volverá a acostarse de espaldas y descansar un poco antes de volver a intentarlo. Cuando sea capaz de darse la vuelta, a su propio ritmo, ya habrá desarrollado las habilidades necesarias para levantar la cabeza, liberar el brazo y mover sus extremidades mientras está acostado en posición de decúbito prono. A veces puede levantar la cabeza y las cuatro extremidades al mismo tiempo, como si estuviera volando como un pájaro.

Crear un espacio seguro para el libre movimiento

Una vez que el niño tiene movilidad, se puede separar parte de una habitación con barreras para que los padres se sientan seguros de que el bebé no va a lastimarse mientras cubre terreno libremente. El espacio puede crecer y cambiar según las necesidades del niño. Un corralito que era adecuado cuando el niño no tenía movilidad es ahora demasiado pequeño para el bebé, excepto para períodos breves. Una observación atenta y considerar el punto de vista del bebé ayudan a la madre o cuidador a determinar si el niño tiene un espacio adecuado en el cual moverse y explorar.

Un bebé es un individuo único que merece respeto. Al jugar libremente está en un proceso de descubrimiento, por lo que su cuidador(a) no debe interrumpir innecesariamente o sentir que tiene que ser un activo compañero de juegos. Un espacio de juego lo suficientemente seguro para que el adulto se sienta cómodo permitiendo al bebé jugar, sin permanecer siempre a su lado, es ideal. De esta forma el padre puede estar cerca, pero puede dedicarse a tareas de adultos. También hay momentos para que el adulto participe de forma pasiva durante el juego libre del niño. El cuidador puede aprender mucho del niño mediante la observación, un momento durante el cual el bebé puede jugar hasta que esté satisfecho, sin demasiada interacción. Por supuesto, el cuidador intervendría en caso de un problema de seguridad o cuando es hora de un cambio de pañales, alimentación o baño. El juego ininterrumpido permite al niño aprender mucho; por ejemplo, cómo funcionan las cosas, resolver problemas, causa y efecto, y concentración – todo de forma natural y, de nuevo, a su propio ritmo.

Una vez que la niña puede darse la vuelta y jugar en la posición de decúbito prono, comienza a desarrollar un mayor control sobre los movimientos de su cuerpo. Puede levantar y mantener la cabeza y el pecho levantados del suelo con facilidad. Sus piernas se han extendido y han desarrollado más tono muscular. Comienza a reptar con su torso sobre el suelo, arrastrándose y utilizando las piernas igual que un lagarto se mueve en el desierto. Ahora la niña tiene la capacidad de cruzar una habitación utilizando una amplia gama de movimientos. Puede girar la cabeza y mirar en la dirección de donde procede un sonido. Puede recoger un juguete y jugar con él mientras está acostada boca abajo, o puede hacerse camino por el suelo, encontrando nuevas posibilidades de exploración.

También es el momento en que una bebé puede aprender a sentarse por sí misma. Acostada sobre su estómago, la bebé es capaz de inclinarse primero sobre un costado con el torso todavía en

el suelo. A continuación, usando un brazo, puede levantarse hasta una posición semisentada. Por último, puede sentarse sin necesidad de utilizar ninguno de los brazos para sujetarse. Con un poco más de práctica puede sentarse con las piernas estiradas y los brazos libres para explorar los objetos a su alrededor. Cuando se ofrece a un niño el tiempo y el espacio necesario para aprender a sentarse por sí mismo, a menudo está más a gusto con su postura.

Apoyar el desarrollo natural

El espacio de juego puede ampliarse y seguir cambiando a medida que el niño aprende a sentarse y gatear, permitiendo la libertad de movimiento. Este es a menudo el momento en que los padres consideran el uso de andadores o saltadores, pero dicho equipo reduce la libertad de movimiento e incluso puede obstruir el desarrollo. Jugar en el suelo para arrastrarse, rodar y explorar permite al niño una gran variedad de movimientos de manera que sus habilidades motoras puedan seguir desarrollando de forma natural. Pikler aborda el uso de equipamiento artificial y ejercicios con niños pequeños con estas palabras:

La pregunta no es cómo podemos “enseñar” a un niño a moverse bien y correctamente, utilizando medidas inteligentes, complicadas y creadas artificialmente, mediante ejercicios y gimnasia. Se trata simplemente de ofrecer al bebé la oportunidad – o, más precisamente, no privarle de esa oportunidad – de moverse según su habilidad inherente. (2)

Algunas opciones sencillas de cuidados pueden ser útiles en este sentido. Por ejemplo, la ropa suelta, pero que no sea demasiado holgada, ofrece libertad al niño que empieza a moverse. Los calcetines antideslizantes permiten que el niño, cuando se arrastra, pueda obtener retroalimentación sensorial del suelo. Los sacos para dormir que se usan para la siesta cuando hace frío permiten que el niño pateo y se mueva sin

riesgo de tirar las necesarias mantas. Vestir al niño con fibras naturales garantiza que no se distraiga por sensaciones táctiles incómodas y pueda tener una mayor conciencia de la reacción de su cuerpo al movimiento.

Una nueva relación con la gravedad

El niño pasa de reptar sobre el torso a gatear a cuatro patas. Esta etapa de desarrollo ofrece al bebé una nueva relación con la tierra y la gravedad. El suelo ya no tira de su cuerpo; ahora, el bebé puede asumir el control y levantarse. El gateo ofrece importantes patrones de movimiento que pueden tener efectos de largo alcance sobre las habilidades visuales y cognitivas del niño, así como sobre el desarrollo continuado del movimiento. Los bebés aprenden habilidades de coordinación ojo-mano al mirar sus manos mientras gatean por el suelo. Y, por supuesto, gatear proporciona al niño un nuevo nivel de libertad.

Jugar al aire libre es una oportunidad maravillosa para todos los niños, especialmente los niños que gatean a cuatro patas. La naturaleza ofrece muchos materiales de juego interesantes, como hojas, tierra, palos y piedras donde, por supuesto, es necesaria una estrecha supervisión. También abunda en hierba, colinas y troncos para trepar y rodear. El juego al aire libre proporciona a los niños una íntima conexión con las estaciones del año y ofrece un lugar desafiante en el que arrastrarse para que la calidad de sus movimientos siga mejorando.

Finalmente llega el día en que el niño se pone de pie por sí mismo y da su primer paso. Para caminar, el niño primero debe ser capaz de soportar su propio peso, mantener el equilibrio sobre un pie y trasladar el peso de un lado al otro. No es una tarea fácil, pero se ha estado preparando para ello con diligencia y con alegría durante mucho tiempo, a través de todas las etapas anteriores del desarrollo motriz.

Steiner expresó la importancia de aprender a caminar en “La dirección espiritual del hombre y la humanidad”:

Es significativo que debemos trabajar sobre nosotros mismos para desarrollarnos de seres que no pueden caminar a seres que caminan erguidos. Logramos nuestra posición vertical, nuestra posición de equilibrio en el espacio, por nosotros mismos. Dicho de otro modo, creamos nuestra propia relación con la gravedad. (3)

Honrar la motivación innata del niño

Al honrar en silencio la motivación intrínseca de los niños, apoyamos su alegría natural en el movimiento. Por ejemplo, cuando un niño está totalmente concentrado en caminar, el padre puede simplemente observar con una sonrisa tranquila y una actitud de respeto por el logro. Los elogios ruidosos y entusiastas – como aplaudir y gritar: “¡Bien! ¡Mira nada más! ¡Estás caminando!” – pueden ser contraproducentes. El niño podría entonces voltear, perder el equilibrio y caerse. Al permitir que la motivación intrínseca continúe creciendo y desarrollándose en el niño, el padre está ayudando a sentar las bases de una alegría en el aprendizaje para toda la vida.

La forma instintiva y natural de moverse en los bebés siempre es la más segura. Sin embargo, incluso cuando se proporciona a un niño espacio y tiempo para desarrollar las habilidades motoras de forma natural, todavía se caerá de vez en cuando. Cuando un niño se cae, está aprendiendo a nivel físico cómo proteger la cabeza cuando pierde el equilibrio. Ésta es una habilidad que necesitará una y otra vez a lo largo de su desarrollo, a medida que progresa de caminar a correr y saltar. La experiencia de caerse y levantarse también apoya el crecimiento emocional del niño, demostrándole que es capaz de continuar con una actividad, incluso cuando se presenta un reto en el camino. A menudo el instinto de los padres es sujetar al

niño que está a punto de caerse. Pero abstenerse de rescatar al niño antes de tiempo, con demasiada frecuencia, le da la oportunidad de recuperar el equilibrio y seguir su camino.

Aprender a caerse, levantarse y seguir adelante es, quizás, la mejor preparación para la vida.

NOTAS

1. Rudolf Steiner, *The Spiritual Guidance of the Individual and Humanity* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1991), p.9. Edición original en alemán publicada en 1911.
2. Sensory Awareness Foundation, *SAF Bulletin #14: Emmi Pikler 1902–1984* (Mill Valley, CA: Sensory Awareness Foundation, 1994), p.6.
3. Steiner, *ibíd.*, p.11

Nota de la autora: He aprendido mucho de la obra de Steiner, Pikler y Gerber como profesora y, más recientemente, como madre primeriza. Mi marido y yo dimos la bienvenida al mundo a nuestro hijo León en octubre de 2007. Realmente es un regalo observar su desarrollo con interés y placer, pero sin agenda previa. Recuerdo vívidamente la primera vez que estaba tumbado de espaldas y se dio la vuelta sobre el estómago. Había estado intentando darse la vuelta durante semanas, a veces con gran frustración. Pero mi marido y yo confiábamos en su capacidad y continuamos dándole tiempo y espacio para hacer nuevos descubrimientos. Hasta que un día, por fin se dio la vuelta. Me asombró que fuera capaz de sacar el brazo de debajo de su pecho tan rápido. Volvió la cabeza hacia mí y me sonrió.

Por supuesto, hay otros momentos que no terminan en sonrisas. Con cada nuevo logro, León se anima y se esfuerza para aprender más. Y yo me esfuerzo como madre, a su lado. No siempre lo crío al estilo “Waldorf”, “Pikler,” o “RIE”, pero tengo el apoyo de la sabiduría que se me ha dado. Al final, me recuerdo a mí misma que evolucionaré como madre a mi modo y ritmo – de la misma manera que me esfuerzo por respetar el desarrollo del niño pequeño. Anna Tardos, actual directora del Instituto Pikler, me dio este sabio consejo justo antes de nacer León: “No pienses en lo que has aprendido y cómo ser una buena madre. Sólo tienes que prestar atención al bebé y hacer lo que te venga del corazón”



Vanessa Kohlhaas dirige actualmente el programa de padres e hijos en la escuela Waldorf de Whidbey Island, al norte de Seattle, Washington. Completó su licenciatura en Música por la Universidad de Texas en Austin, para más adelante obtener su titulación como profesora de educación especial y trabajar en un programa público de preescolar para niños con discapacidades. Completó la formación para docentes Waldorf en la Universidad de Antioquia, Nueva Inglaterra, obteniendo la titulación de maestría. Además de dar clases de padres e hijos, ha enseñado en guardería y jardín de niños en escuelas Waldorf. Vanessa y su marido Mark recientemente dieron la bienvenida a su primer hijo, León.

Cómo estimular el desarrollo saludable del lenguaje en niños pequeños: un viaje por las relaciones

por Susan Weber

El desarrollo del habla y del lenguaje en el niño pequeño es verdaderamente un prodigio, lleno de maravillas para aquellos que acompañan su desarrollo. Sabemos por intuición que el habla surge de un lugar misterioso, que tiene fascinados a los lingüistas desde hace mucho tiempo. El Evangelio de San Juan comienza con la imagen misma del desarrollo del lenguaje: “En el principio era el Verbo”. En la descripción de Rudolf Steiner, la energía creativa del Verbo se entiende como un poder formativo, que construye incluso nuestros cuerpos físicos. No es de extrañar, por tanto, que la iniciación al lenguaje sea de una importancia tan monumental y que los adultos en el entorno del niño pequeño tengan una influencia tan profunda en este proceso. La Palabra es una potente fuerza. Poetas, escritores, oradores y cada uno de nosotros cambiamos el mundo a través de nuestro lenguaje. El lenguaje es el don que los dioses ofrecen a la humanidad para nuestra actividad creativa.

Esta fuerza creativa de la Palabra se puede experimentar en las primeras expediciones del niño por el lenguaje. Las mágicas palabras inventadas del niño, sus descripciones concretas del mundo que lo rodea y sus fraseos únicos despiertan nuestro propio oído. La Palabra es algo plenamente animado para el niño y cada palabra contiene un mundo en su interior: “Pensé que ‘boxeo’ era una palabra que golpeaba,” dijo un niño pequeño a

su madre. *Backhoe* se transforma en “hackbow,” *butterfly* se transforma en “flutterby.”

En cada etapa de los primeros siete años de desarrollo, los niños nos deleitan primero con balbuceos, luego al pronunciar “Mamá” o “Papá”, seguido de palabras, nombres, frases y sintaxis cada vez más compleja y enriquecida por un vocabulario cada vez más amplio. La experiencia diaria convierte cada detalle del entorno del niño en palabras. Se revelan muchas fases a medida que la capacidad de lenguaje del niño crece. Finalmente, los niños de jardín de infancia nos saludan con sus juegos de palabras en rima, su interés por las adivinanzas que apenas entienden todavía, y su extraordinaria memoria para cada giro lingüístico en complejos cuentos de hadas.

Pero ¿qué ocurre entre tanto? Lo que es más importante, ¿qué es lo que da lugar a la capacidad del niño para trabajar, jugar y vivir como un ser humano capaz de hablar? Al igual que otras capacidades que se desarrollan durante los tres primeros años de vida, el habla requiere no sólo de la relación y el ejemplo humanos, sino también de la existencia de fuerzas dentro y fuera del propio niño. Inicialmente, el adulto conduce al niño hacia el habla y el lenguaje a través de una íntima relación. En este espacio sagrado, el adulto habla y escucha, haciendo posible que surja la primera comunicación a través del lenguaje hablado.

Evidentemente, para que surja el lenguaje tiene que haber un “yo” y un “tú”, adulto y niño. Los cimientos de la comunicación no verbal se construyen durante días y meses: se escuchan mutuamente sin decir una sola palabra. ¿Tiene mi bebé hambre, o frío, o está cansado? ¿Viene mamá a por mí ahora? ¿Está feliz de oírme? ¿Me dará de comer? La madre aprende pronto a diferenciar el lenguaje del llanto, y también a observar e interpretar los gestos de su hijo: ¿Sigue teniendo hambre o ha apartado la cabeza de la cuchara, indicando que está lleno, satisfecho? ¿Quiere que lo levante de la cuna? El bebé extiende sus brazos en un gesto de apertura activa, un gesto que cuenta toda una historia. El niño también aprende a interpretar la comunicación gestual y verbal de los padres y cuidadores.

Cuanto más sensibles y ricos sean estos elementos de comunicación interpersonal, más profundamente se convierte el niño en un ser capaz de comunicarse. El adulto acoge al niño creando un espacio espiritual al que el niño accede, y surge el diálogo. Cuando el adulto habla con interés, calidez y respeto, el niño escucha con todo su ser. Sin lugar a dudas, el habla del adulto *hacia* el niño es fundamental en esta fase.

El habla del niño se desarrolla de forma gradual: se apodera de su mundo y, como describe tan artísticamente Karl König, las palabras “llueven” sobre él. El diálogo entre el adulto y el niño sobre su vida diaria, sus intereses y actividades mutuos, sigue siendo central. Tiernamente, el niño comienza a hablar. Pero al principio es como si esta capacidad de expresar palabras fuera un secreto entre padre e hijo. Los padres a menudo dicen: “¡Pero habla tanto en casa!” Y ciertamente, el hogar del niño – ese espacio protegido que es el mundo del niño – es el centro misterioso en el que brota el milagro del lenguaje. Paso a paso, el niño elegirá gradualmente a otros adultos con quienes hablar: un abuelo, un vecino, un monitor del grupo de juegos, la madre de un amigo.

Si observamos atentamente, veremos que los pequeños de dos años no suelen conversar entre sí. Un niño habla al otro, pero el segundo parece hacer oídos sordos a las palabras, como si el niño no estuviera hablando con *él*. Como adultos, seguimos siendo los principales compañeros y *modelos* para el lenguaje. Visto desde el contexto de la descripción de Rudolf Steiner de los doce sentidos, nuestro *sentido del mundo* se ha desarrollado a través de la presencia de nuestro Ego. Esto permite la posibilidad de escuchar de verdad, mientras que antes de que el niño se diga “yo” a sí mismo alrededor de los tres años, este sentido aún no es lo suficientemente activo para permitir escuchar verdaderamente al otro.

Pero echemos un vistazo a un grupo de niños de cuatro y cinco años. Como comunidad de hablantes, casi parecen excluir a los adultos. ¡Ahora tienen un lenguaje secreto entre ellos! Como adultos, *nosotros* hemos pasado a segundo plano.

La adquisición del lenguaje es un proceso gradual e individual para cada niño, con sus numerosas y delicadas transiciones desarrollándose rápida o lentamente. La trayectoria es totalmente individual, no muy diferente del caminar. Se han construido estructuras lingüísticas tremendamente sutiles, y se han creado los vínculos dentro del cerebro, el mecanismo motor del habla, y con el mundo exterior. Se han tejido hilos de palabras invisibles con todo el mundo circundante, creando un tapiz que pertenece únicamente al propio niño. Recordamos las etapas:

- Balbuceo – Los primeros balbuceos del bebé abarcan todos los sonidos del universo y todos los grupos lingüísticos de la tierra;
- Selección – El bebé selecciona gradualmente los fonemas de su propia lengua, y los sonidos que no escucha en su entorno desaparecen;
- Condensación de significado en palabras, luego frases, luego frases “telescopicas” de nombre y verbo que expresan un concepto completo.

Todas estas etapas se producen mientras los adultos hablan a los niños. ¿Cuándo ocurre esto de forma más natural durante la infancia? Durante esos momentos que surgen de la relación personal. ¿Y dónde se expresa esa relación de forma más lógica y natural? En las actividades de cuidados diarios – cambio de pañales, alimentación, vestido, baño. Emmi Pikler, a través de su trabajo como pediatra familiar y más tarde en el Instituto Pikler de Budapest, reconoció este aspecto de la vida del niño como primordial para la activación de muchos temas de desarrollo para bebés y niños pequeños. Magda Gerber también trajo estas ideas de sus experiencias con la Dra. Pikler a Norteamérica a través de su trabajo en Estados Unidos en RIE (Recursos para Edu-cuidadores de Infantes).

¿Puede alguien imaginarse realizar estas tareas básicas de cuidado en silencio? Es difícil de imaginar. Observe a las madres con sus bebés y niños pequeños. Si escuchamos y observamos que hay silencio, nuestra intuición pedagógica se alerta, buscando activamente una fuente, una razón, un camino para entender la génesis de este comportamiento *antinatural*.

El adulto expande continuamente el lenguaje del niño a través del diálogo natural, adornando y ampliando la conversación mientras el lenguaje del niño se hace cada vez más expresivo.

Quienes han estudiado el trabajo del Instituto Pikler y RIE no pueden sino descubrir en sí mismos un profundo interés por el desarrollo del lenguaje. El trabajo de RIE a menudo trae consigo preguntas de maestras de educación infantil Waldorf sobre “hablar con los niños,” ya que se nos ha animado a trabajar con el niño pequeño por imitación, artísticamente y mediante el gesto, para guiar al niño a través de su voluntad y compromiso con la vida. Con niños de tres a siete años, podemos entender esta forma de trabajar. Sin embargo, con el niño que está empezando a conocer el lenguaje o ni siquiera ha comenzado a hablar, se necesita algo diferente. El organismo del lenguaje del niño

se despierta a través de la estimulación exterior, y nosotros somos la fuente de esa estimulación.

El pequeño libro de Rainer Patzlaff, *La infancia enmudece*, publicado originalmente por la Asociación Australiana Rudolf Steiner para la Educación de la Primera Infancia, ofrece una descripción concluyente de la situación de muchos niños. En este folleto (ahora descatalogado, pero que pronto estará disponible en una versión en línea de AWSNA), Patzlaff cita estudios en los que se observó la imitación física del mecanismo motor del habla de un ser humano a otro

Con gran sorpresa, la kinestética descubrió que el oyente responde al habla que percibe con exactamente los mismos movimientos de motricidad fina que el orador realiza inconscientemente, incorporando también el cuerpo entero y con un retraso de solo 40 a 50 milisegundos, lo que impide la posibilidad de reacción consciente. Condon, el responsable de este descubrimiento, describe la asombrosa sincronía de movimientos entre el hablante y el oyente de la siguiente manera: “Hablando en sentido figurado, es como si todo el cuerpo del oyente bailase en preciso y fluido acompañamiento del habla que percibe”... Es como si hablante y oyente se movieran en un medio común de movimiento rítmico. Y esto es aplicable solo a los sonidos del habla, no a ruidos ni vocales inconexas, como han demostrado repetidos ensayos... Un bebé de dos días en EE.UU. reacciona al chino hablado con los mismos diminutos movimientos que al inglés americano hablado. (1)

En el Instituto Pikler de Budapest, la cuidadora desarrolla su relación íntima con cada niño, no sólo a través del tacto y el intercambio y la alegría que se producen durante las horas de cuidados juntos, sino también a través de su voz. De un modo musical, natural, la cuidadora involucra al niño con un lenguaje rico, rítmico; habla con el niño en etapa preverbal desde la más

tierna infancia, y él responde con sus ojos, sus gestos de colaboración, su interacción. Esta es precisamente la actividad que Patzlaff describe como esencial para el desarrollo humano. “Tanto si lo reconocemos como si no, tenemos un efecto sobre el cuerpo físico del niño a través de la palabra hablada y, en consecuencia, influimos en las posibilidades emocionales y espirituales para el desarrollo del niño en el futuro. ¿Quién de nosotros es consciente de esta inmensa responsabilidad cuando hablamos con un niño?” (2)

¿Cómo apoyamos el desarrollo del lenguaje? Esta es una cuestión de vital importancia en estos tiempos en que los niños experimentan tanto lenguaje “mecánico”, pero cada vez menos conversación humana. Patzlaff detalla la disminución de la capacidad lingüística de los niños en las últimas décadas:

Joachim Kutsche dedicó algunas palabras amargas a este tema [el enmudecimiento del habla] en la revista Der Spiegel (38/1993): “Tanto en casa a la hora de la cena. como en el coche en la carretera, en las familias alemanas (lo que queda de ellas), la gente no conversa. A lo sumo, se siguen utilizando instrucciones funcionales: ‘¡No llegues tan tarde!’; ‘¡Deja eso!’; ‘¡Date prisa!’; y las respuestas binarias de los pequeños: ‘Sí’. ‘No’. ‘Sí’...fn de la conversación”.

...En 1997 una compañía líder de seguros se sintió obligada a publicar un libro con el título ¡Habla conmigo! con el único propósito de estimular a los padres a hablar con sus hijos. (3)

La llegada del omnipresente teléfono móvil, las películas portátiles y los cuentos grabados para niños pequeños en el transcurso de los quince años desde que se publicó esta investigación, solo incrementan la urgencia de nuestra necesidad de involucrarnos con nuestros hijos a través del lenguaje. Es evidente que los niños aprenden a hablar cuando se les habla. La musicalidad del habla del adulto con el bebé sumerge al niño en la

Palabra, introduciendo la sagrada capacidad que nos hace humanos. Es esencial que el adulto hable al niño en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje. ¡Nosotros somos *la fuente* del lenguaje!

Servimos para siempre como modelos para el desarrollo lingüístico de los niños, pero en los últimos años de la primera infancia, nuestro papel se transforma. Especialmente como maestras de jardín de infancia, disminuyen los aspectos *funcionales* del habla y cobran protagonismo los aspectos *artísticos* – narración de cuentos, poesía, recitación. ¡Los niños hablan entre sí! Al dar un paso atrás, creamos la oportunidad de *escuchar* al niño, de asegurar que se siente visto y oído como individuo en desarrollo.

Nuestra tarea como educadores y cuidadores es entender y diferenciar los tipos de habla que ofrecemos a los niños en relación con sus etapas de desarrollo. El lenguaje es una herramienta esencial para proporcionar al niño orientación en tiempo y espacio, y en los primeros años, el lenguaje junto con los gestos es intrínseco para guiar a los niños.

Podemos imaginar a una cuidadora acercándose a un niño pequeño con la intención de levantarlo para cambiarle el pañal. Los pensamientos del adulto son claros, sus intenciones muy avanzadas en la ruta de la actividad deliberada. Pero puede que el niño no sea consciente de la intención del adulto, y cuando llega el adulto, el niño está justo entrando en el proceso de participar en esta actividad de cuidado. El niño necesita tiempo para prepararse a participar plena y cómodamente, esperando relajado y feliz. Tiene que cambiar su enfoque, dejar de lado su participación en juegos u otras actividades, y reconocer tanto al adulto como al previsto cambio de pañales. Independientemente de lo íntima que sea la relación, si el adulto recoge de forma inesperada al niño sin hacer contacto visual ni contacto verbal, el reflejo de sobresalto del niño puede activarse y este puede expresar angustia o, en un niño un poco mayor, resistencia.

La activación repetida de este reflejo de sobresalto puede hacer que el niño mantenga un alto nivel de estrés, lo que con el tiempo interfiere de muchas formas con el sano bienestar. Alternativamente, cuando el adulto se acerca al niño lentamente y utiliza su voz para indicar su presencia, cuando orienta al niño con palabras y gestos sobre lo que va a suceder, el niño ahora tiene un “tiempo de respuesta”. Estos preciosos segundos – la espera, la respetuosa pausa – cambian la situación totalmente: “Hola, Sara, vengo por ti. Es hora de cambiar los pañales”.

Este enfoque simple, natural y directo está profundamente integrado en las prácticas de cuidado que se han desarrollado en el Instituto Pikler. El habla suave, melódica y musical acompaña todas las actividades de prestación de cuidados, sirviendo para involucrar al niño con delicadeza, estimular el desarrollo de su lenguaje y crear la relación entre el adulto y el niño.

Sin embargo, estas conversaciones no implican ningún parloteo sin propósito o conversación prematura que saque al niño de su *actividad* al introducir una conciencia innecesaria en sus actividades. Pero el niño mayor que ha desarrollado una vida de fantasía e imaginación es un ser muy diferente del bebé o infante que está empezando a saborear la alegría del lenguaje, el poder del habla y la intimidad de las palabras intercambiadas con los demás.

Con los niños pequeños, el lenguaje del adulto también es crucial para ayudarlos a salvar situaciones que impliquen conflictos con otros niños. Los niños necesitan conocer los límites y recibir estrategias para la resolución de problemas de los adultos que los rodean. Cuando la distracción ya no es efectiva como estrategia para guiar el comportamiento, los niños pequeños *quieren y necesitan* involucrar en el conflicto a sus compañeros y adultos, para poner a prueba su emergente autoconciencia y entenderse a sí mismos en el contexto de las relaciones sociales.

Como adultos, ayudamos a los niños a navegar esta transición con nuestro apoyo cariñoso y nuestro don del lenguaje. Expresamos límites para el comportamiento apropiado e inapropiado a través del habla, y con nuestras palabras ofrecemos soluciones simples para el conflicto de los niños pequeños.

Como hablantes adultos en el entorno del niño, somos el puente que permite al niño desarrollar su humanidad plena. Ofrecemos el ritmo, la cadencia y las formas métricas de la lengua materna mientras el niño está despierto, como una invitación para avanzar en las relaciones auténticas con los demás. Transmitimos al niño el don del lenguaje, que una vez se nos concedió a nosotros. A través de nuestra actividad como seres humanos que hablan entre sí, comienza el viaje sagrado.

NOTAS

1. Rainer Patzlaff, *Childhood Falls Silent: The loss of speech and how we need to foster speech in the age of media* (Asociación Australiana para la Educación de la Primera Infancia Rudolf Steiner, sin fecha) p.8. Publicado originalmente en alemán por la Asociación Internacional de Jardines de Infancia Waldorf, Stuttgart.
2. *Ibíd.*, p. 10.
3. *Ibíd.*, pp. 2-3.



Susan Weber ha sido profesora de escuela pública y administradora, profesora de educación infantil Waldorf y coordinadora para la formación de profesorado de educación Waldorf en la Universidad de Antioquía en Nueva Inglaterra, donde previamente también obtuvo un certificado en educación infantil Waldorf. Fue una de las fundadoras del Centro Familiar Sophia's Hearth en Keene, Nueva Hampshire, y es actualmente directora del Centro. El Centro Familiar Sophia's Hearth ofrece programas comunitarios para padres,

bebés y niños muy pequeños, así como formación para profesionales. La obra surge de las ideas de educación infantil Waldorf, y se ve enriquecida por la obra del Instituto Pikler.

Susan completó la formación RIE nivel I en Los Ángeles, y la formación a nivel básico y avanzado en el Instituto Pikler de Budapest, Hungría. Presentó el trabajo de la educación Waldorf en el desarrollo de programas para padres, bebés y niños pequeños en el Simposio por el Sexagésimo Aniversario del Instituto Pikler en Budapest, Hungría, en abril de 2007.

