



De la autoridad externa a la moralidad interna

Dorit Winter

Dorit Winter nos pide cuestionarnos nuestra autoridad, aspirar a la objetividad, permanecer firmes y practicar los buenos hábitos. Si logramos lo anterior, los jóvenes de hoy estarán preparados para enfrentarse al mundo: un mundo que necesita pensamiento independiente, creatividad y brújula interna. Este artículo explora el territorio que Dorit Winter trata en el libro *Train a Dog, but Raise the Child; A Practical Primer*¹ (Adiestra un perro, educa a un niño: un manual práctico). En el libro, su perro, Scamp, es el divertido destinatario de las ideas cosechadas a lo largo de sus 43 años de experiencia como docente Waldorf y formadora de docentes. Para este artículo, "ha dejado a Scamp en casa." El libro, que recomendamos a padres, vecinos y amigos, está escrito para el público en general, así como el profesional.

1. Autoridad

¿Por qué los docentes a menudo no son capaces de afirmar su autoridad? ¿Por qué a los padres a menudo les da miedo hacerlo?

Para el recién nacido, el bebé, el niño pequeño y el niño hasta los nueve años, el adulto es quien le proporciona la autoridad externa que aún no tiene en él. El adulto es capaz de realizar juicios, tomar decisiones, pensar qué es lo mejor para la criatura. Esto no significa que los niños no tengan su propia mentalidad. Un niño de dos años puede ser muy insistente. Pero hasta la edad que Rudolf Steiner caracteriza como la época en la que "la fuerza del ego empieza a surgir"² (hacia los 9 años), el niño ansía la autoridad. Sin embargo, los adultos son reticentes a trazar los límites. Y es comprensible. Nosotros, los adultos, no nos queremos oponer a la voluntad del niño, no queremos menoscabar su fuerza de determinación. ¡Y vaya con la fuerza de determinación de la voluntad infantil!

El bebé que llora, el niño pequeño que grita, el niño de cuarto que refunfuña, el adolescente malhumorado, todos nos ponen a prueba. Quieren saber quién es el capitán que les guía. Su propio capitán, su yo adulto, aún está en proceso.³

Incluso el niño más tozudo busca sinceramente un adulto lo bastante fuerte como para apoyarse en él. Podríamos decir que cuanto más obstinado es el niño, más desesperadamente desea apoyo en forma de autoridad firme y amorosa. Esta es la clave: firmeza y amor. Los adultos tendemos a pensar que no podemos ser firmes y amorosos a la vez, pero para un niño, lo uno sin lo otro causa inseguridad. La firmeza por sí misma puede convertirse rápidamente en autoridad despótica. Es la firmeza, por ejemplo, de la escuela militar. Hay poca flexibilidad en este tipo de autoridad. Si, en cambio, se impone la simpatía, entonces la objetividad y especialmente la coherencia que el niño necesita con tanta urgencia se perderán porque el niño, dirigido solo por lo que desea más que por lo que es correcto, llevará la batuta.

Eso nos lleva al segundo elemento clave:

2. Objetividad

¿Qué queremos decir con "objetividad" o "subjetividad"? Un objeto es algo que está fuera de mí. Yo no me identifico necesariamente con él; yo, en cambio, siempre soy mi propio sujeto. Veo el mundo desde el interior de este sujeto. Si estoy sano, me identifico completamente conmigo. Eso es lo que significa "yo". Tal y como Rudolf Steiner nos recuerda repetidamente, yo soy la única persona que puede decir "yo". Yo soy la única persona que tiene mi propia perspectiva. Por eso, cuando tenemos una relación subjetiva con algo externo a nuestro yo, fundimos nuestro Yo con el Otro. Esta es la inclinación natural que todos los padres tienen con sus hijos. Los padres ven de forma natural a sus hijos como extensiones de sí mismos. Al final, el niño se convierte en adolescente y se rebela contra las ataduras de sus padres, una fase de liberación que a muchos padres les parece difícil. Sin embargo, si los padres, cuya labor legítima es aceptar plenamente al niño, siguen demasiado entrelazados con su hijo, resulta difícil sostener la autoridad paterna. Cualquier autoridad, incluso la paterna, requiere objetividad.

