



Trabajo Fin de Máster

Traducción y comentario del texto “The Healing Power of Play”

Autora

Beatriz Arguedas Ibáñez

Directora

Rosa Lorés Sanz

Facultad de Filosofía y Letras
Junio 2015

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. Introducción | 2 |
| 2. Elección del texto y justificación..... | 3 |
| 3. Descripción del género..... | 5 |
| 4. Descripción del texto y de su contexto | 9 |
| 4.1 Factores externos al texto..... | 9 |
| 4.2 Factores internos al texto | 10 |
| 5. Plan de documentación..... | 12 |
| 6.1 Problemas lingüísticos | 17 |
| 6.2 Problemas extralingüísticos | 24 |
| 6.3 Problemas instrumentales | 25 |
| 6.4 Problemas pragmáticos | 26 |
| 7. Conclusiones..... | 28 |
| 8. Bibliografía | 30 |
| 8.1 Bibliografía utilizada para la traducción y la documentación..... | 30 |
| 8.2 Bibliografía utilizada para el comentario..... | 31 |
| 9. Textos | 33 |
| 9.1 Texto original | 33 |
| 9.2 Texto original y texto traducido en paralelo..... | 42 |
| 9.3 Versión final | 58 |

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) pone el broche final al Máster en Traducción de Textos Especializados de la Universidad de Zaragoza. Esta traducción y su correspondiente análisis pondrán a prueba todos los conocimientos que he adquirido durante todo el curso, y trataré de demostrar que los he asimilado correctamente y que soy capaz de realizar un encargo real de más de tres mil palabras. La importancia de este trabajo, pues, reside precisamente en eso, en tratarse de un texto real, con la ventaja de que se me da la oportunidad de demostrar todo el trabajo que conlleva una traducción y que a menudo no se ve, ya que el cliente recibe únicamente el resultado final. Los traductores nos formamos para enfrentarnos a un texto y hacerlo nuestro, acercarlo a la cultura de origen, lo que no es tarea fácil. A continuación realizaré un análisis del género dedicando especial atención a los factores intra y extratextuales que rodean al texto que he elegido, y comentaré algunas de las dificultades que me ha planteado, así como la solución propuesta y el método que he seguido para llegar hasta ella. Así mismo, este trabajo incluye el texto original que recibí de PerMondo, la traducción que he propuesto en paralelo con el texto original, y la versión final que entregué al emisor del encargo.

2. Elección del texto y justificación

El texto que he elegido para mi TFM es el artículo “The Healing Power of Play”, de Joan Almon, cofundadora y coordinadora de la Alianza para la Infancia en Estados Unidos, secretaria general adjunta de la Sociedad Antroposófica de América, y cofundadora y antigua presidenta de la asociación WECAN (Waldorf Early Childhood Association of North America). Este texto fue publicado en el número 51 del boletín informativo *Gateways*, y podemos encontrarlo online en la página web de la biblioteca Waldorf. <http://www.waldorflibrary.org/journals/15-gateways/148-fallwinter-2006-issue-51-the-healing-power-of-play>

Se trata de un artículo de carácter divulgativo que va dirigido a todo tipo de lectores que estén interesados en la educación de los niños. Sin embargo, se espera que el público sea conocedor de las Escuelas Waldorf, puesto que está alojado en el sitio web de la biblioteca de esta institución.

Mi tutora insistió mucho en la idea de realizar voluntariado de traducción, por ese motivo me recomendó contactar con una ONG para que me proporcionaran un texto. Finalmente me convenció, ya que de este modo alguien obtiene de manera gratuita una traducción que necesita, y yo me enfrento a un encargo real que me permitirá adquirir más experiencia en lo que será, confío, mi futura profesión. La tarea de obtener un texto no fue fácil. En un principio contacté con Translators Without Borders <http://translatorswithoutborders.org/>, ya que en clase habíamos realizado la traducción de uno de los apartados de su página web. Sin embargo, no obtuve respuesta. Contacté con PerMondo <http://www.permondo.eu/es/>, y les comenté mi situación y las características del texto que necesitaba, así como un área de interés: los animales. Rápidamente se pusieron manos a la obra y me ofrecieron colaborar con una ONG que trabajaba para la defensa de los animales. Se trataba de una ONG holandesa, y finalmente no pude realizar el encargo, puesto que era un texto en holandés. Entonces me propusieron un texto sobre pedagogía, y rápidamente dije que sí. El texto resultó ser muy interesante y motivador, y además me abrió las puertas a un tipo de enseñanza y de educación que era hasta entonces desconocido para mí. A diario paso varias horas con niños de mi familia, y también con mis alumnos, ya que imparto clases particulares de inglés, y siempre es fascinante ver cómo crecen y cómo van aprendiendo y absorbiendo todo lo que les rodea.

Tengo que añadir, también, el buen trato que recibí por parte de la persona que me atendió, y la experiencia tan gratificante que ha sido el realizar una traducción que será publicada y leída por un gran número de personas. El texto se publicará en la página web de la

biblioteca Waldorf, en una sección dedicada a artículos en español.
[\(http://www.waldorflibrary.org/\)](http://www.waldorflibrary.org/)

3. Descripción del género

El texto pertenece al género de la divulgación, que se entiende como la vulgarización o popularización de un saber técnico o especializado, supuestamente ininteligible para los legos (Calsamiglia, H. et al.: 1998).

Hasta ahora, en el segundo cuatrimestre del curso, he trabajado la traducción de artículos de divulgación científica, en los que proliferaba el vocabulario especializado. Los artículos de divulgación se caracterizan por proporcionar a un público no especializado información acerca de un tema complejo, de tal manera que dicha información sea accesible para todos aquellos que no son expertos en la materia. No obstante, es cierto que veo una gran diferencia entre la divulgación científica y el texto que he trabajado. La primera ofrece información sobre temas objetivos, puesto que se trata de ciencia y todo se basa en la experimentación, en el empirismo, y en fórmulas. De modo que el grado de comprensión del texto, sin olvidarnos de que se trata de divulgación y no de un artículo científico propiamente dicho, dependerá de los conocimientos que el lector tenga del tema tratado en el texto. Sin embargo, la divulgación sobre pedagogía es algo más subjetivo que la ciencia, como bien he podido comprobar con el texto que he traducido. Es necesario conocer el Movimiento Waldorf y todo lo que hay detrás, y es necesario entender conceptos tan etéreos como el “cuerpo bifórico”. Todo está íntimamente ligado a la espiritualidad, y eso no se basa en fórmulas matemáticas, sino que cada uno tiene que hacerlo lo mejor posible para tratar de entender las tesis de Rudolf Steiner. A menudo él facilitaba esta tarea de comprensión en sus conferencias mediante metáforas, y comparando, por ejemplo, la vida con una planta.