El pensamiento y la conciencia del niño pequeño

por Renate Long-Breipohl.

Los primeros tres años

Recientemente, mientras observaba a niños pequeños en una guardería, vi a un niño de unos dos años totalmente inmerso en poner bloques en varias posiciones. Permanecía absorto en su actividad sin levantar la vista o decir una palabra. ¿Estará pensando? Algo *está* sucediendo dentro de este niño que quiero entender para ajustar el entorno que le rodea, para que nada perturbe su actividad concentrada.

Mi propio estudio sobre el tema del pensamiento me hizo emprender una misión: volví a leer obras esenciales sobre los primeros tres años, estudié las investigaciones sobre el desarrollo y observé niños siempre que se presentaba la oportunidad. Aquí me gustaría compartir algunos aspectos de mi trabajo en curso, que guardan relación con la comprensión del pensar como adultos, el desarrollo del pensamiento como un proceso durante los primeros tres años, y los acontecimientos que ocurren en el tercer año de vida.

Por decirlo sin rodeos, pensar no es una actividad favorita de nuestro tiempo. Aunque estamos rodeados de una infinita variedad de productos basados en el sofisticado pensamiento humano, y creados por un grupo relativamente pequeño de ingenieros y diseñadores altamente

capacitados, muchos contemporáneos viven el propio proceso de pensar por uno mismo como algo estresante. Con frecuencia a los estudiantes les resulta extenuante seguir una línea de pensamiento en relación a una pregunta, y los profesores tienen dificultades para involucrar a los estudiantes en los procesos que requieren una actividad de pensamiento concentrado.

En la educación de adultos cada vez se utiliza más material visual, y cuanto más se usa, menos necesitamos entablar un proceso interior de pensamiento. Esto se puede experimentar como usuario promedio de ordenador, o leyendo detenidamente un típico libro de texto para estudiantes. Todo se reduce a captar y procesar información, siguiendo rutas ya marcadas o esquemas mentales ya existentes. El conocimiento se divide en pequeños párrafos, las principales ideas están encuadradas de manera que uno pueda captarlas de un solo vistazo y, en general, hay una gran cantidad de información acumulada. Steiner predijo que los seres humanos perderían paulatinamente la capacidad de pensar, y sin embargo, consideraba la facultad humana de pensar como la puerta al desarrollo espiritual.

¿Qué es la facultad de pensar en los seres humanos?

Es importante entender qué es el pensamiento cuando tratamos con niños. El pensamiento es una actividad que se lleva a cabo en el ámbito interno del ser humano y, en su aspecto más elevado, es sabiduría en forma individualizada. Se puede describir el pensamiento como una facultad suprasensorial, ya que no deriva su esencia de la experiencia sensorial. Los demás no pueden percibir directamente el pensamiento. Los conceptos se forman y entretienen mediante la actividad de pensar, y en la vida cotidiana estos conceptos nos ayudan a ordenar, estructurar o dar sentido a las experiencias. (1)

A través del pensamiento somos libres para alcanzar grandes ideales espirituales; pero nuestro pensamiento también puede reducirse a racionalizar nuestros deseos, anhelos y acciones. Entonces se liga profundamente al aspecto material de la existencia y corre el peligro de endurecerse y perder su conexión con la verdad. El destino del pensamiento es un tema que Steiner trató en sus conferencias una y otra vez. En la actualidad muchas personas tienen dificultades para dedicarse al pensamiento como actividad espiritual, o pensar libremente. Sin embargo, es necesario considerar el pensamiento como una actividad espiritual si se quiere encontrar la clave del pensamiento en el niño pequeño, como explicaré más detenidamente en este ensayo.

El desarrollo del niño y el pensamiento

En su libro *La dirección espiritual del hombre y la humanidad*, Rudolf Steiner habló sobre los primeros tres años de vida y el ser humano en evolución. (2) Describió cómo aprender a caminar, hablar y pensar es un proceso de tres pasos por el cual el niño en proceso de crecimiento y encarnación se adapta a las condiciones terrenales, y durante el cual, ciertas facultades esencialmente

espirituales se afianzan en el niño bajo la guía de seres espirituales superiores. A través de este proceso, las facultades adquiridas en el mundo espiritual se transforman y reaparecen en las facultades humanas de pensamiento, sentimiento y voluntad. Estas facultades se desarrollan en los procesos corporales de lograr una posición vertical, convertir los órganos del habla en instrumentos para la expresión del lenguaje y moldear el cerebro en un instrumento para pensar. Finalmente, en el tercer año, una capacidad de pensar, en constante evolución, conecta al niño a la comunidad mundial de seres humanos.

Activo dentro de estos procesos encontramos el “yo”, que al caminar orienta el cuerpo en el espacio tridimensional y a través del habla sintoniza el alma del niño a una determinada comunidad humana, según el destino individual del niño. Esta actividad del yo se puede describir como la transmisión de fuerzas espirituales desde un aura espiritual alrededor del niño. Es un proceso del cual el niño no tiene conciencia.

Desde esta imagen del desarrollo humano, surgen preguntas sobre el pensamiento en el niño pequeño. ¿Por qué se identifica el desarrollo del pensamiento principalmente como algo que ocurre en el tercer año de vida? ¿Acaso no es un proceso continuo? ¿Cómo entendemos los recientes estudios del desarrollo neurológico que interpretan las respuestas tempranas de los bebés a los estímulos como formas de inteligencia y que apuntan a la capacidad de los niños de muy corta edad para comunicarse desde el primer día? Y si hubiera un salto importante en el desarrollo del pensamiento en el tercer año, ¿por qué, entonces, habría que esperar hasta el séptimo año antes de abordar el pensamiento del niño en la educación, como ha sugerido Steiner?

El primer y segundo año en relación con el pensamiento

Generalmente se acepta que el pensamiento se desarrolla en el niño de corta edad de conformidad con la maduración y diferenciación del cerebro y el sistema nervioso-sensorial. Es interesante que Steiner hablase sobre el pensamiento como una facultad tanto espiritual como terrenal; decía que el pensamiento se origina en la existencia pre-terrenal como una facultad suprasensible del ser humano, pero también está activo y atado a la vida terrenal a través de la experiencia sensorial.

El pensamiento en el niño pequeño tiene dos aspectos: el primero se refiere a la naturaleza suprasensible del pensamiento, que está vinculado al cuerpo etérico. En los niños muy pequeños estas fuerzas etéricas siguen activas desde el exterior, esculpiendo y afinando la cabeza y los órganos corporales, sin que el niño sea consciente de ello. “En el cerebro se desarrollan fibras de conexión, y las fuerzas que organizan las fibras de conexión son vistas por el clarividente durante las primeras semanas de la vida del niño como algo que forma capas adicionales para el cerebro”. (3) El cuerpo etérico está aún dedicado a dar forma al cerebro y extenderse por el resto del cuerpo. (4) Esta imagen aparece a menudo en los dibujos infantiles, representando rayos alrededor de la cabeza de una figura humana, conectándolo con el resto del mundo.

Recuerdo observar a un niño de ocho meses de edad en un restaurante, sentado en una silla alta, embelesado con una cuchara que tenía en la mano; la pasaba de una mano a la otra. La lamía, daba la vuelta y movía cada vez más rápido hasta que la cuchara cayó al suelo. ¿Juega el pensamiento un papel en tal actividad?

Georg Kühlewind (5) señala que un niño pequeño absorto en exploración vive de forma natural en un estado de atención pura que solo se puede lograr en adultos tras intensa práctica de la conciencia. Describe la atención pura como una

fase avanzada de la actividad del pensamiento, basada en la capacidad de mantener la calidad intencional de la voluntad sin convertirla en acción. Lo llama “voluntad suave”, es decir, la voluntad puramente dentro de la actividad del pensamiento. El niño es capaz de estar en este estado de atención de forma natural y está dedicado por completo al objeto de su exploración.

Esta actitud de entrega también se encuentra en la capacidad del niño para imitar, una habilidad presente desde las primeras etapas de la vida. Steiner señala cómo el pensamiento depende de la imitación: “El niño aprende a pensar, porque es un ser imitativo, totalmente entregado a su entorno. Imita lo que sucede en su entorno bajo los impulsos de las ideas.” (6) La experiencia sensorial y el pensamiento son uno. El niño imita y al mismo tiempo es capaz de entender lo que está pasando en cuanto se produce la percepción sensorial. (7)

Steiner dice que el trabajo del “yo” en los primeros tres años es dar forma al cerebro. Dos influencias importantes son parte de este proceso: por un lado, la actividad sensorial dejando huellas de las sensaciones en áreas específicas del cerebro (como describió Eugen Kolisko en *The Bodily Foundation of Thinking**), y por otro lado, el movimiento. Steiner utiliza el término “geometría corporal” para el movimiento del niño pequeño que le permite encontrar su lugar dentro de las dimensiones espaciales. El pensamiento se prepara a través de ambas actividades. (8) El pensamiento y el movimiento, con origen en la cabeza y las extremidades, forman una polaridad que organiza el desarrollo durante la primera infancia. El polo de la cabeza corresponde a las fuerzas etéricas que trabajan desde la cabeza hacia abajo, y el polo de las extremidades corresponde al alma-espíritu humano o “yo”, trabajando desde la parte inferior del cuerpo hacia arriba. Este es el principio organizador que sirve de base

* Se podría traducir como: “La base corporal del pensar” (nota de la editora)

al proceso de pasar a la verticalidad durante el primer año de vida. La actividad de movimiento del “yo” influye sobre el desarrollo saludable del pensamiento. La investigación espiritual de Steiner sobre este proceso queda ahora confirmada por las investigaciones sobre el desarrollo y las prácticas terapéuticas de estimular el pensamiento a través del movimiento.

A medida que el niño se acerca al final del primer año de vida, se puede suponer que los intensos procesos de mirar, tocar, moverse y explorar han dejado en su interior muchas huellas, imágenes mentales que, por vagas que puedan ser al principio, a la larga se verán correspondidas por los conceptos formados a través de la actividad interna del niño.

Esas imágenes internas tempranas que fluyen a través del niño adquieren una nueva calidad una vez que el niño puede anclarlas mediante el habla. Ahora las palabras se convierten en el vehículo para el desarrollo del pensar. “Así como el hablar se desarrolla a partir de caminar y agarrar, en suma, del movimiento, el pensar se desarrolla a partir del hablar... y dado que el niño es un gran órgano de los sentidos y en sus funciones físicas internas también copia lo espiritual, nuestro propio pensar debe ser claro para que el niño desarrolle el pensar correcto a partir de las fuerzas del habla”(9)

Karl König ha resumido maravillosamente el proceso de adquisición del lenguaje en *Los tres primeros años del niño*, en donde describe cómo el niño progresa de expresar bienestar físico o necesidades físicas a expresar su relación con el mundo exterior, en palabras (nombrando las cosas) y, cada vez más, en frases breves. El hablar refleja el ser del niño en relación con los objetos y las personas; vincula al niño con los finos matices de los sentimientos expresados en el lenguaje. ¿Cómo se manifiesta el pensamiento en esta etapa de desarrollo?

Las recientes investigaciones del desarrollo han descrito cómo los adultos pueden estimular

la memoria en los niños entre las edades de uno y dos años y medio si, en presencia del niño, los adultos relatan acontecimientos recientes de la vida del niño. (10) El psicopedagogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) sugirió que el desarrollo intelectual depende de que las comunicaciones verbales del adulto estén ligeramente por encima del nivel actual de comunicación del niño. (11) Sus observaciones son interesantes porque apuntan a la relación entre el habla y el pensamiento. ¿Se podría decir que el niño, a través del adulto como modelo, es capaz de imitar la actividad de la memoria?

El pensamiento en el niño a punto de cumplir los dos años puede observarse en el juego solitario. El niño mueve objetos, los cubre, los pone uno al lado del otro o uno encima del otro. El propósito es únicamente hacer contacto con el mundo de los objetos y cambiar sus posiciones. Steiner afirma que es a través de esta interacción con el medio ambiente que el niño encuentra su camino al pensamiento de forma espontánea. Mientras se observa a un niño participando en tales juegos, uno puede experimentar la atención concentrada. Si el niño tiene suficientes oportunidades para jugar sin interrupciones, este estado de ánimo se reproducirá en el juego durante los años por venir.

El pensamiento en el tercer año de vida

¿Cuál es el don del tercer año de vida? Las fuerzas anímico/espirituales en el niño ahora completan su trabajo sobre los cimientos de la facultad de pensar del niño. El yo del niño ha penetrado en el cuerpo físico, las extremidades, el sistema rítmico y la cabeza. Al mismo tiempo, se libera parte de las fuerzas etéricas de la cabeza. “A los dos años y medio, la organización de la cabeza del niño está lo suficientemente desarrollada como para que sean liberadas aquellas fuerzas del cuerpo etérico que han estado trabajando en ella...actuando ahora como fuerzas del alma y del espíritu... [disponibles para otras tareas del desarrollo]”. (12)

¿Qué se puede observar en el niño de esta edad? Una memoria vívida, una forma más elaborada de hablar, creación de palabras originales y conexiones de pensamiento. Al niño le gusta jugar con las palabras, darles la vuelta, inventar otras nuevas – y nos puede sorprender con sus propias formas originales de organizar la sintaxis o enlazar impresiones sensoriales. El lenguaje evoluciona a pasos agigantados. Esta etapa de desarrollo muestra nuevos logros del pensamiento en la vida cotidiana. Se vuelve más fácil seguir rutinas, ya que el niño puede entender mejor el significado de lo que se hace. Por lo tanto se hace más fácil guiar al niño. Al hablar con el niño, parece más capaz de captar lo que se dice. Es fascinante observar en niños de esta edad que no sólo son creativos para inventar sus propias palabras, sino también para producir su propia lógica. Curiosamente, las conexiones de pensamiento más individuales e inusuales de un niño de tres años no aparecen por un proceso de pensamiento consciente, sino que a menudo parecen surgir de forma inesperada, como de alguna otra parte.

Es tentador para el educador, testigo de estas nuevas facultades a medida que surgen durante el tercer año, el abordar la capacidad de pensamiento del niño con enseñanza formal. La capacidad del niño a los dos años para procesar instrucciones dirigidas a su intelecto se ha documentado en investigación sobre el desarrollo y se ha utilizado en el desarrollo de programas para la educación de la primera infancia. El tercer año es cuando comienzan muchos programas de enseñanza infantil.

Se pueden entender las razones para usar materiales didácticos como tarjetas con imágenes y palabras para apoyar la creación de conceptos, la verbalización o la memoria, ya que el potencial de pensar ya existe en el niño y puede emplearse. Pero es necesaria la participación constante de un adulto para mantener este proceso en marcha. Lo que se aprende en esta edad no se retiene, a

menos que se repita constantemente. Steiner ha advertido de las consecuencias de la intervención adulta y las exigencias sobre el pensamiento y la memoria antes de los tres años: “¿Qué va a pasar si exigimos demasiado del intelecto, instando al niño a pensar, al pensamiento como tal? Se ponen en juego ciertas fuerzas orgánicas que tienden a endurecer el cuerpo internamente. Estas fuerzas son responsables de los depósitos de sales en el cuerpo y de la formación de huesos, cartílagos y tendones - es decir, en todas las partes del cuerpo que tienen una tendencia a volverse rígidas. Esta rigidez normal se desarrolla excesivamente si se fuerza el pensamiento intelectual.” (13) Es de gran importancia que los que viven con niños pequeños entiendan el trasfondo espiritual de la capacidad de pensar. Steiner afirmaba que debemos llegar a ser, y necesitamos llegar a ser, seres de pensamiento libre con el fin de desarrollar nuestra humanidad.

“Cuando el niño aprende a pensar – bien, al pensar no permanecemos en el reino del individuo en absoluto. En Nueva Zelanda, por ejemplo, la gente piensa de la misma manera que lo hacemos hoy aquí. Es al reino de la tierra en su conjunto al que nos adaptamos cuando de niños desarrollamos el pensar a partir del habla. . . Al pensar, entramos en el reino de la humanidad como un todo”. (14) Esta posibilidad existe en cada niño y, en ese sentido, el tercer año puede considerarse como un punto de culminación para el desarrollo temprano, representando en forma de semilla la esencia del ser humano. Esto debe reconocerse en la vida cotidiana, para no limitarnos a familiarizar al niño con los procesos de pensamiento relacionados únicamente con el entorno material inmediato y las situaciones mundanas. A menudo, los adultos se sienten orgullosos cuando el niño ya puede expresarse intelectualmente de forma similar a los niños mayores o incluso adultos. Sin embargo, demasiados elogios y estímulos para el intelecto pueden hacer que el pensamiento del niño quede limitado a formas de pensar fijas e impedir que el pensamiento del niño fluya de manera creativa

y libre entre los dos mundos del pensamiento: el espiritual y el terrenal.

Solo la aparición de la conciencia del yo alrededor o poco después de los tres años acercará el pensamiento del niño al reino terrenal y convertirá el significado de “él piensa” en “yo pienso.” Este paso indica que el niño se ha vuelto más consciente de sí mismo como diferente de los demás y del mundo circundante. Tiene que dejar atrás la experiencia de unidad; es el precio de convertirse en un individuo. Desde ese momento, el niño se sentirá como el creador de sus pensamientos.

Es importante señalar que la conciencia del yo se logra sólo después de que el yo haya estado activo en el proceso de desarrollo del cerebro y, por lo tanto, en establecer la posibilidad del pensamiento como una actividad humana universal. Steiner ha señalado que a pesar de que el niño ya puede utilizar la palabra “yo” correctamente en torno a los dos años y medio, la aparición de la conciencia del yo sucede después de los tres años. En la psicología del desarrollo, el mismo fenómeno se denomina “aparición del yo psicológico” en torno a los tres años. (15) La catedrática de psicología infantil Laura Berk, investigadora y autora sobre el desarrollo infantil, también describe fenómenos de “metacognición” en el niño, tales como el uso de las palabras “pensar”, “recordar” y “pretender”, y que el niño llegue a entender que el pensamiento sucede dentro de su cabeza. (16)

Hay una profunda sabiduría en la secuencia de desarrollo que he descrito anteriormente. En primer lugar, el pensar no es un logro personal sino que se establece en nuestro interior bajo la guía de seres superiores. El pensar se vuelve personal a través de la conciencia del yo, pero siempre incluye la posibilidad de expandirse más allá del individuo hacia el ámbito universal del pensamiento. Estimular la autoconciencia en una etapa

temprana plantea el peligro de cerrar la puerta al reino humano universal.

Por muy tierna e inmadura que sea esta conciencia del yo, existe un afán general de los educadores por usar esta conciencia emergente del niño para procesos de reflexión y revisión, como hacer elecciones y tomar decisiones. Estos procesos pueden estar relacionados con acciones del niño, sus situaciones sociales, sus rutinas diarias, comida y ropa. Pero la conciencia del yo es un arma de doble filo. Se requiere madurez para manejarla, más madurez de la que se puede esperar de un niño de tres años. Al tomar conciencia de sus deseos y decisiones, algunos niños de tres años se ven abrumados por sus propios deseos y se vuelven exigentes. También pueden cambiar de opinión rápidamente y pueden parecer dominados por las emociones. En tales casos, los padres a menudo se quejan del egocentrismo de sus hijos. Algunos niños, cuando se les hace conscientes de sus acciones, se sienten abrumados y reaccionan con inseguridad, falta de confianza en sus capacidades y miedo al fracaso. Sucede desde los tres años, cuando los niños dicen, “No me gusta mi dibujo”, o “No puedo hacer eso”. Steiner habla de esta temprana aparición de la conciencia del yo como un gran misterio y, en cierto sentido, como prematura.

Algunas conclusiones educativas

La educación moderna ha considerado y utilizado la capacidad del niño para pensar como una oportunidad para introducir la enseñanza temprana. Sin duda habrá más investigaciones que identificarán el potencial del niño para pensar a una edad cada vez más temprana. Se han diseñado programas para estimular aspectos del pensamiento del niño pequeño, como la memoria, la distinción de colores y formas y la creación de conceptos. Con ello, el pensamiento del niño se sintoniza con la forma particular de la intelectualidad abstracta prevalente en la actualidad.

Steiner recomienda encarecidamente dejar tranquila la capacidad del niño para pensar en esta etapa, evitando la intervención externa. No le preocupaba el progreso intelectual sino, más bien, su moralidad. En 1906 escribió: “Los niños [pequeños] no aprenden por instrucción o amonestación, sino por imitación. Los órganos físicos se moldean por la influencia del medio ambiente físico. La vista se desarrollará correctamente en los niños si su entorno tiene las condiciones adecuadas de luz y color, mientras en el cerebro y la circulación sanguínea se sientan las bases físicas para un sentido moral saludable si los niños ven acciones morales en su entorno. Si antes de los siete años los niños ven solo acciones insensatas en su entorno, el cerebro asumirá las formas que lo adaptan a la necesidad en el futuro”. (17) Steiner señala la relación entre el pensar y la moralidad, de la cual depende el futuro de la humanidad. Le preocupa cómo la calidad de pensamiento adulto influye en el niño. Por tanto, enfatiza la autoeducación del adulto. “La educación durante estos primeros dos años y medio debería limitarse a la autoeducación del adulto responsable que debería pensar, sentir y actuar de una manera que, al ser percibida por el niño, no cause ningún daño.” (18) Y de nuevo, “¿Por qué hoy en día hay tanta gente que tiene ‘nervios’? Simplemente porque en la infancia no hubo claridad y precisión de pensamiento a su alrededor durante la época en que estaban aprendiendo a pensar, después de haber aprendido a hablar... Los órganos y vasos se desarrollan de acuerdo con los modelos de amor, verdad y claridad”.(19)

¿Cómo puede este conocimiento modificar nuestros planteamientos en referencia a los niños pequeños a nuestro cuidado? Puede que prestemos más atención a nuestro propio pensar y cómo esto podría relacionarse con el pensar del niño. Entre los educadores Waldorf ya existe una conciencia sobre la importancia de la autoeducación y el desarrollo personal, así como un reconocimiento de cómo el habla se relaciona con el pensamiento.

Pero aún no se presta suficiente atención a los detalles del juego infantil en el tercer año de vida. Como educadores Waldorf de la primera infancia, deberíamos hacernos oír en el ámbito general de la educación, donde se hace hincapié en el desarrollo intelectual del niño. Si tenemos una comprensión clara del desarrollo del pensamiento del niño, entonces otros educadores estarán abiertos a lo que tenemos que ofrecer, y por tanto, más niños se beneficiarán de prácticas educativas y de cuidado infantil que realmente los apoyan.

Volvamos al ejemplo del niño que juega al principio de este ensayo. Este juego expresa la actividad del pensar del niño antes de la aparición de una conciencia del yo. Este juego del niño pequeño marca una etapa específica en el desarrollo y no debe verse simplemente como un precursor del “verdadero” juego de los cuatro y cinco años.

A veces uno se encuentra que entre los educadores Waldorf de la primera infancia hay muy poca diferenciación sobre cómo abordan el juego del niño menor de tres años en comparación con el niño de más de tres. Steiner describe el niño muy pequeño durante el juego como un “ermitaño”, totalmente inmerso en su propio mundo. Es preciso fomentar este juego, proporcionando un espacio tranquilo y ajustando el ritmo diario para permitir el desarrollo del juego individual sin interrupciones. A través de este juego, el niño teje su conexión con el pensamiento humano universal antes de ser arrastrado a una toma de conciencia de sí mismo.

A menudo se utiliza el ritmo del día en el jardín de infancia como modelo para el ritmo del día en grupos de juego y cuidado infantil para los niños más pequeños. ¿Pero es apropiado interrumpir el juego de los niños menores de tres años para dar paso a las actividades de grupo, como el círculo de la mañana? ¿Cuál es la estructura diaria adecuada para esta edad? ¿Cómo se puede crear un equilibrio entre estar

juntos y el deseo natural del niño de seguir su propio impulso interior? Podemos encontrar respuestas a estas preguntas observando a los niños pequeños y mostrándonos cada vez más sensibles a los maravillosos procesos del pensar en el niño pequeño.

NOTAS

1. Michaela Glöckler, *Gehen, Sprechen, Denken (Caminar, hablar, pensar; sin traducir)* (Stuttgart: Internationale Vereinigung der Waldorfkinderärten, 1997), p. 40.
2. Rudolf Steiner, *The Spiritual Guidance of the Individual and Humanity* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 199), GA 15, pp. 3-24.
3. Rudolf Steiner, *Understanding Young Children: Excerpts from Lectures by Rudolf Steiner Compiled for the Use of Kindergarten Teachers* (Silver Spring, MD: Waldorf Kindergarten Association, 1994), p. 55.
4. Rudolf Steiner, *The Child Before the Seventh Year in Soul Economy and Waldorf Education* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1986), p. 112.
5. Georg Kühlewind, "Learning from the Child to Be Human," *Kindergarten Newsletter UK* (Issue 36, 1999), p. 5.
6. Rudolf Steiner, *Education and Modern Spiritual Life* (Blauvelt, NY: Steiner Books, 1989), p. 77.
7. Michaela Glöckler, *The Birth of the Etheric in A Deeper Understanding of the Waldorf Kindergarten* (Silver Spring, MD: Waldorf Kindergarten Association of North America, 1993), p. 45.
8. Rudolf Steiner, *The Child's Changing Consciousness (GA 306) and Waldorf Education* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1988), p. 19.
9. Rudolf Steiner, *Education and Modern Spiritual Life (GA 307)*, p. 112.
10. Laura E. Berk, *A Study Guide for Child Development* (Massachusetts: Viacom, 1997), p. 277.
11. *Las ideas de Vygotsky se esbozan en Berk*, pp. 247-250.
12. Steiner, *Soul Economy and Waldorf Education (GA 303)*, p. 117.
13. Steiner, *Education and Modern Spiritual Life (GA 307)*, p. 122.

14. Steiner, *The Child's Changing Consciousness (GA 306) and Waldorf Education*, p. 55.
15. Berk, p. 279.
16. Berk, p. 281.
17. Rudolf Steiner, *The Education of the Child in the Light of Anthroposophy* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1996), p. 19.
18. Steiner, *Soul Economy and Waldorf Education*, p. 115.
19. Steiner, *Education and Modern Spiritual Life*, p. 112.

Bibliografía

Glöckler, Michaela. *A Healing Education* (Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press, 2000).

Kolisko, Eugen, MD. *The Bodily Foundation of Thinking in The Threefold Human Organism* (UK: Kolisko Archive Publications, 1977).

König, Karl. *The First Three Years of the Child* (Edinburgh: Floris Books, 1998).



Renate Long-Breipohl es doctora en teología y licenciada en educación, con especialización en educación infantil. Ha estado involucrada en la Antroposofía durante 30 años. Antes de emigrar a Australia en 1985, dio conferencias sobre la primera infancia en las universidades de Bochum y Dortmund en Alemania. En Australia fue cofundadora de la Escuela Steiner Samford Valley, cerca de Brisbane, y enseñó allí en el jardín de infancia durante 10 años. En 1997 se mudó a Sydney para incorporarse al Parsifal College como profesora en el curso de Estudios Antroposóficos y como coordinadora y tutora en cursos de primera infancia. Renate viaja con regularidad, dando conferencias en Australia y la región del Sureste del Pacífico. Ha coordinado cursos Steiner para la formación del profesorado de primera infancia en Manila, Filipinas, del 2000 al 2002 y en Bangkok del 2003 al 2006. Es miembro de la junta directiva de la Asociación Internacional Steiner para la Educación de la Primera Infancia

*El cuidado del niño
como arte*

El sagrado arte de la observación

por Theresa Catlin

Cuando los maestros observan a los niños, es práctica común tener como objetivo entender las necesidades de un niño en particular o la dinámica de un grupo de niños. En otoño de 2007, la oportunidad de servir como becaria en dos programas RIE (Recursos para Edu-cuidadores de Infantes) me dio la oportunidad de plantearme la observación de una manera diferente. En el Pacific Oaks College en Pasadena (California), de septiembre a diciembre de 2007, observé una clase para niños pequeños y otra para bebés. Durante tres horas todos los sábados, simplemente observé a los niños sin ningún objetivo en mente. Hice un descubrimiento sorprendente: hay otra manera de observar, una manera que revela al niño, al tiempo que hace surgir mi propia intuición. Yo la llamo observación profunda.

La observación profunda nos lleva al corazón de lo que significa estar con un niño. Algo nuevo se desarrolla dentro de nosotros. Este tipo de observación no nace de la curiosidad intelectual; ni siquiera es la práctica de la observación mientras se tiene una pregunta en mente. La observación toma el lugar de cualquier juicio, comparación o evaluación.

Mi experiencia respecto a la observación profunda se desarrolló en el transcurso de mi formación RIE. RIE promueve la cuidadosa

observación del adulto durante el juego de los niños – es uno de los “Siete Principios” de RIE. Durante mi estancia como becaria desarrollé la práctica de sentarme en silencio y discretamente, permitiendo que mi respiración se volviera profunda y regular. A medida que mi mente empezaba a relajarse, lograba soltar todo sentido de propósito y de esfuerzo. Algo profundamente nuevo tenía ahora la oportunidad de surgir: un apacible estado de presencia, una escucha profunda. Una nueva forma de percepción comenzó a desarrollarse dentro de mí.