La autoridad puramente objetiva, es, como hemos visto, nociva. Castiga sin tener en cuenta las circunstancias; es absoluta. Este tipo de autoridad está destinada a romper, y no a apoyar, al niño. Sin embargo, la carencia total de objetividad nos sume en la no afirmación de la autoridad desde donde no podremos oponernos a la voluntad infantil. El niño se convierte en la autoridad si somos demasiado subjetivos, si nos vemos superados por la compasión por él, mas el niño aún no tiene criterio para tomar decisiones, para ser su propia autoridad. ¿Qué niño no comería una galleta más, iría más tarde a la cama o arrancaría su juguete favorito de las manos del hermano pequeño curioso?

Si bien, tanto los maestros como los padres pueden aspirar a ser autoridades igualmente firmes y amorosas para con los niños que tienen a su cargo, cuando hablamos de objetividad existe una diferencia fundamental e inherente.

Los padres, por naturaleza, no son templados respecto a sus hijos. La carne de mi carne se funde; la sangre llama. Los padres no son, ni deberían ser, templados respecto de sus hijos⁴. La labor de los padres es querer a sus hijos pase lo que pase. Por eso, disciplinar a los hijos de los demás es mucho más fácil que a los propios. Por otro lado, un docente enamorado de sus niños va directo al naufragio.⁵ Dicho de otra forma: se supone que para los padres, sus hijos de mediana edad y llenos de arrugas deben ser igual de atractivos que cuando eran unos bebés de piel suave. Los docentes, por su parte, jamás deberían dejarse seducir ni por el

más encantador de los alumnos. Para los docentes, el encanto nunca debería formar parte de la ecuación; lo deseable en ellos es la visión a largo plazo, la cual requiere una buena dosis de objetividad, para que el niño nunca se vea absorbido por el ámbito personal del docente. La relación entre padres e hijos es, por definición, personal y subjetiva, lo que significa que el niño forma parte permanentemente de la identidad de los padres. El docente jamás debe depender de los niños para obtener satisfacción personal. En esto consiste el profesionalismo.⁶

Así pues, mientras los padres están dotados de subjetividad de forma natural y deben luchar por alcanzar la objetividad, los docentes, en general, están libres de esta subjetividad inherente y les resulta más sencillo ser objetivos. Por eso, en el aula, el docente consigue más fácilmente la autoridad que los padres en casa, lo que explica el sinfín de historias de niños cuyo comportamiento en casa difiere tanto del comportamiento en el colegio.

En cualquier caso, una vez el adulto logra un equilibrio sano entre la objetividad y la subjetividad, será más difícil que quede a merced de la voluntad errática del niño y es más probable que tome decisiones sanas para este y que se convierta en el adulto coherente en el que el niño puede confiar. La coherencia es fundamental.

3. Coherencia

Para el niño, los adultos que logran ser coherentes en su comportamiento, expectativas y respuestas, le proporcionan seguridad. La espontaneidad tiene su espacio, como lo tienen las excepciones a la regla, pero cuando no es la regla.

A los niños les gusta la rutina; son conservadores. Solo los adultos sienten la necesidad de sazonar la rutina con espontaneidad. Los niños florecen con la regularidad: horarios regulares de comidas, hora regular de acostarse, salidas regulares... todo esto forma parte del próximo apartado sobre los hábitos. En este punto nos centraremos en la coherencia que fomenta una autoridad objetiva. En otras palabras, lo que nos preocupa aquí es la coherencia del adulto al responder ante el niño.

Las consecuencias de nuestras acciones son un concepto adulto. Rudolf Steiner nos dice que un niño empieza a entender la idea de causa-efecto alrededor de los 12 años.⁷ No deberíamos esperar que niños menores de 12 años sean consecuentes por sí mismos. Es necesario un criterio maduro para ser congruente, aplicar consecuencias de forma equitativa y coherente. A los déspotas, los tiranos, los dictadores y los autócratas no les importa la equidad ni la coherencia; pero los niños son muy sensibles a la coherencia de las consecuencias. Es el elemento nuclear de la disciplina. Saben lo que es justo. "¡No es justo!" es un grito que la mayoría de docentes conocen bien. No obstante, a menudo, es un grito injusto.

Mi libro *Train a dog, but Raise the Child; A Practical Primer* está inspirado en la idea de que la coherencia que se necesita para adiestrar a un perro es aplicable en la crianza de los niños y en la pedagogía. Rápidamente añadido que hasta aquí llega la similitud entre el perro y el niño. Las tres erres de Regularidad, Rutina y Repetición son necesarias para todo tipo de adiestramiento, ya sea para enseñar a un perro a buscar la pelota o para enseñar a multiplicar 7 x 8 a un niño. No basta con una vez: tenemos que practicar; tenemos que repetir.