Steiner, padre de la antroposofía, fue un filósofo austriaco que basó sus investigaciones científicas para el conocimiento del hombre en el pensamiento de Goethe. Impartió clases nocturnas a los obreros de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, en Stuttgart, que decidió destinar parte de los beneficios a crear una escuela para los hijos de los trabajadores. Se encomendó a Steiner la labor de profesor y allí desarrolló las bases metodológicas y didácticas de una pedagogía que parte de un conocimiento profundo de la naturaleza humana y adaptada a las diferentes fases evolutivas del hombre. Así nacieron las Escuelas y la Pedagogía Waldorf, que se han ido extendiendo desde entonces por todo el mundo. (Ashe W., Hall A., Marshall C. et al. 1989. *Introducción a la Educación Waldorf de Rudolf Steiner*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner. [Traducción de Luis Espiga]).

En general, los textos divulgativos tienen una serie de características comunes, entre ellas:

- **Simplificación del lenguaje:** Como ya he mencionado anteriormente, el objetivo de la divulgación es plasmar el contenido del artículo original de una manera más sencilla para facilitar la comprensión a un público no especializado. Como consecuencia de esta simplificación del contenido, se simplifica también el lenguaje. Podemos percibir esta característica en aquellos fragmentos del texto en los que se explican las complicadas teorías de Steiner para aquellos que las desconocen o que no son expertos en la materia. Estas teorías aparecen simplificadas por la autora, que expone de manera sencilla las ideas más complejas del creador de la antroposofía.

In other places, Rudolf Steiner gives indications that kindergarten teachers are like priests in the kindergarten. But one can easily misunderstand this indication. Normally, the priest is at the altar, looking up to the spiritual world and guiding the congregation toward the divine. Young children, however, have just left the world of the divine and are finding their way to the earth. Our task is to help them find their way while recognizing that the divine world works strongly into the earthly. We stand not at the usual altar but at the worktable baking the bread of life, sewing, gardening and much more. (Líneas 103-110)

- **Uso de voz activa:** En los artículos científicos, por ejemplo, se hace uso de la voz pasiva cuando se realizan ciertas afirmaciones que deben atribuirse a la fuente de información original. En este caso, la fuente de información (Rudolf Steiner) se cita debidamente al final, y predomina el uso de la voz activa puesto que es la propia autora la que relata su experiencia como profesora de infantil y valora las enseñanzas de Rudolf Steiner.

- Abundancia de **marcadores discursivos y elementos de cohesión:** A lo largo del texto se utilizan diversos marcadores que sirven para dar cohesión al texto, para darle unidad. Encontramos, entre otros:

*-There were days during playtime, **for instance**, when there was a nervous energy in the room.(Líneas 123, 124)*

*-She was very concerned, and said he had been fine up until age three. **Then** a baby sister was born, but at first he accepted her well. (Líneas 150-152)*

- *The baby was at a very cute stage and everyone responded strongly to her and not so strongly to the other child. Then he began to regress. (Líneas 153-155)*
- Then, one day, he left a little opening in the house, not a very big one, but it proved important.(Líneas 165, 166)*
- Sometimes, however, children get caught in patterns that are not so healthy and one sees this in their play as well. (Líneas 173,174)*

También se hace uso de la anáfora y la catáfora para contribuir a la cohesión, de este modo la autora evita en algunos casos la repetición de secuencias, o aporta fluidez al texto al posponer el elemento más extenso:

- I was convinced of two things: There was a spark of spirit in every human being and there had to be a way of keeping it alive in children; and there was a way for a classroom full of twenty three-to six- year olds to play deeply and harmoniously. (Líneas 5-8) (Catáfora)*
- *It took me some years to realize how closely related these two realities are – spirituality and play. (Líneas 9,10) (Catáfora)*
- Given this central role of play in children's development, we need to do everything we can to support it and encourage it.(Líneas 20, 21) (Anáfora).*

- **Inclusión del lector:** A lo largo de todo el texto destaca el uso abundante del pronombre personal de segunda persona del plural “we”, que la autora utiliza para incluir al lector, ya que el texto va dirigido principalmente a maestros. Consecuentemente, la autora también utiliza el posesivo de segunda persona del plural, “our”.

- Our task is to help them find their way. (Línea 107)*
- We stand not at the usual altar but at the worktable.(Líneas 108, 109)*
- They look to us to understand this reality. (Línea 120)*
- If we hold the divine in our heart, and if our own inner practices are directed toward the spiritual, then the children feel at home on the earth. (Líneas 116-118)*

Este uso de los pronombres de segunda persona del plural no es fruto de la casualidad, sino que la autora distingue en el texto entre aquello que pertenece a sus experiencias y que quiere compartir con el lector, para lo que utiliza los pronombres de primera persona del plural; y aquello que considera que todo maestro de infantil Waldorf conoce, y todo aquello

que considera que es común a todos los que se dedican a la educación de los niños, para lo que utiliza los pronombres de segunda persona del plural, incluyendo de esta manera al lector.

- **Preguntas retóricas:** Este aspecto está en relación con el anterior, ya que mediante la inclusión de preguntas retóricas se interpela directamente al lector de tal modo que este se siente involucrado en el texto.

-But where does this capacity come from? (Líneas 62, 63)

-How does it know what to do? (Líneas 132, 133)

-How is it possible that they have no ideas of their own? (Líneas 240, 241)

- **Carácter narrativo:** Puesto que la autora incluye en el texto muchas de sus experiencias personales como maestra, de las que desprende luego una conclusión o una enseñanza, el texto tiene claramente un carácter narrativo. En las anécdotas que ella ha decidido contar se puede apreciar este carácter narrativo, ya que en estos casos el texto es muy similar a un relato, a una historia, en la que se sigue el orden cronológico de los hechos.

- **Citas:** En los artículos de divulgación es frecuente citar las fuentes de información. En este caso la autora delimita entre comillas aquellos párrafos que ha extraído de los libros de Rudolf Steiner, y especifica mediante notas al final del documento de qué libros se trata.

- **Reformulación:** Cabe destacar el uso de guiones como herramienta de reformulación, para facilitar al lector la comprensión de un enunciado más complejo, o para desarrollar una idea que se acaba de mencionar.

-Then it is good to involve the child with real work- baking, cleaning, woodworking or whatever needs to be done. (Líneas 51, 52)

-One wants to continue this tendency toward devotion in earthly life- wants to continue in the body the activity of pre-earthly life in the spiritual worlds. (Líneas 99, 100)

4. Descripción del texto y de su contexto

En su libro *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Christiane Nord, traductora y doctora en Filología, clasifica los factores que condicionan el texto en extra e intratextuales. Esta clasificación se basa en la distinción entre aquellos factores que dependen de la intención del autor, el motivo del encargo, la temporalidad y el público al que va destinado; y aquellos factores que están relacionados con el contenido y la composición del texto, el conocimiento que se le presupone al lector, los elementos culturales que hay que adaptar para el lector meta, etc. A continuación, siguiendo esta clasificación, voy a mencionar los aspectos más relevantes del texto que he traducido que hay que tener en cuenta.