La observación profunda nos puede despertar a una relación más auténtica, más integral y en mejor sintonía con los niños bajo nuestro cuidado. Observamos de una manera sagrada, de una manera que nos permite recibir verdaderamente al niño de la forma en que él o ella se encuentren en ese momento. A veces hay una sensación de ver al “niño en su totalidad”, una experiencia gestalt de su esencia. A veces nos dejamos llevar hacia un determinado aspecto del movimiento del niño, o de su cuerpo – la forma en que usa sus dedos para investigar lo que le rodea, o cómo cambia la forma de colocar su peso, cómo toma la pelota o mueve la cabeza hacia adelante cuando se le pone el babero. Cuando estamos en este estado de profunda observación, no estamos buscando resultados o soluciones – aunque de hecho pueden

surgir profundas ideas en ese momento, con una claridad contundente y sabia autoridad. También puede haber regalos ocultos en el momento de la observación; sin embargo, no es algo evidente. Tal vez esta profunda mirada planta una semilla que dará fruto en algún momento posterior. Puede dar lugar a una conexión más fuerte con la intuición.

El Dr. Gerald Karnow, ponente principal en la conferencia de febrero de 2008 de la Asociación Waldorf de Norteamérica para la Primera Infancia, ha señalado igualmente que, en la observación de los niños, debemos vaciarnos de preconcepciones, objetivos y opiniones. A partir de las ideas de Rudolf Steiner, Karnow dijo que el observador tiene que desarrollar una postura de no-saber creativo, que consiste en pura receptividad abierta. Cuando somos capaces de permanecer vacíos, quietos, tranquilos y totalmente cálidos hacia el niño que estamos observando, dijo Karnow, podemos tener una inspiración de lo que tenemos que hacer ---una inspiración que se logra a través de la identificación creativa con el ser de la otra persona. “Debo estar dispuesto a decir, ‘No sé’”, dijo. “Con la observación pura, contenemos el mal-estar de no tener una respuesta preparada.”

Después de un tiempo, la actividad de la vida nos saca de la observación – de nuevo a las palabras, el involucramiento y la interacción. Resurgimos de nuevo, en tiempo ordinario, pero no somos los mismos. Tal vez una mayor comprensión ha llegado a nosotros en la ausencia de esfuerzo por obtenerla, y nos preguntamos cómo trabajar con esta nueva visión. La acción inmediata puede no ser necesariamente la respuesta correcta. A veces, paciencia y una espera más vigilante es lo que se requiere. Podemos confiar en que, con el tiempo, vamos a saber, con profundidad y serenidad, lo que se debe o no hacer.

La observación profunda puede ser un regalo para el niño o los niños a nuestro cuidado, para los padres y madres en nuestras clases de padres e hijos, y para nosotros mismos. ¿Cómo hacerlo?

Respire, en silencio, y simplemente observe al niño frente a usted sin interpretación. Una nueva intuición puede ser una recompensa, aunque no siempre. Cuando permitimos que el arte de la observación elimine expectativas, podemos llegar a un sentido más profundo de asombro, de alegría reavivada, mientras que simplemente contemplamos el niño ante nosotros.



Theresa Catlin, madre de dos hijas adultas, ha sido profesora Waldorf durante ocho años. Ella es graduada en formación LifeWays y Sophia's Hearth en el cuidado de niños pequeños, y en la actualidad se prepara como afiliada RIE. Guía clases para padres e hijos y la crianza de los hijos en Highland Hall Waldorf School en Northridge, CA, y en su casa.

En los zapatos del otro: reflexiones sobre la cooperación en el cuidado de los niños

por Kristin Fiegl

En mi última mañana del curso de formación en el *Sophia's Hearth Family Center* en Keene, Nuevo Hampshire, el verano pasado, me detuve un momento para desayunar en medio de la locura de actividades. Salí corriendo de las duchas del campamento hacia la pequeña cabaña que nuestra familia había ocupado durante toda una lluviosa semana, y me recibió el suelo cubierto de colchones de aire, botas de lluvia y cajas de alimentos. A pesar de que mi cuerpo se había detenido, mi mente estaba todavía corriendo: me encontré pensando en la plática de ayer sobre el cuidado de los niños pequeños, preguntándome cómo abordar la mejor manera de empacar todas las cosas y comprobando constantemente el reloj para asegurarme de que no llegaba tarde. Entonces, mis ojos se posaron por un momento en mis hijos. Mi hijo, que entonces tenía cuatro años de edad, estaba sentado junto a su hermana de catorce meses, que estaba acostada sobre su espalda, que estaba despertándose. “Se te ha caído el calcetín”, dijo. “¿Quieres que te ayude a ponértelo?”. En respuesta, ella estiró el pie hacia él. Respiré, viendo con ella cómo su hermano le ponía suavemente el calcetín.

Fue un intercambio que perfectamente me podría haber perdido. Pero una serie de ejercicios experienciales propuestos por Ute Strub de la Emmi Pikler Haus (un hogar residencial para niños en Berlín, Alemania) durante la última semana

de la formación en el centro *Sophia's Hearth*, lo hizo particularmente significativo. Los ejercicios – que se extraen de las ideas de Emmi Pikler sobre cómo traer presencia y respeto al cuidado de los niños pequeños, y que también reflejan la comprensión de Rudolf Steiner de la naturaleza espiritual de la primera infancia – hicieron que profundizáramos considerablemente en nuestra comprensión de los niños pequeños. Casi sin excepción, los ejercicios fueron experiencias poderosas; encontrar las palabras para expresar la profundidad del aprendizaje y el conocimiento que los acompañaba es casi imposible, y hacerlo casi entra en conflicto con su naturaleza. Además, como grupo, encontramos que nuestras reacciones individuales a los ejercicios variaron mucho, y a veces eran diametralmente opuestas. Y escribir sobre estos ejercicios es arriesgarse a perjudicar al lector que aún no los ha experimentado. Así que, por estas razones, y porque no quiero revelar los secretos de Ute, me centraré específicamente en los dos ejercicios que sirvieron para poner de relieve el valor del cuidado cooperativo.

El primer ejercicio tenía como objetivo simular vestir a un niño. Nos pusimos por parejas y nos turnamos para poner y quitar una camisa abotonada sobre la ropa de nuestra pareja. Bastante simple, parece. Todas nos habíamos maravillado con el nivel de cuidado que habíamos visto en

videos de cuidadoras del Instituto Pikler vistiendo a bebés y niños pequeños. Los niños y sus cuidadoras trabajaban juntos como compañeros de baile, que parecían anticipar los movimientos del otro, haciendo una pausa para esperar al otro, moviéndose cómodamente en una rutina familiar. Mientras que la mayoría de nosotros nunca podría alcanzar el nivel de cuidado prestado por estas cuidadoras, nuestro grupo entendió que era importante vestir a un niño con sensibilidad y respeto.

Es más fácil decirlo que hacerlo. Cuando llegó mi turno para el papel de cuidadora, disfruté tener conexión con mi pareja, pero todavía tenía la sensación de que estaba actuando con torpeza. Vestir a otra persona me parecía raro, a pesar de ser alguien que ya conocía! Me recordó lo íntimo que es el acto de vestirse. También me pareció difícil saber cuánto hablar con mi pareja. Quería darle una idea de lo que iba a pasar dándole alguna dirección: “Ahora voy a coger tu brazo... Ahora voy a poner el brazo en la manga... Aquí va la mano”. Pero conforme avanzaba el ejercicio, empecé a sentir que estaba balbuceando. Cuando ayudo a mis hijos a vestirse, no hablo tanto con ellos como durante el ejercicio. Una gran parte de nuestra “danza” es sutil, implicando el gesto y la anticipación de los movimientos del otro, en pautas que se han aprendido con el tiempo. Pero con mi compañera estudiante, no estaba segura de cuánta ayuda quería, o hasta qué punto quería vestirse de forma independiente. En otra situación, podríamos haberlo hablado, pero ella tenía instrucciones de actuar como si fuera un niño muy pequeño. Mientras pretendía tranquilizarla hablando, y tal vez lo conseguí hasta cierto punto, también me sirvió para sentirme más cómoda y mantenerme concentrada. (Ute nos dijo más tarde que, si bien es importante hablar con el niño durante estos momentos de cuidado, se puede también hablar “internamente”, como una manera de permanecer presente – esto puede ayudarnos a evitar hablar demasiado, pero evitamos que nuestros

pensamientos empiecen a vagar). Aunque nos dieron bastante tiempo para completar el ejercicio, en mi incomodidad apresuré el proceso, y sentí alivio cuando terminó.

Pero estar en el otro lado, en el papel de niños pequeños era totalmente diferente. Sentí un poco de incomodidad inicial antes del ejercicio, pero una vez mi pareja dirigió su atención hacia mí, me calmé por su presencia suave y concentrada. Seguramente se sintió rara durante el proceso – nos pasó a muchas en cierto modo en el papel de cuidadoras – pero, como receptora del cuidado, no sentí incertidumbre. Ute nos pidió compartir inmediatamente lo que sentimos después de cada uno de los ejercicios, antes de que tuviéramos tiempo para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y la de los demás. Con este ejercicio, recuerdo sentir la atención de mi cuidadora, centrada exclusivamente en mí y en la tarea a realizar. También sentí una sensación de intemporalidad, de plenitud en el espacio y en el ritmo pausado de la experiencia. Unos momentos así me dejaron alimentada y “plena”, una sensación que se quedó conmigo un buen rato después de haber terminado el ejercicio. No recuerdo ahora lo mucho que mi pareja me ayudó, lo mucho que hablaba, incluso el tiempo que se tomó para poner y quitar la camisa. Pero durante unos breves instantes, tuve toda la atención de otra persona. ¿Con qué frecuencia nosotros – adultos y niños por igual – experimentamos esto a lo largo de un día normal? Sin embargo, como Ute nos preguntó después, vestir a un niño con cuidado y respeto ¿lleva más tiempo que la lectura de un libro ilustrado? Curiosamente, en algunos ejercicios, en los que Ute cronometraba el tiempo que en realidad llevaba el completar un acto deprisa, comparado con hacerlo de manera lenta y cuidadosa, descubrimos que el enfoque apresurado a menudo tomaba la misma cantidad de tiempo, o más, que el acto realizado con cuidado y concentración. Esto era así, a pesar de la sensación percibida de que el tiempo estaba

acelerado o ralentizado en función del estado de ánimo del cuidador. En los casos en que el enfoque lento tomaba más tiempo, por lo general era una cuestión de unos pocos segundos más.

Otro ejercicio que fue en parte observacional y en parte experiencial ilustra además lo importante que puede ser el proceso de vestirse. Todo el grupo estábamos sentadas en un círculo en sillas plegables cuando entraron en el salón nuestras instructoras, Ute Strub y Jane Swain, directora asociada del curso de formación en Sophia's Hearth. Estas dos mujeres – generalmente cálidas, tranquilas y atentas – mantenían una intensa conversación entre ellas y no nos saludaron al resto de nosotros. Llevaban un montón de sombreros que comenzaron a poner al azar sobre las cabezas de la gente y a lanzarse órdenes mutuamente sin una palabra para el resto de nosotros. Era casi como si estuvieran compitiendo para ver quién podía poner más sombreros sobre las cabezas más rápido. Ponían algunos sombreros sobre las cabezas y los quitaban de nuevo indiscriminadamente. Nuestro grupo pronto estalló en carcajadas, pues la escena era bastante ridícula. Pero creo que la risa encubría alguna molestia también. Todavía tengo la imagen de una participante sentada frente a mí, con el borde del sombrero calado hasta la nariz. Parecía impotente. Normalmente, por supuesto, no trataríamos a otro adulto con tan poco respeto. Sin embargo, yo he caminado detrás de mi hijo y le he puesto un gorro, sin previo aviso. En esos momentos, está ciertamente impotente, y estoy siendo irrespetuosa. Tuve la suerte de comenzar mi formación en el centro de Sophia's Hearth antes del nacimiento de mis dos hijos, por lo que no solo conocía la importancia del cuidado respetuoso y cooperativo, también tuve el apoyo para cometer errores. No esperamos la perfección, me aseguraban mis instructoras, sólo una mayor conciencia.

En un contexto diferente, el ejercicio de los sombreros podría ser irritante, evocando recuerdos dolorosos por haber recibido un cuidado sin

delicadeza, o provocar intensos sentimientos de culpa por haber tenido momentos inconscientes como padres. En consecuencia, Ute pensó que el ejercicio de los sombreros podría ser demasiado doloroso para los padres, y pidió que no compartiéramos este ejercicio en particular con ellos. (El ejercicio de la camisa, sin embargo, puede ser apropiado para usar con los padres en una reunión de padres, dependiendo de las circunstancias.)

Estos dos ejercicios llevaron a nuestro grupo a una comprensión más profunda de la importancia del cuidado cooperativo. Algunos de nosotros fuimos capaces de ver los cambios inmediatos que podemos hacer en nuestro propio cuidado. Por ejemplo, durante el momento de lavarse las manos en sus clases de padres e hijos, una compañera participante ahora presta especial atención a las mangas de los niños:

Siempre me tomo mi tiempo para ayudar a los niños a subirse las mangas para que se laven las manos, si necesitan ayuda. Les animo a hacerlo por sí mismos, pero si necesitan una mano (a veces los puños están apretados o abotonados), voy poco a poco. A veces una niña me mira durante este intercambio de una manera que me permite saber que se siente atendida en ese momento, y me siento muy agradecida porque me he dado cuenta de la importancia de este pequeño acto a través de este entrenamiento. Me podía imaginar a mí misma de otra manera, siendo demasiado “eficiente” – a subir, ala, ahí lo tienes.

Es un cambio aparentemente pequeño, pero brinda grandes beneficios no solo para el niño, sino también para la cuidadora que ha hecho una conexión más profunda con el niño – es una relación de colaboración, después de todo. Mi propia experiencia como cuidadora incómoda me hizo sentir más humilde pero agradecida. Me di cuenta de que, si bien puede que me sienta cómoda vistiéndolo a mis hijos, vestir a alguien por

primera vez es algo que tiene que ser manejado con mucha delicadeza. Y, sin embargo, al decir esto, mientras que el lazo que se desarrolla con el tiempo entre el niño y el padre o cuidador es una gran parte del proceso, en cierto modo también podríamos considerar el encuentro con el niño que tiene uno a su cargo como si cada vez fuera la primera vez. Como madre y educadora, me viene a la memoria otra vez por qué valoro los enfoques Waldorf y Pikler a la hora de trabajar con niños pequeños. Una tarea aparentemente normal como es vestir a un niño pequeño es, de hecho, un acto sagrado. La perfeccionista en mí podría quedarse paralizada por esta responsabilidad, sin embargo trato de recordar que cuando yo estaba recibiendo atención durante este ejercicio, lo que necesitaba no era que mi pareja fuese perfecta, sino que estuviera simplemente presente.

Estos ejercicios experienciales en la prestación de cuidados cooperativos nos dieron una tremenda oportunidad para el conocimiento de uno mismo, pero lo más importante, nos permitieron sentir verdadera empatía por los niños muy pequeños. Al mismo tiempo, puede ser demasiado fácil proyectar nuestros propios pensamientos y sentimientos de manera indiscriminada en los niños pequeños. Las reacciones complejas y variadas que tuvo nuestro grupo nos recordaron que cada niño es único, un individuo separado de nosotros mismos. El cuidado de un niño muy pequeño puede ser una tarea abrumadora. Cuando me siento agobiada, recuerdo el mantra favorito de una compañera del curso de formación de los participantes: “Mucho tiempo. Mucha atención y cuidado”. Estas son las palabras que me permiten salir del lugar de la cuidadora agobiada y ponerme en el del niño. Y luego recuerdo una camisa puesta cuidadosamente sobre mis hombros, una mano que sostenía la mía suavemente y los botones siendo abotonados lentamente, uno a uno.



Kristin Fiegl es diplomada en el curso de formación de El Niño en los Tres Primeros Años del Sophia's Hearth Family Center, Keene, NH, y trabaja como facilitadora de las clases de padres e hijos y como coordinadora de padres para el Preescolar Lakeside en Essex, Nueva York. Vive con su esposo y dos hijos en las montañas de Adirondack del estado de Nueva York.

¿De qué tanto hablan?

por Kim Lewis

*Para quien amorosamente puede morar en el habla
El habla concederá
Su luz interior
Así dirigiré mi mente y corazón
Hacia el alma
Y el espíritu de las palabras.*

– Rudolf Steiner, de *El genio del lenguaje:
observaciones para profesores*

Cuando hablamos con los niños, ¿qué es verdaderamente esencial? Para responder a esta pregunta, un buen punto de partida es escuchar, porque escuchar es estar presente, hacer una pausa, centrarse, y ofrecer tiempo y atención a la otra persona. Cuando la otra persona es un niño pequeño, quizás no estemos tan acostumbrados a practicar el arte de escuchar. Frecuentemente nos encontramos “hablando al” niño, permitiendo que nuestra atención se desvíe, o perdiéndonos la respuesta del niño porque puede que ésta no sea verbal. Tal vez la escucha sensible es el secreto para conversar con los niños pequeños. Rudolf Steiner, en “La recuperación de la fuente viva de la expresión”, hablaba de cómo el discurso de hoy se ha entorpecido (1) ¿Qué podemos hacer para despertar el lenguaje en nosotros mismos y por lo tanto impartir la palabra viva para nuestros hijos?

¿Puede la forma en la que hablamos y escuchamos infundir vida al arte sagrado de la conversación?

Como los educadores de primera infancia Waldorf tienen que profundizar en el trabajo de cuidar de niños cada vez más pequeños, muchos están encontrando inspiración no solo en las ideas de Rudolf Steiner, sino también en las directrices prácticas de Emmi Pikler, la pediatra húngara, y Magda Gerber, que trajo la obra de Pikler a los Estados Unidos. El enfoque Pikler sobre cómo hablar a bebés y niños pequeños durante las tareas de atención y cuidado, tales como bañarlos, alimentarlos y cambiarles los pañales, ayudan a estrechar lazos entre el niño y el adulto. La forma de hablar a los niños pequeños de Gerber es una manera comprensiva y afirmadora que infunde confianza y consideración por los demás.

Hablar con el niño es esencial para la adquisición del lenguaje. El aprendizaje del lenguaje es una hazaña asombrosa para el niño, tal vez el mayor logro en la vida. El proceso parece casi mágico, lleno de complejidades y sorpresas, alimentadas por el propósito de conectar con otro ser humano. Lingüistas contemporáneos como Noam Chomsky y Charles Yang creen que los niños están “programados” para aprender a hablar (2). Según su investigación, a los niños no se les tiene que enseñar cómo hablar; solamente

necesitan la exposición a la palabra hablada. “El aprendizaje del lenguaje es muy eficiente”, dice Yang. “Todo lo que se necesita hacer es hablar con los niños... y la biología se encargará del resto”. (3) Tan fácil como esto parece, la importancia de hablar y escuchar no puede sobrevalorarse porque, para adquirir el lenguaje, los niños dependen totalmente de nosotros.

Los bebés que aún no hablan dedican mucho esfuerzo a aprender cómo trabajan los órganos del habla. Hablar con ellos les ayuda en sus esfuerzos. Los bebés mueven sus labios, lengua, boca y mandíbulas cuando balbucean y juegan con los sonidos. Al observar los movimientos de los adultos que hablan, los bebés desarrollan “mapas boca-a-sonido” con los cuales de hecho, pueden leer los labios. El niño aprende a hacer los sonidos del lenguaje imitando la formación del habla en adultos. Los órganos del habla se configuran de forma diferente para producir cada sonido maravilloso. ¡Qué regalo para el niño la observación de un adulto que le demuestre el funcionamiento de estos mecanismos físicos!

Esta exposición al habla de los adultos es necesaria para el desarrollo del cerebro. En su conferencia, “Orígenes de la palabra y del lenguaje”, Steiner describió cómo la actividad mental de la percepción y la imitación de los movimientos de los adultos de la boca, los dientes, los labios y las formas de la lengua, esculpe el cerebro del bebé. Lo decía literalmente. “A medida que el niño aprende gradualmente a hablar... pequeñas espirales se desarrollan aquí (en el hemisferio izquierdo). Se continúan formando de una manera artística e ingeniosa”. (4) El cerebro del niño, dice, no se forma por sí solo, se forma bajo la influencia externa del habla de los adultos.

Mientras que hablar con el niño puede ser todo lo que se necesita desde el punto de vista de la adquisición del lenguaje puro, los planteamientos defendidos por Pikler, Gerber y los educadores Waldorf tienen que ver con el desarrollo general

del niño, incluidos los ámbitos físico, socio-emocional y cognitivo. Y cada uno tiene mucho que decir sobre la naturaleza y la calidad de la comunicación. En su conferencia, “Caminar, hablar, pensar: hitos en la vida del niño pequeño”, Rudolf Steiner dice, “Al ayudar [a los niños] a aprender a hablar, tenemos que ser internamente coherentes con la verdad. Las mayores mentiras de la vida se crean cuando el niño está aprendiendo a hablar, ya que la verdad del habla se internaliza a través del organismo físico”. (5) Por lo tanto, si bien es importante que hablemos a los bebés y niños muy pequeños, es igualmente importante que seamos conscientes acerca de lo que decimos y cómo usamos el habla para comunicarnos.

En el Instituto Pikler de Budapest, donde cuidan de bebés y niños pequeños en hogares de guarda, las enfermeras, como se llama a las cuidadoras, aprenden a hablar con el niño durante las actividades de cuidado. A través de la alimentación, el cambio de pañales, vestirse, bañarse y prepararse para dormir, la cuidadora es intencional y con propósito, en su gesto y palabra. Se acerca al bebé y hace contacto visual. Anuncia lo que va a hacer antes de hacerlo; a menudo presenta una señal visual también. Hace peticiones verbales y provoca la cooperación del niño. Presta total atención, menciona los acontecimientos del momento y sigue los intereses del niño. Con cada frase simple, espera a que el niño responda – ya sea de forma verbal o no verbal – a sus palabras y gestos antes de continuar. Estas son las pausas de escucha que crean verdadera conversación.

Una interacción típica mientras se prepara al bebé para un baño puede sonar así: “Me gustaría ahora quitarte el calcetín. Este es, aquí (gesto, toque). ¿Puedes levantar el pie? (Espera). Sí, aquí está tu calcetín. Estoy tirando de él. ¿Puedes tirar de él? (Pausa). Puedes tirar, también. Estamos haciendo esto juntos. (Pausa). ¿Has encontrado la punta del calcetín? Es pequeña. La veo también. (Espera) ¿Puedo quitarte el calcetín ahora? (El niño juguetea y se queda con el calcetín.) Es

muy divertido a lo que estás jugando. (Espera.) Ahora lo quito. (Espera hasta que el niño le ofrece el calcetín.) ¿Seguimos? (Espera.) Me gustaría quitarte el otro calcetín (gesto, toque)". Lo que más impresiona de los videos Pikler es la musicalidad o la prosodia de la voz del cuidador. Su voz suave y melodiosa visiblemente calma y hace las delicias del niño.

Cuando todo va bien, estas conversaciones delicadas ayudan a construir una relación sana entre el niño y la cuidadora. A través de modelos de conversación tempranos, se crean los patrones sobre los que se construirán las relaciones posteriores. Estos encuentros en los que se prestan cuidados se convierten en momentos sagrados y protegidos en los que el amor, la calidez y la intimidad están asegurados. Otro valor de este enfoque es el fomento lingüístico que ofrece a través de la variedad en el lenguaje, es decir, que hay declaraciones, preguntas, peticiones, estímulos, sugerencias e incluso tonterías. Puesto que el lenguaje está imbuido en la *actividad* del momento, se despierta por el acto de atender a lo que está pasando ahora.

Hablar de manera consciente y deliberada sobre lo que está pasando es también una herramienta maravillosa para ayudar a la cuidadora a mantenerse presente. Se aumenta la conciencia de sí misma y de lo que está haciendo con el niño. Le ayuda a mantenerse organizada y centrada en la tarea en cuestión. Sus movimientos se hacen más lentos, lo que le permite resistir el impulso de darse prisa para pasar a la siguiente tarea. Para los que observan el encuentro, y para la misma persona que habla, la conversación confirma que este niño importa, que es capaz, digno de tiempo y atención y que se está realmente comunicando, aunque no sea capaz de hablar. En la primera infancia, los bebés se comunican a través del lenguaje corporal, la expresión facial, los gestos, el llanto y otros sonidos primarios. El cuidador sensible reconoce estas formas de relación y desarrolla un aprecio por la naturaleza individual del bebé.

Hace poco leí una historia en *Educaring*, el boletín de Recursos para Edu-cuidadores de Infantes (RIE), la organización de Gerber con sede en California. (6) Describía a un hermano mayor que creció regularmente expuesto a este tipo de conversación entre su madre y su hermanita. Esta experiencia contribuyó a una relación en la que el chico trataba a su hermana de forma cálida y con gran respeto, valorando sus ideas y opiniones. Además, se ha sabido que algunos hermanos mayores han tenido palabras reflexivas de precaución para el pequeño, tales como, "Ahí está el borde de la escalera", derivada de su propia experiencia de haber sido cuidados al estilo RIE. Imagine el efecto dominó en toda familia, la comunidad y el mundo si los niños de todo el mundo estuvieran bañados en palabras respetuosas de sus cuidadores.

El método de habla Pikler también es valioso porque promueve un sano sentido de "nosotros" (conciencia intersubjetiva) y de "tú" (conciencia interobjetiva). Ambas adelantan las capacidades emocionales del niño y afectan poderosamente el desarrollo del hemisferio derecho. El sentido de "nosotros" se desarrolla a través de la convivencia, el entendimiento mutuo y la reciprocidad. La experiencia de "tú" es estimulada por el niño y la cuidadora imitándose el uno al otro y correspondiendo comportamientos, incluyendo el tono de voz, su ritmo, duración, sentimiento e intensidad. La respuesta de cada miembro de la pareja es un regalo para el otro, cada uno agrega novedad para el placer del otro. Con el objetivo de atraer la conciencia del niño a través del involucramiento mutuo, el repertorio de la cuidadora puede incluir pequeñas canciones, versos, juegos y lenguaje espontáneo mientras se va creando una relación feliz. Estas interacciones tempranas positivas construyen mecanismos de supervivencia del niño, desarrollan la autorregulación, y forma conceptos positivos de sí mismo. También llevan a una mayor consideración de los demás en las relaciones.

Por desgracia, si disminuyen los cuidados con atención plena y la interacción entre los niños y las cuidadoras cae en una rutina, las palabras de la cuidadora pueden sonar ensayadas o desvinculadas. Anna Tardos, directora del Instituto Pikler, señaló esto después de que nuestra clase viera un video en el que la cuidadora cambiaba el pañal de un niño con verbalizaciones impecables de estilo Pikler. Me impresionó, pero Anna explicó que faltaba algo. Resulta que lo que faltaba era la *escucha*. La cuidadora debe considerar al bebé en cada paso del camino, ajustando su ritmo para construir una buena relación con el niño. Escuchar hace posible responder plenamente a los intereses y las señales del bebé y coincidir con el niño en el tono o la prosodia. La relación tiene que estar basada en la verdadera comunicación en dos sentidos, haciendo uso de herramientas, incluso como el uso de pequeñas bromas recíprocas. La interacción en el video carecía de la naturalidad, la alegría y la risa intrínseca de la conexión efectiva, que es mucho más que el vínculo físico simple creado a través del contacto con un adulto que puede o no estar atento a un niño. Las relaciones con apego se facilitan a través del contacto cara a cara y el uso suave, cariñoso y atento de las palabras.

El hablar con los niños que están empezando a aprender las sutilezas de la interacción humana puede ayudarles a ganar aptitud gradualmente dentro de sus entornos sociales. Este es el caso de las clases de orientación de padres e hijos RIE que se enseñan en Los Ángeles y sus alrededores, donde la facilitadora de la clase utiliza una estrategia de discurso conocida con varios nombres: “plática RIE”, “di-lo-que-ves”, “anunciar”, “informar”, o con frecuencia, “crónica deportiva”, que es el término que utiliza Gerber. (7) Con la información que recoge por medio de su atenta observación, la facilitadora a veces describe a los niños en un lenguaje sencillo exactamente lo que ve que está sucediendo y lo que ella va a hacer a continuación, lo que permite darles a los niños tiempo para responder. Gerber llamó a este tiempo de respuesta “tiempo retardado”.

La facilitadora típicamente ilustra el habla-RIE a los padres con interacciones que se relacionan con la resolución de conflictos. Esto se debe a que el juego libre-de-conflictos no provoca mucha respuesta verbal por parte de los adultos en una clase RIE. Se les permite a los niños quedarse solos cuando se quedan absortos en el juego, que es el ideal en entornos de primera infancia Waldorf, ya que se fomenta la exploración independiente. Los niños que hacen contacto visual con sus padres o facilitadoras reciben una respuesta que puede ser generalmente desde un contacto visual, hasta un movimiento de cabeza, o un reconocimiento real (no alabanza) del proceso de exploración o descubrimiento en el que el niño está en el momento.