La familiaridad de un ritmo predecible, como las columnas de un templo griego, aguanta el peso. Los niños desean la regularidad, la estructura, la repetición y la forma. Cuanto más pequeños sean, más se le pide al adulto que les dé la arquitectura del día, para armonizar las comidas, para coreografiar la hora de ir a la cama. Las rutinas diarias predecibles, las actividades semanales reconocibles, las celebraciones de cada estación y los aniversarios festivos contribuyen a la seguridad profunda del niño. Cada vez se hace más difícil tener el control del tiempo, marcar su paso de forma deliberada en vez de dejarse llevar como un barco sin timón por las corrientes y mareas conflictivas que amenazan con hacernos volcar. La flexibilidad está bien siempre que se mantenga el ritmo básico. Si se mantiene, una incidencia inesperada desconcierta mucho menos tanto al niño como al adulto.⁸

Tampoco basta con una vez cuando hablamos de consecuencias por un comportamiento inapropiado o corregimos errores de hábitos. Además, es en el ámbito de la disciplina en el que la congruencia es primordial. La única pregunta real acaba siendo qué ignorar. "Lo agotador de la coherencia es que hay que ser consistente sobre en qué ser coherente."⁹ En otras palabras, tenemos que escoger nuestras batallas. En mi experiencia, tanto con los perros como con los niños, en el arte y en la vida: basta con trabajar uno o dos patrones de conducta a la vez. Una vez se domina uno, podemos pasar al siguiente.

Si queremos que un niño levante la mano antes de hablar en clase, tenemos que ser coherentes en lo que se refiere a nuestras expectativas. Sin excepción. Cualquier excepción cortocircuitará el laborioso proceso de adquirir el hábito. Lo mismo ocurre con las consecuencias de un mal comportamiento. A lo largo de mis más de cuarenta años como maestra, he comprobado que los niños más traviosos respetan las consecuencias congruentes y claras. Aquí es donde entra la objetividad que hemos mencionado antes. Esos pillos, en casa o en el colegio, entienden las consecuencias correspondientes. Sin ellas, se sienten decepcionados.

Nos puede doler más a los adultos de lo que en realidad duele a los niños insistir en que hay una consecuencia adecuada para un comportamiento inadecuado. Eso nos lleva a considerar las normas, ya sea en el colegio o en casa. El truco está en cómo

mantener vivas esas normas, cómo hacemos que sean útiles, prácticas, orgánicas y flexibles. Una norma orgánica es la que ha surgido de las necesidades de una situación, a diferencia de las normas gratuitas que son ilógicas, pedantes, sobreimpuestas a la situación y contraproducentes. Una norma orgánica tiene que ser lo bastante flexible como para adaptarse a la evolución de una situación. Debe cambiar de la misma manera que el árbol de un bosque se adapta a su entorno. Las normas militares no son orgánicas: son notoriamente rígidas, formalizan la jerarquía, logran el control, son gratuitas. Las normas gratuitas se oponen e impiden; las normas orgánicas aceleran e impulsan.¹⁰

Para establecer normas orgánicas hacen falta sabiduría y criterio; la calidez objetiva ayuda. Si hay una cosa que los niños, especialmente los mayores de nueve años, realmente detestan es la falta de congruencia en la aplicación de consecuencias a las transgresiones. Viven este tipo de incongruencia como un fracaso del adulto. Por este motivo, los niños son tan agotadores: no toleran ninguna desviación.

Son consabidos los ejemplos de Rudolf Steiner de consecuencias adecuadas. Habla del "talento inventivo,"¹¹ del "autoconocimiento" que debe tener el docente para evitar ser un mal ejemplo. Es lo que se llama la "ley pedagógica" en acción. Sea cual sea la edad del niño, y aún más a medida que se acerca a la juventud, el sentido del humor del adulto es fundamental al tratar las transgresiones del joven; pero hablamos del humor que está por encima de la tensión, que reconoce *La comedia de las equivocaciones*, que participa en una sabiduría algo distante y mantiene una perspectiva objetiva como lo hace la gran escultura de Rudolf Steiner, *El representante de la humanidad*.