4.1 Factores externos al texto

Como ya he indicado en apartados anteriores, este artículo fue publicado en el número 51 de *Gateways* (http://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/gw51.pdf), que corresponde a la publicación de otoño/invierno de 2006 de esta revista. *Gateways* es el nombre que recibe el boletín informativo de la Asociación WECAN. Como he mencionado anteriormente, la autora es Joan Almon, cofundadora y antigua presidenta de WECAN, de modo que emisor y autor están relacionados y por lo tanto comparten las ideas que se plasman en el texto.

A pesar de que el artículo fue publicado hace más de ocho años, no se trata de un texto de actualidad inmediata, ya que no nos informa de ninguna noticia ni acontecimiento que tuviera lugar en el momento en el que fue escrito el texto, de modo que la temporalidad no es un elemento primordial. Sin embargo, actualmente la pedagogía Waldorf está en boga, razón por la que se traduce este artículo.

Podemos encontrar la versión online del artículo en la página web de la biblioteca Waldorf, junto con otras publicaciones tanto de la misma autora como de otros. La traducción será publicada en una sección dedicada exclusivamente a artículos en español.

Tal y como me informaron cuando recibí el encargo, va dirigido a todos aquellos que cuidan de niños pequeños, principalmente maestros Waldorf, pero también padres interesados en la metodología educativa Waldorf y, en definitiva, cualquier persona que tenga la responsabilidad de educar a un niño.

4.2 Factores internos al texto

En este artículo la autora hace hincapié en la importancia del juego en el desarrollo de los niños, y de este modo hace consciente al lector de que su desaparición puede acarrear consecuencias negativas para la salud de los niños. El tema en general es la visión del juego a través de la Pedagogía Waldorf, de modo que tema y contenido están íntimamente relacionados.

Para la traducción de este texto he considerado necesario leer otros artículos de Joan Almon tanto en inglés como en español, para familiarizarme con el vocabulario que se utiliza. Creo, además, por la experiencia que ha supuesto para mí esta traducción, que para comprender correcta y completamente el contenido del texto es necesario haber leído otras publicaciones sobre las Escuelas Waldorf y su metodología, ya que representan un modelo distinto de educación y llevan consigo toda una filosofía de vida, puesto que se basa en la antroposofía. Es de gran utilidad, pues, tener unas nociones básicas acerca de esta ciencia y de las creencias de Rudolf Steiner. Creo que es conveniente destacar que, según he podido observar en algunos libros que he leído sobre la Educación Waldorf, parece que están creando su propia terminología y la palabra Waldorf funciona como un adjetivo que califica el sustantivo al que modifica. Así, encontramos varios ejemplos como “Jardines de Infancia Waldorf”, “Educación Waldorf”, “Alumnos Waldorf”, “Profesores Waldorf”, “Movimiento Waldorf”, etc. Más adelante, en el apartado de “Problemas de traducción”, profundizaré más en la secuencia “Jardines de Infancia”, y especificaré las razones que me han llevado a traducirlo de esta manera.

El nivel de conocimiento que se presupone al lector es algo difícil de medir, sin embargo yo considero que es necesario informarse acerca de la antroposofía en general y acerca de Rudolf Steiner y su labor en la fundación de las Escuelas Waldorf en particular, puesto que tienen unas creencias y una metodología específicas que es necesario conocer para entender el texto origen correctamente. Teniendo en cuenta el sitio web en el que podemos localizar el texto y en el que será publicada la traducción, resulta evidente que los lectores serán conocedores de las Escuelas Waldorf, y, por lo tanto, es muy probable que conozcan también algunos aspectos de la metodología que se sigue en las clases y los aspectos en los que se centra el aprendizaje de los niños. De modo que ya no hablamos de un lector totalmente lego, si hablamos de maestros Waldorf, por ejemplo. Sin embargo, sí es cierto que el texto también puede ser leído por personas que aún no están familiarizadas con el Movimiento Waldorf y que sienten cierta curiosidad por saber de qué se trata.

El texto contiene unas marcas suprasegmentales que consisten en tres asteriscos en línea que separan las diferentes ideas generales texto. La autora empieza con una breve introducción y explica la importancia del juego en los niños y poco a poco va profundizando en diversos aspectos que se desprenden del modo de jugar de los niños. Esas “ramificaciones” están separadas por asteriscos:

El primer bloque trata la idea de que los niños aprenden mediante la imitación de aquellos que les rodean y posteriormente incorporan las acciones cotidianas que ven realizar a los adultos en su propio juego. También incluye una historia que ilustra esta teoría de la imitación. En el siguiente bloque se hace referencia a las creencias de Rudolf Steiner sobre la imitación.

En el tercer bloque la autora comenta que, los niños, a pesar de no poder expresar sus problemas mediante un lenguaje habitual, como hacemos los adultos, lo plasman en su juego. A continuación cuenta una historia de un niño que tenía celos de su hermanita pequeña y comenzó a jugar de manera diferente. También incluye la historia de dos niños que se quedaron atascados en un patrón de juego poco saludable. Y finalmente, en el último bloque, habla de la desaparición del juego y sus posibles causas.

En un principio no presté demasiada atención a estas marcas suprasegmentales, pero más adelante me di cuenta de que realmente tenían una función y, efectivamente, separaban las diferentes ideas del texto sobre el juego. Esto sirve también como explicación de la estructura que sigue el texto. La autora expresa una idea que deriva de una de las enseñanzas de Steiner y la ilustra mediante una historia de su experiencia personal como maestra.

En cuanto a la sintaxis, a pesar de que no me ha planteado problemas de comprensión, cabe destacar la abundancia de subordinación y de coordinación, que genera en algunos casos oraciones extensas que contrastan con la brevedad de otras.