En una situación en la que dos niños quieren el mismo objeto, la facilitadora RIE podría decir: “Chris, te veo luchando con la pelota. Me estoy acercando a ti (usted se mueve). Sue viene por la pelota y la estás apretando mucho”. El incidente podría terminar ahí; la proximidad y la validación de la experiencia debería ser suficiente para relajar la situación. O si el conflicto se intensifica, la facilitadora podría decir: “Ambos estáis tirando de la pelota. Sue, no voy a dejar que empujes a Chris para conseguir la pelota”. La facilitadora RIE tiene el cuidado de evitar proporcionar una solución. Los niños casi siempre se distancian del objeto de la discordia y comienzan otra actividad.

A veces la facilitadora considera necesario intervenir en una situación difícil. Deja que los niños sepan lo que va a ocurrir. Podría decir: “Chris, te voy a poner un poco más hacia atrás. Sue te está empujando. Estás demasiado cerca de ella (*haciendo una pausa para una respuesta*). Vamos; te voy a mover. Sue nos está mirando (*pausa*). Ahora ya no estáis tan cerca”.

En otra situación, la facilitadora puede ayudar a un niño en la lectura del lenguaje corporal o gesto de otro niño: “¡Joan! Le has pegado a Charles en la cabeza con un palo. Mira. Se aleja de ti. No

le ha gustado. Si quieres golpear algo con el palo, puedes hacerlo, pero a Charles hay que tocarlo suavemente”.

De vez en cuando, el padre, la madre o la facilitadora deben hacer un comentario durante el juego concentrado de un niño, utilizando el mismo enfoque “di-lo-que-ves”, sobre todo si el niño busca involucrar al adulto a través del contacto visual o por otros medios: “Veo que envuelves al bebé en una manta. El bebé está envuelto. Ahora estás acariciando al bebé y cantando una canción”. El adulto no hace sugerencias o trata de dirigir el juego del niño en otra dirección.

Algunos educadores de primera infancia piensan que la “charla constante” del enfoque RIE contiene demasiada explicación y está “demasiado en la cabeza”. Sin embargo, como se ha descrito anteriormente, la plática en una clase RIE se centra en contar la actividad del momento en lugar de ideas o conceptos.

Lo que es significativo en una clase RIE es lo que *no se dice*. Las explicaciones minuciosas y las interrupciones verbales están notoriamente ausentes, así como el juzgar y etiquetar. Se desalienta el distraer y reorientar al niño. No hay alabanza, crítica o sugerencias sobre cómo se supone que los niños tengan que jugar. Las imposiciones tales como “hay que compartir” o “tomar turnos” están ausentes. Las peticiones de “pide perdón” o “saluda” se evitan totalmente. Los sentimientos se reflejan de una forma tranquila y empática, en lugar de explicarse o explorarse. Las clases RIE son a menudo tranquilas y típicamente apacibles. Los padres por lo general se sientan observando silenciosamente durante veinte minutos o más durante la clase. A medida que las facilitadoras de clases Waldorf para padres e hijos reciban una formación más práctica en cómo hablar y cómo no hablar con los más pequeños, creo que las influencias RIE/Pikler se dejarán sentir cada vez más.

A menudo observo cómo los padres nuevos tanto en RIE como en clases Waldorf de padres e hijos, buscan los “momentos de enseñanza”, intelectualizando así su habla. Todavía no se les ha animado a esperar pacientemente al desarrollo de las capacidades cognitivas de sus hijos, y temen tal vez que estas capacidades no se desarrollen normalmente sin una orientación explícita y detallada. Con la esperanza de dar al niño un impulso intelectual y social, dirigen, enseñan, dictan e interrumpen. Me parece que este tipo de comportamientos pueden despertar prematuramente al niño, además de reprimir la toma de iniciativa, y de hecho las instructoras RIE y Waldorf evitan estos comportamientos. Magda Gerber ayudaba a los padres a resistir estos impulsos mediante la estructuración de las clases en torno a una “demostradora” que interactuaba con los niños, mientras los padres observaban desde la periferia. Gerber les pedía que se relajaran e “hicieran menos” para poder “disfrutar más”.

¿En qué medida funciona este enfoque de “informar lo que se ve”? Cuando el verano pasado estaba ayudando a la instructora de una clase de fundamentos RIE, la instructora quería que los estudiantes adultos experimentasen lo que se siente al tener a otra persona “informando” de su juego. Asumiendo el papel de “informante”, me movía entre las alumnas, que estaban ocupadas con los juguetes que habían seleccionado. Pasaba unos momentos con cada una, “informando” sobre lo que veía. En el debate que siguió, las alumnas estaban divididas; algunas encontrando mis “informes” simplistas y molestos, otros encontrándolos reconfortantes y reafirmantes.

El factor decisivo era si “escuchaba” bien. Escuchar significaba responder a sus señales y entender lo que significaban. Para ellas era importante que les hiciera sentir mi comprensión de lo que hacían. Cuando “acertaba”, las alumnas se mostraban agradecidas y alegres por la atención y la experiencia compartida. Cuando “me equivocaba”, se sentían menospreciadas,

mal entendidas y distraídas por mi presencia. En la mayoría de los casos tenía la oportunidad de conectar con las alumnas a través de las verbalizaciones sobre su juego. Un fallo por mi parte fue acerca de una alumna que estaba experimentando con los sonidos que los anillos hacían mientras los hacía girar en un tazón. Mencioné repetidas veces el número de anillos. (“Estás girando uno en el tazón. Ahora has puesto dos más”). Una verbalización más perceptiva habría sido: “¡Cuánto ruido estás haciendo! Cada vez que se agrega un anillo, el sonido cambia. Estás haciendo que el sonido cambie”. Otra alumna se sintió notablemente frustrada con mis comentarios mientras apuntaba a la muñeca (“Estás señalando su dedo. Estás señalando su rodilla”), hasta que finalmente me di cuenta de que estaba mostrándome la piel sucia de la muñeca. (“Estás señalando las partes que están sucias”). Entonces – ¡conexión! Se sintió claramente aliviada. Este ejercicio nos ayudó a todos a experimentar más directamente lo que un niño puede sentir en respuesta a la conversación de un adulto. La observación sensible y las palabras reafirmantes – y evitar querer suponer demasiado o proyectar las propias ideas – son importantes para que el niño aprenda a tener relaciones saludables y vinculadas con los demás.

En 1919 Steiner impartió un curso para profesores, traducido al inglés como *Study of Man (Estudio del Hombre)* y, más recientemente, como *The Foundations of Human Experience (Fundamentos de la experiencia humana)* (8). En la conferencia XI, revela el rasgo más característico del desarrollo humano hasta el cambio de dientes: el niño es un ser imitativo, imitando activamente todo lo que sucede a su alrededor. Steiner describe cómo es que el niño es capaz de hacer esto. Mientras el “espíritu de la cabeza” sigue dormido en el niño durante esta fase, el niño permanece “fuera de su cabeza” entre la gente y las actividades en el entorno circundante. “Debido a esto”, dice Steiner, “el niño es un ser imitativo”(9). Continúa

diciendo que, como educadores, no tenemos acceso a lo que está dormido, pero sí tenemos acceso a la voluntad despierta del niño.

Excepto en la primera infancia, cuando la voluntad del niño se alcanza a través del milagro de la leche materna, Steiner señala al lenguaje como el medio para despertar el espíritu dormido de la cabeza a través de la voluntad. “El genio del lenguaje es realmente talentoso”, dice. “Es más listo que nosotros... podemos trabajar sobre el espíritu dormido [del niño] simplemente a través de las primeras palabras que le decimos para que repita”. El movimiento y la actividad del lenguaje ofrecen acceso directo a la voluntad: “Lo que liberamos en los órganos vocales a través de estas primeras palabras penetra el espíritu dormido de la cabeza como una actividad de la voluntad, y lo despierta”. Los educadores de la primera infancia tienen la responsabilidad de utilizar el lenguaje de forma consciente para ayudar a despertar el espíritu durante el desarrollo temprano del niño. Pero es importante que el lenguaje que usamos con los niños pequeños permanezca arraigado en el aquí y el ahora, que es donde la voluntad está activa, y no expandirse demasiado pronto hacia el reino de los conceptos y abstracciones.

En mi trabajo con los niños me resulta personalmente útil recordar la sugerencia de Steiner de que nuestra habla se “vea estimulada por la vida actual inmediata”.(10) Emmi Pikler y Magda Gerber nos regalado un enfoque práctico a esta “estimulación” del lenguaje. Utilizando sus métodos, podemos aprender a despertar nuestra habla a través del interés alegre y concentrado en el niño, la atención fluyendo desde el amor y la devoción, centrándonos en la actividad de la voluntad del momento presente, y diciendo la verdad desde la observación sensible. Un resultado directo de la obra RIE y Pikler es una mayor conciencia sobre la forma en que hablamos y escuchamos a los niños pequeños. Al dejar de lado el tiempo, prestar atención, estar plenamente comprometidos con los niños bajo nuestro cuidado,

y permitirles la libertad de ser lo que son, podemos allanar el camino para toda una vida de relaciones humanas saludables y satisfactorias.

NOTAS

- 1 Rudolf Steiner, "The Recovery of the Living Source of Speech", conferencia pronunciada en Dornach el 13 de abril de 1923. Consultada en <http://wn.rsarchive.org/Lectures/Dates/19230413p01.html>.
- 2 Noam Chomsky es un lingüista estadounidense a quien se atribuye la teoría de la *gramática generativa*, una de las contribuciones más significativas al campo de la lingüística en el siglo XX.
- 3 Charles Yang, *The Infinite Gift: How Children Learn and Unlearn the Languages of the World* (Nueva York: Scribner, 2006), p. 90.
- 4 Rudolf Steiner, "The Origin of Speech and Language", conferencia pronunciada en Dornach el 2 de agosto de 1922. Consultada en http://wn.rsarchive.org/Lectures/OriLan_index.html (sin números de página). También incluida en *Lectures to the Workers: The Human Being in Body, Soul and Spirit* (Nueva York: Anthroposophic Press, 1989).
- 5 Rudolf Steiner, *Rhythms of Learning* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1998), p. 106.
- 6 Deborah Greenwald, "Beyond RIE: Observing One Older Child Respect His Younger Sibling." *Educaring* (27, No. 1 Vol., invierno 2006 /primavera de 2007.), p. 4.
- 7 Aunque las clases están muy concentradas en el área de Los Ángeles, también se imparten en Colorado, Florida, Nueva York y Canadá.
- 8 Rudolf Steiner, *Study of Man* (Londres: Rudolf Steiner Press 1966), pp.152-153.
- 9 *Ibid.*
- 10 Rudolf Steiner, "The Recovery of the Living Source of Speech", *ibid.*

Kim Lewis ha estudiado los métodos de Emmi Pikler y Magda Gerber durante los últimos siete años, tras descubrirlos durante su formación Waldorf con Susan Weber de la Universidad de Antioquia, Nueva Inglaterra. Ha completado dos entrenamientos en el Instituto Pikler de Budapest y tres niveles de formación RIE en Los Ángeles. Actualmente vive en Tucson, Arizona, donde enseña en un jardín de infancia Waldorf público. Kim tiene una maestría en Educación Waldorf de RimerlaInfancia



Cómo hacer las paces con los conflictos infantiles

por Trice Atchison

El conflicto es intrínsecamente angustioso para todos excepto para aquellos de piel más gruesa entre nosotros. Sin embargo, existe un subgrupo de personas a las que el conflicto parece animar. Tal vez la humanidad pueda lograr un sano equilibrio – que se puede aprender a partir de la primera infancia – en que el conflicto ni se evita ni se inflama, sino que se encara con comprensión y delicadeza. En este artículo, espero poder arrojar algo de luz sobre este antiguo desafío y, tal vez ofrecer algunas herramientas que podrían ayudarnos a nosotros y a nuestros hijos a enfrentarnos con mayor éxito a este aspecto inevitable de la vida..

Una progresión típica para los nuevos padres: tenemos un hijo y nuestros corazones se derriten. Somos vulnerables, y también lo es nuestro recién nacido. Hacemos todo lo posible para proteger a este inocente niño, que crece rápidamente y pronto se convierte en una parte del mundo más ancho. Lo llevamos a un grupo de juegos, al parque o a la lectura de un cuento en la biblioteca. Los otros nuevos padres parecen bastante amables, aunque también un poco nerviosos, y los niños observan y participan felizmente en las actividades. Esto es saludable, esto es bueno, esto es paz, esto es comunidad.

Y entonces un niño pequeño, de no más de dos años y sin razón aparente, extiende la mano y tira de un mechón de pelo de nuestro hijo. ¡Fuerte! ¡Sin provocación! Nuestro niño grita en señal de protesta. Estamos indignados y consternados. Esto no es lo que teníamos en mente. Queremos un mundo perfecto sin conflictos para nuestro adorado hijo. ¡Sin tirones de pelo, sin golpes, sin burlas, sin exclusiones! Estos pensamientos enturbian el momento presente y perdemos toda perspectiva.

Los padres novatos a menudo buscan una experiencia utópica para su hijo, y esto puede ser especialmente cierto entre los padres afines a la educación Waldorf. Muchos padres hablan de la reacción visceral que tuvieron la primera vez que entraron a un aula de educación infantil Waldorf – el acabado Lazure en melocotón de las paredes, las sencillas muñecas de tela y los juguetes de madera, las flores frescas en la mesa estacional y el aroma del pan horneándose. Los padres se regocijan: *¡Eso es! He encontrado un Jardín del Edén para mi hijo.*

Yo también estaba fascinada con la bondad y la belleza que percibí la primera vez que entré en una guardería Waldorf, y sabía que este era el lugar que quería para mi hijo. Todavía tengo esas perspectivas positivas sobre una forma de educación que sea sanadora, inspiradora, gozosa y

apropiada para el desarrollo. La diferencia es que ahora sé por experiencia que los conflictos y las luchas también se producen entre esas paredes de tonos pastel. Aún estamos, después de todo, aquí en la Tierra.

La utopía no es ideal

Como padres, podemos esforzarnos por ofrecer a nuestros hijos experiencias valiosas de las que podemos haber disfrutado, o no, de niños, pero no podemos rodearlos de perfecta armonía. Incluso si pudiéramos lograr este fin, no estaríamos sirviendo los intereses de nuestros hijos. Como dice Barbara Ehrensaft en *Mimar la infancia: cómo los padres bienintencionados dan a los niños demasiado, pero no lo que necesitan*, “En las relaciones humanas, el acto de reparación, de arreglar algo que desde el inicio no estuvo bien, es mucho mejor para la formación del carácter que proporcionar a nuestros hijos una infancia ‘perfecta’, idílica y libre de conflictos”. (1) A veces hay problemas en el paraíso. Es más, estos problemas son normales, y una valiosa experiencia de aprendizaje para todos mientras ayudamos a los niños a navegar a través del conflicto. Para ello, debemos ser más conscientes de los sentimientos y las ideas preconcebidas que traemos a los conflictos a los que nosotros y nuestros hijos nos enfrentamos, y tratar de ser más objetivos y presentes en lo que respecta a lo que ocurre en el momento.

Ciertas tendencias en la crianza de los hijos pueden hacer aún más difícil de lograr esta objetividad y aceptación del conflicto. Estas tendencias incluyen: la falta de claridad de los límites entre padres e hijos, especialmente frecuente durante los primeros años; un fervoroso deseo por parte de los padres de ofrecer a sus hijos una infancia “óptima”; y un miedo exagerado al conflicto de cualquier tipo en nombre de la paz. De estas maneras, los padres pueden estar obstaculizando que sus hijos aprendan a convivir con los demás. Como profesores y padres, podemos ayudar a los niños a desarrollar carácter

e importantes habilidades para la vida aceptando nosotros mismos el conflicto como parte normal de la infancia temprana, la niñez y la vida adulta. Como dijo el psicoanalista y pediatra D.W. Winnicott, “Si la sociedad está en peligro, no es debido a la agresividad del hombre, sino a causa de la represión de la agresividad personal en los individuos.” (2) En otras palabras, una aversión extrema y falta de aceptación de la agresión como parte de la vida – con su correspondiente incapacidad para hacer frente al conflicto – en realidad puede conducir a formas distorsionadas de agresión que pueden dañar a las personas, las familias y todo el tejido social. Además, la falta de autenticidad que acompaña a esta negación de la agresión puede dar lugar a niños y adultos que sufren de depresión, ansiedad y otras dolencias. Deberíamos entender este fenómeno natural, para que nuestras aulas y comunidades no se llenen de niños cuyos padres y profesores bien intencionados están creando involuntariamente el caos, como con Richard, el niño que se describe aquí:

Pamela y Gordon creían que un niño que llora indicaba un padre fracasado. Cuando era un pequeño bebé, Richard disfrutaba de un ambiente cálido y enriquecido. Tenía dos padres que anticipaban todas sus necesidades y eliminaban silenciosamente los obstáculos antes incluso de que él supiera que estaban en su camino... Sus primeros dos años fueron bucólicos y felices... Sus padres respondían a todas sus necesidades. Richard sonreía la mayor parte del tiempo...

Pero entonces llegó la hora de que Richard asistiera a preescolar. El nirvana se convirtió rápidamente en purgatorio. Pamela y Gordon no habían expuesto su hijo a ‘fracasos graduales’ que le permitieran funcionar en el mundo... La vida familiar libre de conflictos de [Richard] existía en marcado contraste con su nuevo campo de batalla en la escuela. Pronto las batallas se llevaron a casa... En el esfuerzo concertado por mantener a Richard

satisfecho y contento, Richard fue privado de las herramientas básicas que le ayudarían a hacer frente al mundo – paciencia, esperar su turno, sobrellevar la frustración, resolver problemas, tener esperanza en algo mejor. (3)

La triste situación descrita anteriormente comienza en la infancia, con los padres despejando tranquilamente el camino de Richard de todo obstáculo. Nunca tiene que experimentar la frustración o esforzarse por resolver un problema por su cuenta – ni siquiera uno tan simple como recuperar un juguete que él ha arrojado fuera de su alcance. Esta práctica contrasta con el enfoque RIE (Recursos para Edu-cuidadores de Infantes) hacia los niños pequeños, que desaconseja que los padres y cuidadores intervengan demasiado pronto en un equivocado esfuerzo por eliminar los obstáculos del camino del bebé. Como escribe la fundadora de RIE, Magda Gerber, en *Your Self-Confident Baby: How to encourage your child's natural abilities – from the very start*, “Respetar a su hijo es crear una cierta distancia para abstenerse de interferir con su experiencia de encontrarse con la vida...El enfoque respetuoso de RIE promueve la autenticidad o veracidad del niño”. (4)

Desde esta perspectiva, crear un entorno libre de frustraciones para un niño pequeño puede ser visto como una forma de falta de respeto – que enajena al niño de su yo más verdadero. Por supuesto, se supone que debemos proteger y cuidar a nuestros niños pequeños; pero cuando perseguimos el objetivo imposible de eliminar incluso pequeños trastornos y retos – querer que todo sea fácil y feliz todo el tiempo – podemos crear una sensación de impotencia en el niño que le impide el desarrollo de la confianza en su propia fuerza y habilidades emergentes. Esta sensación de impotencia puede arrojar un velo de incertidumbre sobre sus interacciones con la vida, y es, de hecho, una valoración falsa de todo lo que realmente es capaz de hacer.

Enfoques para abordar el conflicto entre los niños

Las profesoras y profesores de educación Waldorf de primera infancia a menudo han utilizado con éxito la reorientación como enfoque para resolver los conflictos entre los niños. Cuando Sally y Sammy insisten al mismo tiempo en usar la escoba, la maestra podría sacar el recogedor y cepillo y enseñar a uno de los niños a barrer la suciedad. O puede animar a Sammy a hornear unos panecillos en la cocina de juguete. Esto ocurre sin un largo discurso sobre la importancia de compartir, o una orden para que los niños se turnen con la escoba cada cierto tiempo antes de cambiar. Sarah Baldwin, autora de *Educación a los niños y las familias: un modelo de programa padres/hijos en una escuela Waldorf*, de forma específica recuerda a los padres que sean conscientes de que los niños de esta edad a menudo simplemente no pueden compartir, y recomienda que padres y profesores trabajen juntos para redirigir a los niños. (5)

El ritmo diario, fuerte y sano de un aula Waldorf puede contribuir para prevenir o minimizar los conflictos. El ritmo ayuda a los niños a saber qué esperar, a hacer la transición de una actividad a la siguiente sin problemas, y a evitar que se vean sobre-estimulados o aburridos (condiciones que pueden incitar el conflicto). Barbara Patterson, profesora de educación Waldorf de primera infancia, dice en *Más allá del puente del arcoíris: educar a nuestros niños desde el nacimiento hasta los siete años*, “Como un latido del corazón o la salida y puesta del sol, nuestros ritmos del aula sostienen a los niños en un equilibrio seguro. Nuestra actividad externa viene a satisfacer todo lo que brota de los niños a medida que avanzamos por los ritmos repetitivos diarios y semanales”. (6) Todos los días, el flujo de las actividades se planifica cuidadosamente para permitir la “inhalación” y “exhalación” naturales de atención y energía. Ronald G. Morrish, autor

de *Los secretos de la disciplina: 12 claves para criar niños responsables*, apoya esta práctica. Describe la necesidad de que los niños tengan una buena dosis de ritmo y rutina en sus vidas con el fin de evitar sentirse desequilibrados y sin armonía: “En la actualidad, muchos [niños] tienen que pensar y razonar detenidamente cada parte del día. Muchos padres ya no hacen hincapié en las rutinas y nada es predecible. Los niños tienen que estar alerta y hacer frente al cambio constante...Con demasiada frecuencia, nos olvidamos de que los niños tienen dificultades para pasar días como estos, al igual que nosotros. También se vuelven nerviosos, irritables e improductivos”. (7)

Otras acertadas estrategias, eficaces para minimizar el conflicto, incluyen un refrigerio sustancioso a media mañana (para evitar que puedan surgir problemas sencillamente por hambre), y fomentar el acostarse temprano y las siestas diarias para ayudar a asegurarse que los niños estén bien descansados. Nos corresponde a nosotros como adultos crear una atmósfera que, en la medida de lo posible, fomente la paz y la determinación – y, por supuesto, debemos ejercer como ejemplos de paz. No ayuda a los niños pequeños o de cualquier edad el ponerlos en situaciones de estrés y confusión excesivos, en las que los niños nunca saben qué esperar. Un niño bien descansado y bien alimentado, seguro e interesado, tiende a jugar bien solo y convivir bien con los demás. Pero, como sabemos, incluso en tales circunstancias positivas, los conflictos surgen. Los niños también tienen diferentes niveles de capacidad de adaptación de un día para otro; esto puede ser debido al mero cansancio excesivo u otros factores temporales, diferencias constitutivas, y problemas que los niños pueden estar asimilando de su vida familiar, como dificultades matrimoniales o presiones del trabajo de los padres.

Patterson sugiere varias opciones para hacer frente a la agresión y el conflicto cuando se producen en el aula:

A un niño que muerde podemos darle un gran trozo de manzana o zanahoria y sentarlo al lado de la maestra para comer. “Mordemos la zanahoria, no a nuestros amigos”. Para un niño que araña, sacamos la canasta de curación y cortamos las uñas del niño. “Los gatitos arañan, pero no los niños.” A un niño que escupe podemos llevarlo al baño a escupir en el inodoro. (8)

Patterson también recomienda escuchar con atención a los niños cuando describen lo que sucedió en un conflicto con otros niños, señalando que un niño que se siente escuchado con sinceridad parece más capaz de dejar de lado el conflicto y seguir adelante. Ella también ayuda a los niños que tienen dificultades para entrar en juegos sociales a que encuentren formas creativas de participar, lo que aumenta las posibilidades de que los otros niños respondan favorablemente a un nuevo compañero de juegos. Por ejemplo, podría alentarse a una niña en edad de jardín de infancia a llamar a la “puerta” de un vecino, cesta en mano, decir que espera visitas para tomar el té y quiere tomar prestados algunos platos, en lugar de enfrentarse a los acaparadores de platos, acusándolos de ser injustos. (9)

Los profesionales de RIE propugnan guiar de maneras más específicas y directas a los niños que entran en conflictos. Sin embargo, primero los niños deben tener la oportunidad de resolver los conflictos por sí mismos – con la cantidad justa de ayuda adulta que sea necesaria para salir de un punto muerto. De esta manera (como con el bebé que intenta alcanzar un juguete por su cuenta) las capacidades y competencias de los niños son reconocidas a medida que adquieren gradualmente la destreza para hacer frente a su mundo físico y relaciones sociales. Gerber dice:

Creo en permitir que los niños luchan entre sí por un juguete, siempre y cuando ninguno resulte herido o haya llegado a un punto en el que sobrepase su límite para afrontar la

situación. La lucha es parte de la vida, todos los aspectos de la vida. Hay una famosa obra de teatro húngara llamada “La tragedia del hombre”. En una escena Dios contempla y habla a Adán y Eva, diciendo: “Luchad y mantened la esperanza”. (10)

Las palabras de Gerber evocan imágenes de una mujer de parto, un pollito picoteando para salir de la cáscara, el viaje de un espermatozoide durante la concepción – todos ejemplos de una lucha rica y necesaria.

Una útil herramienta de aprendizaje de RIE

Un artículo de RIE por Denise Da Ros y Beverly Kovach, “Ayudar a niños pequeños y quienes los cuidan durante la resolución de conflictos: interacciones que promueven la socialización”, ofrece pautas específicas para los cuidadores para hacer frente a los conflictos del niño y explorar la propia respuesta interna al conflicto en términos de cómo puede ésta influir en la decisión de intervenir de un cuidador. (11) El primer paso es la observación silenciosa, manteniendo una actitud abierta y sin prejuicios. Acercándose al conflicto y permaneciendo a la altura de los niños, la cuidadora observa y espera, a menos que, por supuesto, esté en juego la seguridad de un niño (en todo momento preparada para interceptar cualquier gesto de golpear). La cuidadora puede entonces describir a los niños lo que ve (“veo que tienes la oveja, Thomas, y que Sarah también la quiere”). La cuidadora, poniendo freno a su deseo de resolver rápidamente el problema por la necesidad de suprimir su propio malestar, espera a ver si los niños, así reconocidos, todavía necesitan luchar. Ofrece la participación justa, si fuera necesaria, para ayudar a los niños a resolver el problema por sí mismos. A menudo, el simple hecho de acercarse, o decir simplemente a los niños lo que está sucediendo, es suficiente para disipar el conflicto.

La cuidadora se queda cerca hasta que se resuelva el conflicto, permaneciendo disponible para consolar a cualquiera de los niños, y ofreciendo su ejemplo de amabilidad hacia el “agresor” y la “víctima” (en realidad no ve a los niños en términos de estas restrictivas etiquetas). La cuidadora continúa verbalizando lo que ve suceder hasta que los niños pequeños se separan. (12) Da Ros y Kovach concluyen que “la forma en que los adultos se relacionan y responden durante los conflictos infantiles afectará el resultado inmediato de la resolución de problemas de los niños. Cuándo y hasta qué punto deben intervenir los adultos, y el tipo de estrategia que seleccionen, afectará la autenticidad y la competencia de los niños pequeños que están bajo el cuidado del adulto”. (13)

Como Gerber, con su habitual sentido común, afirma: “Si las emociones de cualquiera de los niños alcanzan el punto de ebullición y su comportamiento se desmorona, o cualquiera de los niños está decidido a participar en conductas agresivas para hacer daño, como golpear o morder, puede decidir separarlos. Puede decir: ‘No quiero que ninguno se haga daño, y parece que uno podría lastimarse. Voy a separarlos ahora’”. (14)

El artículo de Da Ros y Kovach me fue especialmente útil para abordar en la práctica los conflictos en el aula que ocurrían durante las clases de padres y niños pequeños que impartí en la escuela Rudolf Steiner de Great Barrington. En clases que consisten de hasta ocho parejas de madres y niños pequeños cada día, con niños de entre uno y medio y cuatro años, a veces surgen los conflictos. En la preparación para escribir este artículo, practiqué los pasos descritos anteriormente, y también examiné más de cerca mi propia profunda incomodidad ante el conflicto, y la errónea idea de que, idealmente, no habría ningún conflicto en el aula, o que una “buena maestra” sabe cómo eliminar los conflictos en un instante. La idea de ver los conflictos como necesarios y educativos – y cuestionar la sabiduría de desear un

ambiente completamente libre de conflictos – me ayudó a ser más eficaz para ayudar a los niños y los padres.