4. Hábito

Pese a que ya hemos hablado de los hábitos al tratar la coherencia, puede ser útil darles su propio espacio. Buena parte de nuestra labor como padres y docentes tiene que ver con los hábitos, y es en estos en lo que queremos ser consistentes, pero ¡cuidado, que los hábitos pueden convertirnos en adictos!

Los hábitos nos desafían con su ir y venir. Es difícil adquirirlos y aún más perderlos. Aunque una vida sin hábitos sería una maraña, como lo sería una vida sin memoria, una vida gobernada por los hábitos puede acabar en extremos obsesivos. ¿Gobernamos a los hábitos o son los hábitos los que nos gobiernan? Esta es la pregunta que nos permite sacar partido de los hábitos en nuestro beneficio, no en el suyo. Es un esfuerzo que hay que hacer toda la vida porque los hábitos son escurridizos. Se consolidan y nos encierran de forma encubierta. Entrenar los hábitos precisa de una dirección atenta.¹²

En inglés, la palabra "hábito" implica drogas, alcohol, caféina, opioides... todas ellas sustancias célebres por crear hábito. Como veremos en la próxima sección sobre atención, actualmente se reconoce que la tecnología también entra en esta categoría de "sustancias hedonistas." Está claro que los buenos hábitos son los que controlamos, no los que nos controlan. Los buenos hábitos pueden ser difíciles de alcanzar. Casi siempre, se tienen que aprender. Los hábitos se tienen que entrenar, como se emparra la vid. Ni la vid ni el niño tendrán éxito si se dejan caer y sus zarcillos incompletos se dejan a su suerte.¹³

Los hábitos, tanto los buenos como los malos, nos permiten superar el día. Los niños nacen sin hábitos, y uno de los primeros cometidos de los padres es habituar a los niños a algún tipo de ritmo. Más tarde, la vida del escolar se regula mediante los hábitos. Sin ellos, la vida sería caótica; pero además de aportar una cierta dosis de orden a la vida del niño y de los cuidadores adultos, los buenos hábitos sirven para un propósito superior.

Los hábitos ponen los cimientos del tacto, la empatía y, en última instancia, la compasión y, en consecuencia, la moralidad.¹⁴ Podemos habituarnos a tener buenos modales, mirar a ambos lados antes de cruzar la calle y muchos aspectos de la interacción social. Este tipo de buenos hábitos pueden ahorrarnos tiempo; pero existe otro aspecto: los buenos hábitos sociales nos pueden ayudar a ser conscientes de que no somos el centro del universo. Eso es algo terriblemente difícil de comprender para el niño de, digamos, dos años. Hasta entonces, si tiene un hogar amoroso, él o ella ha sido el centro del universo. ¿Cómo entender que no podemos interrumpir a mamá cuando está hablando con un amigo? ¿Cómo aprender que la hermana también puede jugar con nuestro juguete?

Eso es de lo que debería tratar la educación. ¿Qué sentido tiene todo el conocimiento del mundo si lleva al mal? El árbol del conocimiento, cuyo impacto Wikipedia no puede superar, no solamente nos trajo una manzana irresistible, también nos dio la capacidad de distinguir entre el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto. La capacidad latente de un criterio propio pasó a formar parte de nosotros.¹⁵ El criterio propio es una prerrogativa adulta y no cabe esperar de un niño, pero al apelar a nuestra autoridad como adultos, corrigiendo esa autoridad con el adecuado equilibrio entre objetividad y subjetividad y aplicándola de forma consistente, ayudamos a que el niño desarrolle buenos hábitos para toda la vida, hábitos que, en última instancia, lleven a la compasión y a la moralidad.

5. Atención

Varias publicaciones recientes establecen una relación clara entre hábitos y tecnología. En *"Hooked, How to Build Habit-Forming Products"* (Enganchados, cómo crear productos formadores de hábitos), el autor afirma: "Cada vez más, las empresas descubren que su valor económico es una función de la fuerza de los hábitos que crean."¹⁶ Y en *The Hacking of the American Mind*¹⁷ (*El hackeo de la mente americana*), leemos que: "Nuestra adicción a los teléfonos inteligentes y a las redes sociales está impulsada fundamentalmente por las empresas y sus utilidades (...) La tecnología moderna está diseñada para desencadenar las mismas reacciones que una droga."¹⁸ En otras palabras, cuanto más capaces

de crear hábito sean los dispositivos tecnológicos, mayor el éxito del creador y su balance final. O bien: en la medida en que nos convertimos en adictos a hábitos inoculados por cualquier aplicación que tengamos en nuestros teléfonos inteligentes, más deseables somos para las enormes corporaciones que promueven esta industria.