-When the children came in, I was sitting at a table, making tiny Little yarn balls, singing a song about winding the yarn, and putting each ball down in a circle when it was finished. The children seemed spellbound by the gestures, mood and music. (Líneas 40-43)

-There were days during playtime, for instance, when there was a nervous energy in the room. The children were playing, but in a superficial way. (Líneas 123, 124)

-Finally, I learned an important lesson. (Líneas 126, 127)

5. Plan de documentación

Este plan de documentación hace referencia no solo a los recursos bibliográficos que utilicé durante el proceso de traducción, sino también a la documentación previa que creí necesaria utilizar antes de traducir el texto, y a la documentación posterior a la traducción que consulté con el fin de resolver ciertas dudas, por ejemplo, con respecto al uso del español. De modo que este plan aborda el antes, el durante y el después del proceso de traducción.

| Información que es necesario buscar | Ejemplo de información encontrada | Objetivo de la búsqueda | Lugar y ruta de búsqueda |
|-------------------------------------|--|--|---|
| 1. Texto original completo | http://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/gw51.pdf | Localizar el texto en su contexto multimodal | Internet: Waldorf Library |
| 2. Obras monográficas | <ul style="list-style-type: none">• Steiner, Rudolf (2013). <i>La educación del niño. Metodología de la enseñanza</i>.• Ashe, W., Hall, A., Marshall, C. et al. (1989). <i>Introducción a la Educación Waldorf de Rudolf Steiner</i>.• Carlgren, Frans. (1989). <i>Una educación hacia la libertad : la pedagogía de Rudolf Steiner : informe del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf</i>• Quiroga Uceda, Patricia (2013). <i>Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf. Historia y Actualidad</i>. (Conferencia) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=bB4FU5pw_cs | <p>Documentarme acerca del contexto de las Escuelas Waldorf y acerca de la pedagogía Waldorf.</p> <p>Documentarme acerca de la actividad del juego en los niños.</p> | <p>En papel:</p> <p>Biblioteca de la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.</p> <p>Biblioteca de la facultad de Ciencias Humanas/ Educación. Huesca.</p> <p>Internet:</p> <p>Youtube</p> |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Charmelo Alvarado, Mary. 2009 <i>La pedagogía Waldorf (Partes I y II)</i>. Disponible en: http://www.lacasitadejuegos.org/pedagogiawaldorf.htm | | Buscador Google |
| 3. Textos paralelos en inglés | <ul style="list-style-type: none"> • Almon, Joan: The Vital Role of Play in Early Childhood Education. Disponible en: http://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/BAPlayAlmon.pdf • Almon, Joan y Miller, Edward (2011). <i>The Crisis in Early Education</i>. Disponible en: http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/crisis_in_early_ed.pdf • Moore, Mary Ruth: The Power of Play. Disponible en: https://www.communityplaythings.com/resources/articles/2014/the-power-of-play | Indagar sobre la terminología que utilizan en inglés, por ejemplo, <i>kindergarten</i> . | Internet: <i>Waldorf Research Institute</i> <i>Alliance for Childhood</i> <i>Community playthings</i> |
| 4. Terminología especializada | <ul style="list-style-type: none"> • The Free Dictionary: http://www.thefreedictionary.com/L - Brought home to me • Collins, Thesaurus: http://www.collinsdictionary.com/english-thesaurus | Localizar definiciones en inglés para captar todo el sentido de la palabra y poder hacer una elección más acertada del equivalente, por ejemplo, <i>brought home to me</i> , <i>toileting</i> , <i>pom-poms</i> , <i>jumble</i> , etc. | Diccionarios monolingües online |
| 5. Equivalencias | <ul style="list-style-type: none"> • Wordreference: http://www.wordreference.com/es/ • Linguee: http://www.linguee.es/ • Reverso context: http://context.reverso.net/traducción/ • Collins: http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-spanish | Encontrar una palabra en español que sea equivalente a la palabra en inglés, por ejemplo <i>playstands</i> , <i>kindergarten</i> , <i>toileting</i> , <i>Young children</i> , <i>schooling path</i> , etc. | Diccionarios bilingües inglés-español online |

| | | | |
|----------------------------------|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Playstands. <p>http://www.bellalunatoys.com/kids-decor-waldorf-furniture/waldorf-playstands/play-stands.html</p> <p>http://elvesandangels.com/collections/playstands/products/new-davids-playstands-double-playstands-double-canopies</p> <p>Sin resultados:</p> <p>http://www.hullitoys.com/29-juguetes-waldorf</p> <p>http://www.elpaisdelosjuegos.es/juguetes-pedagogia-waldorf.html</p> <p>WE CAN: no existe traducción al español. Las siglas corresponden en inglés a Waldorf Early Childhood Association of North America.</p> <p>http://www.waldorfearlychildhood.org/</p> <p>NAEYC: Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños.</p> <p>http://childcareaware.org/es/proveedores-de-cuidados-de-ni%C3%B1os/recursos/organizaciones-nacionales</p> | | <p>Google Imágenes</p> <p>Google: “Juguetes Waldorf”, para encontrar una traducción para “playstand”.</p> <p>Google: comprobar si existe un equivalente en español para las siglas.</p> <p>Página Web con información sobre las organizaciones a nivel nacional relacionadas con el bienestar de los niños</p> |
| 6. Verificación de equivalencias | <ul style="list-style-type: none"> Real Academia Española: <p>http://www.rae.es/</p> <ul style="list-style-type: none"> http://www.hispanoteca.eu/Foro-preguntas/ARCHIVO-Foro/Torre%20de%20marfil.htm Jardines de Infancia y Escuelas Waldorf: <p>http://colegioswaldorf.org/</p> | Comprobar que la palabra que he escogido corresponde al significado de la palabra del TO | <p>Diccionarios monolingües en español online</p> <p>Google: expresión “en su torre de marfil”</p> <p>Google: “Jardines de Infancia” (Uso de mayúsculas)</p> |

| | | | |
|--------------------------------|---|------------------------|---|
| | <p>En España:</p> <p>http://www.escuelawaldorfnavarra.es/?page_id=82</p> <p>http://www.waldorfvalladolid.es/jardin.php</p> <p>http://www.lacasitadejuegos.org/pedagogiawaldorf.htm</p> <p>http://colegioswaldorf.org/ http://www.escuela-waldorf.org/jardin-de-infancia/</p> <p>http://www.centrowaldorf.com/sites.htm</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estantería combinable Waldorf: https://madarvi.wordpress.com/trabajos-realizados-2/juguetes-y-mobiliario-infantil/#jp-carousel-226 https://madarvi.wordpress.com/trabajos-realizados-2/juguetes-y-mobiliario-infantil/#jp-carousel-227 • Pinzas de juego: http://www.demicasaalmundo.com/2015/03/juguetes-pedagogia-waldorf-arcoiris-muneca-basicos.html • 11-S: http://internacional.elpais.com/internacional/2015/06/01/actualidad/1433187787_378714.html | | Google: “carpintería Waldorf”. (Para la traducción de Playstands) |
| 7. Textos paralelos en español | <ul style="list-style-type: none"> • Joan Almon (2013). El papel fundamental del juego durante la infancia. Disponible en: http://blog.permondo.eu/el-juego-durante-la-infancia/ • Joan Almon. Cómo se desarrolla el niño a través del juego. Disponible en: http://www.holistika.net/infancia/escuela/como_se_desarrolla_el_nino_a_traves_del_juego.asp • Joan Almon. El papel vital del juego en la educación de la niñez temprana. Disponible en: | Comprobar la escritura | Edición digital de El País. |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/485/5%20El%20paper%20vital%20del%20juego%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20ni%C3%A9z%20temprana%20Joan%20Almon.pdf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción y adaptación: Joan Almon y Edward Miller (2011). El lado negativo de acelerar a los niños. Disponible en: http://www.mundonuevo.cl/noticia/72/el-lado-negativo-de-acelerar-a-los-ninos | |
|--|---|--|