Aplicaciones prácticas

A los primeros signos de conflicto, me ponía más cerca. Cuando era necesario, “informaba” a los niños, con un lenguaje sencillo, de lo que veía. Me sorprendía lo alentadores y tranquilizadores que podían ser estos pasos para los niños. La sensación de “Ah, ella entiende”, era palpable. A veces, la reorientación todavía parecía la respuesta más apropiada para niños tan pequeños – pero también podía observar con mayor claridad cómo los intentos demasiado entusiastas de los padres por reorientar a menudo eran contraproducentes y, de hecho, no reconocían adecuadamente los sentimientos de frustración del niño, generando inevitablemente mayor frustración y conflicto. (Quizás el niño piensa, “¿Por qué me pide que haga panecillos? ¿Es que no ve que realmente quiero esa escoba?”) Con empatía, también pude observar lo incómodo que algunos de los padres estaban con los conflictos en el aula, sobre todo cuando su propio hijo estaba involucrado.

Empecé a decir con naturalidad a las “víctimas”, que podían decir “No” o “Eso no me gusta,” cuando otro niño invadía su espacio. Hace años, leí un artículo en una revista de una víctima de violación que escribió sobre haber sido criada para ser una “niña buena” que nunca decía que no o no deseaba herir los sentimientos de nadie contrariándolos, estableciendo límites, o “armando un escándalo”. Estos hábitos aprendidos de supuesta “amabilidad” fueron las condiciones que llevaron a su violación. Esto evoca el objetivo de autenticidad de Gerber. Es simplemente falso, antinatural, e incluso peligroso sonreír como pidiendo disculpas y permanecer complaciente cuando alguien está violando tu espacio personal.

Escribí una carta a los padres sobre el tema de los conflictos de niños, y les di una copia

del artículo de Da Ros y Kovach. Los padres bromearon con buen humor cuando mencioné el tema, “Oh, conflictos de niños, ¡no sabemos *nada* de eso!” Durante las siguientes semanas vi cómo los padres (y yo mí misma) desarrollábamos una mayor comodidad y habilidad al observar los conflictos en curso, permitiendo un cierto tiempo para resolverlos, y reconociendo tranquilamente lo que estaba ocurriendo cuando surgía un conflicto. Por supuesto, para entonces niños y padres también estaban más familiarizados conmigo, entre ellos, con el aula y con nuestro ritmo, pero incluso teniendo en cuenta estos otros factores, el juego feliz y pacífico claramente aumentaba a medida que pasaban las semanas, en parte debido a la nueva conciencia que los adultos traían al aula. Juntos nos esforzamos por no distraer demasiado pronto a los niños de los conflictos, por no intentar hacer “felices” a los niños precipitándonos con una solución fácil. Si notaba que algún problema iba en aumento mientras estaba ocupada preparando aperitivos y los padres o las madres estaban ocupados con su trabajo manual y sus conversaciones, podía decir: “Creo que los niños en la cocina de juego pueden necesitar un adulto cerca,” y uno de los padres o madres se levantaba, se acercaba y estaba listo para responder o intervenir si fuera necesario. Los conflictos fueron menos frecuentes en las últimas semanas, y ya no había auténticas luchas. Varios padres comentaron lo útil que encontraron la carta y el artículo.

Es interesante destacar que, cuando los cónyuges u otros cuidadores (como abuelas o niñeras) ocasionalmente acompañaban a un niño a clase en lugar del progenitor que venía normalmente (y que, por tanto, era más probable que hubiese leído las hojas informativas previas), se hacía más evidente el enfoque típico hacia los conflictos. Estas estrategias incluían intentar resolver rápidamente el problema para el niño, ver a un niño como agresor, al otro como víctima, o intentar sacar al niño de su frustración levantándole los ánimos. El contraste de enfoques

indicaba que realmente habíamos logrado empezar a cambiar la cultura general de la clase al respecto, recayendo sólo ocasionalmente en las viejas pautas. El grupo tenía, para entonces, más información sobre el tema de los conflictos del niño y práctica regular con nuestro nuevo enfoque.

El énfasis de RIE de pedir a los adultos prestar atención y explorar sus propios sentimientos y respuestas – y al mismo tiempo mantenerlos bajo control – es clave para este proceso. En breve, permitir que los conflictos se produjeran con menos malestar de los padres y profesoras y menos intervención rápida, y expresar los problemas tal como ocurrían, con el tiempo tuvo el efecto de aumentar notablemente el juego apacible en el aula.

Hacer esta plática estilo “comentarista deportivo” para los niños difiere del enfoque tradicional Waldorf, en el que se insta a la maestra a hablar menos y dar ejemplo, a crear – en silencio y “entre bastidores” – un entorno tranquilo y de sanación, a abordar indirectamente ciertos temas por medio de cuentos y marionetas, y mostrar a los niños maneras más aceptables de interactuar. Sin embargo, mi propia experiencia y observaciones directas con el enfoque RIE a los conflictos de niños, así como los comentarios positivos y el apoyo por parte de los padres, me convence de su valor e idoneidad dentro del aula, además de los enfoques más tradicionales, y profundamente valiosos al conflicto dentro del aula por parte de la educación Waldorf para la primera infancia.

Superar nuestra “adicción a la armonía”

Kim Payne – psicólogo y ex profesor Waldorf que imparte cursos en todo el mundo sobre crianza, educación y asuntos sociales – está abriendo nuevas áreas de investigación en las escuelas Waldorf, fomentando un enfoque más directo a los conflictos entre los niños de todas las edades. Durante una conferencia titulada “When

Push Comes to Love: How to Raise Civilized Children in an Uncivilized World,” Payne dijo: “Como adultos, tenemos que superar nuestra “adicción a la armonía” y desarrollar políticas, tanto en casa como en la escuela, para enfrentarnos al conflicto de una manera más sencilla”. (15) También nos insta a aceptar el conflicto – a no separar a los niños inmediatamente cuando están discutiendo, sino ayudarles a resolver la situación para que puedan desarrollar un sentido de quiénes son en relación a los demás.

Sharifa Oppenheimer es otra defensora de enseñar a los niños capacidades de resolución de conflictos. En su libro, *El cielo en la tierra: manual para padres de niños pequeños*, dice: “Debemos hacernos cargo de nuestras propias emociones y trabajar con nosotros mismos, no sólo para dar ejemplo de justicia, sino también para arrojar luz sobre la dinámica humana y la resolución creativa de problemas a una edad temprana... [Al guiar a los niños,] hay tres elementos esenciales a recordar 1) Utilice el mismo tono de voz que utiliza para ‘aquí está la toalla’. Simple, informativo, claro. 2) Rara vez hay una situación en la que hay una verdadera ‘víctima’ y un ‘agresor.’ Hay dos partes en todos los desacuerdos de niños, y usted necesita conocer ambas. 3) No lo complique. Unas pocas palabras utilizadas hábilmente son mucho más eficaces que la mejor charla sobre justicia e igualdad”. (16)

Mi interés por cómo enfrentar los conflictos de niños me ha llevado a comenzar a estudiar el tema de la resolución de conflictos más en general, y a explorar más en profundidad mis propias reacciones instintivas y sentimientos sobre el conflicto. Con este fin, *Comunicación No Violenta: un Lenguaje de Vida*, por Marshall B. Rosenberg, es un valioso libro que podría tener notables efectos curativos en los individuos, las familias y las organizaciones que adopten las prácticas que en él se resumen. Las habilidades de lenguaje y comunicación descritas tienen el propósito de fortalecer nuestra capacidad para mantenernos abiertos, humanos, auténticos y receptivos, incluso

en situaciones difíciles. Rosenberg nos incita a abandonar nuestros hábitos de culpar, juzgar, retroceder, amenazar y encasillar. Y en cambio, resolver compasivamente los conflictos, observando nuestros sentimientos, dándonos cuenta de nuestras necesidades y haciendo peticiones con tranquilidad. Su proceso de comunicación no violenta (CNV) se ha utilizado con mucho éxito en situaciones que van desde problemas familiares y de relación, a conflictos comunitarios, a conflictos políticos a escala mundial. (17) Los pasos que define Rosenberg al principio pueden parecer rebuscados y sacados de un guión, pero francamente, al mundo le vendría bien una mano amiga en forma de un guión inicial mientras ganamos práctica con nuevas y más saludables formas de relacionarnos.

Esperanza para el futuro

Como escribiera Morrish, “Dentro de unos años, nuestros hijos estarán a cargo de nuestro país y nuestras comunidades...Ellos serán responsables de cuidar el medio ambiente, prevenir las guerras y educar a una nueva generación de niños. El que nuestros hijos tengan éxito en los años venideros estará determinado, en gran medida, por lo bien que les criemos ahora”. (18)

Nuestro propio malestar ante los conflictos y el deseo de sofocarlos puede tener un profundo efecto en cadena en el futuro, llevando a problemas más complejos. Al igual que los niños que tienen el potencial de crecer mediante el conflicto, si se lo permitimos, todos podemos beneficiarnos de aprender las herramientas que conducen a la resolución de conflictos. Con la práctica, podemos llegar a ser ejemplos dignos para nuestros propios hijos, para los niños en nuestras aulas y sus padres, y para nuestras comunidades – a medida que aprendemos a hacer las paces con el conflicto.

NOTAS

- 1 Barbara Ehrensaft, *Spoiling Childhood: How Well-Meaning Parents Are Giving Children Too Much – But Not What They Need* (New York: The Guilford Press, 1997), p. 238.
- 2 *Ibíd.*, p.187.
- 3 *Ibíd.*, pp. 163-164.
- 4 Magda Gerber, *Your Self-Confident Baby: How to encourage your child's natural abilities – from the very start* (New York: John Wiley and Sons, Inc., 1998), pp. 3-4.
- 5 Sarah Baldwin, *Nurturing Children and Families: One Model of a Parent/Child Program in a Waldorf School* (Spring Valley, NY: Waldorf Early Childhood Association of North America, 2004), p. 89.
- 6 Barbara Patterson and Pamela Bradley, *Beyond the Rainbow Bridge: Nurturing our children from birth to seven* (Amesbury, MA: Michaelmas Press, 2000), p. 119.
- 7 Ronald G. Morrish, *Secrets of Discipline for Parents and Teachers: Twelve keys for raising responsible children* (Fonthill, Canada: Woodstream Publishing, 1999), pp. 57-58.
- 8 Patterson and Bradley, p. 119.
- 9 Patterson and Bradley, p. 119.
- 10] Gerber, pp. 188-189.
- 11 Denise A. Da Ros and Beverly A. Kovach, “Assisting Toddlers and Caregivers During Conflict Resolutions: Interactions that Promote Socialization.” *Childhood Education* (Fall, 1998, Vol. 75, No. 1), p. 29.
- 12 *Ibíd.*
- 13 *Ibíd.*, p. 30.
- 14 Gerber, p. 190.
- 15 Kim Payne, “When Push Comes to Love: How to Raise Civilized Children in an Uncivilized World.” En <http://www.thechildtoday.org/Articles/>
- 16 Sharifa Oppenheimer, *Heaven on Earth: A Handbook for Parents of Young Children* (Hudson, NY: SteinerBooks,2006), p. 202.
- 17 Marshall Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life* (Encinitas, CA: PuddleDancer Press,2005), p. 8.
- 18 Morrish, p. 141.



Trice Atchison imparte clases de padres e hijos en la escuela Rudolf Steiner de Great Barrington, en la región de Berkshire de Massachusetts, donde vive con su esposo y dos hijos. Completó el curso de capacitación “El niño y la familia en los tres primeros años” en el Sophia’s Hearth Family Center en Keene, Nuevo Hampshire. Tiene una maestría en Redacción y Publicación por el Emerson College, de Boston, Massachusetts; es licenciada en filosofía, psicología y arte por el Wheaton College, de Norton, Massachusetts, y trabaja como escritora y editora independiente.

Cómo cuidar y proteger las fuerzas vivas del espíritu en la infancia

por Joyce Gallardo

Entrar en la habitación donde hay un bebé recién nacido es como entrar en un templo sereno. Una fragancia delicada impregna el aire, y toda la habitación parece bañada por una sensación de paz que inspira nuestra reverencia y asombro. En presencia de este misterio de nueva vida, podemos reflexionar sobre la pregunta: ¿De dónde vienen estas fuerzas frescas y vitalizadoras que irradian a través del bebé y a través de todos los niños pequeños en los primeros años de sus vidas?

Rudolf Steiner ha pintado un majestuoso panorama de este fenómeno, afirmando que el niño que tenemos ante nosotros durante los tres primeros años de vida es fundamentalmente diferente del que existe más adelante, ya que durante estos primeros años las más sublimes fuerzas están activas en el niño. Estas son las mismas fuerzas, dice, que alguna vez fluyeron por el cuerpo de Jesús de Nazaret en el bautismo en el río Jordán, cuando el Cristo cósmico descendió y moró en un cuerpo humano durante tres años. (1) En opinión de Steiner, estas fuerzas no están asociadas con el cristianismo tradicional; más bien, son una realidad universal a disposición de todos. (2) Estas mismas fuerzas espirituales vitalizadoras – si se las cuida y aprecia en la primera infancia para que puedan seguir siendo flexibles y frescas durante toda la vida – contienen la promesa de despertar en cada individuo las virtudes de

hermandad, reverencia, amor, compasión, perdón, tolerancia y sacrificio.

Las fuerzas formativas que actúan en todos los niños pequeños sientan las bases para el despertar espiritual en la edad adulta, dice Steiner. Sin embargo, como adultos debemos esforzarnos conscientemente para poder acceder al ámbito en el cual los niños están inmersos inconscientemente. “Toda nuestra vida debe, por lo tanto, estar dedicada a la transformación de aquello que está presente en nosotros durante los primeros años de la infancia.” (3) Este conocimiento puede inspirar a aquellos entre nosotros que cuidamos de niños pequeños a ahondar aún más en nuestra comprensión de la naturaleza profunda de la primera infancia y la mejor manera de criar y apoyar al niño durante los tres primeros años de vida.

Aparición del yo

En *El trabajo del ego en la infancia*, Rudolf Steiner dice que el reconocimiento del “yo” despierta en el niño alrededor de los tres años, pero que el ego está ya presente durante los tres primeros años de vida. El ego, verdadero ser o individualidad del niño, vive en el alma, pero el niño no es consciente de ello hasta los tres años de edad. Durante los primeros años de la infancia,

el ego está muy activo, elaborando y moldeando el cerebro, y convirtiéndolo en la estructura delicadamente complicada que llegará a ser. En su arte, el ego es guiado por seres espirituales superiores cuyas fuerzas fluyen hacia el niño. Steiner dijo: “Durante estos años, el cráneo humano aún es flexible y el espíritu aún es capaz de trabajar en él. Esta estrecha conexión cesa más tarde; el “yo” se experimenta a sí mismo en los nervios y por lo tanto puede llegar a ser consciente de su propia existencia”. (4)

Es una experiencia memorable cuando por primera vez un niño se refiere a sí mismo como “yo”. El poeta alemán Jean Paul, en su autobiografía, escribió sobre el nacimiento de su autoconciencia y el reconocimiento de su individualidad esencial como un “acontecimiento que se produce sólo en el velado sanctum sanctorum del ser humano”, porque este “yo” es el mismo niño – su esencia eterna.

Karl König, en su libro *Infancia eterna*, nos ofrece una imagen conmovedora de este momento::

En el momento en que el niño utiliza la palabra “yo”, se ha convertido en habitante de la tierra. Este momento, que sucede en la vida de todo ser humano, es un punto crítico en el desarrollo humano, y por lo tanto es uno de los acontecimientos más difíciles en la vida de un niño, una encrucijada en la que muchos niños flaquean y perecen. Muchos niños autistas y psicopáticos se descomponen en este punto en particular. Primero se retraen, y luego se encierran en sí mismos y dejan de comunicarse con el mundo circundante. Generalmente sufren una regresión, vuelven a perder el control de sus esfínteres y dejan de jugar y hablar. Dicha condición se produce cuando, inconscientemente por supuesto, la pregunta “¿quién soy yo?” sacude profundamente toda la existencia del niño. Especialmente durante este momento particular el niño necesita mucha comprensión, orientación y entendimiento. (5)

Cómo proteger las fuerzas vitalizadoras

Se nos presenta la pregunta como cuidadores de niños pequeños: “¿Cómo cuidamos y apreciamos estas fuerzas vivificadoras durante los primeros años para que el niño, una vez crecido, todavía puede recurrir a ellas?” Entendemos al bebé como una totalidad de cuerpo, fuerzas vitales, alma y espíritu. ¡Qué importante es el cuidado de su cuerpo, que lleva las fuerzas formativas de vida y la huella del espíritu! Estar en presencia de un bebé recién nacido ilumina estas verdades de la más tierna infancia y ayuda a transformarlas en experiencia viva.

Especialmente, el sistema nervioso sensorial del bebé requiere nuestra máxima atención y protección. El Dr. Wilhelm zur Linden escribe en *Nacimiento e Infancia* sobre la importancia vital de las primeras impresiones sensoriales que recibe un niño:

El alma [del bebé] se introduce en todos los órganos y extremidades del cuerpo. Así, el alma y el espíritu reciben muy intensamente las impresiones sensoriales a esta edad, aunque no de manera plenamente consciente. Los órganos se forman hasta el más mínimo detalle con la ayuda de estas impresiones sensoriales. Al igual que se desarrollan los órganos sensoriales, del mismo modo el alma despierta con la ayuda de las impresiones del tacto recibidas a través de los nervios por toda la piel, las impresiones de luz, los efectos de calor y frío, el sonido de la voz y el canto, los ruidos de todo tipo, el sabor de la comida, y el amor o su carencia de los que le rodean.

Esto demuestra la importancia vital de exponer al bebé sólo a impresiones sensoriales sanas cuidadosamente seleccionadas. Porque es en esta etapa temprana cuando sus órganos sensoriales hallan la forma y la base de la salud que serán [suyas] de por vida. Y la sensibilidad del alma, alimentada por los sentidos, depende de su delicadeza o tosquedad. (6)

El Dr. zur Linden se refiere a los sentidos corporales, de los cuales hay cuatro – el sentido de la vida, el sentido del tacto, el sentido del movimiento propio, y el sentido del equilibrio. A la luz de lo que sabemos sobre las fuerzas espirituales que viven en el niño en los primeros años abordamos el cuidado corporal del niño con el más profundo respeto y devoción reverencial.

El Dr. Henning Köhler, en *Niños ansiosos, nerviosos y deprimidos*, señala que los órganos sensoriales nos sirven como receptáculos donde el influjo del mundo exterior sufre una especie de proceso químico superior. En la “formación de receptáculos” de la primera infancia, el ángel del niño anhela habilitarlo para formar ideales y ser capaz de fantasía moral. El ángel se esfuerza por verter impulsos de amor en el alma del niño. A través de la nutrición y el desarrollo saludable de los cuatro sentidos inferiores, se crea un receptáculo para lograr posteriormente “una auténtica participación social y posible generosidad en la conciencia de sus semejantes, sensibilizándose hacia la forma de hablar y pensar de los demás, y su percepción de la individualidad única de sus semejantes”. (7)

El cuidado de los sentidos

Hace varios años, la Dra. Michaela Glöckler – de la Sección Médica del Goetheanum en Suiza – dio una charla sobre la dignidad de los niños pequeños en una conferencia de la Asociación Waldorf de Norteamérica Para la Primera Infancia, en la que habló de cuidar los sentidos del bebé. La Dra. Glöckler dijo que el ochenta por ciento de la humanidad sufre durante su vida de un sentido de sí mismo limitado y enfermo (un sentido de la vida dañado) y que el otro veinte por ciento pueden dedicarse al servicio de los demás. Por lo tanto, dijo, la *nueva cultura de la humanidad* depende de un sentido de sí mismo fuerte y saludable. Y añadió: “Una capacidad que compensa toda incapacidad es el amor.”

Köhler llama al sentido de la vida el *sentido fundamental*. Rudolf Steiner una vez describió este sentido como un estado de “sentirse confortado y confortable de pies a cabeza,” de sentirse como en casa en uno mismo como orientación fundamental hacia la vida. Todas las demás orientaciones posteriores se basan en esto. La confianza en uno mismo y la confianza en la existencia dependen del estado de tranquilidad interior, autocontención y seguridad que surgen de un sentido de la vida saludable.

En *Infancia eterna*, König describió la “confianza primordial” que habita en el niño:

El alma del niño se caracteriza por la confianza primordial que acompaña la trayectoria del recién nacido desde un mundo superior al mundo del cuerpo y los sentidos. El alma del recién nacido se despliega si el entorno humano se aproxima con amor, calidez y cuidado... Esta “confianza primordial” se ve confirmada (o no) por la experiencia sensorial corporal durante los primeros meses de vida. (8)

La sensación de estar resguardado, protegido y estable proporciona la base sobre la que el niño puede desarrollar confianza en sí mismo y confianza en la existencia. ¿Cómo se transmite esta sensación de protección y bienestar? A través del cuidado tierno y el toque delicado, y manejando al niño en un ambiente de tranquilidad sin prisas y con amor (a través de nuestro tacto, comunicamos algo de nuestra propia esencia al niño). Es preferible mantener al niño en posición horizontal cuando lo sostenemos; ponerlo en una posición vertical demasiado pronto tiene un efecto excesivamente estimulante sobre el bebé. Creamos una envoltura de comodidad y protección para el niño vistiéndolo con suaves capas de ropa de fibra natural y envolviéndolo en el capullo protector de una cálida manta. Cubriendo su cabeza con una capucha o gorro protegemos la fontanela, en la que fluye el espíritu vivo. El incipiente sentido de la vida se nutre así cuando ayudamos al niño

a experimentar la bondad como una condición corporal. Y a partir de una base corporal – puesto que todo se desarrolla a partir de nuestra naturaleza corporal – llegamos a una conciencia del Espíritu.

Un modelo vivo de cuidados sensibles

Un modelo vivo de esta tierna calidad de cuidados se halla en el Instituto Pikler (también conocido como Lóczy), una residencia de niños en Budapest, Hungría, fundada por la pediatra Emmi Pikler en 1946, cuando la Segunda Guerra Mundial había dejado huérfanos a muchos niños (9). Basándose en su trabajo e investigación como pediatra de familia, la Dra. Pikler estableció un proceso educativo que promueve el desarrollo saludable para niños que viven en una institución. Sabía que la relación maternal no podía reproducirse en una institución como Lóczy, pero estaba segura de que era posible, dentro de un marco de comunidad, ofrecer a los niños la posibilidad de establecer cálidas relaciones con sus cuidadoras. Ella misma entrenó a las enfermeras de Lóczy para cuidar a los niños con respeto, humildad, devoción tranquila, y con participación interior. El amor, basado en el conocimiento del niño adquirido a través de la observación, es el principio orientador que conforma el enfoque de Pikler. Se aprecia y respeta el desarrollo de cada niño.

La prestación de cuidados reverente, cooperativa y frente a frente es la norma en Lóczy, donde cada contacto físico está precedido por una suave indicación verbal y visual para el niño. Emmi Pikler decía que el bebé necesita la “palabra” de los adultos, sobre todo en ausencia de la madre, y que el niño debe ser “bañado por las palabras de la cuidadora”. Además, animaba la participación del niño en todas las actividades de cuidado, para permitir que se convierta en un *participante activo* en lugar de un *receptor pasivo*.

Los movimientos lentos y deliberados de la cuidadora y la belleza de sus gestos reflejan su participación interior. Mientras observaba en Lóczy, vi a una enfermera tiernamente aplicar aceite con una bola de algodón a los pliegues del cuerpo, las manos y los pies de un bebé después del baño. Anna Tardos, directora del Instituto Pikler, e hija de Emmi Pikler, comentó: “Ella unge al niño, como María Magdalena ungió los pies de Jesús”. Esta observación subraya la profundidad de la reverencia con la que se prestan los cuidados en Lóczy, a pesar de que el enfoque Pikler no articula ni funciona desde una perspectiva espiritual definida. Los sentidos sociales superiores finamente desarrollados de la cuidadora conectan con los sentidos corporales inferiores del niño, los de la vida y el tacto. Su voz tranquilizadora, sus ojos y manos suaves y sensibles crean una atmósfera reverencial.

En un video sobre Lóczy vemos a una bebé de tres semanas, que había sido traída desde el hospital donde su madre la había abandonado. La ropa que la bebé llevaba puesta tenía que devolverse al hospital, por lo que la enfermera jefe desnudaba a la recién nacida lenta y tiernamente, y le hablaba consoladoramente mientras se inclinaba hacia ella. La bebé aceptaba el estado de ánimo del adulto, sintiendo sus manos tranquilas y actitud interna de compasión. El cuerpecito tenso de la bebé se relajó bajo el tacto de la enfermera, cuyos gestos tenían como propósito aliviar el dolor de la pérdida de la madre biológica de esta niña. Esos exquisitos cuidados corporales nutren los sentidos de la vida y el tacto del bebé, y puede comenzar el proceso de curación.

Dar la bienvenida al recién nacido

El recién nacido quiere dormir todo el tiempo porque, como Steiner describe, todavía no se siente cómodo con nosotros en la tierra, y durante el sueño puede regresar a la comodidad de la casa espiritual de donde vino. Tiene que crecer gradualmente en su cuerpo físico. Emmi Pikler

también reconocía la lucha del niño por sentirse cómodo en su cuerpo:

Al principio, el niño se siente más o menos molesto durante la prestación de cuidados. A menudo no le gusta, llora, quiere paz y tranquilidad... Si desde el principio manejamos a un bebé apaciblemente, con paciencia y cuidado, descubrirá una alegría cada vez mayor en estas actividades, aprendiendo al mismo tiempo a confiar en nosotros cada vez más y a participar cada vez más en nuestro trabajo. (10)

Dado que en Lóczy se alimenta a los bebés con biberón, se tiene gran cuidado en darles de comer en el mismo orden cada día, enfocando toda la atención. Durante la alimentación, la enfermera sostiene al niño en sus brazos en un ángulo de cuarenta y cinco grados, llamada la “posición de la Madonna” por Magda Gerber, fundadora de Recursos para Edu-cuidadores de Infantes (RIE), basada en las ideas de Pikler. Si otro niño llora durante la alimentación, la cuidadora dirá con dulzura: “Sé que tienes hambre, pero estoy dando de comer a Catarina ahora y te daré a ti después”. Fui testigo en Lóczy de cómo el cadencioso y reconfortante sonido de la voz de la cuidadora ayudaba a calmar a un bebé que lloraba mientras esperaba su turno para comer.

Todo lo que hace la cuidadora tiene un ritmo, día tras día, semana tras semana, lo cual tiene un efecto favorable sobre el sentido de la vida en desarrollo. También con el baño el niño sabe exactamente qué esperar, ya que la cuidadora baña cada parte de su cuerpo en el mismo orden cada día. La hora de dormir por la noche y las siestas durante el día son regulares y constantes. La vida diaria de los niños es apacible, estable y previsible; fluye como una suave corriente en movimiento de una actividad a la siguiente, con reposo y sueño entre ellas. Esto es especialmente importante para los niños de Lóczy, muchos de los cuales han experimentado en sus primeros años de vida eventos desconectados y fragmentados. El cuidado rítmico que reciben les brinda la sensación

de seguridad que necesitan para experimentar su continuo desarrollo.

El respeto por el dominio propio

Otro aspecto importante de la atención que se brinda en Lóczy es el respeto al movimiento autoiniciado e independiente de cada niño. Los niños que allí observé se ponían de pie con estabilidad y seguridad – gráciles y ágiles en sus movimientos y juegos. No se pone a ningún niño en una posición hasta que lo intenta él mismo. Los adultos no “enseñan” a los niños. No deciden qué necesitan saber los bebés o cuándo deben darse la vuelta o sentarse. Se presta cuidadosa atención a las actividades autoiniciadas del propio niño, ya que si esto no se reconoce, el niño se hace dependiente del adulto para la ayuda en el aprendizaje de habilidades motoras y pierde la capacidad de autosuficiencia. La Dra. Pikler señaló que las posturas de transición del niño, desde la posición supina a girar sobre el estómago, estirarse y girar, de arrastrarse sobre el estómago a gatear a cuatro patas, son fundamentales en el desarrollo de las capacidades motrices posteriores. Reconocía la alegría de los niños en el movimiento armónico.

Con las patadas de los pies, el giro de la cabeza, asir con los manos, vemos la forma en que se despierta la voluntad del niño. Esto nos ofrece una imagen de la iniciativa interior del niño. Rudolf Steiner decía que sentiríamos gran reverencia si observáramos a un niño primero dando patadas torpemente con las piernas en todas direcciones y luego cómo poco a poco aprende a controlarse a sí mismo. Decía: “Es absolutamente maravilloso descubrir en los movimientos individuales del niño, en su búsqueda de un estado de equilibrio, las secuelas terrestres de esos movimientos celestiales ejecutados en un sentido puramente espiritual, como espíritu entre los espíritus”. (11) Razón de más para adoptar una actitud de no injerencia en lo que respecta a los intentos del niño por moverse en los primeros años. Esta actitud está presente en Lóczy.

