

# *El Desarrollo del Ojo Observador*

Observación y Evaluación del Maestro  
en la Educación de la Primera Infancia



por

Cynthia Murphy-Lang



# EL DESAROLLO DEL OJO OBSERVADOR

OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN  
DEL MAESTRO  
IN  
LA EDUCACIÓN DE LA  
PRIMERA INFANCIA

por

Cynthia Murphy-Lang

*Waldorf*  
PUBLICATIONS

*Contempla al niño con reverencia,  
enséñale con amor  
y déjale ir en libertad.*

– Rudolf Steiner

*Impreso con el apoyo del Waldorf Curriculum Fund*

Publicado por:  
Waldorf Publications  
Research Institute for Waldorf Education  
38 Main Street  
Chatham, Nueva York 12035

Título: *El desarrollo del ojo observador: Observación y evaluación  
del maestro en la educación de la primera infancia*

Autora: Cynthia Murphy-Lang

Editor: David Mitchell

Revisora: Ann Erwin

Diseño de la portada: David Mitchell

Dibujo de la portada: Anna Murphy-Lang

Fotografías por cortesía de Zoe Adlersberg, el New Amsterdam  
Early Childhood Center y el Garden City Waldorf School –  
derechos reconocidos por el autor

Traducido por PerMondo in Madrid, Spain

Traducción al español realizada dentro de la iniciativa PerMondo  
(traducción gratuita de páginas web y documentos para ONG y  
organizaciones sin ánimo de lucro). Proyecto dirigido por la agencia de  
traducción Mondo Agit y el traductor: José Raúl Gálvez Castro.

© 2014 por Waldorf Publications

ISBN # 978-1-936367-49-8

# TABLA DE CONTENIDOS

<b>Prólogo</b> por Dee Joy Coulter, EdD . . . . .	7
<b>Introducción</b> . . . . .	11
<b>Evaluar o no evaluar</b> . . . . .	16
<b>Componentes del desarrollo humano</b>	
Los cuatro cuerpos del ser humano . . . . .	25
El ser humano tripartito . . . . .	28
La respiración . . . . .	29
Despertar y dormir . . . . .	30
Los órganos de los sentidos . . . . .	32
Los reflejos o los patrones primarios de movimiento . . . . .	40
<b>El comienzo de la escuela</b>	
El programa de primera infancia . . . . .	49
La primera experiencia del niño en la escuela . . . . .	56
El trabajo con los padres . . . . .	57
El trabajo interior del maestro . . . . .	58
Visita al hogar . . . . .	58
El primer día de escuela . . . . .	59
Registro de la reunión . . . . .	63
Preguntas para los padres en la reunión . . . . .	65
<b>Observación y evaluación</b>	
El niño en la guardería . . . . .	66
Pautas para la observación . . . . .	71
El alumno de edad intermedia del jardín de infancia . . . . .	75
Lista de comprobación jardín de infancia medio . . . . .	79
El niño mayor del jardín de infancia . . . . .	82
Informe de transición del jardín de infancia . . . . .	85

Lista de control para la evaluación en el jardín de infancia .....	94
Cuento para la evaluación en el jardín de infancia .....	99
La madurez para la escuela primaria. ....	104
¿Qué necesitamos saber en esta transición? .....	106
La importancia de llevar un registro .....	106
Informe final del jardín de infancia .....	108
<b>Agradecimiento</b> .....	109
<b>Apéndice</b> .....	110
<b>Referencias</b> .....	112
<b>Bibliografía</b> .....	114

## PRÓLOGO

En ocasiones miramos algo, como una radiografía de nuestro brazo, o escuchamos algo, como el ronquido de nuestra respiración, y nos preguntamos cuál es su significado. Somos conscientes de que en el diagnóstico del médico estos indicadores significan mucho más. Albert Szent-Georgi, galardonado en dos ocasiones con el Premio Nobel, describió este fenómeno a la perfección cuando dijo: «Descubrir es ver lo que todo el mundo está viendo, pero pensar lo que nadie ha pensando».

Este libro invita a descubrir qué está pensando un maestro altamente cualificado de preescolar o del jardín de infancia Waldorf cuando ve. Cynthia Lang aporta una claridad deslumbrante a los componentes del desarrollo humano, tal como indicó Rudolf Steiner. Estos componentes constituyen la base del arte y la ciencia del enfoque Waldorf para la observación del niño.

Tras esto, Cynthia sigue preparando de manera constante al lector/maestro para los primeros encuentros con el niño, el padre y el aula. El maestro Waldorf, que ya está familiarizado con el trabajo a través del sueño y los sueños a la hora de organizar las experiencias diarias, encontrará esta sección realmente inspiradora, ya que la Sra. Lang guía al maestro a través de los encuentros clave y las reflexiones sobre esos mismos encuentros.

Finalmente, aborda un tema muy sensible para el maestro Waldorf: la posibilidad de una observación estructurada que pueda servir para documentar la preparación de un niño para la transición de preescolar al jardín de infancia y de éste al primer curso de la escuela primaria. En la educación Waldorf este avance al siguiente nivel no es algo previsible, sino una cuestión de preparación. Sin embargo, si el maestro toma esta decisión crítica y subjetiva sin la

debida participación de los padres y una clara documentación, puede llegar a molestar mucho a algunos padres. La Sra. Lang ofrece un auténtico regalo al Movimiento en esta sección final, ya que presenta unas formas de evaluación estructuradas y unas explicaciones claras para su utilización.

Para el lector que se acerca por primera vez a la obra de Rudolf Steiner y que está más familiarizado con los procesos educativos de las escuelas públicas, este libro ofrece una experiencia muy diferente pero igualmente fascinante. El lector encontrará la escritura realmente poética. Se puede experimentar como un viaje de descubrimiento y conocimiento, pero este viaje que comienza con una cuesta empinada. La primera sección trata las principales variables del desarrollo humano tal y como Steiner las presentó. Para el que no esté familiarizado, esta es claramente la parte más desafiante del libro. Los paradigmas son tan diferentes de la ciencia tradicional que simplemente necesitan que el lector los contemple al principio como posibilidades. A medida que el libro avanza, lo comprenden cada vez más y se revela su utilidad para organizar la percepción.

La segunda sección, un punto de vista Waldorf sobre la importancia del comienzo de la escuela, una visita al hogar, la reunión con los padres, la preparación de la clase y el saludo al niño, es muy probable que provoque un profundo anhelo en el lector. Puede generar un deseo de haber sido protegido cuando niño de esta forma y un afán por animar a todos los maestros para que se muevan en esta dirección sensible y de profundo cuidado.

Finalmente, la tercera sección parecerá una propuesta fascinante: considerar la posibilidad de que se pueda hacer una evaluación con una estructura y atención refinada, pero sin necesidad de pruebas cuantificables. Dado que las escuelas se enfrentan a la incesante carga de evaluaciones y procedimientos de responsabilidad, que parecen sembrar dudas acerca la habilidad natural del maestro para ocuparse de los niños y enseñarles, esta sección se interpreta como un soplo de aire fresco.

Se pueden extraer muchas cosas de este libro y adaptarse para su uso general. Mi deseo es que los dos grupos de lectores puedan inspirarse a su manera mientras disfrutan de esta magnífica contribución a la literatura educativa.

Dee Joy Coulter, EdD



# INTRODUCCIÓN

El objetivo de este libro es explorar y desarrollar un proceso de evaluación educativa en los años de la primera infancia para los niños educados en las escuelas Waldorf. Si somos capaces de observar cómo se forma, evoluciona, crece y entra en contacto el niño con el mundo a través del desarrollo de sus sentidos, comenzaremos a entender cómo aprende el niño.

Mi intención es la de desarrollar un proceso continuo que se base ante todo en la observación, observaciones que sean reflexionadas y exploradas atentamente a través de las preguntas que presentan. Es un proceso que involucra al niño, al padre y a los maestros, requiriendo la presencia de una comunidad que atienda las necesidades presentes y futuras del ser humano en crecimiento y desarrollo. Es un proceso que reconoce el punto de vista del ser humano tal como lo describió Rudolf Steiner. Aunque el epicentro de este libro es la primera infancia, el punto de vista que Steiner trajo al mundo se integra profundamente en el plan de estudios Waldorf y progresa a lo largo de la vida escolar del niño hasta su edad adulta.

Este proceso no rechaza el valor o práctica de la evaluación individual, sino que incluye herramientas de evaluación. Sin embargo, la comprensión del desarrollo humano, la observación y pensamiento compasivo son los principales requisitos del proceso. No es suficiente con desarrollar simplemente una única evaluación para una preparación escolar o necesidad individual. Tampoco lo es asumir que con una sencilla evaluación podemos determinar quién es el niño y cómo está viviendo dentro de su forma o en el mundo. Una única evaluación etiquetará a un niño y no revelará necesariamente las dotes del niño o los obstáculos a los que se enfrenta. Una sola evaluación individual no puede explorar cómo trabaja el niño

con sus obstáculos y dotes. Tampoco puede revelar cómo podrían desarrollarse estas dotes a partir de lo que parece ser un impedimento para el niño. Un ser humano no nace «preparado para el mundo». Un ser humano tarda un tiempo en encontrar un lugar en el mundo. Un ser humano es un libro con muchas páginas y cada nueva vida merece ser leída con reverencia, con amor y en libertad.

Para empezar, es importante dedicar un momento a comprender un poco la educación Waldorf y cómo y por qué Steiner eligió la forma que eligió para transformar las prácticas educativas. También es importante explorar lo que estas prácticas educativas exigen a aquellos que tratan de realizarlas.

Al principio del siglo XX, el socialismo era visto como la cura para el sistema de clases que dominaba en la época industrial. Puede ser difícil de creer, pero en Estados Unidos había muchos niños que no recibían una educación incluso hace cien años. La educación era el derecho de la clase alta y la ausencia de ésta garantizaba que la clase baja continuase existiendo. El socialismo ofrecía el punto de vista que todos los individuos merecían al menos en la enseñanza primaria. Surgió el sistema escolar público y la educación se convirtió en un derecho de todos los ciudadanos. No nos gusta pensar en la educación de esta manera, pero en realidad las escuelas públicas se convirtieron en un elemento socializante para los niños americanos. Steiner era muy consciente de los fallos de la educación pública y del creciente distanciamiento entre el trabajo práctico y la vida espiritual.

Nuestro sistema escolar está especialmente marcado por rasgos que reflejan las tendencias hacia el declive en la vida cultural moderna. Las estructuras sociales de los gobiernos modernos no han cumplido los requisitos de la vida real. Por ejemplo, han tomado una forma que no satisface las exigencias económicas de la humanidad moderna. También han marcado con este mismo sello retrógrado al sistema escolar que, habiéndolo liberado de las confesiones religiosas, lo han llevado ahora a una total dependencia de los mismos gobiernos. En todos los niveles, las escuelas

modelan a los seres humanos en las formas que el Estado requiere para hacer lo que éste considere necesario. (Steiner, 1906, pág.1)

Rudolf Steiner percibió la importancia de la educación a la hora de construir un organismo social saludable y, con la ayuda de Emil Molt, fundó la primera escuela Waldorf y comenzó a trabajar para provocar cambios en todos los ámbitos de la vida práctica y social. ¿Qué es lo que realmente diferencia a la educación Waldorf? Steiner presentó un cuadro del desarrollo humano que describe al hombre como un organismo cuádruple que se forma a partir de los elementos de la tierra (cuerpo físico), el agua (cuerpo etérico), el aire (cuerpo astral) y la calidez (cuerpo del ego). También describió el ser del hombre como una unidad tripartita: cuerpo, alma y espíritu; capaz de pensar, sentir y querer. Atribuyó al ser humano un desarrollo sabio, moral y oportuno con un destino y propósito relacionados con la tierra. A partir de estos pensamientos y observaciones, Steiner constituyó un plan de estudios divinamente sabio.

La verdadera necesidad del presente es que las escuelas se basen completamente en una vida espiritual y cultural libre. Lo que se debería enseñar y cultivar en estas escuelas ha de extraerse únicamente a partir del conocimiento acerca del crecimiento del ser humano y las capacidades individuales. Una antropología genuina debe constituir la base de la educación y la instrucción. La pregunta no ha de ser: ¿qué necesita un ser humano saber y ser capaz de hacer por el orden social que existe ahora? Sino ¿qué capacidades están latentes en este ser humano y qué yace en su interior que pueda desarrollarse? Entonces será posible dar lugar a fuerzas siempre nuevas en el orden social a partir de las generaciones venideras. La vida del orden social será lo que se haga de ella por una sucesión de seres humanos completamente desarrollados que ocupan su lugar en el orden social. La generación venidera no debería amoldarse a lo que el orden social existente elija hacer con ella. (Steiner, 1906, pág. 2)

Aunque Steiner vivió hace más de cien años, sus pensamientos son totalmente modernos y actuales. La educación propuesta por Steiner tiene solo 85 años, un niño en la práctica pedagógica.

La pregunta principal no es si la educación Waldorf debería existir; en la actualidad es el movimiento escolar independiente más grande del mundo. La pregunta es cómo los padres, maestros y administradores pueden unirse en esta tarea de crear una educación que apoye el desarrollo libre de sus hijos y estudiantes. ¿Cómo es una comunidad que apoya a la escuela Waldorf? ¿Cómo ordenamos la gran cantidad de información que nos llega y que en realidad no es nueva, sino que nos encadena al antiguo punto de vista mecanicista del ser humano? ¿Cómo superamos las opiniones tan arraigadas que nos paralizan en el temor de crear nuevas formas? ¿Cómo superamos nuestra incapacidad para involucrarnos en la comunidad por el bien de la libertad de los niños y, en última instancia, por el de nuestra propia libertad?

La respuesta reside en los niños que nos unen. Si podemos aprender a mantener a los niños en el centro de nuestros pensamientos, entonces quizá empezaremos a responder a las preguntas que nos ayuden a buscar nuestra propia transformación. Estos niños necesitan que seamos dignos de su imitación. ¿Cómo hacemos eso? Lo hacemos estando dispuestos a aventurarnos y tratar de conocernos a nosotros mismos y a transformar aquello que nos lleve al estancamiento, el caos o la guerra. Tenemos que intentar trabajar juntos y no rechazar a una persona por sus diferencias, su opinión personal en la interacción social, o cualquier aspecto que cree dificultad. Hemos de trabajar contra el poder personal o el deseo de ser venerados. Debemos trabajar no por la búsqueda de resultados, sino por el propio amor al trabajo. «El trabajo llevado a cabo por los resultados es el menos probable de producirlos, y el aprendizaje que no es acompañado por la reverencia difícilmente nos llevará lejos». (Steiner, 1994, pág. 104) Debemos encontrar el entusiasmo por llevar el mundo y todo lo que ofrece a los niños. Tenemos que reconocer que los niños pequeños nos necesitan para comprender que se alimentan a través de los

sentidos y han de tener una dieta apropiada, cuando empiezan a explorar el mundo. También hemos de reconocer que los niños tienen un proceso de desarrollo que avanza a su debido tiempo y es guiado por leyes universales. Debemos esforzarnos por integrar todo esto por el bien de los niños. La lucha es el principio de la indagación. La lucha es el rompecabezas que lleva al destino de los niños, que están escribiendo su biografía ante nuestros propios ojos. Para el niño esta comunidad puede ser un maravilloso microcosmos simbiótico que nos conduce a todos nosotros al desarrollo y transformación personal y que finalmente requerirá cambios sociales en la comunidad macrocósmica.

Si los padres, maestros y administradores de escuela pueden ver a los niños como biografías en desarrollo (cada niño es un libro que estamos leyendo) y que estos niños son capítulos en la biografía en progreso de la escuela, y la escuela es un capítulo en la continua evolución del ser humano y el mundo que nos rodea, entonces nuestras observaciones y acciones compartidas en nombre de los niños formarán la comunidad escolar que cuida de ellos. Las acciones de todos los involucrados en la comunidad deben enfocarse en trabajo significativo, el trabajo que los seres humanos hacen y no en fijar al niño. Si nuestras acciones se centran en el trabajo, entonces construiremos una comunidad escolar que refleje una vida social saludable. Seremos parte de una comunidad que crea nuevas formas a partir de un conocimiento único del desarrollo humano.

Habiendo explorado ahora un poco el impulso tras el pensamiento de Rudolf Steiner cuando desarrolló la educación Waldorf, es el momento de mirar la evaluación en los primeros años y los componentes del desarrollo humano que él introdujo.

## EVALUAR O NO EVALUAR, HE AHÍ LA CUESTIÓN

En una conversación reciente un maestro Waldorf de la primera infancia preguntó a un doctor de la escuela antroposófica si pensaba que deberíamos hacer evaluaciones de madurez para el primer curso en el jardín de infancia.

Los maestros Waldorf de la primera infancia se esfuerzan mucho en ofrecer a los niños en su cuidado un entorno apropiado que les permita crecer en libertad en los primeros años. La inclusión y la formación de la clase son dos de las tareas primordiales de un maestro Waldorf de la primera infancia. Se esfuerzan por evitar las etiquetas y la extrema individualización.

Existe una creencia entre muchos educadores Waldorf de la primera infancia de que tienen la responsabilidad de proteger a los niños de etiquetas externas, pruebas, observaciones y exámenes, ya que es la única manera de que los niños puedan superar o dejar atrás sus dificultades. Su preocupación está bien fundada. Al alcalde de Nueva York, Michael Bloomberg, se le dio el poder de hacerse cargo del sistema escolar público. Ha hecho de las pruebas y los exámenes el lema de la educación en Nueva York. Ofrece incentivos monetarios a las escuelas y los maestros a cambio de resultados positivos en la calificación de la prueba. Hasta ahora las pruebas se han centrado en los niños en edad escolar desde tercer curso hacia arriba. En agosto envió un correo electrónico a todos los directores de las escuelas públicas de primaria. En él ofrecía pagar por un estudio de cinco años en el que se examinase a niños del jardín de infancia de primero y de segundo curso en matemáticas y lectura mediante una prueba de noventa minutos utilizando un lápiz y un papel o una PDA portátil. (Gootman, 26/8/2008) Cada año el gobierno, a través de la ley No

Child Left Behind (Que ningún niño se quede atrás), un programa dirigido no por educadores sino por políticos, transforma nuestras escuelas en almacenes para examinados. Enseñar para el examen en lugar de enseñar a los niños se ha convertido en la norma.

Junto con este nuevo estándar educativo, cada vez se producen antes las evaluaciones con el fin de determinar la necesidad de intervención, que suele acabar etiquetando a los niños de forma permanente. El entender a los niños, su madurez para el aprendizaje y cómo aprenden individualmente no pueden formar parte de un programa de pruebas estandarizadas y etiquetado. Algunos niños se esfuerzan incluso en el jardín de infancia, y la pregunta que surge es ésta: ¿Será acaso la incapacidad para aceptar la necesidad de una intervención temprana un punto ciego dentro de los programas Waldorf de la primera infancia, o una salvación para el niño?

¿Qué sucede cuando un niño no puede adaptarse a ese bello e inclusivo entorno? ¿Qué ocurre cuando el niño estropea la ronda, el cuento de marionetas o todos los elementos bien planificados de un programa Waldorf de la primera infancia? ¿Qué sucede cuando un niño presenta comportamientos tales como pellizcar, pegar, negarse a hablar, tirar sus zapatos en el parque, decir malas palabras y ser irrespetuoso? ¿Qué ocurre cuando un niño acapara todo el tiempo y la atención del maestro? ¿Qué pasa cuando, al llegar a la edad para pasar a la escuela primaria, no están en absoluto preparados para trabajar con el plan de estudios de primer grado? Lo que ocurre es lo siguiente: los maestros llevan sus frustraciones a sus colegas en las reuniones del profesorado y en el estudio del niño, o a los padres en una entrevista con ellos. Debido a que no existe un proceso para determinar si está pasando algo aparte de la deficiente crianza de los padres y los malos hábitos, se etiqueta al niño un problema de conducta y a veces se le pide que deje la escuela.

Lo que estoy intentando decir es esto: se está evaluando de manera informal a niños de los programas Waldorf de la primera infancia, especialmente a los que presentan conductas con las que sus

maestros no pueden lidiar en clase. Cuando los maestros reaccionan a una conducta es natural buscar una causa para esa conducta. Existe la tendencia a buscar una causa en el entorno que rodea al niño, por lo general fuera de clase, ya que el profesor asume que el entorno de la clase ha sido cuidadosamente pensado. La naturaleza del niño pequeño es predominantemente imitativa, por lo que la conducta debe proceder de alguien o alguna experiencia dentro de su entorno familiar.

Sin embargo, cuando miramos fuera del niño exclusivamente en busca de una causa o lugar que determine la culpabilidad, nos formamos opiniones. Las opiniones se basan en suposiciones, no en hechos observables. No obstante, nuestras opiniones se convierten en nuestras evaluaciones del niño. «Siempre debemos recordar que donde ya hemos sacado una conclusión, no podemos aprender nada. Si solo deseamos juzgar, no podemos aprender nada.» (Steiner, 1994, pág. 105) Estas opiniones permanecen en los niños y a veces provocan rechazo porque no comprendemos lo que los niños nos están diciendo con sus comportamientos. No tenemos un proceso de observación que nos ayude a reunir información acerca del niño que nos pueda aclarar y guiar hacia una forma diferente de trabajar con él. Quizá incluso encontrando una manera de apoyarle para que alivie su dolor y supere sus obstáculos o los transforme en habilidades.

Una evaluación sana y razonable del niño utilizando una observación y un proceso imaginativo en un entorno de clase protegido, llevado a cabo por el maestro del niño y quizá por un maestro de apoyo educativo que tenga experiencia en la educación de la primera infancia, es de mucha más ayuda para el sano desarrollo del niño. La siguiente pregunta es: ¿Qué necesitamos saber?

En este momento quizás sea útil echar un vistazo a cómo es definida la evaluación educativa por los educadores especiales de las escuelas tradicionales. Un proceso de evaluación educativa se establece para determinar la presencia de una posible deficiencia de aprendizaje. El proceso incluye las siguientes partes: recopilación,

análisis, evaluación, determinación y recomendación. El primer paso en un proceso de evaluación supone recopilar o reunir información de los padres, maestros, escuela o registros médicos y una revisión del historial educativo, social, de desarrollo y del entorno. Una vez que tenemos esta información, el siguiente paso conlleva el análisis o la reflexión acerca de la información para determinar una necesidad de evaluación. La evaluación puede implicar una prueba de desarrollo académico, intelectual, psicológico, emocional, perceptivo, del lenguaje, cognitivo y médico del niño con el objetivo de determinar sus puntos fuertes y débiles. Mediante la prueba se puede determinar la presencia de una deficiencia de aprendizaje y finalmente hacer recomendaciones para asignar al chico a un grado escolar o bien proporcionarle un programa individual de intervención. (Pierangelo y Giuliani, 1998, *Special Educator's Complete Guide to 109 Diagnostic Tests*) Es importante señalar aquí que en el entorno de una escuela tradicional se suele asignar a un profesional para llevar a cabo la evaluación, quedando relegada la participación del educador a la cumplimentación de un cuestionario, por lo general bastante largo, acerca de la conducta del niño en la escuela. Sin embargo, si un educador puede rellenar el formulario, también podrá desarrollar un proceso de evaluación rudimentario para la escuela.

Cualquier buen maestro de la primera infancia sabe la importancia que tiene el apoyo de los padres. Los padres conservan en la memoria la introducción y las primeras páginas de la biografía del niño que acaba de entrar a la escuela o está cerca de hacerlo: el nacimiento, las enfermedades, los hitos del desarrollo, las relaciones, el ambiente del hogar; todas estas unidades de información forman un cuadro de la vida del niño antes su entrada a la escuela. Habilidad para escuchar y buenos métodos de entrevista, junto con un proceso para conocer al niño, es todo lo que se necesita para recopilar la información que respalde la primera etapa de la evaluación.