6. Problemas y estrategias de traducción

En este apartado voy a comentar algunos de los problemas que me ha planteado la traducción de este texto, y para ello voy a seguir la clasificación de Hurtado (2001), que establece cuatro tipos de problemas atendiendo a su naturaleza: lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos. Tras plantear el problema comentaré la estrategia o estrategias aplicadas para su resolución, y para ello voy a seguir la clasificación de Gerardo Vázquez Ayora (1977) y la de Molina y Hurtado (2001).

6.1 Problemas lingüísticos

Son problemas relacionados con la lengua (léxicos, morfosintácticos, normativos...).

- Puesto que el texto habla de la importancia del juego en los niños, aparecen frecuentemente secuencias como: “the play”, “children’s play”, “their play”, etc. En un principio esto me resultó extraño, ya que, en el lenguaje cotidiano, yo no había oído hablar del “juego”, si no era para referirse a un juego concreto. Decimos que los niños juegan, pero no había oido hablar del juego en este sentido. Evidentemente, antes de realizar la traducción ya suponía que este tipo de problemas iba a surgir, de modo que decidí documentarme y leer varios textos relacionados con el juego de los niños para empaparme de la terminología que se utiliza.
- Un error que se repetía varias veces en el TO me causó varios problemas en la traducción: la palabra “often” aparecía dividida en dos sílabas, “of ten”. La primera vez que aparecía iba seguida de “of imitation”, de modo que pensé que podía tratarse de una serie de principios de la imitación postulados por Rudolf Steiner, pero no pude encontrar nada al respecto, naturalmente, ya que se trataba de un error del TO que ya he corregido.
- *Young children* (Líneas 4, 61, 106): no lo traducimos por “niños jóvenes”, sino por “niños pequeños”. No realizamos un calco sino una equivalencia, ya que se refiere a los niños de entre tres y seis años aproximadamente.
- *I was untrained and unsure of myself as a teacher.* (Líneas 4,5): “no tenía experiencia ni seguridad en mí misma como profesora”. En inglés tenemos un adjetivo, “untrained”, que en

español he sustituido por un verbo que me permite acomodar los dos elementos que nombra la autora: la falta de experiencia y de seguridad. Se trata de una **transposición** puesto que hay un cambio de categoría gramatical, ya que en español no podemos decir que “estaba sin experiencia e insegura de mi misma”. Esta construcción no es correcta y por lo tanto hay que sustituirla por algo más apropiado y más habitual: “Tener experiencia y tener seguridad en uno mismo”.

- *There was a way for a classroom full of twenty three- to six-year-olds to play deeply and harmoniously with each other.* (Líneas 6-8): en este caso el principal problema era cómo traducir la secuencia que expresa que la clase estaba llena de veinte niños de tres a seis años y que tenía que haber un modo de que jugasen en armonía. La situación es fácil de comprender, pero no tanto de plasmar en la lengua meta. Finalmente, tras varias propuestas fallidas me decidí por “había un modo de que los veinte niños de tres a seis años que hay en cada clase jugasen absortos y en armonía con los demás”. He omitido “full” y he recurrido a la estrategia de **compensación**, ya que lo he introducido en la proposición siguiente “que hay en cada clase”. La solución la encontré en un libro sobre la Educación Waldorf en el que se menciona que el número de alumnos en cada clase es veinte. En español podemos omitir la secuencia “de edad”, y decir simplemente “de tres a seis años”. En mi traducción también he modificado el sujeto, que pasa a ser “los veinte niños de tres a seis años que hay en cada clase”.
- *She sees play as one of the four essential indicators of a child's health, along with the ways they eat, sleep and handle toileting.* (Líneas 18, 19). En este caso sucede lo mismo que en tantos otros. La situación que nos plantea el TO es fácil de comprender, pero la secuencia “handle toileting” no es tan sencilla de traducir de un modo natural. Finalmente decidí traducirlo por “gestiona el uso del baño”. Es cierto que se habla mucho de “control de esfínteres” en relación con los niños pequeños de unos tres años. Sin embargo, eso es algo muy concreto y, tal y como he aprendido en el máster, es mejor quedarnos en lo general para no incurrir en un error. De acuerdo con lo que yo entiendo, el texto original puede hacer referencia a todo lo que conlleva el uso del baño. Yo misma he visto cómo mis sobrinos aprendían a hacer uso del inodoro, y cuando van a empezar el colegio por primera vez, se les exige que sepan ir solos al baño y que sepan también desvestirse y vestirse para ello. Por esta razón pensé que el texto original englobaba un aspecto mucho más amplio que el control de esfínteres, y por eso me decidí por “gestiona el uso del baño”. Se trata de una **ampliación**

lingüística, ya que “toiletting” lo traducimos por “uso del baño”, al no haber una palabra en español equivalente a la que tenemos en el TO.

- *Nowhere did I see this as vividly as on a visit to a Waldorf school in Tanzania some years ago.* (Líneas 25, 26): en un principio, por mucho que pensaba en una posible traducción para esta oración, siempre incurría en una traducción literal, en un calco que quedaba demasiado alejado de la lengua meta y restaba fluidez a la traducción. Finalmente lo traduje por “Donde vi esto de manera más clara fue en una escuela Waldorf de Tanzania hace unos años.” Se trata de una **modulación**, ya que hemos cambiado de punto de vista y expresamos una misma situación de manera distinta. El texto original dice “nowhere”, lo que sería “en ninguna parte”. En el TM lo he traducido por “Donde”.
- *I told the teacher that I liked to sew while visiting a classroom.* (Líneas 32, 33): “le dije a la maestra que me gustaba hacer labores de costura mientras observaba”. En esta oración he sustituido el verbo “sew” por la secuencia “hacer labores de costura”, que se compone de verbo + objeto directo, puesto que coser es algo muy general y a continuación menciona que preguntaba por alguna muñeca o prenda que remendar. Se trata de una **ampliación lingüística**. También he omitido “visiting a classroom” y lo he sustituido por “observaba”, ya que en español la repetición no encaja del mismo modo que en inglés, y ya hemos repetido varias veces en este mismo párrafo la palabra “clase”.
- *There was a basket with a jumble of short yarn pieces in it.* (Líneas 39, 40): “había una cesta con pequeñas hebras de hilo revueltas”. En este caso he realizado una **transposición**, ya que en el TO tenemos un sintagma nominal cuyo núcleo es un sustantivo, “jumble”, que he sustituido por el adjetivo “revueltas”.
- *I was sitting at a table, making tiny little yarn balls, singing a song about winding the yarn, and putting each ball down in a circle when it was finished.* (Líneas 40-42). Teniendo en cuenta que en el párrafo anterior ya se mencionaba varias veces la palabra “yarn”, y que en español la repetición no es tan habitual en español como en inglés, he decidido sustituir la secuencia “about winding the yarn” por “sobre lo que estaba haciendo”. Es una **modulación**, ya que representamos la misma situación pero la verbalizamos de una manera distinta, y se trata también de una adaptación a la lengua meta, ya que la repetición no es tan frecuente en español.