Karl König ilumina el sentido de movimiento con estas palabras: “El sentido del movimiento da al niño un sentimiento de libertad en su alma. Se adquieren cada vez más habilidades en cooperación con el sentido del movimiento, y cuando el alma está viva en el desarrollo de sus habilidades y destrezas motrices, entonces el sentimiento de alegría la penetra. La alegría se nutre del sentido del movimiento”. (12)

Todos hemos sido testigos de la alegría de un niño al que se deja libre para moverse por su cuenta, sin la interferencia o “ayuda” de los adultos, una alegría reflejada en el resplandor de su sonrisa. Acercarnos a los niños bajo nuestro cuidado con una sonrisa radiante y abierta fomenta el surgir de la alegría en sus almas y ayuda a despertar su sentido del movimiento.

Apoyar las capacidades superiores de la humanidad

Nutrir los cuatro sentidos inferiores del niño, el de la vida, el tacto, el movimiento y el equilibrio, es importante en muchos niveles. Steiner articuló que la esfera de la experiencia sensorial es parte de la ruta de acceso al yo superior, y los sentidos físicos proporcionan el entorno adecuado para la maduración de los sentidos sociales y espirituales más elevados. Por ejemplo, el sentido del tacto es un terreno fértil para desarrollar el sentido del yo del otro (para percibir la individualidad del otro), mientras el sentido de la vida se relaciona con la capacidad para percibir la verdad o falsedad de la idea o concepto del otro. Es posible, si involucramos nuestro sentido de la vida y sentido del concepto, escuchar lo que *subyace* tras las palabras de otra persona, y descubrir allí el espíritu de la humanidad que vive en el niño en los tres primeros años de su vida. (13) El sentido del movimiento es esencial para el desarrollo del propio sentido del habla y el sentido de la percepción del habla de los demás, la capacidad de discernir cómo otros expresan el Espíritu a través

del habla. El equilibrio y la calma interna son condiciones previas para el desarrollo del sentido del oído.

Las capacidades de los sentimientos transmitidas por los sentidos reaparecen en el nivel del alma. De la sensación de bienestar transmitida por el sentido de la vida surge una capacidad de paciencia y reverencia, que sienta las bases para la virtud social de la tolerancia. El respeto, la tranquilidad sin prisas y la paciencia son cualidades esenciales de las relaciones humanas sanas. Al ser tolerantes con los demás, les dejamos libres para ser ellos mismos, mientras tomamos un interés sin prejuicios en su singularidad. Esto requiere cierto grado de abnegación, pero no podemos lograr ese grado de altruismo sin un firme sentido de uno mismo, nacido de un saludable sentido de la vida. Köhler dice: “Si el ‘secreto a voces’ del sentido de la vida fuera ampliamente discutido y rutinariamente aplicado en la práctica a las directivas educativas, estaríamos sentando al menos la tendencia a *cultivar la tolerancia desde la cuna de cada bebé*” (14)

El sentido del tacto es el origen de la semilla de del cuidar de los demás en nuestro enfoque de la vida, que cuando se refina también puede describirse como la actitud social del amor fraternal. En su documental, *Lóczy, un lugar para crecer*, el cineasta francés Bernard Martino hizo un comentario de su observación de la actitud social, que calificó de “hermandad”, activa en los niños en Lóczy.

Rudolf Steiner dijo, “Sin el sentido del tacto, el hombre no tendría sentimiento de Dios. Lo que impregna todo, lo que nos impregna a nosotros mismos, lo que nos sostiene y mueve a todos, esta sustancia divina que todo lo impregna, penetra en la conciencia y es la experiencia, reflejada interiormente, del sentido del tacto”. (15)

A través del sentido del movimiento experimentamos la libertad del alma y a través del sentido del equilibrio tenemos un sentido del descanso interior. La capacidad para la compasión

y el sentido de la justicia son las dos capacidades socio-morales relacionadas con el conjunto de los sentidos del movimiento y el equilibrio, al igual que la tolerancia y el cuidado de los demás están relacionados con el conjunto de los sentidos de la vida y del tacto. Köhler se refiere a estos cuatro aspectos como lo que está integrado en la frase, “el amor al prójimo.”

Faros de luz

Estas sublimes ideas pueden ser faros de luz para quienes trabajan con niños pequeños. Muchos sienten un verdadero sentido de urgencia en este trabajo, el cual en gran medida debe ser terapéutico, proporcionando sanación donde tanto se necesita. Sin embargo, uno no puede evitar preguntarse: si en nuestra cultura existiera como norma un mayor sentido de la importancia de proteger los sentidos corporales en la infancia, ¿habría tantos niños, adolescentes y adultos tan desesperadamente necesitados de sanación?

Cada vez más niños llegan a nosotros con los sentidos inferiores dañados. “Nacer es una empresa arriesgada. El alma encarnada está expuesta a las decisiones arbitrarias e impulsos de los seres humanos, que tienen amplia información científica sobre los procesos fisiológicos del nacimiento, pero pueden carecer de conocimientos sobre las profundas cuestiones que conlleva. Muchos ya no poseen la instintiva sabiduría de sus antepasados”. (16) Nuestra cultura asalta de muchas maneras los sentidos en ciernes de los niños pequeños – la exposición temprana a los medios de comunicación, las vidas familiares arrítmicas, la calidez inadecuada, por nombrar algunas. En nuestra cultura, la dieta inadecuada, los hábitos de sueño irregulares, el despertar excesivamente temprano del intelecto y el subyacente sentimiento generalizado de miedo, crean condiciones contraproducentes para el crecimiento y el desarrollo saludables.

Muchos estamos involucrados en el cuidado de bebés y niños pequeños en guarderías y centros de atención en el hogar o en nuestras propias familias. Se nos ha asignado la especial tarea de cuidar a estos bebés en el momento más vulnerable de sus vidas. Otros ofrecen clases prenatales, clases para padres o grupos de padres e hijos, creando un santuario en estos tiempos. Al empezar a experimentar estos pensamientos llenos de espíritu como realidades vivas, éstos a su vez pueden convertirse en la estrella que nos guía, un fundamento espiritual sobre el que construir nuestra relación con cada niño a nuestro cuidado.

¿Podemos empezar a encontrar maneras de cuidar, apoyar y empoderar a las mujeres y sus familias, tanto durante el embarazo como después del parto, con estos pensamientos nobles, pero eminentemente prácticos? ¿Cómo pueden las familias proporcionar un entorno sano, nutricio y protector que sea mutuamente fortalecedor para la madre y su hijo recién nacido? Tal vez incluso antes de la concepción podamos tener un papel decisivo en ayudar a los futuros padres a prepararse para recibir a su hijo recién nacido con un conocimiento de, y reverencia por, el lugar del que procede su bebé y lo que necesita profundamente de los que van a cuidar de él. Los padres están llegando a nosotros por un motivo – puede que sus hijos aún por nacer les estén guiando.

La tarea es enorme, pero si la asumimos, en palabras de Köhler, “con valor nacido de la visión interior”, podemos proporcionar el apoyo y aliento que los padres necesitan para llegar a una conciencia más profunda de la importancia que tiene proteger los sentidos del cuerpo del bebé al comenzar la vida, para toda la vida. Este conocimiento, recibido por los padres con mente y corazón abiertos, puede inspirar el despertar de la devoción desinteresada de la voluntad necesaria para cuidar y proteger las fuerzas vivas del espíritu que están presentes en sus hijos durante los primeros tres años.

NOTAS

- 1 Rudolf Steiner, *The Work of the Ego in Childhood, A contribution towards an understanding of the Christ*, conferencia en Zurich, Suiza, 25 de febrero de 1911. Publicada en *Anthroposophical Quarterly* (21:4, Winter 1976), p. 90.
- 2 Steiner señala que todas las antiguas corrientes espirituales eran conscientes de lo que él llamó el Ser Solar, o Cristo, acercándose a la tierra. “Incluso si no existiera un ser humano que supiera algo sobre el nombre de Cristo...no hacemos hincapié en la importancia de los nombres – lo más importante es el Ser Mismo...Lo que nos importa es la realidad, no el nombre” (de Steiner, *The Work of the Ego in Childhood*, p. 91.) A lo largo de los tiempos, este Ser Solar ha sido conocido por muchos nombres: en la India como Vishva Karma, en Persia como Ahura Mazdao, en el judaísmo como Yahvéh, en Egipto como Ra, cuyo representante en la tierra era Osiris. Era conocido como Apolo para los griegos, Taita Inti para los incas de Sudamérica, y para los hopis de Norteamérica, Tallawa.
- 3 Steiner, *The Work of the Ego in Childhood*, p. 91.
- 4 *Ibid.*, p. 88.
- 5 Karl König, *Eternal Childhood* (Botton, UK: Camphill Press, 1994), p. 124.
- 6 Wilhelm zur Linden, *A Child Is Born: Pregnancy, Birth and First Childhood* (London: Rudolf Steiner Press, 1973), pp. 70, 80.
- 7 Henning Köhler, *Working with Anxious, Nervous and Depressed Children, A Spiritual Perspective to Guide Parents* (Fair Oaks, CA: AWSNA Publications, 2001), p. 22.
- 8 Karl König, *ibid.*, p. 93.
- 9 El Instituto Pikler es también un centro de investigación y formación, con estudiantes y observadores procedentes de todo el mundo.
- 10 Emmi Pikler, *Peaceful Babies, Contented Mothers*, sextaedición (Budapest: Medicina, 1963).
- 11 Rudolf Steiner, *Man's Being, His Destiny and World Evolution* (Spring Valley, NY: Anthroposophic Press, 1966), p. 35.
- 12 Karl König, *A Living Physiology* (UK: TWT Publications, Ltd, 1999), p. 205.
- 13 Albert Soesman, *Our Twelve Senses, Wellsprings of the Soul* (Stroud, UK: Hawthorn Press, 1990), p. 128.
- 14 Köhler, *ibid.*, p. 39. Cursiva como en el texto original.
- 15 Rudolf Steiner, *Man's Twelve Senses in Their Relation to Imagination, Inspiration and Intuition*, conferencia en Dornach, Suiza, 8 de agosto de 1920. Publicada en *Anthroposophical Review* (Vol. 3, No. 2, verano de 1981), p. 17.
- 16 Stanley Drake, *The Path to Birth* (Edinburgh: Floris Books, 1979), contraportada.

Nota de la autora: El tema de cuidar y apreciar se hizo aún más conmovedor para mí cuando, al escribir este artículo, me enteré de que mi hija estaba esperando un bebé. Nuestra familia fue bendecida con la llegada de Katary Alexander el 13 de diciembre de 2007. Poco después de nacer, lo sostuve en mis brazos, un pedacito de cielo. ¡Qué época del año tan especial para nacer, cuando el mundo espiritual se está preparando una vez más para el nacimiento del Niño Jesús – ese Ser Solar – y cuando uno siente cómo “los ángeles de los reinos de gloria alzan su vuelo sobre toda la tierra “.

Estar en presencia de un bebé recién nacido durante las Noches Sagradas ha iluminado para mí estas verdades de la más tierna infancia y ha contribuido a transformarlas en una realidad viva. Participar en el ritmo diario de envolver, proteger y cuidar a nuestro nieto bebé y a su madre y verlos prosperar tanto a la luz y el calor del amor que impregna su entorno mientras escribía este artículo, fue el regalo más valioso.



Joyce Gallardo es miembro del grupo de investigación RIE/Pikler de WECAN. Ha sido maestra de jardín de niños durante más de veinticinco años, y es directora de Los Amiguitos, un hogar de cuidado infantil familiar, que ofrece un programa Waldorf de guardería y jardín de infancia. Ha sido profesora de jardín de infancia, de español en escuela preparatoria y de caligrafía en la escuela Hawthorne Valley de Ghent, en Nueva York. Joyce actualmente recibe formación en Dinámica Espacial.

El trabajo con los padres

Construir puentes: cómo los grupos para padres y bebés pueden ayudar a las familias

por Donna Stusser

La atención es poderosa a la hora de criar a los hijos. La siguiente historia – una anécdota de una clase de padres e hijos para bebés en la Escuela Waldorf Summerfield en Santa Rosa, California – ilustra la belleza y el poder de prestar atención.

Nuestros grupos de padres e hijos se componen de hasta seis familias - madres, padres y sus bebés de edades comprendidas entre los tres y los siete meses. Los bebés se desarrollan de forma espectacular a lo largo de los pocos meses en los que nos reunimos. Cambian de arrullar en voz baja sobre las mantas a observarse mutuamente. Algunos de los bebés mayores pronto gatean por la habitación para buscar un juguete en manos de otro. Casi siempre entran en el aula con una gran sonrisa en sus rostros y rápidamente se ponen manos a la obra, jugando con los juguetes y explorando su entorno.

Uno de los objetivos de mi trabajo en la enseñanza de estas clases es proporcionar un ambiente que apoye a los niños en el descubrimiento de la magia y la alegría de estar en su propio cuerpo físico. Con el tiempo dominan las pautas básicas del movimiento y aprenden a sentirse seguros desplazándose por el suelo con facilidad y flexibilidad.

Atención tranquila

Un componente clave de la clase es el período de observación. Estos momentos de observación cuidadosa están inspirados por el trabajo de la educadora infantil Magda Gerber, fundadora de RIE (Recursos para Edu-cuidadores de Infantes), que a su vez se inspiró en la pediatra húngara Emmi Pikler. Muchas de las indicaciones de Rudolf Steiner para el desarrollo sano y sin trabas de los bebés encajan de forma elegante con el enfoque de Gerber/Pikler.

A los niños les encanta sentir la atención tranquila de sus padres. Durante el período de observación intentamos no hablar sino, más bien, centrarnos en lo que vemos. Por ejemplo, si un bebé se da la vuelta, nos fijamos en cómo coloca las manos delante de él, cómo después de unos minutos sus puños extienden los dedos hacia fuera. Nos fijamos en lo que sus ojos pueden estar mirando, y cómo cada cierto tiempo mete la barbilla hacia el pecho. El mismo bebé, ahora boca arriba, puede alcanzarse los dedos del pie y tirar del calcetín. Vemos tanto mientras observamos, y también notamos con qué facilidad nos perdemos la evolución del movimiento en un bebé mientras nos centramos en otro. Este proceso de observación es muy similar a un músculo con el que trabajamos cada semana.

Durante el período de observación, los bebés son libres para moverse por su cuenta. Por tanto, resulta útil si comienzan en una posición que pueden cambiar libremente. Por ejemplo, si un bebé sólo se ha puesto boca abajo una vez, entonces se le coloca boca arriba al comienzo del período de observación. Del mismo modo, si un niño todavía no domina colocarse en la posición de sentado, comenzamos donde el niño esté más cómodo de forma independiente.

La historia de Ely

Cuando comenzó una nueva sesión que incluía familias que seguían y recién llegados, sugerí a una nueva pareja, Jina y Tom, que cuando se sintieran listos podían permitir que su bebé se tumbara en una manta a su lado. Lo intentaron de buena gana, pero Ely no estaba cómodo en el suelo. Su frustración me daba pena; había visto esta situación antes. Ely arqueaba la espalda, encogía su rostro y protestaba con un chillido de angustia. “¡Arriba!”, decía a sus padres a través de su lenguaje de bebé.

Jina comentó que a Ely no le gustaba estar tumbado sobre su espalda. Yo tenía la esperanza de poder guiar suavemente a los padres en las próximas semanas para ayudar a su hijo a descubrir la magia que puede ocurrir para un bebé en el suelo.

Sugerí a los padres que intentaran acostar a Ely por periodos cortos boca arriba cuando estuviera bien descansado y contento. Los animé a tumbarse a su lado, jugar con él en la cama, y permitirle tumbarse sobre sus cuerpos. También les animé a no sujetar a Ely en posición sentada, ya que este intento excesivamente precoz de verticalidad le impediría disfrutar del tiempo que le correspondía en decúbito prono.

Durante la segunda semana, la emoción llenó el aire mientras nos acomodamos en clase. Pedí a todos los padres que volvieran a presentarse y a sus hijos. Jina, Tom y Ely fueron los últimos en hablar

en el círculo de cinco familias y, durante la serie de presentaciones, Ely estuvo feliz tumbado en el suelo, chillando con alegría. Jina describió al grupo cómo había sido su semana. Nos dijeron que Ely había estado en la unidad de cuidados intensivos después de nacer, y durante este tiempo ellos habían aprendido masaje infantil. Ahora habían decidido incorporar el masaje infantil durante el tiempo que Ely pasara en el suelo. Tom, que estaba de baja laboral recuperándose de una operación de rodilla, descubrió que el suelo era el lugar donde estaba más cómodo – así que tanto el padre como el niño pasarían tiempo en el suelo juntos. Cuando Ely empezaba a expresar su incomodidad, Tom aplicaba una técnica de masaje suave, como la compresión de las articulaciones, o simplemente lo agarraba. Creo que la profunda presencia de su padre que Ely experimentaba durante esos momentos ayudó al niño a sentirse más cómodo en su cuerpo.

Ely cambió drásticamente durante las semanas siguientes. Ya no era tan necesario “entretenerlo”. Avanzó rápidamente por las pautas de movimiento en el suelo. Pasaba de estar boca arriba a estar boca abajo, y luego empezó a empujar hacia arriba con los dedos de los pies y los pies en el suelo de modo que estaba haciendo, en lo esencial, la postura de yoga del “perro boca abajo”. Cada vez que lo observaba, parecía atareado y ocupado con un nuevo descubrimiento. Todos estábamos tan contentos, especialmente Ely. Estaba descubriendo la alegría del movimiento y cómo utilizar su cuerpo para ampliar sus descubrimientos. Era el iniciador y el amo de sus movimientos, y su determinación y dominio aumentaba junto con su evidente deleite de sí mismo.

Del entretenimiento al autocontrol

La historia de Ely es inusual en ciertos aspectos, debido a los problemas en sus primeros días. A causa de complicaciones en el sistema respiratorio, recibió la visita mensual de una enfermera después de salir del hospital e ir a casa.

Durante las visitas, la enfermera sugirió a Jina que intentara que Ely se moviera más. Entonces le hacían rodar de un lado a otro sobre una manta, le estiraban los brazos cuando estaba en decúbito prono y lo colocaban en posiciones que no podía adoptar por sí mismo. Como resultado, la hora de juegos de Ely se convirtió en un momento en el que otros jugaban con él e intentaban conseguir que se moviera en formas que él no deseaba especialmente. Ely no estaba contento tumbado boca arriba ni boca abajo. Conforme pasó el tiempo, los padres de Ely lo colocaron en una pieza de equipamiento para bebés parecido a un andador (pero sin ruedas), donde podía sentarse erguido y jugar con los juguetes. Le gustaba esa posición, y Jina recibió el ánimo de la enfermera para seguir sentándolo erguido, a pesar de que aún no estaba listo para hacerlo por sí mismo. Una vez que probó a ver el mundo desde esa perspectiva, gritaba aún más fuerte cuando se le dejaba en el suelo. Sus bien intencionados padres concluyeron que “simplemente no le gustaba” y Ely pasó muchas horas en su artilugio preferido.

Observando la situación de Ely, vemos que desde sus primeros días lo que podría haber sido jugar tranquilamente, explorando las posibilidades de movimiento y descubrimiento, se convirtió en un ejercicio de contorsiones y manipulaciones definidas externamente y orientadas a alcanzar metas. Esta falta de juegos tranquilos también significó que los padres nunca recibieron un merecido descanso del cuidado directo de su nuevo bebé – un bebé que había sufrido un duro comienzo. Ambos padres sentían que deberían *hacer* algo para ayudarlo, y la enfermera corroboró esta perspectiva.

Entonces encontraron una clase para bebés en la que pudieron presenciar cómo otros bebés exploraban a su propio ritmo y a su debido tiempo. Esto los inspiró para ayudar a Ely a estar más cómodo en su cuerpo – lo que, irónicamente, significó volver a ponerlo en la temida posición acostada. Pero este retroceso le permitió volver

a pasar por una secuencia que era lo natural para él, permitiéndole dominar los esenciales movimientos boca arriba antes de hacer mayores progresos. Al observar a Ely y a otros bebés, Jina y Tom adquirieron la confianza necesaria para permitir que Ely tuviera esta experiencia y se comprometieron para dejar que descubriera cómo moverse por su cuenta.

Jina expresó maravillosamente su comprensión de cómo el tiempo que el bebé pasa en el suelo puede ser sanador: “[Ely] se apropió de sus movimientos. Comenzó a tener razones para moverse. En retrospectiva, me doy cuenta de que debería haber esperado a que estuviera cómodo y no moverle los brazos o ayudarlo a darse la vuelta. De ninguna manera voy a moverlo de nuevo para que aprenda sus movimientos. Eso crea una especie de aprendizaje fragmentado sin ningún otro propósito que tener éxito en la tarea en cuestión, que no tiene ningún significado para él”.

La historia de esta familia es única, ya que el tiempo que tardó Ely en encontrarse cómodo en sus movimientos en el suelo se redujo en gran medida por el adicional toque sanador de su padre y la dedicación particular de ambos padres por apoyar a su hijo. Sin embargo, en diez años de dedicarme a este trabajo con bebés, he visto a otras familias enfrentarse a retos similares y pasar a ver la lucha de sus hijos desde una nueva perspectiva.

Reponer fuerzas

Los padres en todo el mundo quieren que sus hijos estén felices y contentos, y con frecuencia están dispuestos a pasar por lo que sea con tal de que así sea. Al mismo tiempo, los padres quieren tener tiempo para sí mismos para terminar las cosas o para reponerse de modo que puedan seguir dando a sus hijos. Esta es una de las principales razones por las que los padres que pensaban que nunca usarían la televisión como “niñera electrónica” sucumben y ponen a sus hijos frente al aparato. “Voy a ser un mejor padre si tengo algo

de tiempo para mí mismo”, dicen, o, “Es sólo para poder limpiar esto”.

Pero si ayudamos a nuestros hijos, desde la más tierna infancia, a descubrir el juego y el entretenimiento autodirigidos, tanto los padres como el niño pueden “reponer fuerzas” para poder estar juntos, y separados, más alegremente. Si bien es valioso para los padres y sus hijos compartir momentos agradables juntos, no me parece que sea responsabilidad de los padres entretener a su bebé. Más bien, es nuestra responsabilidad proporcionar el entorno en el que los bebés puedan aprender de forma segura y con satisfacción. Esto nos lleva de nuevo a la observación.

Un poco de separación

Dedicar tiempo a prestar atención a nuestros hijos crea un vínculo distinto al que crean sostener y tocar – aunque abrazar también es, por supuesto, maravilloso y esencial. Pero si el bebé se siente visto y apreciado, entonces puede sentirse contento de estar solo durante un rato. Para un recién nacido, esto puede ser diez minutos dos veces al día con el progenitor cerca. Un activo bebé de nueve meses puede jugar durante media hora tres veces al día en un espacio seguro, mientras el progenitor prepara una comida o hace sus propios estiramientos en el suelo.

Los bebés pueden sentir cuando los observamos sin motivo, abiertamente, con todo nuestro interés y atención. Necesitan una medida de este tipo de atención tranquila y conectada para sentirse más agusto cuando están absortos en sus propias exploraciones más adelante. Ser testigo de los gloriosos momentos de descubrimiento de nuestros hijos, así como de sus luchas frustradas, nos ayuda a verlos como individuos en crecimiento. El puente de conexión entre padre e hijo se construye a través del contacto directo, la observación cercana y un poco de separación.

Nota de la autora: Cuando mi primera hija tenía seis meses, recibí la visita de Birthe Kaarsholm, una amiga de mis años en Sacramento, que había estudiado Ciencia Goetheana y el fino arte de observar fenómenos en el mundo natural, y que más tarde profundizó sus estudios para abarcar una pasión de vida por el movimiento. Birthe me presentó el concepto de permitir que los bebés se muevan por su cuenta tan libre y naturalmente como sea posible, y de observar de cerca este proceso. Ella también me introdujo a la obra de Emmi Pikler y Magda Gerber, el trabajo sobre el movimiento de Bonnie Bainbridge Cohen, y Body-Mind Centering. Se abrió una ventana hacia mi futuro. Estoy eternamente agradecida a Birthe por ayudarme a ver las posibilidades del movimiento integrado en los bebés. Continuamos estudiando juntas el fenómeno de cómo todo movimiento afecta a los bebés – cómo nos movemos alrededor de ellos, cómo los movemos y cómo se mueven ellos.



Donna Stusser ha facilitado clases de padres e hijos en Summerfield Waldorf School durante seis años. Completó su curso de capacitación como profesora de educación infantil Waldorf en Sacramento, California, un curso sobre bebés con Hari Grebler en Santa Monica, y cursos sobre desarrollo de bebés y niños en el Sophia's Hearth Family Center en Nuevo Hampshire. Vive con su esposo y dos hijas en el campo cerca de Sebastopol, en California.

Una transición gradual a la guardería

por Marilyn Peirine and Kirsten Carr

Para los niños más pequeños, el cambio de vida del hogar a un programa de guardería es una transición muy importante, y a veces difícil. En la escuela Waldorf de Lexington, Massachusetts, la Guardería de Transición Buttercups – que tiene integrado un período de transición ampliado – ayuda a facilitar el paso a la vida escolar, permitiendo que los niños pequeños descubran poco a poco y suavemente la alegría de estar juntos con otros niños, sin sus padres presentes.

El innovador programa para niños de entre dos años y nueve meses a tres años y medio es una opción para las familias que desean evitar una separación abrupta. Proporcionando mucho apoyo cariñoso, Buttercups actúa como un acogedor puente entre nuestra oferta para padres e hijos y la primera experiencia del niño en un ambiente de grupo por su cuenta.

Los padres permanecen con su hijo en el aula durante los dos primeros meses del programa, y luego son bienvenidos en ocasiones especiales más adelante durante el año. Los padres también están invitados a reuniones mensuales por las tardes sobre temas de desarrollo infantil adaptados especialmente a sus necesidades e intereses. El programa se diseñó para complementar los programas ya consolidados de guardería y jardín de niños de la escuela para los niños de más edad.

Para los niños que han estado en casa durante los primeros años, la separación gradual ayuda a evitar problemas de separación que pueden entorpecer en algunas ocasiones las primeras experiencias de un grupo de guardería o maternal.

Tanto los padres como los niños se sienten más seguros en una estructura que apoya un cambio gradual y suave de la mano de los padres a la mano cariñosa de una maestra conocida. Muchos padres encuentran la idea atractiva. De hecho, Boston Magazine, en su edición de las “Mejores Escuelas Privadas en Boston,” mencionó este programa como uno que distingue a la Escuela Waldorf, Lexington, de otros centros preescolares.

Conociéndote...

Una visita al hogar durante el verano permite que los niños se familiaricen con sus maestras en la seguridad de su propia casa. Antes del primer día de clases, celebramos un picnic para las familias en una ladera cubierta de hierba detrás de la escuela. Damos la bienvenida y presentamos a las familias nuevas, compartimos comida informal y tanto padres como niños tienen la oportunidad de conocerse en un ambiente informal, como si estuvieran en el parque. Este encuentro también ofrece a las maestras una primera vista de los niños como grupo. Como parte de los preparativos de

bienvenida para toda la escuela, se celebra una reunión vespertina para los padres antes del primer día de clases, que nos da la oportunidad de hablar con los padres sobre si sus hijos y ellos mismos están listos para esta experiencia de empezar la guardería.

El horario semanal también comienza poco a poco. La primera semana nos reunimos durante solo una hora. La segunda semana tenemos clase un día durante dos horas. Para la tercera semana, padres y niños asisten según el horario normal: dos días de tres horas cada uno. Al principio, nuestra mañana parece una clase para padres e hijos. Los padres están presentes en todo, participan en trabajos manuales y las tareas del aula, y observando en silencio. Amasan con los niños y disfrutan de aperitivos, la hora del círculo y un cuento con títeres.

Durante la cuarta y quinta semana, algunos padres comienzan a salir del aula durante el juego libre mientras sus hijos participan felizmente, lo que aumenta el período de separación hasta 30 minutos. Para la sexta semana, animamos a todos los padres a salir del aula. En la séptima semana, los padres dejan a sus hijos con la primera actividad de la mañana (la elaboración del pan), dicen adiós, y luego regresan a tiempo para ordenar, el snack y el círculo. Una “ventana de despedida” permite a los niños decir adiós a mamá o papá desde el aula cuando ellos se dirigen hacia el estacionamiento. Es una útil actividad de transición, y muchos niños participan para decir adiós a los padres de sus amigos. A partir de entonces, cada semana los padres aumentan su tiempo fuera de la clase hasta que todos los padres han hecho la transición completa. Se hacen ajustes individuales en función de la disposición de cada niño para la separación.

Al principio, cuando los padres comienzan a salir del aula, les pedimos que permanezcan en el recinto escolar. En alguna ocasión un niño puede necesitar dar un paseo con la maestra para ir a buscar a su madre. Tras el reencuentro, el niño por lo general se reincorpora a la clase rápidamente

y sin dramatismo. Esta experiencia umbral, en la que los niños están solos durante toda la mañana con las maestras en el aula, coincide con la semana del festival de los Faroles a principios de noviembre. Durante esta semana utilizamos un cuento de títeres que retrata la experiencia de los niños de estar solos en la escuela y refleja el sentido de reunir el coraje para dar un paso hacia lo desconocido – de llevar nuestra luz a la oscuridad. Imprimimos y mandamos esta historia a casa para que los padres se la cuenten a los niños. En enero, después de un descanso de tres semanas, siempre nos sorprende cómo los niños vuelven a entrar en la clase fuertes y sin apenas problemas de separación.