La diferencia entre un proceso de evaluación común y uno inspirado en Waldorf es lo que un maestro Waldorf encuentra



importante y cómo aborda la recopilación de información. Para reunir esta información no es necesario un método clínico, puede ser artístico, acogedor y entusiasta.

La segunda parte del proceso de recopilación conlleva la observación en clase. Cuando un niño entra a la escuela, una práctica positiva para el maestro es la de comenzar la tarea de observación todos y cada uno de los días. El observar a unos pocos niños cada día, utilizando unos criterios planificados y anotando las observaciones hasta que cada niño tenga un comentario, entrena la habilidad para observar, puede descubrir información sorprendente y proporciona un punto de partida para escribir los informes de fin de curso. En el primer año de escuela es importante observar cómo entra cada niño a clase. También lo es determinar el apropiado desarrollo de la forma y el movimiento del niño. Cuando el niño pasa del jardín de infancia medio al superior, las observaciones sobre la evolución social, la relación con el trabajo y el juego, así como el desarrollo físico se vuelven muy importantes. Podemos ver que cuando un maestro se enfrenta ante este primer aspecto de la observación, la recopilación, una maestra Waldorf puede obtener una gran cantidad de información acerca de los niños a los que está enseñando a través del desarrollo y la gestión de un proceso de observación y un registro.

Cuando consideramos el resto de los procesos generales de evaluación, el análisis y la valoración, la determinación y las recomendaciones, el cuadro es un poco diferente. El impulso del proceso en las escuelas tradicionales es determinar si el niño necesita una intervención exterior, y que esa determinación se realice mediante el análisis de los datos reunidos y la elección, si es oportuno, de la solicitud de unas pruebas evaluativas externas que con suerte determinarán el problema y de las cuales se desprenderán recomendaciones para las intervenciones oportunas. Esta parte del proceso en una escuela Waldorf conlleva una consideración meditativa y profunda de la información, haciéndose la siguiente pregunta: ¿Por qué se está comportando el niño de esta manera? Si el niño pellizca, ¿cómo está él o ella siendo pellizcado? Un maestro Waldorf sigue trabajando en la medida de lo posible dentro del marco de clase para proporcionar intervenciones que no aislen al niño de la clase. La idea es que si una intervención es buena para un niño, probablemente beneficiará a toda la clase. Ojalá haya otros profesionales entre el personal de la escuela, como un médico, un maestro de apoyo educativo/clases particulares, un euritmista curativo y algunas veces otros terapeutas, así como colegas que presten su apoyo cuando el maestro crea que el niño necesita una mayor evaluación o intervención. Pero primero el maestro ha de contar con un proceso de observación.

Uno de los primeros criterios de un maestro Waldorf para la observación tiene que ver con los patrones de movimiento temprano. Incluso aunque un solo niño no se haya desarrollado más allá de estos patrones primarios de movimiento, su necesidad abre la puerta a la prestación de unas oportunidades de movimiento para toda la clase. Estas oportunidades pueden proporcionarse con una asamblea (en círculo) o con un juego al aire libre. Durante este rato el niño puede imitar y experimentar los primeros movimientos como extenderse, contraerse, rodar, impulsarse, arrastrarse, gatear, estirarse e inclinarse, así como movimientos de mayor nivel, como dar saltos, saltar con los dos pies o a la pata coja. Por lo general, los maestros Waldorf dan muchas oportunidades a los niños para que practiquen secuencias de

movimiento saludables. Sin embargo, cuanto más conscientes seamos de los diferentes aspectos del movimiento, más nos daremos cuenta de si un niño tiene dificultades o se ve obstaculizado por una falta de desarrollo de una habilidad de una etapa inferior a una superior. Todos los niños necesitan práctica y refuerzo, aunque también se puede aprender mucho observando simplemente ciertos aspectos de su movimiento y anotando las observaciones.

La forma es otro aspecto que el maestro Waldorf tiene a su disposición a la hora de observar. Los niños crecen desde la cabeza hacia las extremidades. Por lo general, entre los tres y cuatro años de edad es principalmente cabeza, con unas extremidades indefinidas. La cabeza expresa una unidad cósmica y da la impresión de que el niño de alguna manera se bloquea o se separa del mundo. Por ejemplo, suele jugar solo o entablar amistades de manera solitaria y cariñosa desde la mesa del almuerzo. En realidad no tienen conversaciones en la mesa, sino que es más una asociación libre. Lo que el maestro puede observar es la polaridad arriba/abajo de la forma del niño. El niño sano es todo cabeza, dando la impresión de una redondez general. No obstante, cada vez vemos más niños que presentan diferentes imágenes. Algunos son pequeños y delgados, y suelen tener las extremidades y las manos débiles. Otros son fuertes y robustos, a veces parecen ser demasiado grandes para la clase o no tienen un buen control de su fuerza y poder.

Otro aspecto de la forma se refiere al cuerpo heredado y lo mucho o poco que el niño se parece al padre o la madre. Los niños con padres mayores frecuentemente tienen un parecido físico distintivo con uno de los padres. Steiner habló en sus conferencias de Educación Curativa sobre la importancia de superar este cuerpo heredado. Esto puede ser más difícil cuando el padre es mayor y más material, y presenta un bebé con un cuerpo a partir de ese mismo material; un cuerpo que es rígido, menos plástico y flexible. Steiner habló sobre la necesidad de un niño de transformar el cuerpo heredado para adecuarlo a las necesidades del alma y el destino individuales (Steiner, 1998, págs. 22-23). Mientras más rígido sea el cuerpo, más obstaculizado se verá

el niño para realizar esta tarea. Aquí la educación puede ser un remedio o un obstáculo. Una educación no fija ni rígida puede ayudar en esta primera tarea humana de hacer del cuerpo un hogar para el alma.

Se puede observar al niño pequeño desde su relación inicial con el entorno, la forma, el movimiento, con un punto de vista holístico independiente. Si el maestro empezase, como rutina, cada día eligiendo diferentes aspectos para observar y escribir una o dos frases sobre cada niño desde el punto de vista de estos diferentes criterios, a final de curso debería estar clara una imagen básica de su vida escolar.



Obviamente, todos los maestros necesitan entrenar sus observaciones en la medida de lo posible. Cuanto más pequeño sea el niño, con mayor frecuencia experimenta cambio y crecimiento. Los niños pequeños que acaban de entrar a la escuela están completamente condensados y no se han diferenciado. Hablamos de ellos como si fuesen un órgano sensible porque reflejan y experimentan profundamente lo que está en el entorno. Los niños mayores pueden estar más diversificados, pero hasta los cinco años están ampliamente abiertos. Si le rodeáis de ajeteo y de colores ásperos y brillantes, se convierte en todo «ojo» y no puede separarse de la información visual. Esto es agobiante por naturaleza. ¿Qué hace un niño agobiado? ¿Qué hace un adulto si está completamente agobiado, sino reaccionar? Si nosotros, como adultos, reaccionamos, ¿por qué no podemos aceptar que un niño haga lo mismo? Un adulto puede mantener el control identificando la causa de su experiencia de agobio y segmentando o saliendo de ese entorno; el niño pequeño no puede hacer esto.

Algunos niños se agobian por la información visual, otros por el ruido y otros por el olor; no todos los niños de una clase reaccionan a la misma información. Algunos son más sensibles a diferentes tipos de información ambiental, por lo que es muy importante comenzar a observar cómo reacciona cada niño a estos diferentes aspectos del entorno.

Una vez tuve a un niño de cinco años en mi clase que estaba tranquilo toda la mañana hasta que la bandeja de la comida entraba en la habitación para el almuerzo. Él gritaba y corría hacia el baño, dando un portazo. La comida sobre la bandeja era estofado de verdura y carne. Este niño era sensible a los aromas fuertes. El resto de niños no notaban el aroma y no entendían la razón por la que el niño sensible huía. Esta experiencia hizo que me reuniese con sus padres. Juntos elaboramos un plan de clase para ayudarlo a superar esta sensibilidad. Los padres estuvieron de acuerdo en llevárselo a casa para el almuerzo. Se suponía que esto era una solución temporal, pero el niño fue incapaz de estar con nosotros en el almuerzo hasta el final de curso. Se le invitó a clase a primera hora de cada mañana antes de que llegasen los otros niños y antes de que empezásemos a cocinar cualquier cosa. Se involucró en todos los aspectos de la cocina, especialmente los días en los que se hacía sopa. Finalmente se redujo su sensibilidad al olor. A final de curso, aunque llevaba su comida desde casa, fue capaz de estar en clase durante el almuerzo sin reaccionar al aroma de la comida cuando ésta se traía a la habitación.

## COMPONENTES DEL DESARROLLO HUMANO

### **Los cuatro cuerpos del ser humano**

Rudolf Steiner nos ofrece un cuadro complejo y exhaustivo de cómo se incorpora el ser humano a su cuerpo. Éste se compone de cuatro cuerpos: el físico, el etérico, el astral y el del Ego. El cuerpo físico que podemos ver y tocar se relaciona con el mineral; los otros tres cuerpos pueden verse, aunque no son necesariamente visibles de la misma manera que lo es el cuerpo físico. Un gran regalo de vivir o trabajar con niños pequeños es que, puesto que el niño crece y se desarrolla, podemos, a través de la observación, obtener atisbos o tomar conciencia de los componentes humanos que normalmente no vemos. El cuerpo etérico puede hacerse visible mediante el crecimiento, el movimiento ascendente y la expresión de salud y bienestar o la vitalidad, un resplandor rosado en el rostro. El cuerpo astral puede hacerse visible en las relaciones, primero en el entorno y la manera en la que el niño respira en el mundo y lo deja ir; en la relación del niño con la conciencia y la inconsciencia cuando duerme y se despierta; en la habilidad para remedar o imitar; y en la cualidad que el niño expresa al hablar. Por último, una vez que ha vencido a la gravedad, se ha puesto en pie y ha aprendido a hablar, entonces el cuerpo del ego se reafirma desde dentro y el niño puede decir: «Yo». El calor del ego al principio es egocéntrico o egoísta. Este fuego del hacer del cuerpo un hogar para el alma, y el ego viviendo dentro conscientemente pueden verse en las demandas de independencia en los niños de dos a tres años de edad. Esto puede dar visibilidad al cuerpo del ego.

Si queremos entrenar nuestro ojo para ver el cuerpo etérico, debemos entrenarnos para pensar en el efecto del cuerpo etérico en un recién nacido. En el recién nacido el cuerpo etérico se da a conocer

a través del movimiento y la primera respiración, la cual transforma el color de la piel, otorgándole calidad de vida y vivacidad. A través de esto podemos determinar el bienestar y la vitalidad del recién nacido. Cuando fallecemos, el cuerpo etérico se separa del físico, dejando de este modo el elemento mineral del físico. Una persona muerta parece una piedra y está inmóvil. La vida es color y movimiento. Mediante el cuerpo etérico el ser humano se relaciona con el mundo vegetal que expresa la vida en su verdor y el movimiento en el crecimiento.

A través del cuerpo astral el ser humano se relaciona con el mundo animal. Los animales son criaturas instintivas. Cuando un niño se prepara para el nacimiento durante los primeros meses de vida, la supervivencia depende de la unión. El cuerpo astral se da a conocer a través de todos los movimientos instintivos que hacen que el niño se ponga de pie; por medio de la labor imitativa adquiere en relación con el mundo que le rodea y a través de la experiencia el niño obtiene el sentido del tacto al comienzo de la exploración. El niño experimenta el comienzo de una vida de sentimiento a través de la imitación. Al imitar expresiones de sentimientos del mundo que le rodea por medio de la relación con los padres o cuidadores, el niño explora la vida de los sentimientos. Los más cercanos al ser humano, procedentes del rasgo instintivo del animal, son los patrones primarios de movimiento corporal que unen al niño con los cuidadores que le protegen y le alimentan. La diferencia es que estos movimientos se inhiben cuando el ser humano vence a la gravedad, se pone de pie y adquiere características humanas perceptibles.

El cuerpo del ego, que está conectado con aspectos más altos y desarrollados del ser humano, es aquella semilla del Yo que rige la conciencia de nuestro ser, de manera que somos algo más que un ser estrictamente físico relacionado con la tierra, o un ser vivo relacionado con las plantas, o un ser con un sentido instintivo relacionado con los animales. El ego trabaja principalmente fuera del cuerpo del ser humano en desarrollo. El cuerpo del ego se da a conocer a través del calor y la auto-conciencia. El calor del cuerpo es algo que requiere una protección permanente hasta que el niño es mucho mayor. Al

principio el recién nacido pasa la mayor parte del tiempo durmiendo, e incluso cuando está despierto, no podemos estar seguros de la naturaleza de su conciencia ya que en cierto modo es similar a la de una planta. Desde luego que un recién nacido no es consciente de la misma manera que lo es un adulto. El recién nacido llega a la vida soñando. (Steiner, 1996a, pág. 41)

Después el niño comienza a moverse. Sus primeros movimientos le permiten explorar su cuerpo y el mundo circundante de su familia. Estas exploraciones iniciales dan paso a unos movimientos que poco a poco le llevan a una postura erguida y al movimiento libre. Ahora puede explorar el entorno que le rodea y emprender sus exploraciones bajo el amoroso cuidado y dirección de su familia. A través de la imitación, el habla se convierte en la nueva frontera y, si todo va bien, rápidamente comenzará a jugar a hablar.

Una vez que el niño entra en el mundo mediante el movimiento y el habla, encuentra resistencia. El niño o la niña tiene una experiencia muy rudimentaria de ser algo más que el mundo que está explorando. Este auténtico sentido del Yo no se incorpora con firmeza hasta los nueve años de edad. Solo a partir de los nueve años puede el niño empezar realmente a reconocer y nombrar una experiencia mediante la vida del sentimiento, propia del alma. Sin embargo, el cuerpo del ego se da a conocer a lo largo del camino. Podemos reconocer el comienzo de la incorporación del cuerpo del ego en el momento en el que se oye al niño decir «Yo» cuando habla de sí mismo; solamente un ser humano puede decir «Yo» hablando de sí mismo. En este momento el niño se convierte en humano y se relaciona con la tierra, y el Yo o el ser del hombre comienza a trabajar desde su interior.

Estos cuatro cuerpos del ser humano se hacen visibles a través de la atenta observación del crecimiento de un niño. Los científicos también han observado la actividad de estos cuerpos. Por ejemplo, a mediados del siglo pasado la Dra. Virginia Apgar desarrolló una prueba, que lleva su nombre, la cual sigue siendo el primer examen y valoración que el ser humano debe hacer y aprobar en casi cualquier

tipo de contexto médico tras el parto. (Apgar, 1953) Originalmente, la Dra. Apgar desarrolló esta prueba con fines investigativos para evaluar los efectos de las diferentes presentaciones y procedimientos del parto, como la anestesia, el fórceps y cirugías en la salud del recién nacido. La evaluación es dual y se caracteriza primero por el tiempo de respiración y el tiempo de llanto y luego de acuerdo a cinco signos evaluados al primer minuto de nacer: frecuencia cardíaca, esfuerzo respiratorio, reflejos, tono muscular y color de la piel. Este examen clínico evalúa la relación del alma con el cuerpo físico a través de la frecuencia cardíaca y la respiración; la relación del cuerpo etérico con el físico a través del tono muscular y el color de la piel; y la relación del cuerpo astral con el etérico mediante la irritabilidad de los reflejos o el instinto muscular. Lo que un médico necesita saber en el momento del nacimiento para determinar la salud del niño en realidad nos puede guiar a la hora de observar la actividad de los cuatro cuerpos del ser humano que Steiner describió tan elocuentemente.

Los estudios de los cuatro cuerpos nos ofrecen un cuadro sobre cómo se forma el ser humano. El ser humano es algo más que un cuerpo físico. A lo largo de toda la vida, ella o él expresa capacidades que son las semillas de diferentes aspectos del ser humano superior. Estas capacidades se pueden describir conforme se desarrollan a través de tres ciclos de siete años.

### **El ser humano tripartito**

Las capacidades de un ser humano saludable que se desarrollan durante tres ciclos de siete años son pensar, sentir y querer. El pensar se conecta con los nervios y los sentidos, el sentir con el sistema rítmico, y el querer o la voluntad con las extremidades y la digestión. Cuando el niño crece, estas capacidades del alma se construyen y se equilibran. Las tres están conectadas y se desarrollan en cada ciclo de siete años, pero en cada ciclo una capacidad a la vez se convierte en el foco del desarrollo. En los años de la primera infancia, desde los tres hasta los siete, mientras los sistemas del metabolismo y las extremidades se están desarrollando y madurando, la capacidad

de la voluntad es el foco. Desde los siete a los catorce, la vida del sentimiento y el sistema rítmico son el foco del desarrollo del niño. Desde los catorce a los veintidós años, la capacidad de pensar, los nervios y los órganos sensoriales maduran.



Es importante señalar que una vez que el ser humano entra en el ámbito de estas tres capacidades del alma (pensar, sentir y querer), deja atrás firmemente el reino de los animales. El animal no puede pensar, sentir compasión, ni querer mediante la intención. El ego ha entrado en el cuerpo a los dos años y medio o tres, y en ese momento comienza a originarse el largo desarrollo del alma. La educación Waldorf es una educación para el alma y estas tres capacidades son capacidades del alma humana.

## **La respiración**

El movimiento y el equilibrio entre estas tres capacidades suceden a través de la respiración y los órganos de los sentidos. Cuando un niño nace lo primero que hace es tomar aire. Respirar es la primera actividad física en la que todos tomamos parte al entrar a la vida terrenal. Tomar aire y respirar son dos cosas diferentes. El niño ha estado sumergido en un mundo acuoso dentro del útero y cualquier experiencia de respiración se debe a la conexión fetal con la propia respiración de la madre. Nacer significa que el bebé se traslada de un mundo acuoso a uno de aire, y de vivir en total relación con la madre a una independencia parcial o indefensa. Un recién nacido simplemente es arrojado a un mundo donde el elemento principal de la vida, el aire, es una sustancia que no le podría ser más ajena. El hecho de que un bebé pueda realizar toda esta transición es un milagro y para cualquier adulto que participe en un nacimiento es un momento de su vida que lo llena de asombro.

Respirar es una relación rítmica entre lo interior y lo exterior, el punto y la periferia, la expansión y la contracción. La inhalación se relaciona con el presente, lo actual y lo terrenal humano. La exhalación se relaciona con el todo cósmico, tanto pasado como futuro. Cuando Steiner habla sobre la importancia del proceso respiratorio, esta relación que tiene lugar dentro del ser humano, también la describe como una actividad que uno ha de aprender. (Steiner, 1996a, pág. 41) Por medio de la respiración nos tomamos y nos relacionamos con el mundo físico exterior, y es una actividad que hace posible que el «Yo» o el espíritu se incorpore al cuerpo al desarrollar una relación en la que el sistema tripartito del cuerpo humano se agrupa armoniosamente. Mediante el sistema del centro, el sistema rítmico, tanto el sistema nervioso/sensorial como el metabólico/de las extremidades entran en relación y equilibrio armoniosos. Las tres partes del ser humano están completamente impregnadas por la respiración.

Durante una inhalación el líquido cefalorraquídeo baña el cerebro y durante una exhalación regresa al cuerpo. El ritmo de la respiración también tiene un impacto sobre el movimiento de las extremidades y la digestión. Mediante la respiración, la circulación sanguínea se conecta con el proceso metabólico y la sangre es totalmente responsable de incorporar al cuerpo físico el mundo exterior asimilado durante el proceso digestivo. Si veis que un niño está demasiado despierto o demasiado dormido, o que su movimiento no es rítmico o armonioso, o que tiene una mala digestión, podéis determinar la causa directamente a una falta de armonía o ritmo en su respiración. «Cuando traemos la respiración en armonía con el proceso nervio-sensorial, entonces involucramos el espíritu-alma en la vida física del niño. A grosso modo podemos decir que los niños aún no pueden respirar adecuadamente por sí mismos, y que la educación consiste en enseñarles a respirar correctamente». (Steiner, 1996a, págs. 40-41)

## **Despertar y dormir**

Siguiendo la misma línea, el niño comienza a incorporar un buen ritmo a la hora de dormir y estar despierto. Dormir y estar despierto

es similar, de varias formas, a inhalar y exhalar. Ante todo, dormir y despertar es un proceso que el niño debe aprender. Los niños pequeños no duermen de la misma manera que los adultos. No asimilan, procesan y transforman el mundo en el sueño. En su lugar, sueñan y se compenetran con el mundo espiritual. Por tanto, dado que el niño está tan informado por el mundo espiritual, los padres y maestros tenemos muy poco que enseñarles que puedan asimilar y digerir. Más bien tenemos la tarea de ayudarles a encontrar una correcta relación entre dormir y estar despiertos. Proporcionamos el entorno adecuado, el ritmo adecuado y la actitud adecuada para satisfacer sus necesidades. En segundo lugar, dormir y estar despierto son polaridades que tienen una relación rítmica con el sistema nervioso/sensorial, que está consciente o despierto, y con el metabolismo, que está inconsciente o dormido. El equilibrio entre dormir y estar despierto es crucial para el desarrollo del pensamiento. Si el niño está demasiado despierto o demasiado dormido, no puede crear dentro de sí mismo un ambiente para el crecimiento y el desarrollo a través de la educación. Por último, los tres sistemas del cuerpo humano – y a través de ellos el mundo – están impregnados por el ego, que los deja ir y los capta al dormir y despertar. (Steiner, 1996a, pág. 41)

Los estudios del cerebro están empezando a corroborar la importancia de esta relación entre dormir y despertar. El hipocampo, una parte del cerebro que se extiende por ambos hemisferios, parece ser el núcleo para el aprendizaje y la memoria. No almacena los recuerdos individuales, sino que más bien los ordena y filtra lo que es importante incluir o ignorar, además de hacer nuevas asociaciones. Experimentos recientes señalan el importante papel que tiene dormir, y en particular soñar, en el proceso de la memoria. «Los últimos experimentos también muestran que dormir, concretamente lo asociado con soñar, es importante para la memoria humana. En Israel, los investigadores Avi Karni y Dov Sagi del Instituto Weizmann descubrieron que interrumpir el sueño MOR (movimientos oculares rápidos) durante sesenta veces en una noche bloqueaba completamente el aprendizaje, pero interrumpir el sueño no MOR



con la misma frecuencia no lo hacía. Estos y otros hallazgos sugieren que el sueño MOR es crucial para organizar las piezas y asociaciones necesarias para la formación de recuerdos perdurables». (Ratey, 2002, págs. 188–189)

Audrey McAllen dedicó gran parte de su vida a desarrollar ejercicios basados en las indicaciones para respirar y dormir en armonía que dio Steiner como tarea para los maestros en la enseñanza infantil. (Steiner, 1996a, pág. 42) «El entorno de sueño del alma del niño es el “post-eco” de las experiencias cotidianas que trabajan en el cuerpo de

fuerzas formativas y, por lo tanto, de manera armoniosa o inquietante en el cuerpo físico». (McAllen, 2004, pág. 35)

Durante los primeros siete años de vida, los niños toman todo aquello a lo que están expuestos con absoluta devoción, en particular a través de los sentidos físicos. «Todo su sistema sensorial embebe profundamente el mundo en el que viven». (McAllen, 2004, pág. 33) Si el niño se expone a demasiados estímulos en el entorno que le rodea o a través de nuestra enseñanza, su sueño se verá alterado. Si éste se altera, entonces la memoria, un elemento de aprendizaje, será también afectada.