• *The children turned like a flock of birds and flew into every part of the room to play* (Líneas 45, 46): *los niños se volvieron como una bandada de pájaros y revolotearon por toda la clase para ponerse a jugar.* En un principio propuse “para ponerse a jugar”, pero no me convencía y creía que faltaba algo. No revolotearon para jugar, no era ese el modo en el que jugaban, sino que una vez la profesora hubo finalizado su tarea, los niños se dispersaron por toda la clase para empezar a jugar. Se trata de una **ampliación lingüística**.

• *We learn from them, not by standing apart from them while they lecture us but by entering deeply into their being.* (Líneas 67-69). Esta secuencia fue particularmente complicada puesto que es difícil captar el sentido del TO, por tratarse de algo tan subjetivo y espiritual. A mi modo de ver, la preposición *by* indicaba el medio, el modo de aprender, y lo traduje por “mediante”, o por el verbo en gerundio. Finalmente la traducción fue: “Aprendemos de ellos, no si permanecemos distantes, sino si conectamos profundamente con su ser durante nuestro aprendizaje.” En este caso la oración tiene un valor de condición, solo aprendemos de ellos si conectamos, no si permanecemos distantes. Esa conexión es fundamental, es un factor primordial para el aprendizaje.

• *Higher hierarchies.* (Líneas 77, 78): en este caso resultaba fácil y tentador recurrir a una traducción literal; sin embargo, en la traducción del libro *La educación del niño. Metodología de la enseñanza*, de Rudolf Steiner, se habla de los “mundos superiores”.

• *There, we are imitative to a much greater extent.* (Línea 78): *Allí, nuestra capacidad de imitar se desarrolla en mayor grado.* En este caso he recurrido a una **transposición**, ya que he sustituido un adjetivo “imitative” por un sintagma nominal, “capacidad de imitar”, puesto que en español no hablamos de ser imitativos, sino de nuestra capacidad de imitar a los que nos rodean. También se trata de una **ampliación lingüística**.

• *We continue to imitate those who are responsible for our upbringing and who are to do and feel only what we should imitate.* (Líneas 82, 83): *Continuamos imitando a aquellos que son responsables de nuestra educación y que deben ser conscientes de que son nuestro modelo a imitar.* En este caso he sustituido “*those who are to do and feel only what we should imitate*” por “*aquellos que deben ser conscientes de que son nuestro modelo a imitar*”. De nuevo se trata de una misma situación expresada desde un punto de vista diferente. El TO manifiesta

esa responsabilidad de aquellos a los que imitamos de ser un buen modelo a imitar, de hacer lo correcto y expresar lo correcto (ya que los estados de ánimo también pueden ser imitados por los niños). De tal modo que en el TM he reflejado esa responsabilidad de nuestros modelos a imitar, haciendo hincapié en ese conocimiento que ellos tienen de que son nuestro referente.

- *Kindergarten teachers are like priests in the kindergarten. (Líneas 103, 104)*: en un principio mi traducción resultaba algo ambigua. “Los profesores de infantil son como los sacerdotes en sus jardines de infancia”. Se trata de un fallo de exactitud, puesto que lo que se hace en el TO es comparar a los maestros y a los sacerdotes en sus respectivos lugares de trabajo. Con mi primera propuesta no dejó claro esta similitud y finalmente realicé una **amplificación**: “los profesores de infantil en sus Jardines de Infancia son como los sacerdotes en sus iglesias.”
- *Brought home to me. (Línea 122)*: primero debía conocer el significado de esta expresión, que quiere decir que alguien se dio cuenta de algo. Realicé una **equivalencia** y lo traduje de este modo: “me daba cuenta”.
- *The house had no doors and Windows. (Línea 149)*. En este caso he recurrido a una **compensación** ya que esta información la he adelantado en el párrafo para evitar una oración tan breve desligada de la anterior.
- *Everyone responded strongly to her and not so strongly to the other child. (Línea 154)*. De nuevo en un principio incurri en el error de realizar una traducción literal a pesar de comprender el TO y de ser consciente de que el resultado no era natural: “todo el mundo respondía fuertemente a ella y no tanto a su hermano”. No es algo que diríamos en español. A veces es difícil decidir cuándo realizar una traducción más libre, y este es uno de esos casos: “Todo el mundo le prestaba atención a ella y no tanta a su hermano”. Esta traducción algo más alejada del original responde a un intento de reflejar la situación que nos presenta el TO pero acercándola a la lengua meta. Se trata de una **modulación**.
- *I saw that he was curled up in a tight little circle and realized he had made a womb for himself. (Líneas 157, 158)*: *Vi que estaba acurrucado hecho un ovillo, y había simulado un útero para sí mismo*. En este caso he realizado una **equivalencia** ya que en español tenemos la

expresión “hecho un ovillo”, que lo utilizamos para reflejar una postura exactamente como la que adoptaba el niño, acurrucado formando un círculo. Si hubiera realizado una traducción literal es posible que el lector no se hubiese formado la imagen mental del niño y la postura en la que este estaba, lo que sí conseguimos con esta expresión.