Al tiempo que hay adultos esforzándose en afirmar su autoridad paterna y pedagógica para guiar a los jóvenes en el aprendizaje de buenos hábitos, un consorcio mundial de innovación tecnológica hace todo lo que puede para que el mercado de los jóvenes impresionables se haga adicto a sus productos. Como demuestran ambos libros, se dedican muchos fondos y esfuerzos en investigación para lograr ese objetivo.

Nuestra adicción al placer momentáneo de un pico de dopamina, que es lo que experimentamos con la mera anticipación de ese correo electrónico, mensaje de texto, imagen de Snapchat, etc. que deseamos no es accidental: "Los anunciantes modernos mezclan los viejos trucos de la mercadotecnia con neurociencia reciente para hacer que sus productos sean irresistibles. (...) Comercializan sustancias, productos y comportamientos hedonistas como si fueran totalmente benignos y utilizan la neurociencia para hacer lo que se llama *neuromarketing*." ¹⁹

Esto es algo serio. Los niños de todo el mundo son el objeto deliberado. El ataque es tan atroz que la respuesta está creciendo, y no solo en el ámbito Waldorf. Es tan obvio que el hábito de la tecnología innecesaria menoscaba la capacidad individual de dirigir la atención, que ahora existe una genuina "ciencia de la atención." La ciencia de la atención ha legitimado la contracultura tecnológica, que defiende lo que es exclusivamente humano: la individualidad. A pesar del enorme poder de los emperadores de Silicon Valley, el núcleo interior con el que todo ser humano nace, hasta la fecha, está fuera del alcance de las manipulaciones pandémicas perfeccionadas por la gestión de datos. ²⁰

Si buscan en Google "ciencia de la atención" les aparecerán 40'800,000 resultados, y encontrarán sugeridos otros temas:

- Qué parte del cerebro controla el interés y la atención
- Áreas del cerebro involucradas en la atención
- Definición de atención cognitiva
- La ciencia detrás de la concentración
- Qué parte del cerebro controla la capacidad de atención

- Qué parte del cerebro controla la atención y la concentración
- Cómo presta atención el cerebro
- Estudios psicológicos sobre la atención

El último capítulo de mi libro *Train a Dog, but Raise the Child; A Practical Primer* hace eco de parte de la investigación sobre la Atención. El capítulo se titula "El hábito de la distracción, la pérdida de la atención plena y el impacto en nuestros hijos." Para compensar la popularidad aplastante de las actividades adictivas que genera la tecnología, los educadores Waldorf deben encontrar aliados. Las voces más fuertes que alertan del efecto de la tecnología prematura en los niños no están afiliadas al movimiento Waldorf; sus impresionantes credenciales están en otra parte. En sus argumentos no encontramos los principios tripartitos o tetrapartitos de la pedagogía Waldorf. Sin embargo, hablan de los peligros de la persona en formación, y la individualidad en formación es el núcleo sagrado de cada niño al que enseñamos. Algunos alumnos Waldorf se van de sus escuelas a más tardar después de la preparatoria (no en México), cuando su ego naciente aún se tiene que encarnar. Depende de nosotros, los adultos, proteger este núcleo incipiente del niño.

Si, como adultos, nuestras fuerzas del ego bastan para ser autoridad, aspirar a la objetividad y alcanzar la coherencia que propicia buenos hábitos y conciencia social compasiva, entonces tenemos una buena oportunidad de evitar los hábitos adictivos que arrebatan a nuestra juventud la atención, sin la cual no se puede lograr el pensamiento claro e independiente, la creatividad ni la brújula interior de la moralidad individual.

Dorit Winter: Habiendo crecido en cuatro continentes, Dorit siempre aporta su cosmopolitismo a sus emprendimientos. Nació en Jerusalén, fue a un jardín de niños en Zúrich, cursó la primaria en Johannesburgo y Ciudad del Cabo, y cursó secundaria y bachillerato en Nueva York. Se graduó en Enseñanza Secundaria con especialidad en Inglés y Alemán de Oberlin College y la American University, y tiene una maestría en Literatura Comparada en Suny/Binghamton. Dorit empezó su carrera como docente en 1969. Ha sido maestra de quinto hasta duodécimo grado, así como de adultos. Ha sido 25 años directora fundadora y docente principal de los programas de formación de docentes Waldorf en la zona de la bahía de San Francisco. Dorit, que ya no

está vinculada a ninguna institución en particular, sigue activa como docente, mentora y consultora, dando conferencias e impartiendo talleres.