### **Los órganos de los sentidos**

Steiner amplió nuestro conocimiento de la experiencia humana proporcionándonos un cuadro de doce sentidos para percibir el mundo que nos rodea: sentido vital, sentido del movimiento, sentido del equilibrio, sentido del tacto, sentido del olfato, sentido del gusto, sentido de la vista, sentido de la calidez, sentido del oído, sentido de la palabra, sentido del pensamiento y sentido del yo ajeno. Puesto

que desarrolló sus ideas del mundo sensorial humano, al principio no consideró el sentido del tacto como un sentido independiente. En su lugar lo describió como una actividad que se involucra en todos los sentidos. Posteriormente en su trabajo incluyó el tacto como uno de los sentidos inferiores o fundamentales. Exploró los sentidos de muchas maneras, por ejemplo, en orden jerárquico o como polaridades a través del círculo de los sentidos. Como ejemplo, si los vemos en la polaridad, el sentido del tacto es opuesto al sentido del yo ajeno. El sentido del tacto permite al ser humano fijar límites, mientras que el sentido del yo ajeno rompe los límites de otro. (Soesman, 2000, pág. 145) El sentido del tacto es uno de nuestros primeros órganos sensoriales y el del yo ajeno es el último en desarrollarse. De algún modo, el tacto es un sentido que nos hace más terrenales o relacionados con el mundo y el sentido del yo ajeno es exclusivo del ser humano erguido e independiente.

Steiner trabajó toda su vida en el desarrollo del cuadro de los sentidos humanos. Él veía la adquisición y la madurez de los doce sentidos como algo de vital importancia para una relación sana con el mundo. Es a través de los sentidos que el ser humano penetra y llega a comprender el mundo y, finalmente, ocupa su lugar en él. Por medio de los doce sentidos el ser humano es capaz de percibir el mundo en sus diferentes vertientes (color, movimiento, vistas y sonidos) y re-memorar o re-unir las partes en un todo. (Steiner, 1996a, págs. 144–145) Las percepciones sensoriales que se experimentan a través de los órganos sanos y desarrollados entrenan el pensamiento y el juicio del ser humano.

La capacidad para pensar cobra vida porque las diferentes percepciones del mundo, que son recibidas a través de los órganos de los sentidos, obligan al ser humano a unirse a éste o a conectarse a él. Por ejemplo, cuando olemos, asimilamos algo del entorno que nos rodea (el mundo), lo experimentamos interiormente y reaccionamos a él con simpatía o aversión, con atracción o repulsión. Podemos tomar algún tipo de acción basada en la percepción de nuestra sensibilidad, como quedarnos o salirnos de la habitación. Una cita sorprendente de

un libro reciente, *A User's Guide to the Brain* (traducido al castellano como «El cerebro: manual de instrucciones») del Dr. John Ratey, un profesor de psiquiatría de la Universidad de Harvard, apoya este punto de vista: «La experiencia humana comienza con la información acerca del mundo que fluye a través de nuestros sentidos, pero depende de cómo se combine la información con estados internos para producir la acción». Aunque el enfoque del Dr. Ratey trata más sobre la actividad motora, el hecho de que tenga este punto de vista confirma la opinión de Steiner de que los sentidos nos conectan al mundo y de que la información se combina o se junta interiormente dentro del ser humano. La percepción a través de los sentidos conduce a la acción o la inacción.

Los órganos de los doce sentidos se desarrollan durante la infancia y hasta los veintinueve años. Cada uno de los tres ciclos es una fase para el desarrollo de un conjunto particular de cuatro de los doce sentidos: desde el nacimiento hasta los siete años, los cuatro sentidos inferiores (vital, tacto, del equilibrio y del movimiento); desde los siete a los catorce años, los sentidos centrales (olfato, gusto, vista y térmico); y desde los catorce a los veintinueve, los sentidos superiores (auditivo, verbal, intelectual y del yo ajeno). La maduración de los sentidos asignados a cada una de estas fases depende del desarrollo saludable



durante la fase anterior. Por ejemplo, la vista depende de la relación entre el equilibrio y el movimiento que se desarrolla en la primera fase de la infancia. Aunque esto puede ser difícil de captar, la ciencia convencional ha documentado bien esta conexión. Para una bibliografía comentada de algunas de estas investigaciones, véase el Apéndice A.

A los niños que no están en las escuelas Waldorf se les pide, en el ámbito de la primera infancia, que se

sienten más de una hora seguida y completen hojas de ejercicios. Se cree que cuanto más practiques las habilidades para hacer pruebas, mayor probabilidad tendrás de sacar una mejor nota en las pruebas estandarizadas. Los niños de estas escuelas tienen descansos para moverse, pero estos descansos no suelen brindar oportunidades para moverse libremente. Por tanto, en la escuela se dan cada vez menos oportunidades a los niños de practicar el equilibrio y el movimiento. En la introducción de su libro *Reflexes, Learning and Behavior* (traducido al castellano como «Reflejos, aprendizaje y comportamiento») Sally Goddard afirma en la página 16: «El movimiento es el corazón del aprendizaje. El aprendizaje, el lenguaje y los comportamientos están todos unidos de alguna manera a la función del sistema motor y al control del movimiento».

Karl König fundó el movimiento Camphill para niños discapacitados. En una de sus charlas habló del acto de escribir: «Si prestamos atención ahora al acto de escribir, descubriremos que es una de las actividades humanas más complicadas y ocultas. En la escritura el oído es reemplazado por el ojo porque escribir es un tipo de habla, no con la boca y la laringe, sino con el ojo y la mano. La escritura tiene dos fuentes principales: el ojo y todo lo que está conectado a él, y la actividad motora del brazo, la mano y los dedos». (König, 2002, pág. 33). El ojo, un órgano de los sentidos centrales, no madura hasta los años intermedios de la infancia (la escuela primaria), pero para escribir, el brazo y la mano necesitan estar maduros y preparados para ayudar al ojo con el movimiento libre. Si no se da la oportunidad a los niños de desarrollar este movimiento libre, entonces habrá una ruptura en su habilidad y capacidad de escribir. Además, hay un componente de movimiento en la vista: expansión/contracción, tacto, etc. Si el niño no posee la habilidad de moverse en un ámbito motriz general o grueso, ¿cómo podemos esperar que desarrolle una habilidad en el ámbito motriz específico o fino? Sería un estudio interesante la observación del efecto sobre la vista y el oído cuando no se permite a los niños moverse durante horas. Desde luego se brindan bastantes oportunidades para este tipo de investigación en el entorno de las escuelas que no son Waldorf.

Actualmente, en el entorno de las escuelas que no son Waldorf, los sentidos inferiores (movimiento, equilibrio y voluntad) no suelen incluirse en el plan de estudios ni se consideran de apoyo al trabajo académico. La voluntad se refiere a la fuerza de voluntad, pero no como una capacidad que sea primordial para el desarrollo humano y que permita al individuo ser educado.

Por otro lado, Stanley Greenspan y T. Berry Brazelton han escrito mucho acerca de la vida del sentimiento de los niños; Jean Piaget estudió y escribió sobre el desarrollo cognitivo de los niños; y Rudolf Steiner observó el desarrollo y la madurez de la voluntad como un aspecto importante para la educación del niño. Steiner también habla de la relación entre la voluntad y el sentimiento en el niño pequeño. En la página 123 de *The Foundations of Human Experience*, dice: «Cuando los niños dan patadas y se agitan, hacen exactamente los movimientos que reflejan sus sentimientos en ese momento. El niño es incapaz de separar el movimiento (que es un sentido de “voluntad”) del sentimiento». Si el niño no puede establecer límites adecuados a través de un sentido del tacto saludable, entonces fracasará en la interacción con los demás durante todo el día. Si no puede ponerse de pie y relacionarse con el mundo de una manera equilibrada ni moverse por él, entonces leer y escribir y todos los sentidos centrales (vista, olfato, gusto y oído) estarán retrasados o afectados en los primeros años de la escuela primaria. «Durante mucho tiempo los maestros se han concentrado en los problemas psicológicos del niño o en su entorno socioeconómico, en vez de hacerse la pregunta de si éste tiene las herramientas necesarias para tener buenos resultados en el nivel educativo que se le pide y los métodos que se le imponen». (Goddard, 2002, pág. 131)

Actualmente se está considerando en el pensamiento tradicional el agregar el movimiento y el equilibrio al cuadro sensorial, especialmente mientras que los neurólogos estudian el cerebro y los terapeutas ocupacionales exploran las dificultades que tienen algunos niños con la sensibilidad al tacto o la reactividad relacionada con él y las dificultades con el equilibrio y el movimiento.

A principios de la década de los años 70, Jean Ayres, una terapeuta ocupacional que trabajó con niños y adultos con discapacidades neurológicas, describió el sentido de la propiocepción y el sentido vestibular. Describió el sentido de la propiocepción como «la sensación causada por la contracción y extensión de los músculos y por el doblar, enderezar, estirar y la compresión de las articulaciones entre los huesos. Las capas que recubren a los huesos también contienen propioceptores. El término proviene de la palabra latina «*proprius*», que significa «propio, de uno mismo». Las sensaciones del propio cuerpo se producen especialmente durante el movimiento; pero también mientras estamos quietos, ya que los músculos y articulaciones mandan constantemente información al cerebro para informarnos sobre nuestra posición». (Ayres, 2000, pág. 35) Ayres describió el sentido vestibular como aquel sentido que «nos dice exactamente dónde estamos en relación a la gravedad, si estamos moviéndonos o quietos, y qué tan rápido estamos yendo y en qué dirección». (Ayres, 2000, pág. 36) La relación se determina por los receptores de la gravedad y los conductos semicirculares del oído interno y por cómo se procesa en el cerebro la información que reciben.

Puesto que el enfoque de este libro es una evaluación o proceso de observación durante los años de educación de la primera infancia, los cuatro sentidos inferiores se consideran primordiales. Esto no quiere decir que los otros sentidos, sobre todo los sentidos centrales (vista, olfato, gusto y auditivo), no puedan observarse. Un niño pequeño ve, huele, saborea y oye, pero estas sensaciones se experimentan solamente después del nacimiento. Son nuevas para el niño en cada experiencia ambiental; al principio no puede distinguir entre los diferentes tipos de sensaciones porque los órganos aún se están desarrollando y diferenciando. Un niño se centra en experimentar los sentidos de uno en uno, dedicándose por completo a una sensación gustativa o a una olfativa. Debido a que sienten el mundo con todo su ser, se vuelven «solo ojo» cuando la experiencia más intensa es el color y se vuelven «solo nariz» cuando la experiencia más intensa es el olor. Estas sensaciones están en el rango exploratorio del niño.



Por otra parte, los cuatro sentidos inferiores están en un nivel de madurez diferente al de los sentidos centrales, ya que el niño ha experimentado con el tacto, la vida, el movimiento y el equilibrio en el útero. Si nos fijamos en la primera actividad concreta de nacer, la respiración, el niño debe tener una relación con el movimiento y el equilibrio de alguna forma rudimentaria para tomar aire y mantener

un equilibrio inicial e incluso arrítmico entre la inspiración y la espiración. Además, después de respirar por primera vez, su salud (sentido vital) es juzgada por la fuerza del sonido de su llanto, su color, su habilidad para mamar o responder al tacto y el movimiento. (Apgar, 1953) Justo al ingresar en el mundo físico, el niño es juzgado a través de la observación de los sentidos inferiores (sentido vital, del movimiento, del equilibrio y del tacto).

Cuando el recién nacido entra en el mundo, estos cuatro sentidos inferiores proporcionan la entrada y el apoyo para sus necesidades de supervivencia. Más allá de la supervivencia, sin unos sentidos inferiores activos y sanos, el bebé no se desarrollará de manera que pueda tener un crecimiento y evolución saludable, y esto tendrá un impacto en su habilidad para aprender y entrar en la vida como ser humano libre para vivir y actuar en el mundo. A medida que el niño comienza a moverse en el mundo, «explora el espacio, primero gateando sobre manos y rodillas, una etapa que la experiencia ha demostrado que es vital para el desarrollo del sistema de coordinación de la que depende el desarrollo de las habilidades de escritura y de lectura». (McAllen, 2004, págs. 35–36)

Los cuatro sentidos inferiores son necesarios para la madurez de los otros ocho sentidos. El equilibrio y el movimiento son necesarios para la vista, la audición, el olfato y el gusto. El ojo «ve» un objeto mediante el desplazamiento del mismo alrededor del objeto (movimiento), adaptándose a la luz mediante la expansión y contracción de la lente (equilibrio). La salud y la atención también se pueden observar en los ojos (vital).

Steiner llamó a los cuatro sentidos inferiores los sentidos de la voluntad. La voluntad, como capacidad independiente, es activa y no consciente de la intención de actuar. Si nos fijamos en el niño podremos observar una naturaleza impulsada por la voluntad. Si es saludable, el niño es activo e inconsciente de lo que impulsa estas acciones. Si le preguntas a un niño por qué se porta mal o le pega a otro niño, él no lo sabe. Si le preguntas por qué está jugando, tampoco lo sabe. No es consciente de su intención, aunque nosotros como adultos creamos que podemos entender «por qué» está actuando de una manera determinada.

Los cuatro sentidos inferiores dan al niño el poder de vencer la gravedad y penetrar y transformar la estructura física. Mediante las percepciones sensoriales el niño aprende a hacer de su cuerpo su hogar. Todos los sentidos informan al niño sobre el entorno y la tierra, pero los cuatro sentidos inferiores le informan sobre sí mismo.

Para comprender este mundo de los sentidos y hacer uso de ese conocimiento como maestro, primero hay que tener un conocimiento muy rudimentario de cómo el niño entra en el mundo. ¿Qué vemos primero en el niño? Vemos una unidad, un completo universo en la redondez cósmica y singular de la cabeza. Las extremidades parecen ser una ocurrencia tardía. Son blandas, se agitan y no están bajo el control del niño. La mayoría de animales nacen con los instintos para ser adultos dentro del primer año de vida. El ser humano tarda años en desarrollarse, veintiuno para ser exactos. Steiner dividió estos veintiún años en tres periodos de siete años, y en ese tiempo el alma humana debe penetrar primero el cuerpo físico en los primeros siete

años, el sistema rítmico durante los segundos siete años, y finalmente los nervios y los sentidos en el tercer septenio.

En el primer periodo de siete años el entorno está impregnando por completo al niño con toda su fuerza. El ego del niño debe aprender poco a poco a conocer el entorno a través de sus propias fuerzas de voluntad y asumir el cuerpo físico. Al principio, el niño parece soñar en la vida (Steiner, 1996a, pág. 41), más dormido que despierto. Todavía no se relaciona con el mundo en cualquier manera consciente. La duración de este tiempo suele depender de la calidad de la entrada del niño en el mundo. Si tuviese un proceso de parto normal y se le dejase un momento de unión, la conexión del niño con el mundo de la familia sería más concreta. Un niño que ha nacido por cesárea a menudo parece flotar en un estado «uterino» plácido; mientras que la experiencia de un parto traumático o estresante requerirá un tiempo de curación. El proceso del parto despierta y conecta al niño con el mundo, concretamente con su familia.

¿Por qué es esto importante? Porque el bienestar del niño se relaciona con el cuerpo etérico o vital, y es dentro de este cuerpo donde residen todas las formas cósmicas y ritmos para el crecimiento. El ámbito etérico se relaciona con el mundo vegetal. La planta crece de forma sabia y legítima. Su crecimiento es rítmico, con las hojas apareciendo a intervalos, y su desarrollo universal, o expresando patrones de crecimiento que se repiten en cada planta. El ser humano tiene una importante conexión con este cuerpo etérico universal, y cuanto más protegido está el niño dentro de éste, más rápida y fácilmente se relacionará con el mundo en el que ha entrado.

### **Los reflejos o patrones primarios de movimiento**

Si comenzamos por el proceso del parto, podemos observar patrones de movimiento universales que se desarrollan en el útero, permiten al niño entrar y moverse a través del canal de parto y, por último, guiarle a la posición erguida y el movimiento en el mundo. A estos patrones de movimiento se les conoce también como los reflejos primarios de desarrollo.

Desde el más primitivo al más complejo, los patrones de movimiento inmaduros (reflejos primarios del recién nacido) son: el reflejo de Moro, los reflejos palmar y plantar, el reflejo tónico asimétrico cervical (RTAC), el reflejo de búsqueda o rooting, el reflejo espinal Galant, el reflejo tónico laberíntico (RTL) y el reflejo tónico simétrico cervical (RTSC). El proceso del parto refuerza el RTAC y el resto de reflejos de manera que están establecidos y disponibles durante los primeros meses de vida como un puente a los patrones de movimiento o habilidades de nivel superior.

Los hitos de desarrollo de reptar, gatear, sentarse, levantarse, caminar y hablar dependen de la presencia, el desarrollo saludable y la integración e inhibición final de estos reflejos primarios de movimiento. Los estudios han demostrado que estos patrones de movimiento inmaduros son jerárquicos y limitados en su vida útil. «La inhibición de un reflejo se correlaciona frecuentemente con la adquisición de una nueva habilidad». (Goddard, 2002, pág. 2) Si la presencia de los patrones o reflejos primarios de movimiento se extiende más allá de ciertos periodos de desarrollo o no logran apoyar el propósito del desarrollo, esto es un síntoma de retraso en el desarrollo neurológico. Los obstáculos físicos y conductuales son el resultado de una incapacidad de superar estos patrones primarios de movimiento. Estos obstáculos nos señalan en la dirección del patrón(es) de movimiento responsable del retraso y pueden orientar y elaborar un remedio.

En las primeras semanas después de la concepción, el feto puede examinarse y hacer que reaccione a estímulos, empezando por tocar el labio superior y desplazando el tacto gradualmente a lo largo de toda la superficie del cuerpo. El feto reacciona al tacto retirándose o alejándose del estímulo. Cuanto más general se vuelve la conciencia táctil, más disminuye la reacción de retirarse. Se podría decir que la conciencia táctil es la primera «habilidad» que aprende el feto que supera la reacción más elemental o primitiva. Desde que comienza el desarrollo de estos patrones primarios de movimiento, la progresión se basa en la adquisición de «habilidades» anteriores, y



su inhibición también dependerá de la adquisición de nuevas habilidades.

El reflejo de Moro es el primero de los reflejos primarios que aparece, aproximadamente entre la novena y la duodécima semana después de la concepción. En el útero, se cree que el reflejo de Moro desempeña un papel en la preparación del mecanismo de respiración, mientras que en el parto estimula la primera respiración y ayuda a abrir la tráquea del recién nacido. (Goddard, 2002, pág. 5) Tras el parto, el reflejo de Moro es «una reacción involuntaria ante una amenaza, un mecanismo de supervivencia que alerta, despierta y causa una reacción que pide ayuda». (Goddard, 2002, pág. 5) Ha de puntualizarse una y otra vez que todos los estímulos son nuevos y por lo tanto «repentinos» para el recién nacido. El recién nacido no puede «analizar» y evaluar o determinar si los estímulos son una amenaza. De la misma manera que el feto reacciona a todos los estímulos táctiles hasta la novena o duodécima semana dentro del útero, con la protección del reflejo de Moro el recién nacido reacciona a todos los estímulos táctiles, visuales, auditivos o vestibulares.

El reflejo de Moro inicia la excitación mediante una serie de movimientos. Los brazos se mueven hacia arriba y hacia fuera o se alejan del cuerpo con las manos abiertas. Se produce una paralización momentánea y los brazos y manos se contraen en un gesto de apretarse. El movimiento hacia fuera (expansión) se acompaña de una inhalación y el movimiento hacia dentro (contracción) de una exhalación.

Mediante la excitación del reflejo de Moro, el sistema nervioso simpático desarrolla y, con la práctica, supera el papel del reflejo que

debería inhibirse entre los dos y cuatro meses de vida. Si el reflejo no se inhibe, el niño se asustará fácilmente, mostrará hipersensibilidad a estímulos sensoriales y es posible que tenga patrones de respiración irregulares.

El reflejo de Moro es reflejo primario más elemental de todos. Es el primer patrón de movimiento que se desarrolla y el más importante para la supervivencia del bebé. Los otros patrones primarios de movimiento se desarrollan a partir del reflejo de Moro y, si existen síntomas de cualquier patrón superior, se asume que el reflejo de Moro no ha sido inhibido. Todos los patrones primarios de movimiento son importantes y tienen un impacto sobre el desarrollo. Por tanto, si no se inhiben pueden ser responsables de retrasos educativos.

Los reflejos palmar y plantar aparecen en el útero alrededor de la undécima semana, deberían estar totalmente presentes en el parto e inhibirse a los dos o tres meses de vida. Son reacciones a estímulos táctiles. Responden como parte del patrón de movimiento de la excitación del reflejo de Moro. Cuando la palma de la mano o la planta del pie se acarician suavemente, la mano se aprieta o el pie se flexiona. Se cree que estos reflejos «sean una continuación de la primera etapa de evolución» cuando era necesario «aferrarse a la madre para sobrevivir». (Goddard, 2002, pág. 8)

El reflejo palmar reaccionará involuntariamente cuando el niño succione (respuesta de Babkin). Existe una relación entre la boca y las manos. Si este reflejo no se inhibe puede dar lugar a problemas en el desarrollo de la destreza manual y la formación del habla. Si el reflejo palmar no se inhibe no será posible el movimiento independiente del pulgar y del resto de dedos, lo que afectará a la habilidad para agarrar un objeto y, finalmente, un lápiz. Dado que se puede observar una relación entre la succión y la prensión, la formación adecuada del habla puede resultar imposible. «Gesticular» o hacer movimientos con la boca cuando el niño está aprendiendo a escribir, son un signo de un reflejo palmar activo.

El reflejo tónico asimétrico cervical surge en el útero a la decimoctava semana, debería estar completamente presente en el parto e inhibirse a los seis meses de vida. El movimiento de la cabeza de un lado a otro estimula este patrón primario de movimiento. Cuando la cabeza del bebé gire a la izquierda, la pierna izquierda se estirará y la derecha se flexionará; y cuando gire a la derecha, la pierna derecha se estirará y la izquierda se flexionará. «En el útero este patrón facilita el movimiento (las patadas), desarrolla el tono muscular y proporciona una estimulación vestibular (equilibrio)». (Goddard, 2002, pág. 10) El RTAC interviene en el proceso del parto, permitiendo al bebé pasar por el canal de parto y ajustándose al ritmo del trabajo de parto.

Este reflejo primario de movimiento, junto con el reflejo de Moro, es decisivo para la supervivencia inicial del recién nacido. El RTAC hace que el bebé gire la cabeza de un lado a otro mientras está en decúbito prono, lo que facilita la respiración. También desarrolla el tono muscular primero de un lado y después del otro, y permite el comienzo de la coordinación ojo-mano. Si no se inhibe a los seis meses, interferirá con el desarrollo de habilidades más complejas y será difícil para el niño vencer la barrera de la línea media vertical. La barrera de la línea media es útil para el desarrollo; sin ella el niño no utilizará las dos manos y podría crecer dependiendo solo de un lado del cuerpo elegido. «Esta barrera permanece activa hasta aproximadamente los seis o siete años. Es a esta edad cuando se establece firmemente la mano predilecta, y el cerebro está experimentando un periodo de crecimiento que desencadena las transformaciones que conducen al pensamiento concreto. El cuerpo se está preparando para el gran abanico de tareas asimétricas que están por venir». (Coulter, 1999, pág. 63) Si el RTAC se retuviese, sería imposible para el niño gatear o, finalmente, andar dentro de un patrón de movimiento de cruce; se sentiría inseguro en equilibrio vertical; y sería difícil, si no imposible, pasarse un objeto de una mano a otra (cruce de la línea media vertical).