Mantenemos a los padres involucrados con la clase durante todo el año. Una de las formas de conseguir esto es mediante la inclusión de los padres en nuestro círculo de despedida todas las mañanas. Los padres llegan unos minutos antes de la hora de salida para poder reincorporarse mientras nos tomamos de la mano, hacemos un círculo y cantamos adiós.

Una vez que los padres dejan de participar en el aula, se les invita de nuevo a clase para tomar “té con los padres” en febrero, marzo, abril y mayo. Los niños ayudan a preparar el aula para el refrigerio en este día especial, y esperamos la llamada a la puerta. Los padres se unen a la clase para la hora del refrigerio, el círculo y el cuento con títeres, y se quedan para el resto de ese día tan especial. De este modo, los padres tienen la oportunidad de ser testigos de primera mano de la integración de sus hijos en el grupo y su adaptación a estar en la escuela.

A pesar de esta cuidadosa organización, por lo general hay uno o dos niños que no están preparados para separarse. En este caso, la madre se queda en el aula y trabaja junto a nosotros, pero continúa saliendo del aula gradualmente, según la disposición del niño. Trabajamos conjuntamente con los padres para observar y evaluar las

necesidades del niño, creando la mejor transición para el niño. Nos esforzamos por encontrar el equilibrio adecuado para ofrecer un desafío al niño sin empujarlo demasiado pronto.

Observar, esperar y maravillarse

La observación de los niños es un componente importante de nuestras clases. Cuando están en el aula al comienzo del curso escolar, se anima a los padres a participar en algún tipo de trabajo con propósito, con el fin de permitir a los niños entrar en su juego. Pedimos a los padres que noten aspectos específicos del desarrollo del niño durante su observación. También les damos una actividad manual simple mientras observan, para que tengan las manos ocupadas y eviten dar la impresión de mirar fijamente a los niños. Al participar en el ejercicio de observación y el trabajo con propósito, los padres no necesitan implicarse excesivamente con los niños, o crear autoconciencia en ellos mientras juegan. Las maestras, por supuesto, siguen observando en silencio a los niños durante todo el año.

Proponemos el siguiente método a los padres al comienzo de año, y lo utilizamos constantemente para abordar cuestiones de conflicto y disciplina con los niños:

Observar

Observe a los niños. Intente ser lo más objetivo posible. También observe sus propias reacciones internas a lo que sucede con los niños, intentando no juzgar.

Esperar

Dé un poco de espacio a los niños para que encuentren una solución por sí mismos. Si un conflicto continúa, acérquese a los niños, dándoles espacio, y describa en un lenguaje sencillo lo que está observando: “Johnny está tirando de la cola del caballo. Sally está tirando de la cabeza del caballo”. Intente mantenerse en el momento sin juzgar. Déles espacio durante un segundo y espere,

y siga observando los sentimientos interiores y los acontecimientos exteriores. Este proceso puede ser suficiente para que el conflicto se resuelva por sí solo.

Maravillarse

Respirando profundamente, intente abrirse a nuevas maneras de resolver problemas. Si un conflicto continúa entre los niños, intente utilizar la imaginación y la inspiración para encontrar una solución: “Al caballo no le gusta que tiren tan fuerte de él. Vamos a llevarlo al granero y darle un descanso”. ¡Manténgase abierta a nuevas ideas!

Libertad de movimiento y el respeto por el niño

Se anima a los niños a moverse libremente, por su propia iniciativa, durante el juego libre y a lo largo de toda la mañana con actividades de motricidad gruesa como escalar, saltar, deslizarse, caminar, correr, empujar y tirar (según sea apropiado para el espacio y la situación social). Si un niño no es capaz de hacer una determinada actividad y quiere ayuda de la madre o la maestra, esperamos, y también animamos a los padres a esperar, con el fin de dar al niño la oportunidad de hacerlo por sí solo.

De forma consciente, hablamos con respeto a los niños, y les decimos de antemano cuándo va a suceder algo. Todos los días, seguimos un ritmo familiar que proporciona seguridad a los niños. Saben lo que ocurrirá después durante la mañana escolar.

Cuidado y atención para alimentar y vestir

Durante el día escolar dedicamos suficiente tiempo y atención a las actividades de comer y vestirse. Consideramos la hora del refrigerio diario como una comida; honramos la experiencia con una bendición y ponemos la mesa con servilletas y vasos. Nos gusta ofrecer un rato tranquilo

en la mesa para que los niños se centren en la experiencia de comer.

Mientras los ayudamos a vestirse, dedicamos tiempo para centrarnos en cada niño, haciendo contacto visual, sonriendo y usando la imaginación. Este momento especial de conexión individual con el niño da vida a la experiencia de vestirse. Se anima a los niños a vestirse por sí mismos y su habilidad para poder vestirse aumenta durante el año.

Ejemplos de comportamiento social

Durante la mañana intentamos dar ejemplo de comportamiento social apropiado a los niños. Si hay un conflicto, y el enfoque de “Observar, Esperar y Maravillarse” no es suficiente – por ejemplo, el niño puede estar disgustado por no tener un juguete, o puede estar intentando quitarle un juguete a otro niño – la maestra interviene. Da ejemplo del uso de palabras como: “Puedes decir ‘¿Puedo usar el juguete?’”. Si el niño usando el juguete no está dispuesto a renunciar a él, la maestra da ejemplos de respuestas como, “Puedes decir ‘todavía estoy jugando con la muñeca. La puedes usar cuando yo termine’”. La maestra entonces dice al primer niño, “Puedes esperar”, y ayuda a reorientarlo hacia otra actividad. Normalmente, el niño que tenía el juguete vendrá más tarde para dárselo al que lo quería. Este modelado social parece funcionar bien para que aprendan a compartir de verdad. Forzar a un niño a renunciar a un juguete cuando no está dispuesto no toma en cuenta las necesidades del niño. De esta manera se fomenta el respeto de las necesidades y los límites sanos de cada uno, y a menudo empiezan a compartir de manera natural.

El apoyo a los padres

El apoyo a los padres es parte integral de nuestro trabajo. Nos dedicamos a guiar a los padres, apreciando su arduo trabajo y

compartiendo sus luchas y alegrías. Mediante el apoyo a los padres fomentamos los lazos seguros y las conexiones saludables con sus hijos. Una crianza saludable significa niños que prosperan.

El trabajo con los padres comienza durante la entrevista inicial. Escuchamos con mucha atención y cubrimos temas básicos e íntimos relativos a los primeros años del niño. Observamos al niño y podemos ofrecer un par de sugerencias. Muchas familias han estado con nosotros previamente en nuestras clases de padres e hijos y, en estos casos el apoyo y la relación ya se han establecido.

Cuando los padres están con nosotros durante el otoño, de forma consciente damos ejemplo de una actitud respetuosa hacia los niños. Tras el período de observación en el interior descrito anteriormente, hacemos que los padres se reúnan al aire libre con una maestra para compartir sus observaciones y reflexiones mientras los niños participan en su juego. Durante estos momentos se comparten muchas ideas maravillosas. Además, a veces estamos disponibles después de la clase para conversar brevemente o para una conversación telefónica.

Ofrecemos dos o tres reuniones individuales para hablar con la maestra a lo largo del año. En estas sesiones de 50 minutos construimos una imagen del niño en casa y en clase, discutimos cuestiones y problemas y trabajamos en colaboración y ofreciendo apoyo. Si es necesario, remitimos a los padres a algún tipo de apoyo profesional externo (terapeutas ocupacionales, especialistas correctivos, médicos antroposóficos, etcétera).

Reuniones con los padres

Nos reunimos con los padres de los niños en la Guardería de Transición Buttercups una vez al mes, trabajando con el libro *Más allá del puente del arco iris*, por Barbara Patterson. Cubrimos temas de la temporada, problemas de desarrollo infantil y novedades del aula, utilizando un formato que

fomenta la participación de cada persona. El canto, manualidades y refrigerios completan nuestras veladas. Vemos estas reuniones no sólo como educativas, sino también como una forma de proporcionar un foro para que los padres conecten entre sí, creando comunidad.

Boletines

La educación de los padres se ve reforzada por los boletines semanales que hemos seleccionado cuidadosamente. Con cada estación, incluimos escritos sobre los siguientes temas: la televisión y los medios de comunicación, la importancia del juego, la disciplina, el apoyo de los padres, el desarrollo del niño, la educación Waldorf, y el trabajo de RIE (Recursos para Edu-cuidadores de Infantes) y Emmi Pikler, relacionados con el cuidado los niños de muy corta edad. Cada familia recibe un ejemplar de *Renewal* (la revista sobre educación Waldorf publicado por la Asociación de Escuelas Waldorf de Norteamérica) en otoño y primavera.

Nuestro lugar en la escuela Waldorf

La primera guardería de transición surgió de la necesidad de crear un peldaño desde nuestras clases de padres e hijos a la guardería. Habiendo comenzado hace cinco años en un aula prestada que requería armar y desarmar todos los días, Buttercups ahora se encuentra en un aula permanente y bonita – visible, reconocida y apoyada por la escuela.

El conjunto de clases que ofrecemos para padres e hijos desde el nacimiento a los tres años está integrado en una escuela Waldorf madura. Este sólido marco permite que nuestros programas florezcan. Recibimos apoyo administrativo (publicidad en jornadas de puertas abiertas, programación de entrevistas y asistencia con admisiones, una extensión telefónica directa, etc.),

lo que nos permite poner nuestras energías en gestionar, en lugar de llenar, nuestros programas.

Recíprocamente, ayudamos a la escuela a crecer. Nuestra oferta para padres y niños pequeños se aprecian como programas de alimentación importantes para las clases de la primera infancia y, en consecuencia, para la escuela en su conjunto. A través de nuestro compromiso con la educación de los padres, los padres de familia en nuestras clases conocen bien los fundamentos de la educación Waldorf y cómo la vida en casa puede apoyarlos. Adquieren un grado de reconocimiento de las ideas de Steiner sobre la educación y el desarrollo del niño al experimentarlas de primera mano. Del mismo modo, los niños en nuestras clases, familiarizados con la escuela y el enfoque Waldorf, se adaptan bien a las clases de educación infantil y, más tarde, a los grados de la escuela primaria.

Al menos la mitad de las familias en Buttercups ha asistido previamente a nuestras clases de padres y niños pequeños, y algunos incluso comenzaron en nuestras clases de padres y bebés. De hecho, se forma una verdadera comunidad de padres y niños en estas primeras clases; ya son un grupo cohesivo cuando pasan a la guardería.

El equipo de dos maestras y demás personal

Hay dos maestras en Buttercups y ambas son reconocidas y compensadas por la enseñanza a tiempo completo, que consta de cinco clases de mañana y tres de tarde. Cada maestra está plenamente comprometida con el trabajo y el apoyo a la otra, y cada una de nosotras siente que nuestros puntos fuertes pueden realizarse plenamente. Trabajamos en estrecha colaboración y nos consultamos a diario, elaborando estrategias y planificando los detalles de las clases y las necesidades de los individuos que las integran. Revisamos y reflexionamos con regularidad: “¿Cómo podríamos mejorar la clase? ¿Qué

pequeños cambios podríamos hacer en los horarios o en el entorno físico para permitir que el grupo funcione mejor?”. Además de nuestras conversaciones diarias, programamos una reunión semanal juntas.

A menudo tenemos un tercer par de manos ayudando en el aula – un voluntario o voluntaria, o becaria que se compromete a trabajar con nosotras durante un mínimo de varios meses. Puede ser muy útil tener un adulto más trabajando conscientemente para promover la armonía en el aula.

Conclusión

Para nosotros, la decisión de trabajar con niños de corta edad significa trabajar codo con codo con los padres. Con la Guardería de Transición Buttercups, la escuela respondió a la necesidad de crear un puente que uniera la agenda de un programa Waldorf típico (padres e hijos) con otro (la guardería estándar, a partir de los tres años y medio). La escuela estaba dispuesta a ofrecer un programa híbrido, que ha demostrado ser bien recibido por padres y niños, y que funciona bien para padres que pueden navegar nuestros singulares compromisos de tiempo. Es posible gracias a un número de factores en su ayuda – la infraestructura de admisiones, la opción de co-enseñanza (el equipo de dos maestras) y una escuela lo suficientemente grande para apoyar una gran variedad de ofertas para la primera infancia. Esto, junto con la oportunidad de ofrecer una orientación para apoyar a los padres en sus primeros años del viaje de ser padres, crea un terreno fértil en el que el programa y sus familias pueden prosperar.



Kirsten Carr ha trabajado en la Escuela Waldorf de Lexington, Massachussets, desde 1998, y tiene experiencia en psicología y educación infantil. Antes de iniciar su formación como profesora Waldorf, trabajó con niños en una variedad de entornos, incluyendo un programa Montessori, el Hospital de Niños de Boston y con bebés en un programa de guardería RIE.

Marilyn Pelrine tiene experiencia en educación primaria y ha estudiado el trabajo de los tres primeros años el Hearth Family Center de Sofía en Keene, Nuevo Hampshire. Ha sido profesora en el departamento de primera infancia de La Escuela Waldorf, Lexington, Massachussets – donde se educaron sus cuatro hijos adultos – durante 23 años.

Información adicional sobre la Guardería de Transición

Buttercups es parte de una serie de ofertas de clases que nos permiten ofrecer un abanico de programas para padres y niños pequeños en La Escuela Waldorf de Lexington. Nuestras diversas clases son para niños desde recién nacidos hasta los tres años:

Winter Park: Un programa sin cita previa para los padres de la comunidad y sus niños de hasta tres años de edad, Winter Park está abierto de octubre a mayo. El programa comenzó hace veinte años como un dulce y acogedor apoyo para las madres de la comunidad. Está moderado por una maestra de educación infantil o una madre con experiencia de la comunidad, y ofrece un lugar de reunión informal menos estructurado para los padres y una introducción a un entorno de educación infantil Waldorf. No hay cuota fija – los padres hacen donativos. Winter Park suele ser la primera experiencia de los padres en una escuela Waldorf.

Rosebuds, para bebés entre seis semanas y diez meses (que aún no andan): estas clases de

padres y bebés, programadas en sesiones de cinco o siete semanas, dedican tiempo a la observación silenciosa, el intercambio de observaciones, a compartir la vida en el hogar, cantar, juegos con los dedos y la mano, un refrigerio para las madres y una canción de cuna para terminar. Se ofrecen boletines semanales, incluyendo selecciones de *Usted es el primer profesor de su hijo*, por Rahima Baldwin Dancy, *Cómo lograr que mi bebé tenga confianza en sí mismo*, y *Estimado padre*, por Magda Gerber, y *El susurrador de bebés*, por Tracey Hogg.

Roses, para bebés de diez a veinte meses de edad (bebés móviles): esta oferta para padres y niños pequeños se reúne en sesiones de cinco a siete semanas. El formato es similar al de las clases para bebés más pequeños, incluyendo una hora de refrigerio para todos y discusión con los adultos de los mismos libros y boletines.

Morning Glories, de dos a tres años: estas clases de padres e hijos se ofrecen en sesiones de nueve a doce semanas. El formato es una versión más simple de las clases en la Guardería de Transición Buttercups. Nuestro libro de estudio es *Usted es el primer profesor de su hijo*. En cada sesión se ofrecen dos reuniones para los padres.

Sweet Peas, para niños de dos años y medio a tres años y medio de edad: este es un programa de un año completo, de un día a la semana, con el mismo formato que Buttercups, salvo que los padres permanecen en la clase durante todo el año. Los padres tienen proyectos de trabajos manuales en clase para fomentar la independencia y el juego de los niños. Los niños suelen ser más tímidos y más pequeños que los que están preparados para Buttercups. Cada mes se ofrecen reuniones con los padres.

La Guardería de Transición Buttercups se estructura de la siguiente manera:

9:15-9:35	Hacer el pan y limpiar
9:35-10:10	Juego libre
10:10-10:20	Ordenar el aula
10:20-10:30	Hora de ir al baño
10:30-10:40	Hora del círculo
10:40-11:00	Hora del refrigerio
11:00-11:10	Hora de descanso
11:10-11:20	Cuento con títeres
11:20-11:30	Vestirse para salir
11:30-12:15	Hora al aire libre

La mañana comienza cuando los padres traen los niños al aula, ayudándoles a quitarse la ropa de calle y a encontrar un delantal, y sentándolos a la mesa. Entonces los padres se despiden del niño. Los niños hacen figuras con la masa del pan, mientras las maestras amasan pan y dirigen el canto. Una canción de la limpieza anima a los niños a ayudar a la limpiar la mesa y barrer el suelo, cantando todo el tiempo. Entonces los niños empiezan el juego libre. Puede haber varias actividades de mesa disponibles, como construir con pequeños bloques, colorear, crear una escena de juego con conchas o ensartar cuentas. Hay una mesa de lentejas, que sale al espacio de juego principal una vez a la semana durante el invierno. Las maestras pueden facilitar el juego, o mediar con los niños, y se fomenta el juego imaginativo e independiente. Las maestras dan ejemplos de actividades para los niños durante todo el día.

Se toca una flauta para indicar que es hora de ordenar. Las maestras cantan mientras recogen juguetes y animan a los niños a ayudar. A la hora del baño, todos los niños se ponen en fila, con una maestra a la cabeza y otra al final, para caminar por el pasillo. Más tarde, cuando están de vuelta en el aula, realizan un círculo de actividades motoras gruesas, juegos con los dedos de motricidad fina, juegos y canciones. Luego se invita a los niños a la

mesa de los refrigerios. Después de cantar un verso, un recordatorio para “comer en silencio” alienta a los niños a disfrutar plenamente de su comida y ofrece un momento para respirar y refrescarse. Después de diez minutos, las maestras cuentan una historia en la mesa, y luego se invita a los niños a compartir sus propias historias de uno en uno.

Al final del aperitivo, los niños recogen sus platos y van a la alfombra para la hora de descanso.

Esto va seguido de un cuento con títeres, cada niño sentado en su propio cojín. De uno en uno, los niños recogen sus cojines, comienzan a vestirse y luego cuando están listos salen al patio contiguo. En invierno, disfrutan del tiempo al aire libre en el jardín cercado; en otoño, dan paseos más largos con sus padres, y en primavera dan paseos y hacen picnics con sus maestras. La mañana termina en la verja del jardín, con un círculo de despedida que incluye a los padres.



Una nueva visión para crear colaboración con los padres

por Margaret Ris

¿Qué madre primeriza no ha sentido una oleada de ansiedad en las primeras semanas tras el nacimiento de su hijo? Se da cuenta de que únicamente ella asume la responsabilidad de mantener vivo a este diminuto, dependiente y necesitado recién nacido. No sólo debe cuidarlo ahora sin experiencia alguna; también debe de alguna manera asegurarse de que madure para convertirse un miembro decente y activo de la sociedad. ¡Qué panorama! No es raro que las madres sientan profundamente esta ansiedad en el período inmediatamente posterior al parto, y que los padres también la experimenten cuando reconocen la enorme responsabilidad inherente a la paternidad.

Como educadores Waldorf trabajando con niños pequeños por períodos más prolongados que nunca, y ofreciendo un servicio de guardería para padres que trabajan, asumimos una responsabilidad cada vez mayor tanto por los niños a nuestro cuidado como por sus padres. Antes, la maestra podía recibir un niño de al menos tres años y medio o cuatro años, cuando los padres ya se habían acostumbrado a su nuevo papel. El jardín de infancia generalmente duraba una mañana de tres o cuatro horas, como una oportunidad para jugar y socializar. Los programas para niños son ahora más una necesidad de la familia que una agradable opción. La dinámica ha cambiado

drásticamente, y así la compasión y el apoyo a los padres se han convertido en ingredientes cada vez más esenciales en nuestra tarea de cuidar a los niños.

Ayudar a los padres a descubrir el arte de la crianza

Cuando tanto padres como cuidadores son capaces de centrarse en lo que es mejor para el niño, el niño consigue una experiencia más integrada y saludable. Yo recomendaría que las maestras de educación infantil y las proveedoras de cuidado adopten una actitud de colaboración con los padres, compartiendo con sensibilidad y de forma no preceptiva las prácticas e ideas que han aprendido en su capacitación profesional. Tal vez al igual que trabajamos profesionalmente para cultivar el *arte de la educación* y el *arte del cuidado infantil*, podemos también concebir ayudar a los padres a descubrir el *arte de ser padres*.

En última instancia, corresponde a los padres esculpir el entorno en el que su niño se desarrolla. La influencia de los antecedentes y las actitudes de los padres, el tipo de ambiente que ofrecen, y los cuidadores que seleccionan influirán sobre el niño. ¡Puede ser una tarea abrumadora!

Una de las ideas clave de Rudolf Steiner sobre el niño pequeño es que éste aprende

principalmente a través de la imitación. Otra es que el niño pequeño absorbe la información sensorial con detalle fino y exquisito y adopta estos efectos en su propio cuerpo, así como en el desarrollo de su psique. Lo que el niño ve, oye y experimenta desde las primeras semanas se introduce profundamente en su ser en desarrollo.

De ello se desprende que apoyar a los padres a ser conscientes de sus propias palabras, actitudes y acciones proporcionará al niño el modelo más sano a imitar. Hacer a los padres conscientes de esto, sin alarmarlos o aumentar su ansiedad o culpa, es una tarea que requiere una sensibilidad extraordinaria. Los padres son simplemente individuos, como todos, con sus puntos fuertes, debilidades y flaquezas. No necesitan ser perfectos. Los estudios sobre vinculación han indicado que los bebés con un vínculo de apego más firme no son aquellos cuyas madres siempre captaron y atendieron todas sus señales. Por el contrario, los niños que experimentaron la interrupción en las comunicaciones, seguido de reconocimiento y reparación, tenían un vínculo de apego más firme. (1) (2) El proceso de “interrumpir y reparar” el vínculo de apego demostró fomentar una cierta fortaleza sana y confianza en los bebés. En cierto sentido, es como si estos niños hubieran sido criados en un ambiente de apego “resistente al frío”, en lugar de como delicadas flores de invernadero en un ambiente altamente controlado. Cuando se atendían sus verdaderas necesidades, pero no todos sus caprichos o quejidos, los niños podían encontrar una mayor variedad de respuestas, avanzar a través de ellas y experimentar una sensación recurrente de vínculo tras la “interrupción” en la comunicación.

El camino hacia “ser padres”

Los padres primerizos también están en una fase tierna de su propio desarrollo como adultos y experimentan muchos ajustes y aprendizaje. Apoyar a las madres y padres en su experiencia de convertirse en padres – informando, animando,

validando e inspirándolos – puede crear un efecto duradero y saludable para toda la familia. Con intención y sensibilidad, podemos ayudar a los padres a ser conscientes de cómo crear estilos de vida saludables y relaciones mutuamente beneficiosas.

La crianza puede ser una ruta para el desarrollo personal. Así como el niño aprende a darse la vuelta, caminar, escalar, hablar y cantar, los padres también aprenden cómo navegar y crecer en sus nuevos roles. *El niño y sus padres están en un proceso paralelo de desarrollo personal; sin embargo, los hitos del desarrollo infantil están bien articulados y reconocidos en comparación con los procesos menos definidos de desarrollo personal adulto de los padres en el papel de cuidadores.* Erik Erikson ha identificado la etapa generativa de desarrollo social en adultos que incluye la crianza de la familia y el desarrollo profesional, pero los escritos sobre el desarrollo personal en nuestro papel de padres son menos frecuentes.

Nuestro amor por los niños a nuestro cuidado puede ampliarse para incluir el amor por los padres que han traído estos niños a la vida y que desean darles el mejor futuro posible, aunque puede que para ellos específicamente no esté claro cómo lograrlo. En ningún momento es esto más importante que en los primeros años, cuando el niño es más impresionable y los padres más vulnerables.

Una progresión de enfoques sobre la educación de los padres

Como educadores de padres, tenemos un continuo o progresión de herramientas para trabajar con los padres, desde dar ejemplo de formas de estar con los niños, a organizar grupos de estudio y participar en conversaciones, a la pura instrucción. Y tal vez el enfoque más beneficioso pueda ser tomar la postura de una guía y apoyo útil, pero no preceptivo.

El dar ejemplo de formas de trabajar con los niños requiere que el padre o la madre participe en la clase para observar cómo trabaja una maestra/cuidadora con el niño (por ejemplo, en las clases de padres e hijos, como padre o madre asistente, o en un grupo de juegos moderado por un adulto). A veces las clases de RIE (Recursos para Edu-cuidadores de Infantes) se estructuran formalmente como demostraciones. La maestra interactúa con los niños mientras los padres observan. Más tarde pueden discutir y procesar la nueva información y complementar las horas de clase con la lectura.

Existen muchos enfoques menos evidentes que éste; las maestras en una clase Waldorf para padres e hijos a menudo utilizan un enfoque implícito, no verbal para ilustrar formas de relacionarse con los hijos. Los padres pueden o no captarlo. Si absorben lo que se ha demostrado, este nuevo enfoque podría permanecer en un nivel inconsciente. Mamá no sabe muy bien por qué ha comenzado a hablar en un tono más suave y melodioso con su hijo pequeño; lo hace simplemente porque parecía funcionar cuando la maestra hablaba de esta manera. O papá puede reconocer conscientemente el beneficio de narrar un conflicto entre los niños en lugar de intervenir, y lo adopta abiertamente – incluso insta a otros a probarlo, dado que funcionaba tan bien en clase. O una madre o un padre puede que nunca capten el enfoque sutil – sino que se pasan la horas de clase en una especie de ensoñación, apreciando el descanso de estar solo o sola, cuidando al niño, o la oportunidad de charlar con otros padres. La técnica de dar ejemplo, aunque es una manera óptima de interactuar y enseñar a los niños pequeños, no es necesariamente la herramienta de enseñanza más eficaz para adultos, cuyo modo de aprendizaje ha superado la fase de imitación.

En el otro extremo del continuo, la educación de los padres a través de la instrucción preceptiva adquiere un aspecto de mayor autoridad, como en el caso de las recomendaciones de un médico

(por ejemplo, “Le recomiendo que le dé cereales de arroz mezclados con leche a los seis meses, y después añada puré de verduras dos veces al día”). Este enfoque más formulista y uniforme puede generar una especie de sumisión al asesoramiento de expertos y una dependencia a la toma de decisiones externa, en lugar de interna – o puede generar resistencia y resentimiento. Los padres que necesitan garantías con frecuencia están encantados de aceptar el consejo de un experto de confianza sobre cuestiones físicas o de comportamiento. Y ciertos datos del desarrollo del niño deben ser comunicados a los padres. Pero, como sabemos, la opinión experta sobre muchas prácticas de crianza ha cambiado drásticamente con el tiempo, derribando a los expertos de sus pedestales. Además, este tipo de apoyo a los padres puede eclipsar la oportunidad de los padres para desarrollar su guía interna – para ser más conscientes de lo que están haciendo, tomar decisiones sabias y sopesar los consejos que reciben a la luz de lo que es más apropiado para su familia y estilo de vida.

En la actualidad, parece haber una llamada a seguir otro camino diferente. Puede que la mejor forma de atender a los padres sea ofrecerles orientación bajo la forma de intercambio de ideas y brindarles oportunidades para que adopten conscientemente ideas y prácticas relevantes por iniciativa propia, porque tienen sentido para ellos. De esta manera los padres tienen la oportunidad de considerar nuevas ideas potencialmente útiles a las que de otra forma no tendrían acceso, digerir y procesarlas, probarlas, y conscientemente integrar las ideas en sus estilos de educación de los hijos. Esto sucede sobre todo en una comunidad de apoyo, acompañado por materiales escritos, como libros, artículos para padres, recortes de periódico, etc., todos los cuales sirven para reforzar y apoyar el nuevo material. Los padres y las madres buscan información – examinan la sección de educación de los hijos de la librería local, o entran en blogs para mamás primerizas. Pero la información que

empodera y está libre de prejuicios (es decir, no-prescriptiva, sensible y consciente) es probable que tenga el impacto más beneficioso.