1. Winter, D. (2017) *Train a Dog, but Raise the Child; A Practical Primer*. Dandelion Publications.
2. Steiner, R. *Curso pedagógico para la juventud*, GA 217. Conferencia 10, 12 de octubre de 1922.
3. *Train a Dog, but Raise the Child*, p. 83.
4. *Ibid*, p. 116.
5. *Ibid*.
6. *Ibid*, p. 119.
7. Steiner, R. *La educación basada en la naturaleza humana*, GA 311. Conferencia 11, 19 de agosto de 1924.
8. *Train a Dog, but Raise the Child*, p. 142.
9. *Ibid*, p. 55.
10. *Ibid*, p. 49.
11. Steiner, R. *La educación basada en la naturaleza humana*, GA 311, conferencia 3, 14 de agosto de 1924.
12. *Train a Dog, but Raise the Child*, p. 21.
13. *Ibid*, p. 50.
14. *Ibid*, p. 14.
15. *Ibid*.
16. Nir, E. (2014) *Hooked, How to Build Habit-Forming Products*. Nueva York: Penguin, p. 2
17. Lustig, R. (2017) *The Hacking of the American Mind: The Science Behind the Corporate Takeover of Our Bodies and Brains*. Nueva York: Penguin Random House.
18. <http://ppab.player.fm/series/kqeds-forum/dr-robert-lustig-on-the-hacking-of-the-american-mind>
19. <http://www.faherly.com/health-science/hacking-of-the-american-mind-robert-lustig-neuromarketing-kids/>
20. *Train a Dog, but Raise the Child*, p. 195.

Desde una perspectiva neurocientífica ¿por qué funciona la pedagogía Waldorf?

Que la pedagogía Waldorf sí sea un camino educativo viable tiene mucho que ver con la forma en que el cerebro se desarrolla y funciona de manera óptima, algo que Rudolf Steiner, por su época, exploró por caminos distintos de los que la neurociencia actualmente ofrece. Steiner desarrolló varias suposiciones sobre el desarrollo de los niños, las cuales quedaron implícitas o explícitas en esta pedagogía ya centenaria:

1. El niño madura gradualmente, pasando por etapas discretas de desarrollo y alcanza su plena madurez a la edad de 21 años o posteriormente.
2. El desarrollo del cerebro del niño tiene mucho que ver con la forma en que es utilizado por el propio niño.
3. El juego libre es crucial para el desarrollo saludable del niño pequeño y para el desarrollo de capacidades posteriores.
4. El arte es vital para el desarrollo saludable del niño.
5. El sueño es una parte integral del proceso de aprendizaje.

En 1919 y años posteriores, estas ideas recibieron poca aceptación por la psicología convencional. La opinión dominante era, y lo sigue siendo en muchos ámbitos, que el cerebro es "cableado" según la herencia y las experiencias muy tempranas. Se consideraba que los niños eran adultos en miniatura en los que el juego y las artes tenían una importancia secundaria en la educación. Estas eran actividades que debían sacrificarse en el interés de una formación académica intensa y temprana. Al día de hoy podemos afirmar que Steiner teorizó, convincentemente, sobre cómo los niños pueden aprender mejor. Ha sido posible comprobar los supuestos steinerianos gracias a los avances científicos tecnológicos y mediante la realización de estudios cerebrales. El conjunto abrumador de los resultados obtenidos en investigación neurocientífica, durante los últimos 20 años, apoya las teorías de Steiner, incluyendo muchos de los puntos fundamentales de la pedagogía Waldorf.