El reflejo de búsqueda aparece en el útero en torno a la vigesimocuarta a vigesimoctava semana, está totalmente presente en



el parto y debería inhibirse a los tres o cuatro meses de vida. Este patrón primario de movimiento se estimula acariciando la mejilla del bebé, lo que provocará que gire la cabeza hacia el estímulo, abra la boca y estire la lengua para prepararse para succionar o lactar. Este reflejo es más fuerte en las primeras horas del nacimiento y, si no se estimula, disminuirá. Este reflejo es crucial para una lactancia exitosa en los primeros días de vida. Un reflejo de búsqueda no inhibido o retenido puede dar lugar a una dificultad a la hora de comer (masticar o tragar) y para la articulación del habla. Puesto que el reflejo de búsqueda se relaciona también con el reflejo palmar, el niño puede tener poca destreza manual si se retiene o se daña cualquiera de estos patrones de movimiento.

El reflejo espinal Galant aparece en el útero alrededor de la vigésima semana, está presente activamente en el parto y se debería inhibir entre el tercer y el noveno mes de vida. Cuando el bebé se coloca boca abajo (decúbito prono) y se acaricia suavemente la zona derecha o izquierda de la columna, el recién nacido flexionará y girará la cadera 45 grados hacia el lado estimulado. Si se estimulan los dos lados de la columna, se obtiene el reflejo pulgar de Marx; el movimiento conlleva la flexión de las dos piernas, la elevación de la pelvis y el vaciado de la vejiga o el movimiento de los intestinos (defecación). Se cree que este reflejo es útil durante el parto y, al

igual que el RTAC, ayuda al bebé a desplazarse y adaptarse durante el proceso del parto. Poco se conoce acerca de este reflejo, pero si no se inhibe puede ser responsable de la enuresis nocturna, la incapacidad de controlar el movimiento (no poder estar quieto) y la poca coordinación.

El reflejo tónico laberíntico tiene dos aspectos: el RTL hacia adelante surge en el útero y es responsable de la postura estática fetal. Esta postura ha de ser inhibida al cuarto mes de vida. El RTL hacia atrás aparece en el parto y conecta la cabeza del feto al canal de parto. El RTL hacia atrás se debería inhibir en torno a los seis meses de vida o una vez que el bebé ha establecido el control de la cabeza. EL RTL se vincula con el de Moro en los primeros años de vida. Los dos son de origen vestibular y son «activados por la estimulación de los laberintos en los oídos, el movimiento de la cabeza y la variación de la localización en el espacio». (Goddard, 2002, pág. 17)

El RTL proporciona equilibrio entre el útero y el mundo. Este reflejo primario permite que el bebé se estire en posición fetal y desarrolle el tono muscular que finalmente permitirá al niño tener el control de su cabeza. Si el niño no puede madurar y dejar este patrón primario de movimiento, su equilibrio interno se verá gravemente afectado, y tendrá dificultad para navegar y procesar visual, espacial y secuencialmente.

El reflejo tónico simétrico cervical o RTSC aparece entre los seis y nueve meses de vida y debe inhibirse entre el noveno y el undécimo mes tras el nacimiento. Este patrón primario de movimiento también tiene dos aspectos: flexión y extensión. Cuando el niño está en posición cuadrúpeda, la flexión de la cabeza hace que los brazos se doblen y las piernas se extiendan. Cuando el niño extiende la cabeza, las piernas se doblan y los brazos se enderezan. (Goddard, 2002, pág. 21) Dado que este reflejo no aparece en el útero o en el parto, no se considera un reflejo primitivo, sino que salva las distancias entre los primeros movimientos de supervivencia establecidos y los más desarrollados, como reptar, gatear, levantarse, andar, etc. Es un reflejo a través del cual el bebé puede establecer una postura para superar

la posición ventral y la gravedad. Sin la ayuda del RTSC, que puede surgir solo si el resto de patrones primarios de movimiento están en funcionamiento, y más tarde sin su eventual inhibición mediante la práctica de unos patrones de movimiento de mayor nivel como gatear, se verá perjudicada la postura erguida, el equilibrio y la coordinación.

Estos patrones primarios de movimiento tienen un tiempo y lugar en la vida embrionaria e inicial del ser humano. Se relacionan y desarrollan uno a partir del otro, y es necesario que se inhiban mediante un movimiento superior y un desarrollo normal. Hoy en día, muchos niños tienen problemas de retención de uno o más de estos patrones primarios de movimiento. Las razones para estos desafíos son múltiples, comenzando con el embarazo y extendiéndose al entorno y las prácticas parentales. Muchas de las conductas y debilidades que presentan los niños en la escuela se pueden relacionar directamente con una carencia de movimiento más allá de estos patrones y, una vez más, el fallar al no dar al niño la oportunidad de moverse libremente.

Jane Swain es una terapeuta física pediátrica y directora asociada del Centro Familiar Sophia's Hearth en Keene, Nuevo Hampshire. Ha estudiado especialmente el trabajo de Emmi Pikler, cuyo Instituto Pikler ofrece clases para padres y niños con el objetivo de colaborar en el desarrollo sano de los niños, y también dirige un orfanato en Budapest ( Hungría). Jane Swain lo visitó para observar sus prácticas de prestación de cuidados. Entre otras cosas, se ofrece a los niños muchas oportunidades para realizar actividades o movimientos «por iniciativa propia». Jane Swain comenta que «no vio retención anormal de los reflejos primarios». Cuando preguntó acerca de la retención de los reflejos, el personal dijo: «Esto no es un problema». Al contrario que en la mayoría de aulas en Estados Unidos, donde es bastante poco frecuente no ver síntomas de reflejos retenidos. Tristemente, la retención de los patrones primarios de movimiento está cada más presente en este país, a menudo simplemente como un síntoma de que no se les da tiempo a los niños para moverse libremente. (Swain, 2008)



*Con esto finaliza la primera parte de este libro, en el que nos hemos esforzado en argumentar los aspectos del desarrollo del niño a partir del cuadro de Rudolf Steiner y de los estudios científicos y educativos actuales. El resto del libro se dedica a un plan de evaluación que la maestra puede mantener en clase.*

## EL COMIENZO DE LA ESCUELA

### El programa de la primera infancia

La escuela es obligatoria a partir de los seis años, pero muchos niños empiezan a acudir a ella entre los tres y los seis. ¿Por qué los padres mandan a la escuela a los niños pequeños? Los programas de la primera infancia existen principalmente porque los padres están buscando una comunidad en la que puedan conocer a otros padres y compartir sus experiencias siendo padres de familia, o porque necesitan que cuiden de sus hijos, o más recientemente porque ven los programas de la primera infancia como una puerta a una educación mejor. Dado que es poco probable que estas necesidades y puntos de vista cambien en un futuro cercano, es importante desarrollar un cuadro de lo que ha de ser un ambiente escolar saludable para un niño.

Rudolf Steiner resume las necesidades en el crecimiento de un niño: «Hasta aproximadamente los siete años, es decir, hasta la segunda dentición, descubrimos que la educación debe proceder de la imitación, del impulso del niño para imitar. En mi libro, *La educación del niño desde el punto de vista de la Antroposofía*, hago hincapié en que lo que el niño ve y oye de los adultos de su entorno en estos primeros años es mucho más importante para su educación que todas las normas morales y el resto de formas de instrucción». Tras el periodo de la segunda dentición y antes de la pubertad, continúa Steiner, «al liberarnos de todos los prejuicios y mirando estrictamente al verdadero desarrollo humano y sus necesidades, descubrimos en este momento el impulso educativo más importante, al que llamamos autoridad. En esta etapa de la vida se produce una educación adecuada cuando el niño está en presencia de adultos en los que puede confiar y creer, y cuando puede constituir sus principios y normas de conducta sobre la autoridad de aquellos adultos que están

cerca de él. Estos deben producirse sin ningún tipo de idea intelectual mediocre y sin exigir al niño una capacidad de crítica inmadura». Para el periodo comprendido entre la pubertad y la adultez temprana, Steiner declara, «la condición más importante para el desarrollo humano es la maduración del intelecto y, especialmente, la habilidad de aspirar a un ideal impersonal en el alma, es decir, un impulso educativo puramente espiritual, uno que esté por encima de lo que el ser humano puede ser a esta edad». (Steiner, 1995, págs. 1-3)

Desde que se instaurase en 2001 la ley *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás), el énfasis en la educación temprana ha sido el de enseñar a los niños a leer y escribir cuanto antes para así poder aprobar las pruebas estandarizadas durante la escuela primaria.

El propósito de este título (Ley No Child Left Behind) es asegurar que todos los niños tengan la oportunidad justa, igual y significativa de obtener una educación de gran calidad y de alcanzar, como mínimo, una competencia en los exigentes requisitos académicos del Estado y en sus evaluaciones académicas. (Ed. Gov. – Departamento de Educación de los Estados Unidos)

Esta ley ha puesto la educación directamente en manos de políticos que están exigiendo que los niños realicen cada vez antes pruebas de lectura y matemáticas a nivel federal, estatal y municipal. ¿Qué capacidades se requieren para hacer una prueba con éxito? Además de leer y escribir y de la habilidad para seguir las instrucciones, para responder adecuadamente a las preguntas de la prueba es necesario un pensamiento crítico y una habilidad desarrollada para juzgar entre múltiples respuestas. Se requiere la habilidad de sentarse en silencio y permanecer concentrado durante una secuencia temporal de al menos veinte minutos, ya que lidiar con la forma regimental de las instrucciones de la prueba es una seguridad emocional. En el clima educativo actual regido por la ley *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás) se espera que los niños usen las capacidades que aún no han desarrollado, y mucho menos aprendido.

Se espera que los niños sean capaces de pensar críticamente antes de haber madurado el intelecto. Tampoco se reconoce que el pensamiento es una capacidad que se aprende y que las capacidades de los niños están madurando y creciendo durante la infancia. Simplemente existe un reconocimiento simbólico de que el niño puede tener diferencias de desarrollo y estilos individuales de aprendizaje que



puede complicar la realización de pruebas estandarizadas y, por lo tanto, las calificaciones. Aquellos que determinan la forma de educación, tal y como la plantean, asumen que la formación del intelecto es su tarea principal. No tienen en cuenta cómo o cuándo aprende el niño la capacidad de juicio ni tampoco reconocen el papel de la imitación en su educación.

Según Steiner, los niños que van a la escuela entre el nacimiento y el segunda dentición deberían encontrarse con una educación que dependa del «impulso de imitar». Es decir, reformulándolo, el impulso es de imitación y no de autoridad. La autoridad se convierte en el impulso de la educación del niño después de la segunda dentición. ¿A qué se parece una clase de la primera infancia? ¿Cuáles son las características de un maestro que está ante un niño para el que la imitación es el impulso activo de aprendizaje? ¿Cuáles son las características de un programa que apoya el desarrollo de un niño?

Veamos de nuevo el cuadro del desarrollo humano esbozado en la primera mitad de este libro, concretamente, que la primera actividad del ser humano tras el nacimiento es tomar aire y despertar en el mundo; que el ser humano tiene cuatro cuerpos en desarrollo (físico, etérico, astral, espiritual) que están madurando con el paso

de los años y creciendo en unos puntos específicos de la biografía humana; que el ser humano también es un ser triple con cuerpo, alma y espíritu y tres capacidades para la vida terrenal (pensar, sentir y querer) que desarrollan un vínculo con la tierra. El ser humano está siendo educado por medio de los sentidos que también representan órganos en desarrollo, que pueden hacerlo de manera errónea o no desarrollarse, o bien a través de medios saludables. Y por último, el ser humano tiene la necesidad de pasar por los patrones de movimiento primarios para así vencer la gravedad y convertirse en humano. Por lo tanto, el entorno de la primera infancia ha de tener en cuenta todos estos criterios para la correcta maduración del niño.

Ante todo, el salón de clase es el entorno para la educación del niño. Por supuesto, el entorno es producido por los seres humanos, el maestro(s) y a veces los padres, pero es importante que el aula de la primera infancia sea un entorno bello, tranquilo, seguro y rico en lo sensorial (sin llegar a ser abrumador). Aunque el interior de la clase de la primera infancia puede bullir ruidosamente, es importante que esté protegida del ruido y pintada con colores suaves; que los juguetes y el mobiliario estén hechos con materiales naturales; y que los colores, los olores y las texturas no asalten los sentidos. En su lugar, los sentidos deben encontrar el entorno apetecible, interesante y atrayente. Es necesario disponer de espacio para moverse y tiempo para las diferentes experiencias de movimiento, tanto en el juego en el interior como al aire libre. Los juguetes deben ofrecer a los niños un medio de imitar la actividad en clase y tener en cuenta las diferentes necesidades de las edades de los niños.

Dado que a esta edad los niños necesitan fundamentalmente el ambiente de casa, por lo general el ambiente escolar ha de imitar las actividades más positivas del hogar: ayudar al niño en la autonomía de su cuidado personal, aprender a cocinar y a hacer pan, trabajar juntos para tener limpia la casa y tener un tiempo complementario para el juego y actividades artesanales de interés. Si el jardín de infancia imita la vida en casa, durante los años de la primera infancia

los niños deben estar en una familia que esté representada por niños de diferentes edades. Los niños aprenden los unos de los otros, por lo que un jardín de infancia con edades mixtas ofrece muchas oportunidades de aprendizaje. Un lugar de este tipo sería el ambiente más estimulante para el niño. Si la ley lo permitiese, éste iría desde que está listo para separarse de los padres (normalmente en torno a los tres años) hasta la dentición definitiva.

El mejor modelo para el personal docente de la primera infancia es el enfoque de equipo, en lugar de la maestra principal/asistente. El modelo de maestra principal/asistente pertenece al ámbito de la escuela primaria y al principio de autoridad, en vez de al principio de imitación. Un problema que puede darse en el jardín de infancia entre la maestra y la asistente es el del sueldo. Exceptuando los incrementos posiblemente más altos debido a la experiencia o la formación, el salario base de los maestros del jardín de infancia debería ser el mismo. Las necesidades de una maestra que está aprendiendo o desarrollándose deberían cubrirse ofreciéndole una plaza de enseñanza de práctica o como becaria(o). Sin embargo, las/os maestras/os del jardín de infancia que en activo deberían cobrar lo mismo y tener expectativas de trabajo similares. El número de maestros en una clase podría determinarse de acuerdo con el número de niños o a la edad de éstos. Los niños de tres años tienen necesidades diferentes a los de cuatro y cada maestra podría encargarse de trabajar con un grupo de edad específico. Todos los maestros de la clase deberían llegar a conocer a todos los niños mediante las oportunidades de observación y el estudio.

Un enfoque de equipo ofrece una oportunidad magnífica para el cuidado y estudio del niño dentro de un grupo de edad mixto. El enfoque de equipo también hace que el grupo de edad mixto sea mucho más manejable y obtenga mejores resultados. En definitiva, el trabajo de equipo requiere diferentes procesos, habilidades de gestión, comunicación e interacción. Sin embargo, dado que el impulso de la imitación exige que los niños vean a los adultos



trabajando conjuntamente para satisfacer sus necesidades y formar la clase, la enseñanza en equipo ofrece una excelente oportunidad para crear un ejemplo digno de ser imitado.

Puesto que el impulso de imitar es lo que capacita la voluntad, ésta es la capacidad que el niño está desarrollando durante los años de la primera infancia. Los maestros de los niños pequeños tienen que tener en cuenta una tarea sumamente

importante, concretamente la de ser dignos de imitar. Esta tarea insta a la maestra a que sea siempre consciente en cada actividad que realiza en presencia de los niños. La maestra ha de trabajar en las tareas más comunes de manera humilde, artística y alegre. Debe reflexionar y sacrificarse, controlando las actividades humanas de respirar, dormir y estar despierto, moverse y hablar, para así ser digno de la imitación del niño que le observa en clase.

Por medio de su trabajo con niños, los educadores de la primera infancia tienen una grandísima oportunidad para el desarrollo personal activo. Steiner describe esta oportunidad de la siguiente manera:

La ciencia espiritual es algo que actúa según el modelo de un ser que abarca un Yo superior, tal como acogemos a otros seres en simpatía con sus penas y alegrías sin perdernos a nosotros mismos. Cuando conocemos nuestro ser expandido con el que impregnamos a otros individuos, podemos hablar de los niños de la siguiente manera: aparte de lo que percibimos como educadores, a partir de nuestra conciencia normal, algo más está trabajando ya en el niño como un ser superior fuera de su propio ser normal. Si nos centramos en

esto, quizá encontraremos otro tipo de educación trabajando en el niño, mientras que en nuestra educación normal solo nos dirigimos al ser personal del niño. (Steiner, 1995, pág. 10)

El plan de estudios Waldorf para la primera infancia gira en torno al desarrollo de la voluntad a través de actividades de movimiento, de habla y expresión, de juego y trabajo. El niño más pequeño tiene libertad para moverse por la clase y se respeta y protege la experiencia inicial de juego de cada niño. El alumno de infantil de edad intermedia explora e imita lo que se encuentra en el entorno a través de juegos de fantasía. El alumno más grande de jardín de niños desarrolla ideas por medio de juegos sociales equilibrados en ritmo con el trabajo artístico, práctico y significativo del jardín de infancia. Cuando creamos un espacio para el juego libre, estamos honrando y venerando la más alta cualidad humana. Steiner habla del juego como aquello que trabaja en el niño como un Yo superior.

Es sobre el juego del niño, el juego significativo y bien realizado de todos los niños, sobre el cual trabaja el Yo superior. Con el juego del niño solo podemos crear precondiciones para una educación. Lo que se logra en el juego sucede básicamente por medio de la propia actividad del niño, a través de todo lo que no se puede confinar a normas estrictas. En efecto, el aspecto esencial, educativo del juego se basa en el hecho de que ponemos fin a nuestras normas y a todas nuestras artes pedagógicas y dejamos al niño con sus propios impulsos. ¿Qué hace un niño cuando lo dejamos con sus propios impulsos? Cuando juega con objetos externos puede probar si esto o aquello funcionará por medio de su... actividad. Lleva a su propia voluntad a la actividad, al movimiento. Debido a la forma en la que los objetos externos se comportan bajo la influencia de la voluntad, ocurre que el niño se educa a sí mismo para la vida, simplemente a través del juego. ...Cuanto más tenga que ver ese juego con lo que no se puede comprender, sino simplemente contemplar su carácter vital, mejor. (Steiner, 1995, pág. 11)

## La primera experiencia del niño en la escuela

¿Cuándo nace el niño realmente? Una madre o un padre sensible te dirá que se le conoce a un hijo aún antes de concebirle. Lo que los padres comparten con un maestro acerca de su hija/o antes de su nacimiento a la escuela es especial y muy importante para desarrollar la relación del niño o la niña con la escuela. El interés y la manera en que la primera maestra reciba esa información puede ser muy valiosa para todos los maestros que le siguen. ¿Qué necesitamos saber realmente al principio y durante todo el camino? ¿Qué preguntas hemos de hacernos en cada punto de desarrollo? ¿Cuáles son los capítulos de este libro llamado «ser humano»?

Al principio es importante escuchar lo que el padre o la madre quiere compartir. También lo es respetar la relación que tienen los padres y el niño, así como entender el cambio que está a punto de tener lugar. «Háblame de tu hijo» es la primera pregunta de la primera reunión entre el maestro y los padres. Cuando los padres comparten detalles de los primeros años de vida de su hijo, es importante escuchar cada detalle como si fuese una faceta de un cristal precioso, porque para un padre, este corto tiempo que ha compartido con su hijo ha transformado totalmente su vida. Es importante no criticar, incluso interiormente, la forma en la que han criado a su hijo. También lo es intentar escuchar sin tomar notas, para luego apuntar las impresiones habiendo reflexionado antes. Escribid la historia tal como la recordáis. Los maestros del jardín de infancia pueden pedirles a los padres que escriban sus recuerdos especiales como parte de la celebración del cumpleaños, pero durante la entrevista inicial, lo mejor es que el maestro reflexione sobre lo que dijeron los padres y cómo lo dijeron. Es bueno «dormir sobre ello» y escribir impresiones a la mañana siguiente. Habrá tiempo suficiente para observaciones concretas, pero una impresión de esta primera entrevista os guiará con ternura hacia una relación con el entorno que el niño ha compartido, llamado «familia». Incluso es importante tener esta entrevista antes de la primera visita al domicilio, ya que la

entrevista dará pistas para adentrarse en el ambiente en el que esta familia ha crecido.

## **El trabajo con los padres**

Hoy en día, es necesario que los maestros estén «entrenados». Vamos a la escuela, estudiamos mucho y salimos de ese periodo de concentración pensando que sabemos todo lo que hay que saber acerca de la enseñanza infantil. De hecho, solo «sabemos» teoría, y esto incluye a maestros que han participado en la formación Waldorf. Los que no hemos sido padres necesitamos eliminar de nuestro vocabulario las palabras «debería» y «debe» y no dar una crítica sin antes haber experimentado durante algún tiempo una enseñanza práctica a niños y haber compartido a éstos con sus padres. Incluso entonces, dar ideas y soluciones a los padres en vez de críticas y normas será un medio de interacción mucho más productivo. Sobre todo los maestros de guardería no deben olvidar que son el inicio del entorno social llamado escuela. Muchos padres están muy indecisos acerca de compartir su hijo con la escuela. La escuela lo cambia todo. De alguna manera estos cambios son buenos, de alguna otra se perciben como mucho menos positivos. Algunos padres eligen no compartir nunca a sus hijos, por lo que siempre hemos de estar agradecidos por la elección de querer compartir a sus hijos con nosotros. Tenemos que tratar a los padres con humildad y gratitud.

Es importante involucrarse en esta relación con los padres y el niño con la más profunda reverencia. Sin duda os encontraréis con padres que han cometido los mayores errores posibles de acuerdo a tu formación, pero lo cierto es que este niño eligió estos padres. Este niño también está escogiendo a su primer maestro para que guíe a la familia en el entorno de la escuela. El maestro de guardería debe comprender que los padres están íntimamente involucrados en el crecimiento y la vida del niño y que lo que sucede en el entorno de la familia tiene que ver con el karma familiar, el cual deben reconocer los maestros con cierta aceptación. Estos maestros deben recibir a la

familia en una «sensibilidad fluyente»; nuestra formación del alma debe ser neutral y «equilibrada entre la simpatía y la antipatía». Hemos de estar «constantemente receptivos a impresiones» y «mostrar una relación a buena parte de lo que viene al encuentro» de nuestra alma. (Steiner, 1994, pág. 105)

### **El trabajo interior del maestro**

Hemos tenido ya la primera entrevista y hemos reflexionado sobre ella en nuestra vida meditativa. Antes de irnos a la cama, primero imagina «el ángel que está detrás de ti como un individuo que pone suavemente las manos sobre tu cabeza». Después imagina encima del ángel un círculo de arcángeles que están profundamente interesados en la tarea de la enseñanza de los seres humanos. Luego imagina un punto, que son los Arcai interesados en la evolución de la humanidad. (Steiner, 1996a, pág. 46) A continuación, evoca la entrevista que compartimos con los padres del niño; recuerda todo lo que puedas. «Lo que los seres humanos reciben de los mundos superiores les llega mientras duermen». (Steiner 1996a, pág. 42) Por la mañana, cuando tengas el impulso, anota lo que puedas de la primera entrevista. Recuerda anotarlo con la conciencia de que todo lo escrito es algo concreto en el mundo. Este es el primer párrafo del primer capítulo del libro de la vida escolar del niño.

### **Visita al hogar**

La segunda fase es la visita al hogar, y una vez más es bueno seguir el mismo proceso que con primera entrevista. Entra en el hogar del niño con reverencia y gratitud y lleva las impresiones a tu sueño, en el que estamos continuando el proceso de los ángeles que comenzaron antes del nacimiento, y tienen mucho que contarnos. «Queremos ser conscientes de que la existencia física es una prolongación de la vida espiritual. Lo que tenemos que hacer en la educación es una continuación de lo que los seres superiores han hecho sin nuestra ayuda». (Steiner, 1996a, pág. 37)

## El primer día de escuela

Ahora nos encontramos en el primer día de escuela. Hemos tenido nuestras primeras entrevistas y hemos visitado las casas. Hemos preparado cuidadosamente nuestras clases, encerado todos los juguetes de madera, planchado las sedas, memorizado nuestra ronda y preparado los ingredientes para el pan. Hemos invitado a los ángeles a que participen. Abrimos la puerta y conforme saludamos a los niños, recibimos nuevas impresiones. ¿Cómo se une el organismo social de una «clase» y qué es lo que cada niño aporta a este organismo? De esta forma, en el primer año de escuela entramos en el anillo de los arcángeles. Esto se convierte en el tercer párrafo del primer año de escuela del niño.