- *They became very interested in arithmetic, for instance, and would throw arithmetic problems at each other over the snack table.* (Líneas 177, 178). En un principio realicé una traducción algo literal: “Se interesaron mucho por la aritmética, por ejemplo, y se proponían problemas el uno al otro en la mesa de la merienda”. En español no es muy frecuente referirnos a algo como “la mesa de la merienda”, de modo que finalmente lo simplifiqué: “Se interesaron mucho por la aritmética, por ejemplo, y se sentaban a resolver problemas mientras merendaban”. Mantiene el sentido del TO a la vez que resulta natural para un lector español. No es importante saber dónde resolvían esos problemas, sino la referencia que se hace a la evolución y al desarrollo intelectual que despertó en aquellos niños.
- *This child is in a budding, opening process, or this child is drooping and not thriving* (líneas 207, 208): *Este niño está en proceso de florecer, de apertura, o está decayendo y marchitándose.* En este caso he llevado a cabo una **modulación**, ya que he expresado una misma realidad de un modo diferente. He sustituido una oración negativa por una afirmativa, puesto que, de acuerdo con lo aprendido en clase de Técnicas de expresión escrita en español, es recomendable sustituir las oraciones negativas por afirmativas cuando sea posible. Algo que no prospera, que no florece, es algo marchito, y así lo he expresado en mi traducción.
- Otro aspecto relevante es el uso de las comillas. La RAE recomienda utilizar las comillas angulares o latinas antes que las inglesas, y no hay ningún motivo para no seguir estas indicaciones, de modo que utilizamos primero las comillas angulares.
- Otro aspecto del texto que me generó dudas y sobre el que me llamó la atención la directora del TFM fue el hecho de que los cargos se escriben con minúscula, según recomienda fundéu (<http://www.fundeu.es/recomendacion/cargos-con-minuscula-inicial-784/>): “secretaria general adjunta”.
- El estilo directo aparece varias veces en el TO, pero no es tan frecuente en español, de modo que he realizado una adaptación y lo he mantenido en aquellos casos en los que he

creído que cumplía un papel importante; y en aquellos casos que no lo he considerado relevante lo he sustituido por el estilo indirecto.

There were many days in my kindergarten when I experienced the deep hum of children at play and think, this is as close to heaven as you are likely to get in this lifetime (Líneas 10-12): *había muchos días en clase en los que sentía el intenso murmullo de los niños inmersos en su juego y me decía a mí misma: esto es lo más cerca que vas a estar del cielo en esta vida.* En este caso creo que el uso del estilo directo en español da más énfasis al pensamiento de la autora.

She looked very puzzled, and said: "Oh, I do all of that work at home, in the evening." "No, no," I blurted out, not very tactfully. "In a Waldorf kindergarten, we do that work in front of the children to inspire their play." (Líneas 34-37)

En este caso la autora recurre al estilo directo en tres ocasiones de las cuales solo he mantenido una:

Me miró perpleja y me dijo que ese tipo de tareas las hacía todas en casa, por la noche. A lo que yo respondí de manera brusca y con poco tacto: "No, no, en el Jardín de Infancia Waldorf hacemos esas labores delante de los niños para inspirar su juego". Puesto que el estilo directo no es tan común en español, no hay motivo para mantenerlo a no ser que tenga una función muy clara en el texto original. He decidido mantenerlo en la respuesta que da la autora a la profesora puesto que es una respuesta muy rotunda y ella misma incide en lo poco apropiado de su brusquedad. En lugar de hacer un inciso entre la negación y la justificación de esa negación, he decidido anteponer la calificación de su respuesta y presentar esta última unificada.

- A lo largo de todo el texto encontramos referencias a determinados elementos relacionados con las Escuelas Waldorf: Waldorf school, Waldorf education, Waldorf kindergarten, Waldorf teachers... En este caso Waldorf funciona como un adjetivo y realizamos una traducción literal, en lugar de traducirlo por un sintagma preposicional como podría ser "los profesores de las escuelas Waldorf". Para decantarme por esta traducción literal me he servido de varios textos paralelos en español así como de un libro sobre la Educación Waldorf, publicado por la editorial Rudolf Steiner. Otro aspecto de gran relevancia es la traducción de "Waldorf kindergarten" por "Jardín de Infancia Waldorf". En un principio lo traduje por

“educación infantil” o “clase de infantil”, pero en el TO se utiliza la palabra “kindergarten” y no “pre-school”, de modo que decidí buscar en Google la secuencia “Jardín de infancia” y ya se documentan más de 300 000 casos. El uso de mayúsculas lo he comprobado en el libro que he mencionado anteriormente, así como en varias webs de Escuelas Waldorf en español que ya he citado en el plan de documentación.

Aquí se puede percibir el intento por parte de la Pedagogía Waldorf de crear algo similar a una terminología propia con el fin de diferenciarse del resto de escuelas, ya que incluso recurren al uso de mayúsculas.

6.2 Problemas extralingüísticos

Son problemas de tipo cultural que derivan de un texto que está anclado a la cultura de la lengua origen o cuya comprensión depende del contexto de la situación.

- Entre las dificultades extralingüísticas que planteaba este texto se encuentran las siglas correspondientes a los diferentes organismos que se nombran. En el TO no se realiza ninguna explicitación ni se desarrollan las siglas, puesto que se da por hecho que los lectores conocen tales asociaciones. En el caso del lector español, no estoy tan segura de que las conozca, puesto que en algunos casos no se trata de una organización que tenga sede en España, de modo que he creído oportuno realizar alguna explicación.

WECAN: (Línea 69) mi propuesta es “asociación WECAN (Waldorf Early Childhood Association of North America)”. Se trata de una ampliación, ya que anteponemos a las siglas la palabra “asociación”, y de una explicitación, ya que el lector español necesita alguna aclaración para saber qué es WECAN.

NAEYC: (Línea 226) en este caso he utilizado el equivalente acuñado que existe en español. Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños.

- Otro aspecto extratextual que me causó gran dificultad fue la traducción de “playstands” (Línea 184). Gracias a Google imágenes pude ver con claridad a qué se refería esta palabra que, sospecho, es un calco del alemán *Spielständer*. No daba con una palabra concreta para traducirlo al español y solo se me ocurrían estrategias de explicitación o descripción: “estructuras de madera con un dosel”. Finalmente di con la solución, con la equivalencia: se trata de estanterías combinables que los niños utilizan como casetas. Esta

palabra fue particularmente difícil puesto que en español no existe, para alguien que no está familiarizado con el Jardín de Infancia Waldorf, como es mi caso, un juguete de este tipo. Se trata de introducir en nuestra cultura un elemento típico de otra cultura, la “cultura” Waldorf.

- La secuencia “It was a year after 9/11” (Línea 222), también tenemos que adaptarla a la referencia que utilizamos en castellano para referirnos a esta fecha: 11-S.
- “Gardening”(Línea 109): se refiere a las labores de jardinería, pero he decidido traducirlo por “cuidado de las plantas”, puesto que en España no tenemos jardín en las casas y en el TO habla de esta tarea como algo cotidiano, de modo que requiere también una adaptación a la cultura de la lengua meta.

6.3 Problemas instrumentales

Este tipo de problemas está ligado a la documentación, la dificultad para encontrar información concreta. No hay diccionarios especializados que lo cubran todo.