Desarrollo cerebral

A partir de la década de 1990, las nuevas tecnologías, en particular la resonancia magnética funcional (RMF), han permitido estudiar y seguir los patrones electromagnéticos del cerebro cuando una persona realiza diferentes actividades. El creciente número de investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro ha servido para anular convencionalismos sobre este y otros temas relacionados con el desarrollo del cerebro; ideas convencionales que habían guiado a los profesionales de la psiquiatría infantil, la educación y en las que se basaban los tratamientos de las personas con daños cerebrales. Utilizando RMF se ha demostrado recientemente que nuestro cerebro no alcanza su maduración completa hasta el inicio de la veintena. La investigación de la Dra. Reggie Melrose, psicóloga infantil, indica que el cerebro madura gradualmente desde los lóbulos más primitivos hasta los lóbulos cognitivos superiores, y alcanza su estadio más elevado con el tiempo, el uso, la experiencia y la construcción de caminos neuronales.

Al nacer, el bebé humano utiliza poco más que su tronco encefálico, el cual sólo entiende el lenguaje de las sensaciones. Alrededor de los tres meses comienza a hacer uso del sistema límbico en desarrollo, proporcionando la capacidad de procesar sensaciones a través de sentimientos. Para los nueve meses, aproximadamente, se ha desarrollado el neocórtex, por lo que el lenguaje puede ser comprendido como tal.

Este desarrollo jerárquico del cerebro en los primeros nueve meses, del querer al sentir y posteriormente al pensar, es un espejo del desarrollo posterior del cerebro durante las dos primeras décadas de vida. En los primeros años la función de la voluntad, del movimiento y del hacer son primordiales. En el período preadolescente (de ocho a catorce), la vida es dominada por los sentimientos. De los quince a los veintiuno, la función intelectual del cerebro se vuelve mucho más activa. La correlación de estas

etapas del desarrollo del cerebro con el plan de estudio Waldorf y el desarrollo por septenios es sorprendente.

De esta forma, así como el cerebro se desarrolla en tres fases, también en el desarrollo del niño se ven reflejadas estas tres fases. Estas fases del desarrollo muestran cómo experimentar el mundo y cómo aprende, principalmente a través del querer al principio, luego del sentir y finalmente del pensar. Con esta visión del desarrollo cerebral queda claro que no podemos tratar o hablar a los niños como si fueran adultos, con facultades racionales completamente desarrolladas, solo porque puedan hablarnos de una forma aparentemente adulta.

El enfoque de Steiner para la educación era holístico. Fue capaz de reconocer que nuestros sentidos, sentimientos y cogniciones deben estar activamente comprometidos en cada etapa del desarrollo para que los estudiantes mantengan, a largo plazo, una alegría y amor por el aprendizaje. Los educadores Waldorf, al contrario de otros modelos educativos, no sobrevaloran el desarrollo del neocórtex ni las capacidades del hemisferio cerebral izquierdo, responsable del pensar. No excluyen el hemisferio cerebral derecho, responsable del sentir; tampoco someten a sus alumnos, demasiado jóvenes y sin el desarrollo cerebral adecuado, a esfuerzos puramente académicos. En su lugar, lo que los educadores Waldorf hacen con éxito es involucrar y nutrir los sentidos, activando las diferentes partes del cerebro, las cuales son fácilmente accesibles por los pequeños. Con esta forma de trabajar potencian las conexiones neuronales necesarias para el aprendizaje académico posterior.

Investigaciones recientes también indican que nuestros cerebros se están rejuveneciendo constantemente, construyendo nuevos caminos que, a su vez, hacen posibles nuevos niveles de comprensión. De la forma en que tanto adultos como niños utilicen su cerebro dependerá la estructura neuronal y su desarrollo.

La importancia del juego

En el momento en que un niño comienza en el jardín de infancia Waldorf es animado a jugar con una gran variedad de materiales y entornos durante toda la jornada escolar. Steiner sabía que el juego es una base invaluable para cualquier tipo de crecimiento humano saludable, incluyendo el progreso académico, pero no vale cualquier tipo de juego, se trata del juego libre, no estructurado. El Dr. David Elkind lo denomina como "la forma más pura de juego: el tipo no estructurado, espontáneo, automotivado, imaginativo e independiente, en el que los niños comienzan sus propios juegos e incluso inventan sus propias reglas". Por desgracia, nos advierte, este tipo de juego está desapareciendo de nuestros hogares, escuelas y vecindarios a un ritmo alarmante, con un gran costo para la salud, el bienestar y el desarrollo de nuestros hijos.