Estos valiosos primeros tres párrafos son percepciones del umbral. Los niños nos guían de manera inmediata al umbral y podemos aprender mucho sobre su relación con el umbral compartiendo conscientemente este momento con ellos. Es necesario hacer preguntas a los padres y observar y hacernos preguntas a nosotros mismos. El ser humano que se está desarrollando tiene muchas facetas diferentes y, aunque es importante cómo registramos y procesamos lo que observamos, también lo es que como maestros del jardín de infancia encontremos una forma de transmitir la historia del desarrollo inicial que se está produciendo en cada niño. La historia abrirá muchas puertas y nos guiará por caminos que ayudarán al niño a involucrarse en la muy humana experiencia de respirar hacia la vida.

Cuando empezamos a participar en la observación, lo mejor es intentar ver la relación del niño con el entorno. ¿Cómo entra el niño a la habitación? Si el niño ha asistido a algún tipo de programa de transición a la escuela, probablemente la separación no sea un problema. Sin embargo, cada experiencia en clase presenta un nuevo cuadro de «escuela» para el niño. En las primeras tres semanas de escuela, es bueno observar a cada niño, tal vez a dos cada día, estando abiertos a impresiones que vengan y anotando las observaciones: ¿Se están separando los niños de sus padres? ¿Cómo entra cada niño a la



clase? ¿Parece feliz o triste? ¿Enfadado o contento? ¿Está preparado para la escuela o se sienta en un banco a la espera de ayuda? ¿Se relaciona con otros niños o se resiste a ello? ¿Qué papel adopta en el entorno escolar? ¿Observa, juega o quiere ayudar al maestro? Cuando hayáis hecho y registrado estas observaciones tendréis una imagen de cómo se relacionó al principio el niño con la escuela y algo para contarle a los padres en la primera reunión escolar formal.

Las reuniones con los padres son vitales durante el primer año. Sería bueno programar reuniones trimestrales el primer año y estar abiertos a peticiones de los padres para reuniones adicionales. (Este es un requisito para los maestros de la primera infancia que enseñan a niños de guardería.) Si los padres se reúnen con frecuencia durante el primer año, durante el segundo se podrán celebrar menos reuniones y de una forma más eficaz. Las primeras reuniones también proporcionan una base de información para el maestro acerca del niño que solo tienen los padres. Necesitan hacerse muchas preguntas y lo mejor es hacerlas en varias reuniones en vez de asumir que podéis oír todo sobre los tres primeros años de vida del niño en la primera reunión. Esta información debería llegar a los maestros por medio de

una conversación, y no por un cuestionario. La relación con la escuela es tan nueva para los padres como para el niño de la guardería. Cada niño es diferente y aunque la familia se presente con su tercer hijo, la forma en que éste se relaciona con la escuela puede ser totalmente diferente a la del primer o segundo hijo.

Una vez que comience la escuela, la primera reunión podría consistir en compartir cómo le va al niño en ella. Si habéis anotado vuestras observaciones, no solo tendréis una imagen inicial de la escuela, sino que podréis compartir una verdadera imagen de cada niño con los padres. Al igual que habéis observado a los niños, también es bueno llevar un registro de la reunión, escribiendo la impresión que habéis tenido de los padres, anotando sus reacciones y preocupaciones. Esto también puede ser un punto de partida para la siguiente reunión. (Véase un ejemplo de «Registro de la reunión» al final de esta sección).

Es una buena idea separar cada reunión de manera temática, haciendo preguntas sobre diferentes aspectos del comienzo del niño. Por ejemplo, en la primera reunión se podrían hacer preguntas sobre el embarazo, el nacimiento y el desarrollo temprano. En la segunda reunión debe tratarse la relación del niño a la hora de comer y de dormir, que se relaciona más con su primera experiencia social. La mayoría de escuelas exigen que los padres rellenen un formulario de salud que, por supuesto, el maestro ha de leer abordando las necesidades médicas que podrían afectar al niño en clase durante la primera, y no la segunda, conferencia. Sin embargo, básicamente nuestras preguntas a los padres abren la puerta a un cuadro narrativo del desarrollo que está comenzando en el niño. (Véase «Preguntas para los padres en la reunión» al final de esta sección.)

Las nuevas familias suelen ser independientes de su familia extensa. Algunos padres jóvenes permanecen cerca de sus familias, mientras que otros tienen ideas reactivas acerca de la paternidad. Es decir, es un estilo de crianza totalmente contrario al de sus padres. El punto de vista predominante de estos fenómenos es que la mayoría

de los padres ha perdido sus instintos para la paternidad. En realidad, han perdido su continuidad generacional. Antiguamente los seres humanos aprendían a criar a sus hijos observando a sus padres. En conjunto, nos hemos independizado o distanciado de los vínculos generacionales. Teniendo esto presente, probablemente no sea la mejor medida para reunirnos con los padres de los niños que estamos enseñando con el supuesto de que son principiantes que necesitan que les enseñen el «manual de usuario» para su hijo. Cuando hablemos del estilo de crianza podemos plantear las preguntas y escuchar lo que los padres comparten sin comentar o juzgar demasiado. La información sobre una crianza saludable se puede proporcionar en las reuniones y charlas generales con todos los padres. Si esta información se trata de una manera más general, será más probable que tenga un impacto y toda la comunidad escolar se dará cuenta de que se han abordado los temas.



## Registro de la reunión

Maestro: C. Lang

Clase: Clase de preescolar

<b>Fecha:</b>	<b>Observación o resultado</b>
7 SEP 10:00	Visita a casa de Alyssa Comparte habitación con un hermano
7 SEP 18:00	Visita a casa de Kristin Hija única, gran habitación principal
10 SEP 11:00	Visita a casa de Adam Hijo único, tiene televisión en su habitación.
10 SEP 14:00	Visita a casa de Bem Familia macrobiótica, hogar acogedor
11 SEP 9:00	Visita a casa de Alexander Dos casas, dos dormitorios completos
11 SEP 10:00	Vista a casa de Casey Cuarto de los juguetes vacío y con las paredes dibujadas
11 SEP 11:00	Té con los niños que regresan Jessica es habladora fuera de su retraining
11 SEP 13:00	Visita a casa de Halley Toda la familia allí. Apartamento pequeño.
13 SEP 14:00	Visita a casa de Arielle Hija única. La madre trabaja en casa.
18 SEP 18:00	Reunión sobre cuestiones alimentarias – Tres padres y un maestro del jardín de infancia estuvieron presente para hablar sobre cuestiones alimentarias individuales y generales. Estas cuestiones se llevarán a la reunión de profesores de preescolar para determinar una solución.

- 18 SEP 19:00 Reunión con nuevos padres
- 20 SEP 19:00 Reunión con los padres de Emily, que están preocupados porque su hija es mucho más grande que el resto de niños. Pensaron que quizá le corresponda más el jardín de infancia. La conducta social de Emily y su incapacidad para vestirse o completar cualquier tarea ella sola sugiere que está en la clase adecuada.
- 2 OCT 19:00 Reunión de clase – Asiste el 100% de los padres. Se habla del ritmo de la clase y de cómo apoyarlo y continuarlo en casa.
- 11 OCT 18:00 Reunión con los padres de Kirsten en la que se habla de la enfermedad terminal de su madre y de cómo ayudar a la niña.
- 12 OCT [sic] Adam se sienta en W y parece tener problemas de equilibrio.
- 12 OCT 18:00 Llamada a la madre de Adam para discutir algunas observaciones. Está dispuesta a trabajar conmigo haciendo ejercicios de movimiento en casa. Me dio permiso para compartir mis observaciones en el Grupo de Atención Especial.

## Preguntas para los padres en la reunión

Nombre del niño: Fecha de nacimiento:

Embarazo y parto:

Madre:

Padre:

- ¿Cuál es el orden de nacimiento del niño?
- ¿Buscsteis el bebé o vino un poco por sorpresa?
- ¿En qué fase del embarazo te diste cuenta de que estaba embarazada?
- ¿Qué sentiste cuando te enteraste de que estabas embarazada?
- ¿Qué características se distinguieron durante tu embarazo?
  - ¿Tuviste náuseas matutinas? ¿Tenías mucha energía?
- ¿Trabajaste durante el embarazo?
- ¿Qué tipo de trabajo realizaste?
- ¿En qué fase del embarazo dejaste de trabajar?
- ¿Hiciste ejercicio durante el embarazo? Si hiciste ejercicio, ¿de qué tipo?
- ¿Tuviste antojos de comida durante el embarazo?
- ¿Tuviste una atención prenatal tradicional o fuiste a una matrona (partera)?
- ¿Fuisteis tú y tu marido o pareja a clases prenatales?
- ¿Fue un embarazo a término?
- ¿El bebe nació en el hospital, atendido por una matrona en el hospital o en casa? ¿Quién estuvo presente durante el parto?
- ¿Compartirías la historia del nacimiento de tu hijo?
- ¿Le amamantaste o le diste biberón?
- ¿Cómo fue tu experiencia de alimentar a tu hijo?
- ¿Tuviste alguna dificultad con la depresión posparto?
- ¿Cómo fue el desarrollar un ritmo para tu bebé?
- ¿Tuviste un cuidador que no era miembro de tu familia justo después del nacimiento o tuviste ayuda familiar?
- ¿Cómo describirías la situación que tuviste al principio?

# OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN

## El niño en la guardería

Por lo general, la evaluación es algo que la escuela o el maestro requiere de otros profesionales. Sin embargo, es importante que los maestros sepan qué buscar para determinar cuándo es necesaria una intervención externa. El maestro del niño suele ser el que inicia la evaluación externa. ¿Es siempre necesario buscar fuera de la clase? ¿Es posible desarrollar un proceso para determinar las necesidades individuales de los niños, trabajar en clase para realizar adaptaciones y conocer esas necesidades y permitir que el niño crezca y posiblemente trabaje a través de las dificultades observadas?

Cuando se trata de la evaluación durante los años de preescolar, como maestros disponemos de algunas herramientas. Tenemos la capacidad de observar con nuestros sentidos los fenómenos visibles y luego llevar lo que observamos y nuestras preguntas ante nuestro ojo meditativo o ante nuestro pensamiento. Los niños pequeños plantean muchas preguntas y suelen expresar algo bastante contrario a lo que esperaríamos desde nuestra experiencia y perspectiva de adulto. Podemos conducir nuestras observaciones hacia tres áreas: la forma (pensar); la manera en la que el niño relaciona con el mundo mediante sus sentidos inferiores (tacto, vital, movimiento y equilibrio) y comienza a participar en una experiencia social (sentir); y el desarrollo organizativo del cuerpo o cómo está creciendo el niño (querer).

Si nos fijamos en los niños más pequeños de la guardería que van a entrar al jardín de infancia, nos llama la atención su forma y movimiento. La vida social todavía se encuentra en forma de semilla. El niño de entre tres y cuatro años tiene una forma redonda en la que resalta la cabeza, que es más grande que el resto del cuerpo. Si yuxtapones esto con los niños mayores del jardín de infancia (de

seis a seis años y medio), verás que han obtenido una tripartición de su forma física y que parece relativamente diferenciada (cabeza, tronco y extremidades) y equilibrada. Esta diferenciación y este equilibrio también han de ser evidentes en las capacidades sociales y físicas, así como que el acercamiento del niño al mundo debería estar considerablemente bien desarrollado en esta etapa.



Por lo general, la forma física de los niños más pequeños parece ser mayormente cabeza. Su cuerpo (tronco y extremidades) parecen estar creciendo a partir de la cabeza y, normalmente, es blando, redondo e indiferenciado. La segunda impresión que solemos tener es que, desde el punto de vista social, se encuentran aislados en su propio mundo y si tienen contacto con cualquiera que no sea sus padres, es un shock, una sorpresa o una nueva experiencia para siempre. (Lievegoed, 1985) Por último, al observar sus articulaciones, nos damos cuenta de que tras lograr la postura erguida y el movimiento, tratan de imitar de inmediato la velocidad de los adultos en el entorno y corren, se agarran y se chocan de manera torpe e imprecisa. Es similar a cuando alcanzan la estabilidad por medio del caos. ¿Qué madre no sabe lo frustrante que es cuando su hijo comienza a explorar en serio el entorno?

Ahora tenemos ante nosotros, en el niño de dos años y medio, el niño casi en edad escolar, un ser humano tripartito con un énfasis sobre la cabeza, un interés rudimentario en los demás y una capacidad primitiva para explorar el mundo. ¿Le arrebatamos entonces al niño esa exploración inicial y hacemos una evaluación? No, en el programa Waldorf de la primera infancia los próximos cuatro años se dedican

a adaptar y cambiar el entorno para que se ajuste a la necesidad del crecimiento del niño, en lugar de que el niño se adapte al entorno. Si la adaptación es necesaria allí, ésta ha que ser a través de los padres fuera de clase o del maestro dentro de ella.

Podríamos puntualizar perfectamente que en estos días hay muchos niños que están pasando por evaluaciones externas, o poniéndose en manos de la terapia ocupacional o incluso de la terapia de juego. A pesar de realmente no hay nada de malo en esta terapia y, sin duda, hay situaciones en las que se requiere, ¿de qué sirve colocar dos veces por semana un niño en un gimnasio de terapia ocupacional y no incluir un movimiento terapéutico o dieta sensorial en su entorno y en su ritmo diario?

Lo que es bueno para un niño, probablemente lo sea para todos. Sin embargo, es completamente cierto que el entorno social de la familia y la clase es más útil para la integración en el mundo que el aislamiento o la separación. Las terapias individuales suelen marginar al niño, haciéndole sentir que es diferente a sus compañeros. De hecho, las diferencias forman parte de la experiencia vital, pero no deben aislar. No debería ser la primera conclusión a la que lleguemos de que algo malo le pasa al niño. Como adultos, maestros y padres, es necesario que ayudemos al niño a involucrarse en el mundo observándole y haciéndonos preguntas, luego adaptar el entorno y hacer nuestro trabajo personal. Los niños a los que he encontrado que realmente están enfermos o discapacitados se esfuerzan por mejorar y deberíamos honrarlos y respetarlos por el hecho de que quieran ser parte de nuestro mundo.

Una forma de empezar a desarrollar un proceso de observación, evaluación e intervención es fijar diferentes áreas y criterios de observación guiados por el crecimiento y el desarrollo de los niños. Al observar a los que tienen entre tres y tres años y medio, nuestras observaciones deberían guiarse por la forma del niño: si está desarrollando los sentidos inferiores y si parece tener dificultades con el movimiento, el equilibrio o el tacto; si ha atravesado y superado

los hitos de desarrollo en el momento y el orden adecuado. Cuando observemos a los alumnos de edad intermedia (de cuatro a cinco años) lo que nos guiará será el comienzo de la participación social, el crecimiento y el desarrollo visible del cuerpo y un claro interés en las actividades de clase. Por último, el alumno más grande del jardín de infancia (de cinco a seis o seis años y medio al final del año escolar) tendrá una forma estirada, alargada y diferenciada; una capacidad real para trabajar o jugar; un lenguaje desarrollado; una habilidad para pensar de manera imaginativa y secuencial; y un sentido de pertenencia a la clase.

Obviamente no es suficiente con observar, nuestras observaciones plantean preguntas o enigmas para las cuales sus respuestas ayudarán al niño a seguir creciendo y desarrollándose. Estas preguntas pueden surgir mientras dormimos, en las reuniones de profesores o de la primera infancia, o en el Grupo de Atención y Cuidados Especiales (si existe). Compartir la experiencia del niño con otras personas y el deseo de comprenderlo son los primeros pasos hacia la toma de medidas. Las medidas conllevan la adaptación de la clase, o la transformación de nuestros pensamientos o la interacción con la comunidad, todas ellas en representación del niño.

Uno de los mayores obstáculos para los niños es la retención de los patrones de movimiento primarios o los reflejos de desarrollo. Estos patrones de movimientos se superan de forma natural en orden secuencial y por supuesto deberían estar totalmente inhibidos en el momento en que el niño entra a preescolar. Gracias a Peter Blythe y Sally Goddard, disponemos de síntomas fácilmente observables que señalan la retención de los patrones primarios de movimiento. Si estos síntomas existen, la incorporación de los patrones primarios de movimiento como rodar, arrastrarse, gatear o equilibrarse se puede enfatizar durante la hora de juego, el trabajo o las manualidades. (Véanse las «Pautas para la observación de los patrones de movimientos primarios retenidos» al final de esta sección. Este informe también puede ser un registro individual de observación para el expediente.)

Estas observaciones pueden iniciarse de forma general o individual, pero es bueno familiarizarse lo suficiente con los síntomas que puedan sugerir la retención de los patrones primarios de movimiento para que tenga lugar la intervención en clase. Es importante incorporar toda clase de oportunidades de práctica de ejercicios de desarrollo en todas las clases de guardería. Cuando observemos a los niños es bueno registrar las observaciones al principio y, si los síntomas están presentes, observar con regularidad si la intervención general ha permitido que el niño supere estos patrones de movimiento inmaduros. La observación, junto con las reuniones con los padres, puede conducir a un mayor conocimiento acerca de por qué el niño ha retenido estos patrones de movimiento. Si los reflejos no se han superado de manera visible al final del año de guardería, puede que el niño necesite más práctica o una mayor intervención. Esto podría dejarse hasta el comienzo del año del jardín de infancia medio. La forma de determinar una mayor intervención va más allá del alcance de este libro, pero el primer paso podría ser presentar el caso del niño ante el grupo de maestros o el grupo de atención especial. Si hubiese un médico, un euritmista curativo o un maestro de Extra Lesson en la escuela, se podría desarrollar o incorporar un plan individual dentro de la jornada escolar.

## **Pautas para la observación: Informe sobre los patrones retenidos de movimientos primarios**

Nombre del niño:

Fecha de nacimiento:

Maestro:

Fecha de hoy:

Síntomas observables que sugieren un reflejo retenido desde un orden superior a uno inferior en un niño en edad de jardín de infancia:

### *Reflejo tónico simétrico cervical (RTSC)*

Este reflejo aparece entre los seis y los nueve meses, y se inhibe entre los nueve y once meses. Ayuda al bebé a vencer la gravedad levantándose del suelo sobre las manos y las rodillas. Este reflejo no es ni primario ni postural, sino que se le podría denominar reflejo de transición. Flexionar la cabeza sobre la frente contra el suelo provoca que el niño doble los brazos y extienda las piernas. Estirar la cabeza en posición erguida hace que doble las piernas y estire los brazos, creando una postura en la que está «listo para gatear».

<b>Síntoma</b>	<b>Presente</b>	<b>No presente</b>
Mala postura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tendencia a desplomarse en la silla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tendencia a apoyar la cabeza sobre la mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Camina como un simio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posición de las piernas en "W" cuando está sentado en el suelo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es sucio cuando come	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es torpe. Se le caen las cosas y derrama la bebida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es incapaz de imitar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es incapaz de cachar o lanzar una pelota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### *Reflejo tónico laberíntico (RTL)*

Este reflejo es de origen vestibular. El reflejo hacia adelante aparece en el útero y se inhibe a los 4 meses (posición estática fetal). El reflejo hacia atrás surge en el parto cuando la cabeza entra en el canal de parto. Se inhibe poco a poco desde los 6 meses a los 3 años (ayuda al niño a vencer la posición fetal). Se encuentra estrechamente relacionado con el reflejo de Moro e influye en el tono muscular en todo el cuerpo. Este reflejo tiene un gran impacto sobre el control de la cabeza en posición erguida, el equilibrio y el movimiento hacia adelante y hacia atrás.

<b>Síntoma</b>	<b>Presente</b>	<b>No presente</b>
Postura – Encorvada/ mirando hacia el suelo (hacia adelante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Postura – tendencia a caminar sobre los dedos del pie (hacia atrás)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tono muscular débil (hacia adelante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Movimientos rígidos y espasmódicos (hacia atrás)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta equilibrio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de coordinación (hacia atrás)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tendencia a cinetosis (marearse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No le gusta moverse rápidamente (hacia adelante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se tropieza con cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

### *Espinal Galant*

Este reflejo aparece en el útero a la vigésima semana, está presente activamente en el parto y se inhibe entre los tres y los nueve meses de vida. Cuando el recién nacido está tumbado boca abajo, si se roza con un dedo a lo largo de un lado de la columna hará que doble y gire la cadera hacia el lado del estímulo. Está presente en los dos lados. Puede ayudar a que el feto baje por el canal de parto.

<b>Síntoma</b>	<b>Presente</b>	<b>No presente</b>
No se queda quieto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incapacidad para retener el ritmo en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rotación de la cadera hacia un lado cuando camina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accidentes de baño (no avisa, no se da cuenta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enuresis (moja la cama)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### *Reflejo tónico asimétrico cervical (RTAC)*

Este reflejo aparece en el útero a la decimoctava semana, está presente activamente en el parto y se inhibe a los seis meses de vida. El movimiento de la cabeza hacia un lado hará que el recién nacido estire el brazo y la pierna del lado del que gira la cabeza, y doble el brazo y la pierna del lado opuesto. Este reflejo ayuda en el continuo movimiento en el útero, colocando al feto en posición cuando baja por el canal de parto y el proceso de parto refuerza el reflejo. También desarrolla el tono muscular y proporciona una estimulación para el equilibrio (vestibular). Después del nacimiento, el RTAC estimula la coordinación ojo-mano y las habilidades de orden superior que permiten que gatee y que se ponga erguido y en equilibrio para caminar. Los bebés nacidos por cesárea pueden mostrar muchos síntomas porque se estimula durante el proceso de parto.

<b>Síntoma</b>	<b>Presente</b>	<b>No presente</b>
Equilibrio afectado por el movimiento de la cabeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultad con el patrón de movimiento cruzado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultad para cruzar la línea media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lateralidad cruzada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### *Reflejo palmar*

Este reflejo aparece en torno a las 11 semanas en el útero, está totalmente presente en el parto y se inhibe en el segundo o tercer mes de vida. Desarrolla la capacidad de agarrar y soltar, perfecciona el control de los dedos y se sustituye por movimiento de pinza a las 36 semanas.

<b>Síntoma</b>	<b>Presente</b>	<b>No presente</b>
Falta de destreza manual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de independencia del pulgar y de movimiento de los dedos (no puede dar la mano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Palma de la mano hipersensible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño mueve la boca cuando intenta escribir o dibujar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### *Reflejo de Moro*

Este reflejo surge a la novena semana en el útero, está totalmente presente en el parto y se inhibe entre el segundo y el cuarto mes de vida. Una reacción involuntaria a la amenaza hace que el recién nacido se asuste y mueva las extremidades en una reacción externa, después apriete los brazos hacia el cuerpo.

<b>Síntoma</b>	<b>Presente</b>	<b>No presente</b>
Falta de equilibrio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Timidez física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confusión/sensibilidad visual (se agobia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confusión/sensibilidad auditiva (se agobia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se agobia y reacciona a los olores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No puede ir de lo general a lo específico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alergias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No le gusta y reacciona al cambio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contiene la respiración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hiperventila	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inseguro y dependiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **El alumno de edad intermedia del jardín de infancia**

El niño de entre cuatro y cinco años representa el centro del programa de la primera infancia. A esta edad, los niños están preparados para cumplir con el plan de estudios que se ofrece en el ámbito Waldorf. Puesto que no todos los niños están igual de preparados para estar en el jardín de infancia (y eso incluye a los que proceden de programas Waldorf para padres con sus bebés, programas de transición o incluso de guarderías y grupos Waldorf para chicos de 2 y 3 años), es importante mirar cómo es un niño que está preparado para el jardín de infancia.