Las influencias más profundas

¿Cómo aprendemos a ser padres? A menudo, simplemente hacemos lo que se hacía en nuestra infancia – a nosotros, para nosotros y alrededor de nosotros. Muchos padres han repetido el pasado, para bien o para mal. La forma en que nos criaron vive en lo más profundo de nosotros, a menudo inconscientemente. Tener la oportunidad de desenterrar recuerdos y crear conciencia de cómo nuestras experiencias previas pueden teñir el comportamiento actual permite a los padres encontrar la forma de cambiar las pautas. Selma Fraiberg y sus colegas arrojan luz vívidamente sobre el concepto de que “en cada guardería, hay fantasmas. Son los visitantes del pasado olvidado de los padres, los huéspedes no invitados al bautizo”.(3) Este oscuro escenario ilustra cómo el pasado inexplorado puede influir en el presente, sobre todo durante la primera infancia. Solo tomando conciencia y recordando los sentimientos se pueden desenterrar las influencias que viven bajo de la superficie. Pero Alicia Lieberman y sus colegas plantean que también hay “ángeles en la guardería”, transmitiendo mensajes de bondad intrínseca, amor incondicional y benevolencia. Estos mensajes, que pasan de generación en generación, sirven como escudos protectores de amor paterno, y engendran en el niño experiencias profundas y tempranas de seguridad, intimidad, alegría y placer que fomentan la autoestima y la integración emocional saludable. (4)

Podemos ser parte de un delicado proceso de transformación si creamos una plataforma libre de amenazas para alentar a los padres a recordar el pasado y explorar las exigencias del presente, desde donde pueden ver sus propias luchas en el contexto de los retos comunes a todos los padres

Los padres de hoy en día

Muchos de los padres que conozco hoy en día parecen estar buscando ayuda. A veces están solos, inseguros o estresados. Puede que sus familiares vivan demasiado lejos para ser una fuente regular de apoyo, o es posible que quieran librarse de los conceptos familiares sobre la crianza de los hijos, y por lo tanto se han distanciado. Las madres a menudo están acostumbradas a trabajar fuera de casa y tienen una identidad profesional que se evapora cuando toman una excedencia, una licencia para estar en casa con sus hijos.

Las madres a menudo tienen sentimientos encontrados. Estar en casa con los niños conlleva inseguridades financieras y sociales. Algunas madres se estremecen con la idea de dejar a sus hijos, pero se encuentran de nuevo trabajando para generar los ingresos o beneficios necesarios. Las madres buscan información en Internet, libros de autoayuda en las librerías y a otras madres con sillitas de bebés con quien poder hablar. A pesar de la gran cantidad de recursos educativos a su disposición, buscan apoyo *de carne y hueso* – una comunidad de compañeros o facilitadores para ayudarles a navegar por los bajíos y aguas poco profundas de la paternidad.

Pero ¿cómo podemos proporcionar una orientación útil a los padres? ¿Cómo compartimos la sabiduría de pensadores interesantes como Rudolf Steiner, Emmi Pikler o Magda Gerber sin mostrarnos preceptivos o infundir ansiedad sobre si están o no están criando “correctamente”? Por supuesto, existen numerosas formas de ayudar efectivamente a los padres, y muchas rutas por las que informar, alentar y validar la sabiduría innata de los padres. Nuestro objetivo puede ser facilitar una auto-confianza informada. Como nos confía Nina Barrett, “La confianza en una misma es quizá el pre-requisito más importante para disfrutar de la maternidad... y el secreto es que nadie conoce el secreto: todas armamos nuestra maternidad a partir de cero”. (5)

Un modelo de trabajo con los padres

Les ofrezco un modelo que se utilizaba en una clase para padres e hijos que impartí junto a Marilyn Pelrine en La Escuela Waldorf en Lexington, Massachusetts. Complementábamos la experiencia de la mañana en el aula con dos reuniones para los padres, para cada ciclo de 10 semanas. La colegiatura para las clases incluía las reuniones de la tarde, que cubrían muchos temas sobre la vida familiar, como el ritmo, la nutrición, la influencia de los medios, el sueño, la calidez, la disciplina creativa, el juego y el movimiento saludable. Estas tardes se ofrecían a menudo en el contexto de los festivales estacionales que celebraba nuestra comunidad Waldorf, que reflejaban las tradiciones cristiana y judía, entre otras.

Cada reunión de la tarde con los padres también incluía elementos sobre el *pensamiento*, el *sentimiento* y la *voluntad*, en una estructura similar a la recomendada por Steiner para las lecciones de clase principal en una escuela Waldorf. Por ejemplo, en diciembre nuestra reunión con los padres se centraba en la Calidez. Explorábamos la calidez del alma como respuesta humana al don divino de la luz. Hablábamos de la preparación para celebrar la Navidad y Hanukkah, festivales de luz que iluminan la época más oscura y fría del año, y que conllevan un intercambio de amor y calidez entre las personas. Enfatizábamos la experiencia interior del don de la luz durante el invierno, y cómo aportar conscientemente calidez a la experiencia del niño, tanto en términos de cuidado físico y ropa, como en nuestras relaciones. Creábamos una oportunidad para que los padres recordasen en silencio sus memorias relacionadas con la temporada y luego las compartieran con el grupo, dando a todos la oportunidad de evocar sus propios recuerdos de familia y contemplarlos junto a los recuerdos y las tradiciones de los demás. Luego hacíamos que los padres trabajaran con

lana para crear un ángel sencillo para llevarse a casa, una criatura de luz creada utilizando un material de calidez. En este caso, introducíamos el elemento de *pensamiento* al hablar sobre el papel de la calidez durante la estación de luz en la oscuridad, una oportunidad para explorar los aspectos *sentimentales* de anteriores celebraciones familiares, y una actividad experiencial o de la *voluntad* al crear el ángel para llevar a casa.

A principios de primavera, cuando los árboles desnudos parecen muertos para siempre pero de forma invisible la savia comienza a correr y engrosar las yemas, hablábamos de las celebraciones de la Pascua Judía y la Semana Santa y sus temas más profundos de vida surgiendo de la muerte aparente. Mencionábamos cómo el huevo es un símbolo común a las dos celebraciones (los huevos de Pascua y el huevo en el plato del Séder) y cómo su cáscara cristalizada contiene nueva vida en su interior. En Semana Santa y la Pascua Judía, la narración de una historia importante es parte esencial de la celebración, por lo que destacábamos el tema de la narración y su valor para los niños. Les contábamos una historia para que pudieran experimentar su impacto. Mencionábamos cómo contar historias reales de la infancia de los padres, así como historias pedagógicas y pequeñas historias para revisar el día, puede satisfacer profundamente al niño y también ayudar a cambiar el humor o estado de ánimo del niño. Entonces los padres trabajaban en parejas para crear juntos una historia que pudieran usar en casa, para ayudar a sus hijos a superar una parte difícil del día.

Utilizar los festivales como anclaje para las reuniones con los padres nos ayudaba a tejer un hilo a lo largo del año y a presentar a los padres la comunidad y la vida social de la escuela. Y lo que es quizás aún más importante, sentíamos que trabajar con los contenidos de cada festival ayudaba a conectar a los padres con profundos manantiales de experiencia humana y cultural y con los cambios estacionales del mundo natural, independientemente de su propia tradición

religiosa. Los tres elementos de las reuniones – estimular el pensamiento de los padres, explorar algún aspecto de los sentimientos colectivamente con otros padres, y crear algo tangible – parecían satisfacer las preferencias de las distintas personas. Proporcionaba una forma integradora y no intimidatoria de enmarcar los temas. Utilizábamos los temas como piedras angulares de cada junta, y elaborábamos la agenda cuidadosamente para que las reuniones funcionasen con eficiencia y terminaran a una hora razonable.

La generación de confianza y el aprendizaje que surgía de las reuniones por la tarde con los padres ayudaban a fortalecer nuestras mañanas con los niños. Compartir ese tiempo para los adultos hacía más fácil comunicarnos sutilmente con los padres cuando dábamos ejemplo en las horas de clase con los niños. Y el hecho de que las familias a menudo se inscribieran para clases posteriores creaba una familiaridad continua y un sentido de comunidad con los otros padres y maestras. Surgieron muchas amistades firmes entre madres y entre niños de esas primeras clases juntos.

Aunque este enfoque puede no funcionar para todas las maestras, lo presento como ejemplo de trabajo con los padres para acompañar e informar su camino, manteniendo al mismo tiempo una respetuosa actitud de colaboración.

Cómo trabajaba Emmi Pikler con las familias

También podemos inspirarnos en este ámbito por el ejemplo de Emmi Pikler. La doctora Pikler comenzó su trabajo como pediatra en Hungría a comienzos del siglo pasado, asesorando a los padres y atendiendo a sus hijos. Como pediatra, hacía visitas a domicilio semanales a sus pacientes para proporcionar apoyo continuo a las madres a su cuidado. Escribió su libro, *Bebés plácidos, madres contentas*, para ofrecer a los padres un enfoque de la crianza que nutriera tanto a los niños como a las madres. Más adelante en su carrera, tras la

Segunda Guerra Mundial, creó una residencia para niños huérfanos. Esto le dio la oportunidad de diseñar y poner en práctica un enfoque de la crianza de los hijos basado en sus creencias fundamentales. Le ofrecieron un edificio en la calle Lóczy en Budapest en el que establecer la residencia, y desde entonces el Instituto Pikler ha sido conocido cariñosamente como “Lóczy”. Pikler eligió cuidadosamente y entrenó a las cuidadoras que habían de llevar a cabo su modelo de cuidado, reemplazando a todas las enfermeras originales porque consideró que no tenían la delicada sensibilidad innata con los niños que ella buscaba. Pikler prefería contratar a mujeres jóvenes del campo que no contaban con la misma formación intelectual y clínica, pero que operaban desde una postura más intuitiva y delicada.

Al idear su enfoque para el cuidado de bebés y niños pequeños en el orfanato, Pikler evitó deliberadamente crear condiciones que pudieran interferir con el anticipado vínculo madre-hijo que se desarrollaría una vez que el niño fuera adoptado. Las cuidadoras daban una atención exquisita al niño durante la prestación de cuidados, pero estaban entrenadas para abstenerse de mostrar excesivo afecto. La Dra. Pikler parecía ser capaz de sintetizar lo que era necesario para crear un apego sano sin fomentar la dependencia en el niño huérfano que un día sufriría una dolorosa separación. Los alumnos del Instituto Pikler aprenden la distinción: “La madre ama al niño, así que lo cuida. La cuidadora [en Lóczy] cuida del niño, así que lo ama”. Los pilares del cuidado en el Instituto Pikler son:

- exquisita presencia y atención a las señales del niño durante la prestación de cuidados, fomentando su participación activa;
- amplias oportunidades para el libre movimiento; y
- observación astuta y cuidadosa.

El éxito de este enfoque fue validado por un estudio de 1972 de la Organización Mundial de la

Salud que concluyó que los adultos que pasaron sus primeros años en Lóczy eran tan estables y saludables social, emocionalmente y en términos de empleo como los adultos que se criaron en casa. (6)

Pikler no hizo ningún intento por educar a los padres adoptivos para continuar las prácticas del instituto. Su objetivo – a través de una prestación de cuidados minuciosa y enfocada – era sentar la base más firme posible para el vínculo sano y el auto-empoderamiento en el niño, pero dejó que los padres adoptivos suministraran su propia versión de afecto y educación permanente. Reconocía que el amor tiene múltiples lenguajes y sabores, y que mediante el cribado de las familias adoptivas podría asegurar un hogar seguro para los niños con amor paterno continuo que reforzase el sentido básico de los niños de autoestima y confianza que sus enfermeras habían fomentado cuidadosamente. El hogar cariñoso completaría la matriz de apego que había sido tan cuidadosa y conscientemente establecida desde los primeros días en Lóczy y reforzada diariamente por las cuidadoras. Los niños habían recibido suficiente respeto, tiempo, atención y oportunidad de autocontrol para llevarlos a sus asignaciones permanentes sin secuelas y listos para conectar de forma segura a unos padres nuevos. Emmi Pikler fue una visionaria que se adelantó décadas al comprender que los padres no necesitan directivas autoritarias; en cambio, observó que lo que los padres necesitan es apoyo informado y confianza tanto en sus propios instintos de crianza innatos como en la sabiduría y secuencia de desarrollo internos de sus hijos.

Conclusión

Ampliar nuestro ámbito de interés para incluir a los padres de los niños a nuestro cuidado requiere un nuevo conjunto de habilidades. Estas habilidades incluyen la sensibilidad y el valor para abordar todo tipo de sentimientos – y también requieren una buena dosis de creatividad y

apertura a lo desconocido. Pero las motivaciones subyacentes que nos han atraído a nuestro especial trabajo con los niños nos impulsan a desarrollar estas nuevas habilidades y a compartir nuestras percepciones. Lo que nos ha motivado a trabajar con niños pequeños ha sido nuestra compasión por el estado dependiente del niño, nuestro respeto por los niños como seres sensibles y espirituales, y nuestro reconocimiento apasionado de que los primeros años son críticos durante toda la vida del individuo. Considerémonos socios de los padres – no somos más sabios ni más capaces, sino que disponemos de recursos para compartir con ellos durante la crianza de sus hijos. Al crear respetuosamente una colaboración con los padres, nuestro trabajo en el servicio a los niños pequeños puede tener un efecto más profundo y duradero.

NOTAS

- 1 Beatrice Beebe, *Co-Constructing Mother Infant Distress in Face to Face Interactions: Contributions of Microanalysis. Zero to Three Journal* (mayo 2004), pp. 40-46.
- 2 E.Z. Tronick, “New thoughts on mutual regulation: co-creation and uniqueness – 2002” en *Parent–Infant Psychodynamics: Wild Things, Mirrors and Ghosts*, Joan Raphael-Leff, ed. (Londres: Whurr Publishers, 2003).
- 3 Selma Fraiberg, Edna Adelson y Vivian Shapiro, “Ghosts in the nursery: a psychoanalytic approach to the problems of impaired infant-mother relationships”, en *Clinical Studies in Infant Mental Health – the First Year of Life* (Londres: Tavistock Publications, 1980).
- 4 Alicia Lieberman, Elena Padron, Patricia Van Horn y William W. Harris, “Angels in the Nursery; the Intergenerational Transmission of Benevolent Parental Influences”. *Infant Mental Health Journal* (Vol. 26, 2005).
- 5 Nina Barrett, *I Wish Someone Had Told Me: A Realistic Guide to Early Motherhood* (Chicago: Academy Chicago Publishers, 1997), p. xiii.
- 6 Ruth Mason, *Respecting Baby: Dr. Emmi Pikler’s Philosophy and Dr. Pikler’s Parenting Concepts* (Los Angeles: Resources for Infant Educators, 2000).

Bibliografía

Coles, Robert, ed. *The Erik Erikson Reader* (Nueva York: Norton Books, 2001).

David, Miraim y Genevieve Appell. *Lóczy, An Unusual Approach to Mothering* (París: Association Pikler-Lóczy for Young Children, 2001).

Gerber, Magda y Allison Johnson. *Your Self-Confident Baby* (Nueva York: John Wiley and Sons, 1998).

Pikler, Emmi, *Peaceful Babies, Contented Mothers*, 1969, reimpresso por Sensory Awareness Foundation. *Bulletin*, Mill Valley, CA, no. 14, Winter 1994.

Pikler, Emmi. *Give Me Time*. Traducción al inglés de un extracto de *Lass Mir Zeit*, por Alexandra Sargent (Munich: Pflaum Verlag, 1988).

Ris, Margaret. *Festivals as Framework: A Model for Parent Education in a Parent-Tot Program*. Tesis en Antioch University, sin publicar, 2001.

Steiner, Rudolf. *The Festivals and Their Meaning* (Londres: Anthroposophical Publishing Co., 1957).

Steiner, Rudolf. *The Cycle of the Year as Breathing Process of the Earth* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1984).

Steiner, Rudolf. *Understanding Young Children: Excerpts from the Lectures of Rudolf Steiner Compiled for the Use of Kindergarten Teachers* (Silver Spring, MD: Waldorf Kindergarten Association of North America, 1994).

Stern, Daniel y Nadia Brunschweiler-Stern. *The Birth of a Mother* (Nueva York: Basic Books, 1997).

Margaret Ris, con un grado de Maestría en Educación, impartió clases de educación infantil en La Escuela Waldorf de Lexington, Massachusetts, durante diecisiete años. Ha completado capacitación avanzada en el Instituto Emmi Pikler de Budapest, Hungría, y estudia en el Instituto de Formación para Padres y Bebés del Centro para el Apoyo a la Relación Temprana en el Centro Judío de Servicios para Familias y Niños de Waltham, Massachusetts. Ha sido miembro de la junta directiva del Sophia's Hearth Family Center en Keene, Nuevo Hampshire, durante tres años y ofrece clases de padres e hijos en el YMCA de Cambridge.



Unas palabras de elogio por las alegrías sencillas

por Carol Nasr Griset

Trabajar con familias urbanas en transición y en situación de riesgo de quedarse sin hogar es un trabajo sumamente desafiante. La intensa vulnerabilidad de los miembros de la familia que experimenta esta situación en la vida casi supera lo imaginable. Al describir el trabajo que he venido desarrollando durante el último año y medio, quiero compartir lo que entiendo como el potencial de transformación de esta labor.

El Jardín de la Mañana

Nuestro programa Jardín de la Mañana comienza a las ocho en el centro de Santa Ana, California, cuando se abre la alta verja de hierro que da al patio de una céntrica iglesia y se cuelga una manga de viento de vivos colores para anunciar que hemos abierto. Las madres empiezan a llegar con sus hijos y sus cargadas sillitas. Las sillitas se estacionan en un extremo del patio y las madres se sientan en un muro bajo de ladrillo o en una mesa de patio para disfrutar de una taza de café mientras los niños corren a jugar en el arenero, en la estructura para trepar, con juguetes de ruedas, las tizas, o lo mejor de todo, con agua. ¡Comienza otra sesión de El Jardín de la Mañana! Dentro de poco, madres y niños entrarán a sus respectivos programas.

Una interesante mezcla de conexiones personales hizo posible crear El Jardín de la Mañana. El padre Brad Karelius, rector de la céntrica Iglesia Episcopal del Mesías, fue mi compañero de escuela desde el jardín de infancia hasta la escuela preparatoria. Cuando leí en el boletín de su iglesia que quería fortalecer la relación con un albergue de emergencia cercano que acogía a familias sin hogar, tuve la inspiración para comenzar la mañana para padres e hijos en febrero de 2007. El programa tenía lugar en la sala de guardería de la iglesia. En los siguientes meses se hizo evidente que era necesario ampliar el programa a un formato de tres días. Tuve la oportunidad de contar con la ayuda entusiasta de cuatro amigas de mi propia iglesia; tres de ellas se ofrecieron a encargarse de los programas diseñados especialmente para los padres y una de ellas aceptó trabajar conmigo en el salón de juegos de los niños. En el otoño de 2007, se inauguró en la iglesia el programa de El Jardín de la Mañana para familias en alojamiento temporal y familias sin hogar, tres días a la semana: lunes, martes y miércoles, de 8 a 11 a.m.

La inspiración para el programa ampliado surgió al observar que las familias en alojamiento temporal necesitan un lugar al que ir cuando el albergue de noche cierra durante el día o cuando la vida de motel se desgasta – un lugar en el que

puedan participar en un ritmo semanal estable, experimentar el respeto a la importancia del lazo entre padres e hijos, y observar ejemplos activos de interacciones saludables entre adultos y niños. Los padres necesitan una alternativa a pasar el rato en los parques o empujar sus sillitas por la ciudad. Los niños necesitan un lugar que puedan llamar suyo donde poder relajarse del estrés de la calle o la vida en el albergue, y simplemente ser niños. Mi objetivo era ofrecer un entorno tranquilizador a las familias, basándonos en las ideas de Rudolf Steiner, Emmi Pikler y Magda Gerber para trabajar con niños pequeños, sin dejar de ser flexibles e innovadores para satisfacer las necesidades de estas familias. Pronto nos dimos cuenta de que un formato con programación separada para adultos y niños se adaptaría a las necesidades de estas familias incluso mejor que un programa de padres e hijos tradicional. Imaginé una situación en la que los bebés y niños podrían estar en una sala de juegos sencilla y hermosa, mientras los padres asistían a un programa por separado en diferentes salas de la iglesia.

La financiación inicial para esta visión llegó a modo de legado de un miembro de la iglesia del padre Brad. Posteriormente, nos invitaron a integrar nuestro programa en el marco de la guardería Manos Unidas, ubicada enfrente de la iglesia, que adoptó nuestro programa como una nueva iniciativa. Manos Unidas pudo solicitar la financiación, tanto pública como privada, que nos ha permitido avanzar y que ha pagado nuestros gastos y sueldos. Aunque seguimos alojados en la Iglesia Episcopal del Mesías, nuestro programa no tiene una afiliación religiosa.

Al intentar sintetizar la experiencia de El Jardín de la Mañana en palabras sobre el papel, pienso sobre todo en los lazos de afecto que hemos formado en el último año y medio. Pienso en lo felices que somos de ver a padres y niños cruzar la puerta cada mañana, y de saber que se está desarrollando entre nosotros un sentido de respeto, reconocimiento y confianza. Pienso en las madres

que pueden compartir sus historias en un grupo de apoyo mientras ven juntas una película los lunes, o crean un diario artístico sobre sus esperanzas y sueños para sí mismas y sus hijos los martes. Pienso en la comida comunitaria que compartimos los miércoles alrededor de una mesa bellamente preparada, con todo y platos, flores, velas y mantel, una comida que las mamás y la coordinadora de la cocina se han pasado la mañana preparando.

Con los niños que vienen por la mañana a su propio espacio formamos otro conjunto de lazos. Los niños que antes entraban en la sala de juegos con una energía frenética y dispersa ahora son capaces de ir más despacio, relajarse y jugar. Los niños que antes tenían dificultades para permanecer sentados a la mesa durante el refrigerio, ahora esperan con gusto el ritual pre-aperitivo de lavarse las manos, y luego se inclinan hacia adelante para que les laven la cara. Estos son los mismos niños que estaban tensos y desconfiados, que fingían aburrimiento y desinterés durante los primeros días. Son los mismos niños que mostraban una actitud de dureza y bravuconería, que agarraban la comida con las manos y daban patadas o tiraban los juguetes. A veces eso sigue sucediendo, pero a los pocos días de su llegada a El Jardín de la Mañana, es fácil ver la alegría y la comodidad que irradian tan pronto como entran en la habitación. La fiable repetición de nuestros eventos diarios ha calado en sus cuerpos, y conocen el orden del día, hasta el más mínimo detalle. Llegan a sentirse tan confiados en el ritmo que reclaman el espacio como suyo. Les pertenece; ¡están realmente como en casa!

La mañana de los niños – lavarse, comer, jugar

Utilizamos la comida y el agua como los pilares de nuestra mañana. Pintamos las paredes de ladrillo y las columnas del patio del jardín usando baldes de agua y brochas de pintura. Muchas mañanas soleadas hemos lavado manos,

pies y caras usando palanganas de agua tibia y jabón antes de entrar en la habitación. Una vez en la habitación, nuestra primera orden del día es reunirse alrededor de la mesa, lavarse las manos con paños calientes y encender una vela mientras nos sentamos a comer nuestro primer refrigerio de la mañana. Tras el refrigerio sacamos las tinas de agua de nuevo, las llenamos de agua tibia y jabón y lavamos los platos y paños. Puede que los niños sumerjan la cabeza en el agua y se ríen, o se salpiquen enérgicamente entre sí. Nos rendimos a las maravillas del agua – agua fría, agua caliente, burbujas de jabón, baños de pies, juguetes que lanzan chorros de agua y simplemente lavar, lavar y lavar todo lo que vemos, desde el cabello, pasando por las sillas, hasta las escaleras.

La habitación se llena siempre del buen olor de una olla de puré de manzana con canela o el aroma tostado del arroz integral cocándose. Lavarse, comer, jugar, lavar, ordenar, lavarse, comer, jugar... es un ritmo sencillo y alegre. Mantenemos una iluminación baja en la habitación. Existen los componentes habituales de un salón de juegos – muñecas qué cuidar, rompecabezas qué hacer, una cocina de juguete, un barco mecedor, un cesto de ropa y sombreros para disfrazarse, y casas para construir. Hay juguetes de tracción para los niños pequeños, un establo con animales, un túnel para pasar a gatas y cajas de madera que pueden ser un tren o un coche o una cama. La aventura favorita de todos parece ser encontrar acogedores rincones para esconderse. Cantamos y hacemos nuestros juegos con los dedos en la mesa del refrigerio y los niños desarrollan poco a poco la capacidad para escuchar una historia.

Hace seis meses, una niña de dos años gritaba aterrorizada cada vez que se abría la puerta. Ahora explora felizmente la habitación y juega confiada. Le encanta ponerse un delantal, lavar los platos, y colgar orgullosamente los trapos mojados y limpios en el tendedero. Un niño de seis años, antes difícil y encerrado en sí mismo, ahora se apresura todos los días a construir una casa con una gran tela roja

y clips de madera, reforzando los lados de su casa con cajas de madera, y luego se deleita en acostarse dentro para tomarse un largo y tranquilo descanso. A una niña de tres años, extremadamente tímida y callada, ahora le encanta que le laven los pies, quedándose en el agua tibia y jabonosa, y luego que la sequen y hagan un masaje con loción de menta. Me maravillo ante las posibilidades dentro de nuestro pequeño espacio para la sanación y transformación.

¿Cómo encuentra una palabras para describir el asombro y deleite que los niños expresaron recientemente cuando una mañana oímos una misteriosa llamada a la puerta? En la puerta nos encontramos dos muñecas envueltas en una cesta, con una nota que decía: “Oímos que aquí había niños que se ocuparían de estas muñecas. Por favor, denles un buen hogar “. Una firma ilegible estaba garabateada en la parte inferior de la página. Los niños mayores quedaron cautivados por este evento tan inusual, y adoptaron a las bebés de la canasta inmediatamente y las llevaron con suavidad a todas partes durante el resto de la mañana, e incluso las llevaron abajo para unirse a la comida comunitaria.

La mañana de las madres – llenando el pozo

Mientras los niños se relajan y juegan, las madres van arriba a sus propios programas. Si es lunes por la mañana, ven películas con alguien que tiene pasión por el poder de las películas para inspirar conversación y autorreflexión cuando se ven en un grupo pequeño. Las películas sirven de oportunidad para la descarga emocional privada o para compartir tristeza o buenos recuerdos con las otras madres del grupo. Tienen hambre de compartir, de ser escuchadas.

Si es martes, las madres están en un grupo de apoyo para padres donde pueden hablar de las luchas que experimentan con sus hijos. Aquí el medio para la relación es una manualidad; a

veces un juguete hecho para sus hijos, a veces un proyecto artístico, a veces simplemente leer juntas un artículo, o escuchar un CD sobre un tema de crianza, como el llanto o las rabietas o fijar límites. Siempre hay una vela encendida, un refrigerio y una atmósfera de abierta aceptación para lo que surja. Las madres tienen este momento para repostar y sentirse apoyadas, disfrutando de un merecido descanso de estar con sus hijos todo el tiempo.

Si es miércoles, las madres van abajo a la cocina de la iglesia y ayudan a nuestra cocinera a preparar desde cero una increíble comida que servirán a los niños. Al final de la mañana, bajamos a los niños desde el cuarto de juegos al salón de la parroquia, donde las madres sirven sus deliciosas creaciones culinarias con evidente orgullo. También invitamos a todos aquellos que estén en la iglesia en esos momentos, que pueden incluir personal, clero y visitantes. ¡Es una verdadera fiesta de la comunidad!

Tanto para las madres como para los niños, nos esforzamos por crear un ambiente que sea tranquilo, digno de confianza, rítmico, seguro, respetuoso y acogedor. Nuestro mayor reto ha sido mantener la asistencia regular de los participantes. La asistencia varía mucho de un día para otro. En el transcurso del año hemos atendido alrededor de veinte familias en total, con una familia que ha asistido todos los días que hemos estado abiertos.

Recientemente, hemos comenzado a asistir a un foro de asociaciones comunitarias, y nuestro programa ha llegado a oídos de varias otras organizaciones que están interesadas en la forma única en que estamos abordando a las familias en transición. No somos un programa típico de cuidado infantil, haciendo hincapié en la alfabetización o en la enseñanza de preparación para la escuela. Más bien, nuestro programa se presenta como un antídoto único para el trauma y la ansiedad que estas familias experimentan a diario. Todos los días somos testigos del potencial

profundamente transformador del programa El Jardín de la Mañana, que ofrece a los niños y sus padres un respiro seguro, fiable y protector durante unas horas cada semana. Miembros de la comunidad en general han visto este potencial, y de su interés ha surgido una mayor motivación por encontrar financiación adicional para nuestro programa.

En el centro del jardín del patio se levanta una estatua de 60 cm de San Francisco sosteniendo una paloma en sus brazos. Se eleva sobre un pedestal, con los pies a la altura de los ojos de un niño promedio de tres años. A la salida, los niños a veces saludan a este San Francisco, o incluso se estiran para besar suavemente los dedos del pie de la estatua. Qué forma tan amable de dar las gracias sin palabras por una mañana llena de alegrías sencillas.



Carol Nasr Griset, educadora de primera infancia Waldorf durante veinte años, ha tomado recientemente el entrenamiento en el trabajo RIE/ Pikler. Completó su formación como maestra en el Centro Rudolf Steiner en Toronto, e impartió clases en la Escuela Waldorf de Toronto, donde fue pionera del programa de guardería en la década de 1990. Tras completar su capacitación Gradalis y LifeWays, su actual área de interés es la educación de los padres, especialmente a través de los grupos de padres y bebés, y padres y niños. Recientemente formó parte del grupo de trabajo de mentoría de WECAN y disfruta ofreciendo mentoría y asesoría en escuelas y grupos formados en el hogar. Tiene cinco hijos adultos y dos nietos. Actualmente Carol vive en el sur de California.