Numerosos estudios han demostrado que el juego en cada etapa del desarrollo mejora el coeficiente intelectual, el desempeño socioemocional, el aprendizaje y el rendimiento académico. Uno de estos estudios, realizados durante un periodo de cuatro años por el Dr. Elkind, demostró que invertir un tercio de la jornada escolar en educación física, arte y música, mejoran no sólo el estado físico, sino la actitud hacia el aprendizaje y los resultados de este. Además, al comparar el rendimiento de los niños que asistieron a centros preescolares académicos con los que asistieron a preescolares orientados al juego, los resultados no mostraron ninguna ventaja en la adquisición de la lectura y las matemáticas para los primeros. Sí se demostró, en cambio, que estos presentaban mayores niveles de ansiedad ante la prueba, eran menos creativos y tenían más actitudes negativas hacia la escuela que los segundos.

El juego tiene la capacidad de activar todo el cerebro, incluyendo los lóbulos frontales, favorece la construcción de nuevas vías neuronales y estimula la mielinización, proceso mediante el cual las vías neuronales y las conexiones se hacen permanentes al ser

recubiertas con mielina. El juego libre también involucra y desarrolla la imaginación y la capacidad de tomar decisiones. Además, y esto ha sido una sorpresa para muchos expertos, las investigaciones indican que el juego libre y autodirigido cultiva la función ejecutiva en niños muy jóvenes, la cual permite a una persona formular un plan, definir las metas a alcanzar, afrontar la toma de decisiones, ajustarse a metas cambiantes y evaluar si estas metas se han logrado o no.

Arte

En 2008 la Fundación Dana anunció los resultados de una investigación de tres años de duración, en niños de cuatro a siete años, en la que se demostró, a través de estudios cerebrales mediante técnicas de imagen (DTI), que actividades artísticas, como: música, artes visuales (dibujo y pintura), danza, teatro, iluminan todo el cerebro, incluyendo los lóbulos prefrontales. En estos lóbulos se cultivan la creatividad, las ideas y la función ejecutiva. También se comprobó que la realización de estas actividades y el contacto con la naturaleza estimulan los niveles de mielinización.

Resulta sorprendente comprobar, mediante DTI, que todas las partes del cerebro se activan y son estimuladas cuando las artes se unen activamente a todos los aspectos de la educación. Es cierto que, bajo el efecto de actividades educativas comunes o convencionales en las que el alumno adopta una actitud pasiva, diversas partes del cerebro también se activan, pero nunca involucrando los lóbulos prefrontales o la corteza frontal, como sí ocurre al realizar actividades artísticas.

Se ha demostrado también que la actividad imaginativa es un estimulante para todo el cerebro, pues su práctica construye redes neuronales en todas las partes del mismo. Por lo tanto, para lograr el máximo desarrollo de las vías neuronales, el trabajo imaginativo debe ser incluido en el aprendizaje. También y según la investigación de la Dra. Elizabeth Spelke, psicóloga cognitiva, los niños que tocan un instrumento musical son más capaces de comprender y aplicar conceptos matemáticos complejos que aquellos niños que no lo hacen.

Dormir

Tenemos la certeza científica de que la mayor parte del proceso madurativo del cerebro ocurre durante el sueño. Los niños se educan durante el sueño a través de la digestión del aprendizaje, no durante el aprendizaje mismo. El sueño promueve el crecimiento de las vías neuronales, incluyendo las utilizadas para el pensamiento y la memoria. Durante el sueño, el cerebro elimina las vías que no se están utilizando. También permite la construcción de la mielina con la que se logra la maduración del cerebro, como se ha explicado anteriormente.

Los educadores Waldorf pueden verse impulsados por estas investigaciones y pueden sentir que finalmente están siendo reivindicados. Sin embargo, el mundo fuera de la educación Waldorf puede no entender estas evidencias de la misma manera. Las formas de pensar largamente establecidas son difíciles de cambiar. Para ello, los educadores Waldorf deben desarrollar puentes desde esa forma de pensar más antigua a una nueva forma, usando la investigación disponible para iluminar un camino hacia el enfoque de la pedagogía Waldorf, que puede ser entendido como un apoyo al desarrollo del niño en consonancia con la investigación actual.

Batista, Adrián.

2017, septiembre 16

Desde una perspectiva neurocientífica, ¿por qué funciona la pedagogía Waldorf?

<http://www.esuelacasadelsol.es/index.php/dia-a-dia/item/95-por-que-funciona-la-pedagogia-waldorf-desde-una-perspectiva-neurocientifica>