Físicamente, los niños que están preparados para el jardín de infancia han perdido la unidad de la redondez y han desarrollado las extremidades. Su forma es todavía blanda, pero se percibe un alargamiento en sus extremidades. A veces su mirada sigue siendo cósmica, pero uno tiene la sensación de que, a diferencia de los que tienen tres años, observan al adulto a pesar de que no lo vean a los ojos. Parecen desafiar la gravedad cuando corren, saltan y se desplazan. Pueden ser independientes de sus padres. Suele sentirse cómodo y se adapta al entorno de la clase si se trata de un entorno seguro que está bien pensado para satisfacer las necesidades del niño pequeño. Pueden aguantar un programa matutino de cuatro horas sin tener que dormir la siesta o tomar un descanso largo. Pueden ir al baño y vestirse solos. Deberían estar fuertes y sanos con un color rosado y no ser susceptibles a enfermarse con frecuencia. (Almon, 1888)

La impresión inicial que debemos tener de los niños que entran en la fase media del jardín de infancia es que han alcanzado un cierto nivel de independencia y que están listos para el trabajo y el juego sociales. Esta participación social a través del juego y el trabajo tiende a ser el enfoque principal del plan de estudios en el jardín de infancia medio. Las capacidades sociales de un niño suelen ser el centro de nuestras observaciones e intervenciones durante esta fase intermedia del jardín de infancia, incluso se trata de uno en el que hay niños de diferentes edades. La bendición de un jardín de

infancia con alumnos de diferentes edades es que todos los chicos disponen de oportunidades de diferentes niveles para el movimiento, el desarrollo de habilidades y el desarrollo social y del lenguaje. De esta forma, mientras que en el alumno de jardín de niños practica principalmente en el trabajo y el juego, también puede observar y participar en tareas y actividades para las que está preparado un alumno más grande. Un jardín de infancia con alumnos de diferentes edades es un entorno excelente para el desarrollo de los sentidos y ofrece muchas oportunidades para observar e imitar.

Cuando los niños comienzan el año intermedio del jardín de infancia, durante el primer mes la maestra debe dirigir de nuevo las observaciones hacia los patrones primarios de movimiento. Habrá nuevos niños que entren a la escuela que necesitarán una evaluación. Habrá niños que planteen dudas al final del año de guardería (también llamado “Maternal”) que puedan necesitar una mayor intervención o que hayan superado estos patrones durante las vacaciones escolares. Estas evaluaciones iniciales serán muy útiles a la hora de establecer las necesidades individuales y desarrollar e incorporar las oportunidades de movimiento en la clase. Si los niños no han superado estos patrones primarios, las actividades que requieran



un movimiento más complejo serán desafiantes, si no imposibles. Por medio del trabajo para superar estos patrones, también pueden paliarse algunas conductas. Por último, si estos patrones primarios de movimiento permanecen hasta el año intermedio del jardín de infancia, es posible que el niño necesite una mayor intervención de la que se le proporciona en clase. Hay muchas terapias disponibles. La intervención externa puede incluir el trabajo craneosacral, el masaje rítmico, la euritmia curativa o la medicina antroposófica. Una vez que se han atendido las necesidades de movimiento, la transición al juego y el trabajo saludable será más suave y fructífera.

El alumno medio de infantil sigue siendo tanto un ser de los sentidos como un ser de voluntad. Esto significa que todo lo que está en el entorno del niño se llevará al cuerpo físico por medio de la imitación, y el niño incorporará lo que experimenta en el mundo exterior en su cuerpo físico y sus órganos. Sin embargo, dado que el alumno del jardín de infancia ha tomado un poco más de forma, tal como muestra el alargamiento de sus extremidades, y si es niño está sano y el entorno es saludable, entonces podrá empezar a ser más selectivo.

Entre los cuatro y los cinco años se produce una notable transición en el juego de los niños. Cuando los niños comienzan este curso a la edad de cuatro años, su juego es orientado por la fantasía. Los objetos se convierten en un impulso para el juego e incluso pueden sugerirlo: una piedra puede convertirse en una patata que el niño cocina sobre una fogata o puede ser un bebé acunado en los brazos del niño. Este juego imaginativo y el impulso para imitar guían al niño hacia las primeras interacciones sociales. El currículo de la clase, la narración de cuentos, las canciones y los juegos en círculo, el trabajo en el jardín de infancia y el juego de los niños mayores también guía al niño de entre cuatro y cinco años, a través del impulso de imitar, a la adquisición de nuevas habilidades para jugar por medio de la adquisición del lenguaje, la resolución de problemas y el desarrollo de la destreza física.

Se puede utilizar una lista de comprobación para desarrollar un proceso de observación del alumno intermedio de jardín de niños. (Véase la «Lista de comprobación del jardín de infancia medio» al final de esta sección.) La lista de comprobación pretende ser una guía que ofrezca al maestro una imagen del alumno medio del jardín de infancia. Los reflejos se pueden observar al comienzo del año escolar, y la lista se comprueba de nuevo cuando el niño está a punto de cumplir los cinco años. Sin embargo, la intención es la de proporcionar un medio de observación relativo al alumno medio de infantil que pudiese ayudar en las reuniones con los padres, que serán menos frecuentes que durante el año previo al jardín de niños. Estas observaciones también están destinadas a proporcionar una imagen de la salud del niño y de la clase, así como a escribir un informe a final del curso.

## Lista de comprobación del jardín de infancia medio

Nombre del niño:

Fecha de nacimiento:

Maestro:

Fecha de evaluación:

Categoría	En				
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	N/A
<b>DESARROLLO FÍSICO</b>					
Proporción cabeza-cuerpo 1:5	<input type="checkbox"/>				
Alargamiento de las extremidades	<input type="checkbox"/>				
Rodillas visibles	<input type="checkbox"/>				
Clavícula visible	<input type="checkbox"/>				
Musculatura visible en las piernas	<input type="checkbox"/>				
Comienzo de la incisión de la cintura	<input type="checkbox"/>				
Abdomen plano	<input type="checkbox"/>				
Comienzo de la curva en S en la columna	<input type="checkbox"/>				
<b>MOVIMIENTO</b>					
Caminar	<input type="checkbox"/>				
Correr	<input type="checkbox"/>				
Galopar	<input type="checkbox"/>				
Saltar hacia adelante	<input type="checkbox"/>				
Saltar hacia arriba	<input type="checkbox"/>				
Saltar con un pie (2)	<input type="checkbox"/>				
Saltar con un pie (1)	<input type="checkbox"/>				

Categoría	En				
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	N/A
<b>EQUILIBRIO</b>					
Se para con los dos pies juntos	<input type="checkbox"/>				
Se mantiene sobre un pie	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de caminar en línea	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de andar sin tocar nada	<input type="checkbox"/>				
<b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b>					
Imita el lenguaje que oye en el entorno durante el juego	<input type="checkbox"/>				
Imita los gestos durante el círculo (ronda)	<input type="checkbox"/>				
Está inmerso en el cuento y en la ronda	<input type="checkbox"/>				
Puede articular sus necesidades	<input type="checkbox"/>				
<b>JUEGO E IMAGINACIÓN</b>					
Se basa en fantasía	<input type="checkbox"/>				
Comienza a incluir al resto	<input type="checkbox"/>				
Inmerso en la imaginación a lo largo de la mañana	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de ser reorientado con imaginación	<input type="checkbox"/>				

Categoría	En				
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	N/A
<b>ARTÍSTICO</b>					
Pinta y colorea sin forma	<input type="checkbox"/>				
Incorpora el color en el juego	<input type="checkbox"/>				
Incorpora actividades de manualidades en los temas del juego	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de calentar y modelar la cera de abeja	<input type="checkbox"/>				
<b>INDEPENDENCIA Y TRANSICIONES</b>					
Se desplaza con el resto durante las transiciones	<input type="checkbox"/>				
Incorpora un cambio sin reaccionar	<input type="checkbox"/>				
Se viste solo	<input type="checkbox"/>				
Va al baño solo	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de prepararse para ir a casa	<input type="checkbox"/>				
Espera con paciencia	<input type="checkbox"/>				

## **El niño mayor del jardín de infancia**

El niño mayor del jardín de infancia (entre cinco y seis años) se está preparando activamente para la escuela. Suele comenzar el último año del jardín de infancia inmerso en el juego de fantasía, pero sabe quiénes son los niños que eran sus amigos al final del anterior año escolar. Ahora es cuando comienzan las verdaderas amistades. Los niños son felices estando juntos de nuevo. Se juntan y empiezan a repetir los temas para jugar o los retos que deben cumplir. A medida que transcurre el año, su juego se aleja de la fantasía y pasan el tiempo desarrollando ideas para jugar. La piedra ya no adquiere características imaginativas, sino que se convierte en un medio para construir un dique, formar los cimientos de una casa, o cualquier cosa que quieran construir.

A mediados de año, el niño o la niña suele pasar por una crisis con el juego y sus necesidades deben satisfacerse con el trabajo y las oportunidades para el desarrollo de unas buenas habilidades motoras mediante las manualidades. Se trata de un momento importante para el niño. Se podría decir que la madurez en la escuela primaria sería una preocupación si el niño no se detuviera y trabajara para llegar a ser un estudiante. Cuando se pasa la crisis inicial, es necesario proporcionar un equilibrio entre trabajo y juego durante lo que queda del curso.

Es necesario observar y documentar minuciosamente la transición del jardín de infancia a la escuela primaria. Aunque representan diferentes aspectos del desarrollo del niño, es importante que el maestro de primer curso, que en la escuela Waldorf estará con el niño durante ocho años, tenga una idea sobre el desarrollo temprano de cada niño de su grupo. Con demasiada frecuencia la comunicación entre el jardín de infancia y la escuela primaria es escasa. Sin embargo, un proceso de observación en el jardín de infancia desde que entra a éste hasta la transición al primer curso ofrece un punto de partida para la interacción de la comunidad.

El proceso de observación de esta transición durante el año escolar podría incluir un equipo formado por el profesorado del jardín de infancia, un maestro de educación especial, un médico, un euritmista curativo y un maestro de primer curso con experiencia que represente al maestro de primer curso si ese maestro no puede estar presente o imparte clase por primera vez.

El “Informe de transición del jardín de infancia” está destinado al niño de seis años que muestra signos de que avanza hacia la madurez para la escuela primaria. Se puede dividir en secciones que algunos observadores externos podrían realizar para el maestro. Algunas secciones requieren la observación de los maestros del jardín de infancia que pasan tiempo diariamente con los niños. (Véase el «Informe de transición del jardín de infancia» al final de esta sección.)



La “Evaluación de fin de curso en el jardín de infancia” está destinada a los niños que pasan al primer grado. (Véase la “Lista de control de evaluación en el jardín de infancia” y la “Cuento para la evaluación en el jardín de infancia” al final de esta sección.) Mediante esta lista y la información recopilada durante los años en el jardín de infancia, podemos conocer y debatir el grado de preparación de los estudiantes a la hora de entrar al primer curso. Si un proceso ha evolucionado durante los años del jardín de infancia, debería evidenciarse cualquier retraso mucho antes de la mitad o el final del último curso. Cada escuela puede desarrollar sus propias formas de reunirse para debatir la madurez para el primer grado. Sin embargo, si se ha mantenido y revisado un proceso de observación durante los años del jardín de infancia, éste debería evolucionar hacia una idea clara y en desarrollo para cada niño.

La “Evaluación del jardín de infancia” es la idea culminante del niño y crea un punto de partida o una primera imagen del niño de la escuela primaria. Algunos aspectos del desarrollo del niño deberían estar presentes mucho antes de que entre al primer curso. Por ejemplo, si los patrones primarios de movimiento no se han inhibido, concientizarse de esto durante la evaluación del segundo curso es demasiado tarde para el desarrollo saludable del niño o de la niña y su éxito como estudiante.

## Informe de transición del jardín de infancia

Nombre del niño:

Fecha de nacimiento:

Maestra:

Fecha de evaluación:

Categoría	En				
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	N/A

### CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

Proporción cabeza-cuerpo

(7 años – 1:6)

                      

Tripartición del cuerpo

(cabeza-tronco-  
extremidades)

                      

Incisión en el cuello

                      

Incisión en la cintura

                      

Alargamiento de las  
extremidades

                      

Se toca la parte superior de la  
oreja con el brazo sobre  
la cabeza

                      

Articulaciones visibles

(nudillos y rótulas)

                      

Comienzo visible de la  
musculatura

                      

Arco visible en el pie

                      

Curva en forma de S en la  
espalda

                      

Segunda dentición

(número de dientes)

                      

Rasgos faciales

individualizados

                      

Mirada directa y a los ojos

Categoría	En				
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	N/A
<b>HABLA Y LENGUAJE</b>					
Claridad y pronunciación	<input type="checkbox"/>				
Dice frases completas	<input type="checkbox"/>				
Expresa ideas completas de manera clara	<input type="checkbox"/>				
Utiliza «si/por tanto» (causa/efecto)	<input type="checkbox"/>				
Habla sobre el juego (visualización)	<input type="checkbox"/>				
Se divierte con las rimas y los versos humorísticos	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de contar una historia	<input type="checkbox"/>				
Cualidades físicas observables	<input type="checkbox"/>				
<b>CUATRO SENTIDOS INTERIORES</b>					
<i>Sentido del equilibrio:</i>					
Se para con los dos pies juntos	<input type="checkbox"/>				
Se para en un pie	<input type="checkbox"/>				
Camina en línea	<input type="checkbox"/>				
Camina sin tocar nada	<input type="checkbox"/>				
<i>Sentido del movimiento:</i>					
Camina alternando brazos y piernas	<input type="checkbox"/>				
Marcha alternando brazos y piernas	<input type="checkbox"/>				
Corre alternando brazos y piernas	<input type="checkbox"/>				
Salta con cualquier pie	<input type="checkbox"/>				
Da saltos con los dos pies juntos	<input type="checkbox"/>				

Categoría	En				N/A
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	
Camina hacia atrás	<input type="checkbox"/>				
Galopa	<input type="checkbox"/>				
Salta	<input type="checkbox"/>				
Sube las escaleras alternando los pies	<input type="checkbox"/>				
Corre con fluidez	<input type="checkbox"/>				
Hace transiciones con facilidad	<input type="checkbox"/>				
Acepta los cambios	<input type="checkbox"/>				
Reacciona bien a una experiencia nueva	<input type="checkbox"/>				
<i>Sentido de la vida:</i>					
Siempre en la escuela	<input type="checkbox"/>				
Color rosado saludable	<input type="checkbox"/>				
Manos calientes	<input type="checkbox"/>				
Manos mojadas	<input type="checkbox"/>				
Se queda dormido con facilidad	<input type="checkbox"/>				
Respira con normalidad	<input type="checkbox"/>				
Resistencia/aguante	<input type="checkbox"/>				
Es un miembro armonioso de clase	<input type="checkbox"/>				
Participa positivamente en las actividades	<input type="checkbox"/>				
Come la comida hecha en clase	<input type="checkbox"/>				
Tiene amigos en clase	<input type="checkbox"/>				
Se relaciona positivamente con los adultos	<input type="checkbox"/>				
Tiene sentido del humor	<input type="checkbox"/>				
Se ocupa de sus necesidades personales	<input type="checkbox"/>				
Se siente cómodo estando solo	<input type="checkbox"/>				
Sentido de privacidad (cuenta secretos)	<input type="checkbox"/>				

Categoría	En				N/A
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	
<b>Sentido del tacto:</b>					
Es capaz de imitar	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de orientarse en el espacio	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de seguir direcciones (en grupo)	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de seguir direcciones (individualmente)	<input type="checkbox"/>				
Finaliza actividades de manera autónoma	<input type="checkbox"/>				
Experimenta los límites y las fronteras	<input type="checkbox"/>				
Desarrolla empatía por los demás	<input type="checkbox"/>				
Cuenta una historia en orden	<input type="checkbox"/>				
<hr/>					
<b>CAPACIDADES OBSERVABLES</b>					
Se pone el zapato correcto en cada pie	<input type="checkbox"/>				
Es limpio y ordenado	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de cepillarse el pelo/peinarse	<input type="checkbox"/>				
Puede atarse los cordones correctamente	<input type="checkbox"/>				
Se sube la cremallera correctamente	<input type="checkbox"/>				
Se abrocha los botones correctamente y en orden	<input type="checkbox"/>				
Moretones/cicatrices visibles	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de agarrar una pelota	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de lanzar una pelota	<input type="checkbox"/>				
Hace y deshace la maleta de manera autónoma	<input type="checkbox"/>				
Realiza dibujos con detalles	<input type="checkbox"/>				
Da una puntada hacia adelante	<input type="checkbox"/>				

Categoría	En				N/A
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	
Hacer punto con los dedos	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de volver a contar una historia	<input type="checkbox"/>				
Estrecha la mano con el dedo pulgar al contrario	<input type="checkbox"/>				
Participación en el plan de estudios	<input type="checkbox"/>				
Reconoce las consecuencias	<input type="checkbox"/>				
Interioriza la rutina de la clase	<input type="checkbox"/>				
Respeto por la propiedad de los demás	<input type="checkbox"/>				
Respeto por la propiedad personal	<input type="checkbox"/>				
Tiene la habilidad de compartir	<input type="checkbox"/>				
<b><i>Ronda (círculo):</i></b>					
Se involucra en la actividad voluntariamente	<input type="checkbox"/>				
Participa en la actividad	<input type="checkbox"/>				
<b><i>Juego:</i></b>					
Busca amigos para jugar	<input type="checkbox"/>				
Incluye a niños que no están dentro del círculo de amigos	<input type="checkbox"/>				
Puede compartir	<input type="checkbox"/>				
Puede planificar y acordar el juego	<input type="checkbox"/>				
Desarrolla historias imaginativas para jugar	<input type="checkbox"/>				
Puede continuar una historia al día siguiente	<input type="checkbox"/>				
Tiene un sentido de lo dramático	<input type="checkbox"/>				
Tiene un sentido de lo que es cómico	<input type="checkbox"/>				

Categoría	En				
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	N/A
<b><i>Recoger y ordenar el salón:</i></b>					
Se involucra en la actividad voluntariamente	<input type="checkbox"/>				
Sabe lo que hay que hacer	<input type="checkbox"/>				
Puede prestar toda la atención a una tarea	<input type="checkbox"/>				
Puede terminar varios pasos	<input type="checkbox"/>				
Tiene la habilidad de acabar una tarea	<input type="checkbox"/>				
Puede seguir instrucciones si se las dan	<input type="checkbox"/>				
<b><i>Hornear, cocinar:</i></b>					
Se involucra en la actividad voluntariamente	<input type="checkbox"/>				
Participa en la actividad	<input type="checkbox"/>				
Puede permanecer concentrado durante la actividad	<input type="checkbox"/>				
Puede acabar la actividad con la clase	<input type="checkbox"/>				
<b><i>Manualidades:</i></b>					
Se involucra en la actividad voluntariamente	<input type="checkbox"/>				
Participa en la actividad	<input type="checkbox"/>				
Puede observar y seguir direcciones	<input type="checkbox"/>				
Puede permanecer concentrado durante la actividad	<input type="checkbox"/>				
Puede pedir ayuda	<input type="checkbox"/>				
Puede acabar la manualidad de manera autónoma	<input type="checkbox"/>				
Calidad del trabajo	<input type="checkbox"/>				

Categoría	En				
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	N/A
<b><i>Dibujo:</i></b>					
Sostiene el crayón utilizando tres dedos	<input type="checkbox"/>				
Tiene una idea para el dibujo (objetivo)	<input type="checkbox"/>				
Simetría doble	<input type="checkbox"/>				
Repeticiones horizontales (montañas)	<input type="checkbox"/>				
Cielo y tierra (arriba – abajo)	<input type="checkbox"/>				
Coloca las personas y las casas sobre el suelo	<input type="checkbox"/>				
Hay una tripartición en las figuras: Persona: cabeza/ tronco/extremidades	<input type="checkbox"/>				
Casa: Base/triángulo Tejado/chimenea	<input type="checkbox"/>				
Árbol: tronco/hojas/manzanas	<input type="checkbox"/>				
Dibuja con detalle	<input type="checkbox"/>				
<b><i>Pintura con acuarela:</i></b>					
Comienza a mezclar colores	<input type="checkbox"/>				
Desarrolla diseños en la pintura	<input type="checkbox"/>				
Simetría doble	<input type="checkbox"/>				
<b><i>Cera de abeja:</i></b>					
Puede calentar la cera de abeja con facilidad	<input type="checkbox"/>				
Puede modelar formas inspiradas en el cuento	<input type="checkbox"/>				

Categoría	En				
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	N/A
<b><i>Círculo, Ronda:</i></b>					
Se involucra en la actividad voluntariamente	<input type="checkbox"/>				
Participa en la actividad	<input type="checkbox"/>				
Imita el gesto de la maestra	<input type="checkbox"/>				
Se relaciona con la maestra	<input type="checkbox"/>				
Se relaciona con la clase	<input type="checkbox"/>				
Recita los poemas con la maestra	<input type="checkbox"/>				
Canta canciones con la maestra	<input type="checkbox"/>				
Interioriza la ronda	<input type="checkbox"/>				
<b><i>Almuerzo, merienda:</i></b>					
Se involucra en la actividad voluntariamente	<input type="checkbox"/>				
Participa en la actividad	<input type="checkbox"/>				
Puede verter desde una jarra a la taza	<input type="checkbox"/>				
Puede llevar la taza sin derramar nada	<input type="checkbox"/>				
Puede comer sin ensuciarse	<input type="checkbox"/>				
Puede limpiar voluntariamente	<input type="checkbox"/>				
<b><i>Cuento:</i></b>					
Se involucra en la actividad voluntariamente	<input type="checkbox"/>				
Escucha el cuento atentamente	<input type="checkbox"/>				
Es capaz de sentarse en silencio y concentrada	<input type="checkbox"/>				
Interioriza el cuento	<input type="checkbox"/>				

Categoría	En				
	Inmaduro	progreso	Maduro	Preocupante	N/A
<b><i>Juego al aire libre:</i></b>					
Puede prepararse de manera autónoma	<input type="checkbox"/>				
Puede alinearse con un compañero	<input type="checkbox"/>				
Puede ayudar al maestro con los materiales y equipo	<input type="checkbox"/>				
Se hace responsable de los materiales	<input type="checkbox"/>				
Puede responder a direcciones	<input type="checkbox"/>				
Puede reaccionar de manera apropiada a la disciplina	<input type="checkbox"/>				
Puede resolver conflictos verbalmente	<input type="checkbox"/>				
<b><i>Transiciones:</i></b>					
Hace transiciones con facilidad	<input type="checkbox"/>				
Es flexible	<input type="checkbox"/>				
Acepta los cambios	<input type="checkbox"/>				
Puede esperar pacientemente	<input type="checkbox"/>				
Reacciona bien a una nueva experiencia	<input type="checkbox"/>				
Piensa antes de actuar	<input type="checkbox"/>				
Puede escuchar a la maestra	<input type="checkbox"/>				
Puede estar con el grupo	<input type="checkbox"/>				

## Lista de control para la evaluación en el jardín de infancia

Nombre del niño:

Fecha de nacimiento:

Maestra de clase:

Fecha de evaluación:

Maestra que dirige la evaluación:

Maestra que observa la evaluación:

Físico	Sí	No	En progreso
Proporción cabeza-cuerpo 1:6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tripartición del cuerpo (cabeza/tronco/extremidades)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tripartición de la cara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mirada directa a los ojos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se toca la parte superior de la oreja con el brazo sobre la cabeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incisión en el cuello	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incisión en la cintura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alargamiento de las extremidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulaciones visibles (nudillos y rótulas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musculatura visible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arco en el pie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curva en forma de S en la espalda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segunda dentición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Otras observaciones:</i>			

Motriz grueso:	Cruce lateral	Rítmico	Coordinado	Otro
Anda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Galopa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se desliza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salta hacia adelante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Motriz grueso:</b>	<b>Cruce lateral</b>	<b>Rítmico</b>	<b>Coordinado</b>	<b>Otro</b>
Salta hacia arriba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salta con un pie (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salta con un pie (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gatea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sube las escaleras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agarra la pelota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lanza la pelota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Otras observaciones:*

### **Origen del movimiento**

Elección del pie (lateralidad):  Derecha  Izquierda  Alterna

### **Prueba de equilibrio**

- |   |                                       |                                    |                               |
|---|---------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 1 pie, ojos abiertos  | <input type="checkbox"/> sí           | <input type="checkbox"/> no        | <input type="checkbox"/> otro |
| 2 pies, ojos cerrados   | <input type="checkbox"/> sí           | <input type="checkbox"/> no        | <input type="checkbox"/> otro |
| 1 pie, ojos cerrados  | <input type="checkbox"/> sí           | <input type="checkbox"/> no        | <input type="checkbox"/> otro |
| 2 pies, brazos cruzados, ojos cerrados  | <input type="checkbox"/> sí           | <input type="checkbox"/> no        | <input type="checkbox"/> otro |
| 1 pie, brazos cruzados, ojos abiertos,<br>hablando  | <input type="checkbox"/> sí           | <input type="checkbox"/> no        | <input type="checkbox"/> otro |
| 1 pie, brazos cruzados, ojos cerrados,<br>hablando  | <input type="checkbox"/> Lo hace bien | <input type="checkbox"/> Le cuesta |                               |
| Anda por una barra  | <input type="checkbox"/> Lo hace bien | <input type="checkbox"/> Le cuesta |                               |
| De lado y mirándose los pies  | <input type="checkbox"/> Lo hace bien | <input type="checkbox"/> Le cuesta |                               |
| De lado, sin mirarse los pies y hablando  | <input type="checkbox"/> Lo hace bien | <input type="checkbox"/> Le cuesta |                               |
| Hacia delante, con el talón tocando<br>la punta del pie y pudiendo<br>mirarse los pies    | <input type="checkbox"/> Lo hace bien | <input type="checkbox"/> Le cuesta |                               |
| Hacia adelante, con el talón tocando<br>la punta del pie y mirando al frente              | <input type="checkbox"/> Lo hace bien | <input type="checkbox"/> Le cuesta |                               |
| Hacia adelante, con el talón tocando<br>la punta del pie, mirando al frente<br>y hablando | <input type="checkbox"/> Lo hace bien | <input type="checkbox"/> Le cuesta |                               |

*Otras observaciones:*

## Reflejos

### RTSC

- |                         |                             |                             |                               |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Movimiento de la cadera | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Flexión de los brazos   | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Extensión de la pierna  | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |

### Galant

- |                                |                             |                             |                               |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Se echa hacia atrás al moverse | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Movimiento de la cadera        | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |

### RTAC

- |                          |                             |                             |                               |
|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Dobla el brazo contrario | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Movimiento en el brazo   | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |

### RTL

- |   |                             |                             |                               |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Mantiene el equilibrio                          | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Se da la vuelta hacia la izquierda o la derecha | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Se queda con cabeza acurrucada                  | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |

### Landau

- |                               |                             |                             |                               |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Sostiene la cabeza elevada    | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Sostiene el tronco elevado    | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Sostiene las piernas elevadas | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Sostiene los brazos elevados  | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |

*Otras observaciones:*

---

### Líneas medias

- |  |                             |                             |                               |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Horizontal (recoger piedras preciosas) | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |
| Vertical (lanzar costalitos)           | <input type="checkbox"/> sí | <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> otro |

*Otras observaciones:*

## Geografía corporal

### *Movimiento reflejado (de espejo)*

Cabeza con las dos manos	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro
Hombros y manos	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro
Mano derecha sobre la cadera derecha	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro
Mano izquierda sobre la rodilla izquierda	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro
Rodillas con las dos manos	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro
Dedos del pie con ambas manos	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro

### *Movimiento dirigido (siguiendo instrucciones)*

Mano derecha sobre oído derecho	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro
Mano derecha, hombro izquierdo	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro
Mano izquierda sobre rodilla derecha	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro
Rodillas con las dos manos	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro
Dedos del pie con las dos manos	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> otro

*Otras observaciones:*

---

## Búsqueda de confusión o duda

Recoge piedras	<input type="checkbox"/> Lo hace bien	<input type="checkbox"/> Duda	<input type="checkbox"/> Se confunde
Lanza "costalitos"	<input type="checkbox"/> Lo hace bien	<input type="checkbox"/> Duda	<input type="checkbox"/> Se confunde
Dibujo de forma	<input type="checkbox"/> Lo hace bien	<input type="checkbox"/> Duda	<input type="checkbox"/> Se confunde

---

## Memoria auditiva

Primero	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Segundo	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Tercero	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no

*Otras observaciones:*

---

## Dominio

## Mano

## Ojo

Primera caracola	<input type="checkbox"/> Derecha	<input type="checkbox"/> Izquierda	<input type="checkbox"/> Derecho	<input type="checkbox"/> Izquierdo
Segunda caracola	<input type="checkbox"/> Derecha	<input type="checkbox"/> Izquierda	<input type="checkbox"/> Derecho	<input type="checkbox"/> Izquierdo
Tercera caracola	<input type="checkbox"/> Derecha	<input type="checkbox"/> Izquierda	<input type="checkbox"/> Derecho	<input type="checkbox"/> Izquierdo

*Otras observaciones:*

### Ojos – Dominio

Primer

caleidoscopio       Derecha    Izquierda    Derecho    Izquierdo

Segundo

caleidoscopio       Derecha    Izquierda    Derecho    Izquierdo

Tercer

caleidoscopio       Derecha    Izquierda    Derecho    Izquierdo

Ojos – Agujero en

un papel               Derecha    Izquierda    Derecho    Izquierdo

*Otras observaciones:*

---

### Ojos – Convergencia

¿Rastrea con los dos ojos?

En círculo               sí               no

De un lado a otro       sí               no

De arriba abajo         sí               no

En diagonal             sí               no

*Otras observaciones:*

Doble imagen: ¿Cuántos centímetros desde la nariz?

Adjunte las siguientes muestras de dibujos:

- Mapa del viaje como dibujo de forma
- Afinidad visual de los colores (luna azul/ sol rojo)
- Retrocruzamiento (cross test)
- Persona, casa y árbol

## Cuento para la evaluación en el jardín de infancia\*

Érase una vez un niño pequeño que vivía en un pueblo muy, muy lejano. Este pequeño niño tenía una vida maravillosa en el pueblo. Lo que más le gustaba era escuchar las historias que contaba una mujer a la que todos en el pueblo llamaban la Abuela. Ella contaba muchas historias, pero la que más le gustaba al niño era un cuento sobre un reino lejano en el que vivía un rey que amaba a todo el mundo. Encontrar este reino era muy difícil, pero una vez que lo encontrases, serías más feliz allí de lo que jamás podrías imaginar.

El niño deseaba por encima de todo encontrar este reino y un día cuando tenía casi siete años, le preguntó a la Abuela: «¿Cómo puedo encontrar este reino?»

La Abuela respondió: «El camino es muy difícil, pero creo que estás casi listo para empezar. Vamos a ver si lo estás. El rey esperará que lo saludes de una cierta manera. Te la mostraré ahora. (Mano sobre la cabeza y tocarse la oreja) Tienes que intentar saludarlo de la misma forma. No olvides este saludo. El rey también te pedirá que os estrechéis la mano, así que vamos a practicar. Sí, creo que estás listo para el viaje y puedo ayudarte a prepararte». Así que la Abuela y el niño comenzaron a practicar para el viaje.

«Primero, el camino hacia el reino es largo y debemos ser fuertes y habilidosos», dijo la Abuela. «Ven. Sígueme. Empezaremos por caminar. Colocaré estas dos piedras en el suelo y caminaremos en círculo utilizando estas piedras como referencia. Vamos a hacer tres círculos. Sígueme.

«Ahora correremos, pero cuando corramos por el bosque debemos ser capaces de pararnos rápidamente si vemos un animal. Así que esta vez empezaremos en una piedra y correremos hacia la otra.

---

\*N. de T.: Con el fin de facilitar su lectura y repaso, en esta versión castellana hemos omitido el uso del doble género (niña/o) en la redacción del cuento, usando “niño” al principio y “niña” al final. Favor de hacer los cambios necesarios al momento de narrarlo.

Debes correr hacia la segunda piedra y no pasarte de ella. Vamos a intentar esto tres veces.

«Ahora vamos a imaginar que vemos unos caballos salvajes durante el camino. Síguelos, galopando en un círculo alrededor de las piedras durante tres vueltas.

«A veces encontraremos estrechas cornisas por las que hay que caminar, especialmente cuando escalemos la montaña del reino, así que esta vez nos deslizaremos lateralmente entre las dos piedras. Vamos, sígueme. Iremos de un lado a otro tres veces.

«En ocasiones estarás en un prado y podrás llevar mejor ritmo si vas saltando por el prado, pero salta de la misma manera que caminaste: en un círculo alrededor de las dos piedras. Vamos a saltar alrededor de las piedras tres veces.

«También necesitaremos saltar muy alto para coger una manzana de las ramas de un árbol. Vamos a saltar: una dos y tres.

«Luego habrá veces que sea necesario saltar charcos. Estas tres líneas representan charcos. Vamos a saltarlos. Saltaremos de un lado a otro tres veces.

«Otras veces necesitaremos saltar solo con un pie cuando el camino sea muy estrecho. ¿Puedes saltar con solo un pie de un lado a otro tres veces?

«Además, será necesario gatear por largos túneles, algunos de ellos tan largos como tres veces esta habitación. Vamos a gatear en círculo alrededor de dos piedras tres veces, como si fuera el túnel.

«Durante el camino puede ser que encuentres muchas escaleras. Debemos practicar tres veces la subida y la bajada de escaleras.

«Cuando lleguemos al castillo del reino, verás que el rey tiene un hijo. Al joven príncipe le encanta jugar a cachar la pelota. Ensayaremos para así estar listos para jugar a la pelota con el príncipe. (Juega a cachar la pelota.)

«Cuando estés viajando, a veces harás muchas cosas que es posible que no hagas aquí en nuestro pueblo. Debes ser capaz de quedarte quieto, estar de pie sobre un solo pie y cerrar los ojos para oír mejor en el bosque. Debes ser muy fuerte para hacer esto. Vamos a practicar diferentes formas de quedarse quieto, tan quieto que un ratón no se dé cuenta de que estás.

«Tus ojos deben ser capaces de seguir a una mariposa, incluso en la oscuridad. Vamos a ensayar mirando esta pequeña mariposa, pero tienes que estar en el suelo para que la mariposa se acerque a ti. Déjame que te lo muestre. (Prueba de equilibrio)

«Túmbate boca abajo y descansa los ojos. ¿Puedes estirar los pies y la cabeza al mismo tiempo que mueves los dedos de los pies? Ahora enróscate (hazte una bolita) como una oruga y observa cuánto tiempo puedes estar de esta forma. (RTSC/RTAC: Prueba de espinal Galant)

«El bosque está encantado y las grandes águilas a veces te llevarán a la parte más oscura del bosque, pero debes extender tus brazos y piernas y mantener la cabeza alta como una gran águila para que te ayude a llevarte. Vamos a practicar un largo vuelo sobre el bosque. (RTC/RTL)

«En ocasiones encontrarás pistas de que estás yendo por el camino correcto en tu viaje hacia el reino. Una pista es que encontrarás piedras preciosas en la hierba. Son piedras muy especiales y si no las tratas con cuidado se convertirán en polvo. Es importante que recojas las que encuentres y las lleves al reino para regalárselas al rey. Aquí hay una pequeña bolsa para las piedras. Recoge las piedras del suelo una a una y mételas cuidadosamente en la bolsa.

«Cuando llegues al castillo, el guardia de la puerta querrá saber si eres honesta y tienes buenas intenciones. Te hará preguntas para probar que no pretendes hacer daño y que puedes seguir instrucciones. Fingiré que soy el guardia y debes hacer exactamente lo que yo hago. (Movimiento reflejado)

«Ahora escucha mis palabras con atención y sigue mis instrucciones. (Movimiento dirigido)

«Por último, te pedirá que le muestres lo habilidoso que eres con las manos porque es importante que seas hábil y capaz cuando te reúnas con el rey. (lanzar costalitos)

«Ya que hemos ensayado el viaje durante mucho tiempo, vamos a sentarnos a descansar un poco. Necesitarás un mapa para encontrar el camino de vuelta al pueblo. Aquí hay un trozo de papel y lápices. (El papel tendrá las formas correspondientes para que el niño imite lo que ya está dibujado.) «Vamos a hacer un mapa para nuestro viaje. Primeros caminamos por los campos en los que estaban creciendo las flores. Utiliza un crayón verde y dibuja las flores de esta forma. Primero sigue con el dedo y después dibújalo tú mismo.

«Luego viajamos a través del bosque en el que vimos muchos árboles que tenían grandes raíces. Utiliza un crayón marrón y dibuja las raíces así. Primero sigue con el dedo y luego dibújalo tú sola.

«Después saltamos con un pie los charcos. Usa un crayón naranja y dibuja de esta manera cómo saltamos con un pie. Primero sigue con el dedo y después dibújalo tú misma.

«Luego escalamos muchas montañas. Usa un crayón naranja y dibuja las montañas así. Primero sigue con el dedo y después dibújalo tú misma.

«Cruzamos un riachuelo. Usa un crayón azul y dibuja el agua así. Primero mírame, luego sigue con el dedo y después lo dibujas tú sola.

«El riachuelo nos lleva al mar, al océano. Utiliza un crayón morado y dibuja las olas de esta forma. Primero sigue con el dedo y después dibújalo tú misma.

«Después de mucho tiempo vemos el castillo. Usa el crayón de color amarillo oro para la parte de arriba del castillo. Primero sigue con el dedo, y luego dibújalo.

«Encima del castillo hay una bandera roja con una estrella dorada. Dibuja la bandera. Pon tu nombre en la parte inferior del dibujo.

«Debes tener ojos muy rápidos y los oídos sensibles mientras estás viajando hacia el reino. Vamos a practicar la escucha. Aquí hay tres caracolas que encontré en la playa. He oído que el sonido del mar está en todas las caracolas. Cógelas y dime si puedes oír el mar. (Memoria auditiva)

«Ahora tenemos aquí tres telescopios. Tómalos de uno en uno y mira a través de ellos. Aquí hay una pequeña mariposa. Síguela con los ojos.

«Ahora he hecho un pequeño agujero en este trozo de papel, pónitelo sobre el ojo y dime qué ves a través del agujero. (Visión)

«Cuando llegues al castillo, el guardia de la puerta querrá saber si tienes monedas de cada país del mundo. Aquí hay algunas monedas. Asegúrate de que son monedas auténticas. Dale la vuelta a cada una con cuidado. Ahora que estás seguro de que son monedas auténticas de cada país del mundo, cógelas y ponlas cuidadosamente en esta caja para dárselas al rey.

«Durante tu viaje necesitarás fijarte en el sol y en la luna para hallar tu camino. Dibuja una luna azul y un sol rojo en este trozo de papel. Ahora elige un crayón y dibuja una línea en el centro del papel. Dibuja una x en cualquier parte. (forma para lateralidad)

«Lo has hecho muy bien y has practicado mucho. Casi estás lista para iniciar el viaje al castillo. Pero primero tengo que asegurarme de que siempre recordarás de dónde vienes. Voy a pedirte que hagas un dibujo, pero antes debemos practicar unas cuantas cosas más. (Ejercicio con aplausos y saltos)

«Ahora siéntate y dibuja una persona, una casa y un árbol en este trozo de papel. (Dibujo de persona, casa y árbol)

«Por último, ¿te acuerdas de cómo debes saludar al rey? Muéstramelo ahora».

## La madurez para la escuela primaria

La pregunta que se plantea a la hora de abordar la preparación para el primer curso es: «¿Por qué no podemos simplemente cambiar la edad de admisión para el primer curso a los siete años de edad después de la Pascua?» Este hito de madurez es expuesto de forma clara y concisa por Rudolf Steiner y muchos educadores, y algunos estudios apoyan igualmente que se inicie la escuela a una mayor edad.

Como maestros Waldorf tenemos la responsabilidad de entender las ideas que nos dio Steiner en el Estudio del hombre (*The Foundation of Human Development*) con respecto al desarrollo evolutivo del ser humano. La integración de los cuatro cuerpos del hombre, las relaciones entre nuestro espíritu y nuestros aspectos físicos, y la constante recapitulación que pasamos a medida que obtenemos nuevas capacidades que nos conectan con la historia de la evolución humana.

Por tanto, ¿por qué no podemos simplemente respetar este hito de los siete años? El problema es el dinero. Existe el temor de que si no seguimos las mismas normas que sigue la educación pública, perderemos inscripciones de alumnos. Estas inscripciones tempranas están haciendo daño y, sin embargo, no defendemos lo que sabemos que es verdad, es decir, que el ser humano simplemente no está preparado para la escuela primaria hasta que ha cumplido los siete



años. Ponemos excusas para justificar nuestro incumplimiento, como la presión ejercida por los padres (dinero), la precocidad (competencia) y el karma. Quizá el karma sea la peor de las razones, ya que el niño seguramente esté con los niños que se supone que debe estar, pero todos entran a la escuela demasiado temprano.

Existe otro problema: los jardines de infancia no están preparados para ofrecer un plan de estudios que satisfaga las necesidades de un ser humano en desarrollo después de los seis años. Muchos maestros luchan para retener a los niños que creen que no están preparados, y al final se ven obligados a pasarlos porque no pueden seguir satisfaciendo sus necesidades.

¿Qué ayudaría al niño que aún no está listo para la escuela primaria pero tampoco puede estar en el jardín de infancia? Un programa de jardinería o de agricultura, cocinar, proyectos de artesanías y manualidades adecuados a su edad, ayudarían bastante a los niños a integrar sus cuerpos y a estar preparados para aprender en clase. Lo que realmente necesitan los niños de seis años es un jardín de infancia de transición. A veces pienso que si a los tres años no están preparados para un jardín de infancia de edades mixtas, entonces al final del jardín de infancia probablemente la polaridad necesite algo más o algo diferente.

Los niños que no están listos para pasar en septiembre suelen ser los que nacieron en verano. Estos niños, con frecuencia varones, muestran signos de estar preparados, pero son signos incongruentes. Muchos niños que nacieron en verano podrían estar preparados para pasar de curso a mitad de año. Es importante tener en cuenta a los niños del verano porque no suelen necesitar un año adicional en el jardín de infancia, pero sí necesitan más tiempo. Un estudio realizado por James K. Uphoff y June E. Gilmore en el medio oeste de Estados Unidos demostró que los niños que nacieron en verano eran más propensos a leer más tarde, a mostrar signos de problemas de conducta, a ser colocados en categorías de educación especial y a repetir curso. Incluso se registró un mayor número de suicidios en

adolescentes en los niños que nacieron en verano. (Uphoff, Gilmore y Huber, 1986)

### **¿Qué necesitamos saber en esta transición?**

Hemos de saber que los niños tienen la capacidad para cumplir con éxito las expectativas de la escuela de primaria. Durante el primer grado los niños han de estar preparados para la autoridad del maestro, para mirarle frente a frente, darle la mano y seguir su guía. La niña o el niño tiene que estar totalmente integrada en su cuerpo, debiendo tener una tripartición en todas las partes de éste, de manera que pueda sentarse en posición erguida en el pupitre y escribir, dibujar y manejar el movimiento rítmico del plan de estudios. También debe ser capaz de aprender con su cuerpo y tener buenas habilidades motoras finas para aprender a hacer punto (tejer) y a tomar un lápiz. Los niños también necesitan disponer de habilidades sociales para moverse y trabajar con sus compañeros, así como una conciencia para prestar atención más allá de su pupitre.

Algunos pasarán a primer curso sin estar preparados mientras que otros tendrán que superar obstáculos. Incluso aunque se les admita a estos chicos en primer grado debe verse la imagen de que poseen la madurez necesaria para trabajar con dichos obstáculos y ser exitosos como alumnos de primaria. Esta imagen se puede percibir mediante un proceso de observación a largo plazo en el jardín de infancia.

### **La importancia de llevar un registro**

El proceso de observación y evaluación que se ha de producir durante los años de la primera infancia es tal que informa al maestro del desarrollo y el progreso de la niña/o. Mediante una observación informada, los maestros pueden tener mejores reuniones con los padres, escribir informes e interactuar con colegas de manera más eficaz con el fin de ayudar en el desarrollo saludable de los niños que están bajo su cuidado. Al desarrollar registros de las reuniones, listas de control (checklists) y evaluaciones, la maestra puede seguir la biografía de cada niño y establecer el estado de la clase cuando un

niño necesita atención adicional. La primera infancia es un periodo de movimiento y cambio constante. Es importante que no sea algo demasiado rígido, aunque también lo es tener una imagen grabada del desarrollo temprano del niño, más allá del recuerdo del maestro o del padre. (Véase un ejemplo de un reporte para padres de familia en el «Informe final del jardín de infancia» al final de esta sección.) La experiencia que la niña o el niño tiene cuando se introduce en el mundo es una parte vital de la biografía humana, siendo la primera infancia el capítulo inicial de la vida de la niña o el niño.

Un proceso para la observación y la evaluación también es un punto de referencia importante y de apoyo para la investigación que consolida la labor que se realiza en las escuelas Waldorf. Esta labor es importante y vital para el desarrollo de los seres humanos y la dirección y el desarrollo sociales del mundo. Es necesario que las escuelas Waldorf presenten una imagen verdadera del ser humano en desarrollo y demuestren efectivamente cómo el plan de estudios brinda lo necesario para esa imagen. ¿Qué mejor manera de hacer esto que a través del registro de una observación y una evaluación?



## Informe final del jardín de infancia

Nombre de la niñao:

Fecha de nacimiento:

Lateralidad:  Derecha  Izquierda  No establecida

### Lista de control

Se toca la parte superior de la oreja	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Incisiones en la cintura y el cuello	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Articulaciones visibles	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Tripartición de las extremidades	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Arco en el pie	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Rasgos faciales individualizados	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Segunda dentición	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Camina por una barra	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Atrapa, cacha una pelota	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Lanza una pelota	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Salta en un pie, con cualquier pie	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Anda alternando brazos y piernas	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Sube las escaleras alternando los pies	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Se ata los zapatos/nudos o lazos	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Se abrocha y se cierra la cremallera de la chaqueta	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Es capaz de coser	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Es capaz de hacer punto con los dedos	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Se divierte contando chistes	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
Sentido de privacidad	<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no

*Comentarios:*

Maestra: \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## AGRADECIMIENTOS

Este libro está dedicado a Paolo Marino, que encendió la llama del entusiasmo dentro de mi alma hacia el camino de la enseñanza, y a todos los niños con los que he tenido el privilegio de estar en clase. Me habéis enseñado mucho más de lo que yo os pudiese haber enseñando.

También se lo dedico a mi familia: mi marido Michael, mi hija Anna y mi hijo Samuel. Sin su amor y sin su apoyo nunca hubiera encontrado el valor para seguir enseñando.

Como en todos los empeños, hay muchas personas a las que agradecer. Me gustaría darle las gracias a mi editor, David Mitchell, que recopiló mis palabras y las transformó en este precioso libro.

Estoy especialmente agradecida a Dee Joy Coulter, que permaneció a mi lado incondicionalmente mientras escribía. Dee siempre estuvo presente apoyando mi trabajo, animándome a seguir adelante y protegiendo mi proceso. También estoy sumamente agradecida a Stevie Ross, que fue una primera lectora de mi manuscrito digna de toda mi confianza. No podría tener una mejor amiga o una colega más generosa.

Finalmente, quiero expresar mi gratitud a Rudolf Steiner, que abrió el camino de la verdad, la belleza y la bondad en la educación y desarrolló un plan de estudios que reconoce la libertad humana individual.

## APÉNDICE

- Andersen, R.A., Essick, G.K., and Siegel, R.M. (1985). Encoding of spatial location by posterior parietal neurons. *Science*, 230, 456–458. Este estudio explora la receptividad del campo visual y llega a la conclusión de que las neuronas visuales son más receptivas cuando el contexto visual se fija en el centro.
- Brodfoehr, P.D. y Friesen, W.O. (1986). From stimulation to undulation: a neuronal pathway for the control of swimming in the Leech. *Science*, 234, 1002–1004. Este es un estudio acerca de cómo se inicia el movimiento, concluyendo que el movimiento es una reacción a un proceso de detección en el nivel celular independientemente del nombre de la célula.
- Cohen, B., Rapan, T. y Waespe, W. (1985). Dynamic modification of the vestibulo-ocular reflex by the nodulus and uvula. *Science*. 228, 199–202.
- Koshland, D.E, Goldbeter, A. y Stock, J.B. (1982). Amplification and adaptation in regulatory and sensory systems. *Science*, 217, 220–225. Se trata de un estudio sobre el efecto del medio ambiente sobre los organismos vivos. Llega a la conclusión de que no hay una célula diferente para la regulación y la sensación y la amplificación, y que la adaptación se produce debido a una respuesta al medio ambiente.
- Poggio, T. y Koch, C. (1987). Synapses that compute motion. *Scientific American*, 256(5), 46–52. Este es un estudio que trata sobre cómo las células nerviosas del ojo procesan la información que reciben desde el entorno, llegando a la conclusión de que algo en el espacio que hay entre las células detecta el movimiento, que es lo que inicia la experiencia

visual, determina nuestra comprensión visual y expone nuestra percepción de lo que «vemos» en contexto. Hay un campo visual óptimo; la visión depende del movimiento que es detectado no por la célula sino entre ellas. Respondemos a sensaciones sintonizándonos y adaptándonos a lo que se encuentra en el entorno, existe una relación con el movimiento, y el movimiento intencionado es una reacción a la detección del cambio de entorno a nivel celular.

Raloff, J. (1988) Lead effects show in child's balance. *Science News*, 135(4), 54.

## REFERENCIAS

- Almon, J. (1988). Further considerations about kindergarten readiness. (Consideraciones posteriores sobre la madurez para el jardín de niños) *Waldorf Kindergarten Newsletter*, pág. 2–5.
- Apgar, V. (julio–agosto de 1953). A proposal for a new method of evaluation of the newborn infant, current researches in anesthesia and analgesia (traducido como Una propuesta para un nuevo método de valoración del recién nacido. Investigaciones actuales en anestesia y analgesia). *Neonatology on the Web*. Consultado el 25 de julio de 2008, <http://www.neonatology.org>.
- Ayres, A.J. (2000). *Sensory Integration and the Child* (traducido como *La integración sensorial y el niño*). Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Coulter, D.J. (1999). *An Immature Movement Response which Interferes with Reading; The Vertical Midline Barrier, Learning Difficulties, A Guide for Teachers* (Una respuesta motriz inmadura que interfiere con la lectura; la línea media vertical). Willby, M.E. (Ed.). Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.
- Goddard, S. (2002). *Reflexes, Learning and Behavior, A Window into the Child's Mind* (traducido como *Reflejos, aprendizaje y comportamiento: una ventana abierta para entender la mente y el comportamiento de niños y adultos*). Eugene, OR: Fern Ridge Press.
- Gootman, E. (26 de agosto de 2008). "A plan to test the city's youngest pupils." (Un plan para evaluar a los alumnos más jóvenes de la ciudad) *New York Times*, Sección de Educación.
- König, K. (2009). *On Reading & Writing* (Sobre la lectura y la escritura). Publicaciones de la AWSNA, Libros electrónicos, número 2.
- Lievegoed, B. (1985). *Phases of Childhood* (traducido como *Etapas evolutivas del niño*). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- McAllen, A.E. (2004). *Sleep* (El sueño). Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.

- Pierangelo, R. y Giuliani, G. (1998). *Special Educator's Complete Guide to 109 Diagnostic Tests (La guía completa para el educador especial para 109 pruebas de diagnóstico)*. West Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education.
- Ratey, J.J. (2002). *A User's Guide to the Brain (traducido como El cerebro: manual de instrucciones)*. Nueva York: Vintage Books.
- Soesman, A. (2000). *Our Twelve Senses: Wellsprings of the Soul (traducido como Los doce sentidos)*. Gloucestershire, Reino Unido: Hawthorn Press.
- Steiner, R. (1998). *Education for Special Needs, The Curative Education Course (Educación especial: El curso de Educación Curativa)*. Londres: Rudolf Steiner Press.
- \_\_\_\_\_. (1996a). *The Foundations of Human Experience (El estudio del hombre)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1994). *How to Know Higher Worlds (traducido como Cómo conocer los mundos superiores)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Self-Education in the Light of Spiritual Science (La auto-educación a la luz de la ciencia espiritual)*. Chestnut Ridge, NY: Mercury Press.
- \_\_\_\_\_. (1906). *The Threefold Social Order and Educational Freedom (El orden social tripartito y la libertad educativa)*, GA 24. Rudolf Steiner Archive. Consultado el 2 de abril de 2007, <http://www.rsarchive.org>.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Theosophy (traducido como Teosofía)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Swain, J. (2008). "Emmi Pickler's trust in the wise infant, a warm and gentle welcome: nurturing children from birth to age three." (La confianza de Emmi Pickler en el bebé sabio, una bienvenida cálida y gentil: cómo nutrir y cuidar a los niños de cero a tres años), Spring Valley, NY: WECAN.
- Uphoff, J.K., Gilmore, J.E. y Huber, R. (1986). *Summer Children Ready or Not for School (Niños del verano, listos o no para la escuela)*. Hollywood, FL: J&J Publishing Company.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as Contemplative Inquiry (traducido como La meditación como investigación contemplativa)*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aeppli, W. (1998). *The Care and Development of the Human Senses*. East Sussex, Reino Unido: Steiner Schools Fellowship Publications.
- Ayres, A.J. (2000). *Sensory Integration and the Child (traducido como La integración sensorial y el niño)*. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Baldwin, R. (1989). *You Are Your Child's First Teacher (traducido como Usted es el primer profesor de su hijo)*. San Francisco: Celestial Arts.
- Blythe, S. G. (2004). *The Well Balanced Child (traducido como El niño bien equilibrado)*. Gloucestershire, Reino Unido: Hawthorn Press.
- Brazelton, T.B. and Greenspan, S.I. (2000). *The Irreducible Deeds of Children (traducido como Las necesidades irreductibles de los niños)*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Brearley, M. (Ed.) (1975). *The Teaching of Young Children, Some Applications of Piaget's Learning Theory*. Nueva York: Schoken Books.
- Bristol, E. (1998). *Practicalities of the Meditative Path*. Great Barrington, MA: Anthroposophical Society.
- Dewey, J. (1974). *John Dewey on Education, Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. (1990). *The School and Society and the Child and the Curriculum (traducido como La escuela y la sociedad, el niño y el curriculum)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eikenboom, J. (2007). *Foundations of the Extra Lesson*. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.
- Elkind, D. (1976). *Child Development and Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Miseducation: Preschoolers at Risk (traducido como La educación errónea: niños preescolares en peligro)*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

- Erickson, Erik H. (1985). *Childhood and Society (traducido como Infancia y sociedad)*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Goddard, S. (2002). *Reflexes, Learning and Behavior, a Window into the Child's Mind (traducido como Reflejos, aprendizaje y comportamiento: una ventana abierta para entender la mente y el comportamiento de niños y adultos)*. Eugene, OR: Fern Ridge Press.
- Glas, N. (1983). *Conception, Birth and Early Childhood*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Glöckler, M. (2000). *A Healing Education*. Fair Oaks, California: Rudolf Steiner College Press.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Education as Preventive Medicine, A Salutogenic Approach*. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.
- Greenspan, S. and Greenspan, N.T. (1989). *First Feelings (traducido como Primeros sentimientos)*. Nueva York: Penguin Books.
- Greenspan, S.I. (1997). *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence (traducido como El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia)*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Groh, I. and Ruef, M. (2002). *Education and Teaching as Preventative Medicine*. Dornach: Sección Médica del Goetheanum.
- Healy, J.M. (2001). *Your Child's Growing Mind (traducido como La mente en crecimiento de su hijo)*. Nueva York: Broadway Books.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Endangered Minds (traducido como Mentes en peligro)*. Nueva York: Simon y Schuster.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Failure to Connect (traducido como Incapacidad para conectarse)*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Hunter, M. (1995). *Improved Instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Jaffke, F. (2000). *Toy Making with Children*. Edinburgo: Floris Books.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Work and Play in Early Childhood*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

- Jenkinson, S. (2004). *The Genius of Play: Celebrating the Spirit of Childhood* (traducido como *Sobre el genio del juego*). Gloucestershire, Reino Unido: Hawthorn Press.
- Köhler, H. (2003). *Difficult Children: There Is No Such Thing* (traducido como *No hay niños difíciles*). Fair Oaks, CA: Publicaciones de la AWSNA.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Working with Anxious, Nervous, and Depressed Children* (traducido como *Cómo educar a los niños temerosos, tristes o inquietos*). Fair Oaks, CA: Publicaciones de la AWSNA.
- König, K. (1989). *Being Human*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Eternal Childhood*. Camphill, PA: Camphill Books.
- \_\_\_\_\_. (1969). *The First Three Years of the Child* (traducido como *Los primeros tres años del niño*). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (2002). *On Reading and Writing*. Camphill, PA: Camphill Books.
- Kuhlewind, G. (2008). *The Light of the 'I'* (traducido como *La luz del "Yo"*). (Ed. Bamford, C.). Great Barrington, MA: Lindisfarne Press.
- Levine, M. (2002). *A Mind at a Time*. Nueva York: Simon y Schuster.
- \_\_\_\_\_. (2003). *The Myth of Laziness* (traducido como *Contra el mito de la pereza*). Nueva York: Simon y Schuster Paperbacks.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Ready or Not, Here Life Comes*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Lievegoed, B. (1985). *Phases of Childhood* (traducido como *Las etapas evolutivas del niño*). Great Barrington, MA: Floris Books, Anthroposophic Press.
- Lowndes, F. (2001). *Enlivening the Chakra of the Heart* (traducido como *El despertar del chakra del corazón*). Vancouver, Columbia Británica: Sophia Books.
- McAllen, A.E. (2004). *The Extra Lesson*. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Reading Children's Drawings, The Person, House and Tree Motifs* (traducido como *Interpretando los dibujos de los niños. Significado de la persona, la casa y el árbol*). Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.

- \_\_\_\_\_. (2004). *Sleep*. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.
- Mitchell, David S. (2002). *Developmental Insights*. AWSNA Curriculum Series.
- Oldfield, L. (2001). *Free to Learn*. Gloucestershire, Reino Unido: Hawthorn Press.
- Oresti, M.J. & Ross, R. *Care Group Manual, a Practical Approach*. Association for a Healing Education.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood (traducido como Juegos, sueños e imitación en la infancia)*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child (traducido como Psicología del niño)*. Nueva York: Basic Books Inc. Publishers.
- Pierangelo, R. y Giuliani, G. (1998). *Special Educator's Complete Guide to 109 Diagnostic Tests*. West Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education.
- Ratey, J.J. (2002). *A User's Guide to the Brain (traducido como El cerebro: manual de instrucciones)*. Nueva York: Vintage Books.
- Rawson, M. y Rose, M. (2002). *Ready to Learn: From Birth to School Readiness*. Gloucestershire, Reino Unido: Hawthorn Press.
- Scharff, P.W. (1995). *Threefolding*. Chestnut Ridge, NY: Mercury Press.
- Schoorel, E. (2004). *The First Seven Years: Physiology of Childhood*. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.
- Selg, P. (2008). *The Therapeutic Eye*. Londres: Steiner Books.
- Singer, D.G. y Revenson, T.A. (1978). *A Piaget Primer: How a Child Thinks (traducido como Un manual de Piaget: cómo piensa el niño)*. Nueva York: New American Library.
- Smit, J. (1992). *The Child, the Teachers and the Community*. Chestnut Ridge, NY: Mercury Press.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Lighting Fires: Deepening Education through Meditation (traducido como El ser humano en devenir: una profundización meditativa de la educación)*. Gloucestershire, Reino Unido: Hawthorn Press.

- Soesman, A. (2000). *Our Twelve Senses: Wellsprings of the Soul (traducido como Los doce sentidos)*. Gloucestershire, Reino Unido: Hawthorn Press.
- Spock, M. (1983). *Group Moral Artistry I: Reflections on Community Building*. Spring Valley, NY: St. George Publications.
- \_\_\_\_\_. (1983). *Group Moral Artistry II: the Art of Goethean Conversation*. Spring Valley, NY: St. George Publications.
- Steiner, R. (1984). *Art as Seen in the Light of Mystery Wisdom*. Londres: Rudolf Steiner Press.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Balance in Teaching*. Chestnut Ridge, NY: Mercury Press.
- \_\_\_\_\_. (1996). *The Child's Changing Consciousness*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Congresos con los maestros de la Escuela Waldorf en Stuttgart, 1922–1923, tercer volúmen, conferencia del martes, 6 de febrero de 1923*. Essex, Reino Unido: Steiner Schools Fellowship Publications.
- \_\_\_\_\_. (1980). *Course for Young Doctors (traducido como Curso para médicos jóvenes)*, Bridge Lectures. Chestnut Ridge, NY: Mercury Press.
- \_\_\_\_\_. (1983). *Discussions with Teachers*. Londres: Rudolf Steiner Press.
- \_\_\_\_\_. (1996). *The Education of the Child (traducido como La educación del niño)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Education for Special Needs, the Curative Education Course*. Londres: Rudolf Steiner Press.
- \_\_\_\_\_. (1996). *The Foundations of Human Experience*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1981). *The Four Sacrifices of Christ (traducido como Los cuatro sacrificios de Cristo)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Fundamentals of Therapy (traducido como Fundamentos de la terapia)*. Chestnut Ridge, NY: Mercury Press.
- \_\_\_\_\_. (1973). *The Gospel of St. John (traducido como El Evangelio según San Juan)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1988). *The Gospel of St. Luke (traducido como El Evangelio según San Lucas)*. Londres: Rudolf Steiner Press.

- \_\_\_\_\_. (1994). *How to Know Higher Worlds (traducido como Cómo conocer los mundos superiores)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Introducing Anthroposophical Medicine Volume 1 (traducido como Introducción a la medicina antroposófica, primer volumen)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Intuitive Thinking as a Spiritual Path (traducido como El pensamiento intuitivo como camino espiritual)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1987). *The Invisible Man within Us – The Pathology Underlying Therapy (traducido como El hombre invisible en nosotros – Lo patológico que sirve de base a la terapia)*. Chestnut Ridge, NY: Mercury Press.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Kingdom of Childhood*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Love and Its Meaning in the World (traducido como El amor y su significado en el mundo)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1981). *Man as a Being of Sense and Perception*. North Vancouver, Columbia Británica: Steiner Book Centre, Inc.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Pastoral Medicine (traducido como Medicina Pastoral)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Practical Advice to Teachers (traducido como Consejos prácticos para maestros)*. Londres: Rudolf Steiner Press.
- \_\_\_\_\_. (1961). *Pre-earthly Deeds of Christ*. North Vancouver, Columbia Británica: Steiner Book Centre, Inc.
- \_\_\_\_\_. (1999). *A Psychology of Body, Soul and Spirit (traducido como Psicología del cuerpo, alma y espíritu)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Self-Education in the Light of Spiritual Science*. Chestnut Ridge, NY: Mercury Press.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Soul Economy and Waldorf Education*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- \_\_\_\_\_. (1995). *The Spiritual Foundation of Morality*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

\_\_\_\_\_. (1994). *Theosophy (traducido como Teosofía)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

\_\_\_\_\_. (1975). *Understanding Young Children (extractos de unas charlas a maestros del jardín de infancia)*. Stuttgart: International Association of Waldorf Kindergartens. Londres: Rudolf Steiner Press.

\_\_\_\_\_. (1979). *The World of the Senses and the World of the Spirit (traducido como El mundo de los sentidos y el mundo del espíritu)*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Strauss, M. (2007). *Understanding Children's Drawings (traducido como Interpretando los dibujos de los niños)*. Londres: Rudolf Steiner Press.

Tautz, J. (1990). *The Meditative Life of the Teacher (traducido como La vida meditativa del maestro)*. Chestnut Ridge, NY: Mercury Press.

Uphoff, J.K., Gilmore, J.E. y Huber, R. (1986). *Summer Children Ready or Not for School*. Hollywood, FL: J&J Publishing Co.

Von Heydebrand, C. (1995). *Childhood: A Study of the Growing Child*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes (traducido como El desarrollo de los procesos psicológicos superiores)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Willby, M. (Ed.). (1999). *Learning Difficulties: A Guide for Teachers*. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.

Zajonc, A. (2009). *Meditation as Contemplative Inquiry (traducido como La meditación como investigación contemplativa)*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.

## **Conferencias:**

Steiner, R. (26 de mayo de 1922). *The Human Heart*, Dornach, GA 212.

\_\_\_\_\_. (25 de febrero de 1911). *The Work of the Ego in Childhood: A Contribution Towards an Understanding of Christ*. Zurich: traducido por Dorothy S. Osmond.

## Artículos:

Almon, J. (2004). First grade readiness. Howard, S. (Ed.) *The developing child: the first seven years. The Gateways Series Three*. Pág. 119–130. Spring Valley, NY: WECAN.

\_\_\_\_\_. (invierno de 1988). Further considerations about kindergarten readiness. *Waldorf Kindergarten Newsletter*, pág. 2–5.

\_\_\_\_\_. (2004). The vital role of play in childhood, the developing child: the first seven years. *The Gateways Series Three*. Pág. 85–94. Spring Valley, NY: WECAN.

Apgar, V. (julio–agosto de 1953). A proposal for a new method of evaluation of the newborn infant, current researches in anesthesia and analgesia (traducido como Una propuesta para un nuevo método de valoración del recién nacido. *Investigaciones Actuales en Anestesia y Analgesia*). *Neonatology on the Web*. Consultado el 25 de julio de 2008, <http://www.neonatology.org>.

Blakeslee, S. (7 de marzo de 2000). For better learning, researchers endorse “sleep on it” adage. *New York Times*.

Clark, L. and Blanning, N. (abril de 2003). Strengthening the lower senses. *Association for a Healing Education Newsletter*, pág. 3–4.

Coulter, D.J. (1999). An immature movement response which interferes with reading; the vertical midline barrier, learning difficulties, a guide for teachers. Willby, Mary E. (Ed.) *Learning Difficulties, A Guide for Teachers*. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press, pág. 60–63.

Foster, N. (2004). Some guidelines for first grade readiness, the developing child: the first seven years. *The Gateways Series Three*. Pág. 131–136. Spring Valley, NY: WECAN.

Gambardella, A. (2006). Observing the young child. *Gateways*. Tema 51, pág. 32–35.

Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*. Consultado en enero de 2007, <http://www.aap.org>.

Glöckler, M. (2004). The birth of the etheric: transformation of growth forces into thinking forces, the developing child: the first seven years. *The Gateways Series Three*. Pág. 111–117. Spring Valley, NY: WECAN.

- \_\_\_\_\_. (2004). Forces of growth and forces of fantasy: understanding the dream consciousness of the young child, the developing child: the first seven years. *The Gateways Series Three*. Pág. 73–83. Spring Valley, NY: WECAN.
- Gootman, E. (26 de agosto de 2008). A plan to test the city's youngest pupils. *New York Times*, Sección de Educación.
- Howard, S. (2006). The essentials of Waldorf early childhood education. *Gateways*. Tema 51, pág. 6–12.
- Jacobi, E. (2004). Kindergarten readiness, the developing child: the first seven years. *The Gateways Series Three*. Pág. 109–110. Spring Valley, NY: WECAN.
- Jaffke, F. (2004). Stages of development in early childhood, the developing child: the first seven years. *The Gateways Series Three*. Pág. 7–12. Spring Valley, NY: WECAN.
- Meisels, S.J. (enero de 1987). Uses and abuses of developmental screening and school readiness testing. *Young Children*, pág. 4–6 y 68–73.
- Moore-Haas, E. (1989). The religion of the young child. *Waldorf Kindergarten Newsletter*, pág. 6–11.
- Ogletree, E.J. (1990). School readiness: the developmental view. *Steiner Education*, Vol. 24, número 2, pág. 23–30.
- Patterson, B. (abril de 2003). Remedial work in early childhood. *Association for a Healing Education Newsletter*, pág. 5–6.
- Royeen, C.B. (1986). The development of a touch scale for measuring tactile defensiveness in children. *The American Journal of Occupational Therapy*. Vol. 40, número 6, pág. 414–419.
- Steiner, R. (1906). *The Threefold Social Order and Educational Freedom, the Threefold Social Order*. GA 24, Rudolf Steiner Archive. Consultado el 2 de abril de 2007, <http://www.rsarchive>.
- Swain, J. (2008). Emmi Pickler's trust in the wise infant. *The Gateways Series Five*, pág. 19–26. Spring Valley, NY: WECAN.
- Weber, S. (2008). Fostering healthy language development in young children: a journey in relationships. *The Gateways Series Five*, pág. 35–40. Spring Valley, NY: WECAN.

Wenner, M. (29 de enero de 2009). The serious need for play. *Scientific American*. Consultado el 2 de febrero de 2009, <http://www.sciam.com/article.cfm?id=the-serious-need-for-play&page=2>.

Zahlingen, Bronja. (2004). Movement, gesture and language in the life of the young child, the developing child: the first seven years. *The Gateways Series Three*, pág. 43–48. Spring Valley, NY: WECAN.

### Otros materiales:

Coulter, D.J. (2003). Alternating cycles of development (notas de clase no publicadas).

\_\_\_\_\_. (1993). Developmental milestones (notas de clase no publicadas).

\_\_\_\_\_. (2004). Guiding the will development of children (notas de clase no publicadas).

Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2001). *No Child Left Behind Act*, consultado en diciembre de 2008, <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>.



Cynthia Murphy-Lang was born and brought up in Lincoln, Nebraska, where her ancestors were part of the original homesteaders. She moved with her husband to New York City, where she has been a teacher for 21 years in the kindergartens of the Rudolf Steiner School and the Brooklyn Waldorf School. Currently she is involved in a new initiative, the New Amsterdam Early Childhood Center.

As a Waldorf early childhood teacher, she has taught parent-child classes, nursery, and mixed-age kindergartens. She has been a first grade assistant in Waldorf and non-Waldorf classrooms and an Educational Support teacher, kindergarten through third grade. She received an MEd degree from Sunbridge College.

Cynthia believes that observation is perhaps the most important activity of teaching. It is a gateway to understanding child development and recognizing how to provide a truly supportive environment for young children. This book provides teachers and parent with guidance and tools to make the task of training our capacity of observation and making it more accessible.

*Waldorf*  
PUBLICATIONS

38 Main Street  
Chatham, NY 12037