Como he comentado anteriormente, el principal problema que me surgió de este tipo fue tratar de encontrar una traducción para “playstands”. Gracias a Google Imágenes pude averiguar de qué se trataba, sin embargo, ningún diccionario me proporcionaba ni siquiera una pista para una posible traducción. Tras descartar la estrategia de la descripción, mediante la cual sustituiría la palabra por una explicación, “estructura de madera con dosel”, y tras varias búsquedas en Google, di con la palabra en alemán, que supuse que era la original. Según parece, la palabra en inglés es un calco, así que por un momento consideré también la posibilidad de realizar un calco, con una correspondiente nota a pie de página para aclarar las dudas al lector. Realicé búsquedas de todo tipo, introduciendo la secuencia “juguetes Waldorf” en español, “mobilario Waldorf”, y cosas similares. Revisé todos y cada uno de los juguetes que encontré en las páginas web sin dar con una solución. Finalmente decidí buscar introduciendo la palabra “madera” o “carpintería”, ya que los juguetes Waldorf son realizados en madera natural por los mismos miembros de las escuelas para despertar los sentidos de los niños. Mediante esta búsqueda pude comprobar que se trataba en realidad de lo que denominaban “estanterías combinables”, a las que se añadía, sujetándola con las pinzas de juego Waldorf, un pedazo de tela que constituía el tejado de las casas que construían los niños en sus ratos de juego.

6.4 Problemas pragmáticos

Estos problemas se centran en la relación entre el receptor y el emisor del texto. Son problemas relacionados con los actos del habla presentes en el TO.

- La dificultad pragmática que he encontrado en este texto es la que encuentro a menudo en otros encargos: el tono del texto. En ocasiones no sé captarlo y por lo tanto no puedo plasmarlo en el texto original. El registro no es formal, ya que se utilizan expresiones típicas, pero tampoco se trata de un registro coloquial, por lo que hay determinadas licencias que no nos podemos permitir.
- A esta dificultad se añade también la cuestión ética que plantea contribuir a la difusión de ciertas ideas sobre pedagogía que quizás no comparta. Tras el proceso de documentación, antes de abordar la traducción, yo misma me he formado una idea determinada acerca de la antroposofía y de todo lo que rodea al mundo de las Escuelas Waldorf, pero es mi tarea como traductora saber reproducir las ideas de la autora del artículo sin dejar entrever mi opinión al respecto, sea esta buena o mala.

Conclusión:

Como conclusión de este apartado, se puede destacar que los problemas más recurrentes a lo largo de la traducción son los de tipo lingüístico, y que las estrategias que han probado ser más útiles para la resolución de estos problemas son la transposición y las que están relacionadas con la adición de secuencias (amplificación y ampliación lingüística). También la estrategia de modulación ha demostrado su eficacia, ya que estamos trabajando con dos idiomas con raíces distintas, y por tanto nos encontramos con construcciones distintas que requieren una fraseología diferente en cada lengua. También se trata de dos culturas diferentes y cada una ha desarrollado un punto de vista concreto, por eso, aunque expresemos una misma situación en las dos lenguas, es necesario adaptarse a la lengua meta. En este texto también las omisiones han sido de gran utilidad puesto que hay mucha repetición en el TO que debemos evitar en nuestra traducción para impedir que el lector tenga la impresión de estar leyendo un texto mal construido. En cuanto a los problemas que están relacionados con la cultura, tanto de la lengua origen como de la lengua meta, la estrategia por excelencia es la adaptación, en caso de que tratemos de introducir un elemento de la cultura de origen que no existe en la cultura de llegada. En el caso de las siglas correspondientes a los organismos, por ejemplo, lo

más recomendable es buscar el equivalente en nuestro idioma, y lo mismo sucede con las expresiones y frases hechas.

La adaptación la considero de un modo general y global, ya que el acto de traducir en sí consiste en adaptar un texto a la lengua meta, de tal modo que los lectores no perciban este texto como una traducción.

7. Conclusiones

Este trabajo de Fin de Master es una gran oportunidad que los traductores profesionales no tienen; es una oportunidad que me permite reflejar todo lo que hay detrás de una traducción y el esfuerzo que conlleva; que me permite defender las decisiones que he tomado. Es una oportunidad para poner a prueba los conocimientos que he adquirido y para demostrar que he sabido aplicarlos a un encargo más o menos real. Y digo más o menos puesto que no se trata de un trabajo, sino de voluntariado, y por tanto el cliente no me exige nada más allá de lo que me he comprometido a ofrecerle, que es la traducción de este texto en un plazo de algo más de tres semanas.

Sin duda he aprendido mucho durante este curso. He sufrido y disfrutado con cada texto. He recibido de los profesores todos los conocimientos que eran necesarios para “aprender” a traducir, y ahora es mi turno de poner en práctica esos conocimientos. Me han transmitido también su entusiasmo por la profesión, pero también las desventajas que desconocía: la profesión del traductor está infravalorada, puesto que es una creencia bastante extendida que para traducir basta con saber idiomas. He aprendido a aceptar también que es una labor “poco agradecida”, ya que únicamente dejamos ver el resultado final, sin posibilidad de demostrar todo lo que nos hemos esforzado, todos los sudores que nos ha costado encontrar la traducción de una palabra en un texto de tres mil. “La buena traducción es la que no se nota”, nos dijo un profesor. De modo que no debemos buscar alabanza en nuestro trabajo, sino la satisfacción de que nadie perciba que ese texto ha requerido un esfuerzo más allá del que ha desempeñado el propio autor en el momento de redactarlo.

Este texto ha sido el primer paso para salir adelante, para salir de mi zona de confort y aprender realmente a traducir. Me queda mucho por aprender todavía, ya que no me considero, ni mucho menos, una traductora profesional. Pero ese aprendizaje será fruto de la experiencia, y confío poder empezar cuanto antes, ya que a pesar de la triste realidad de hoy en día que rodea a esta profesión, sigo encontrando ese aspecto tan atrayente que encontré el primer día que me vino a la cabeza la idea de realizar este máster, sigo viendo la traducción como algo increíble que me da la oportunidad de brindar a muchas personas una información que está en un idioma desconocido para ellos, y que a la vez me permite aprender continuamente, que me despierta la curiosidad con cada encargo y que a la vez conlleva también una gran responsabilidad.

A continuación incluyo esta cita del profesor George Steiner que expresa muy bien ese aspecto intercultural de la traducción:

Traducir es hacer un viaje por un país extranjero.

Una frase muy breve pero cargada de significado. Ya que, según la entiendo yo, no solo habla de hacer inteligible toda una cultura, sino que también viajamos por todos esos mundos desconocidos para nosotros. Estos caminos han sido, por ejemplo, la ciencia, el mundo empresarial, y en este texto, la pedagogía Waldorf y la antroposofía. Pero también podríamos adentrarnos aún más en estos mundos y encontraríamos caminos todavía más específicos que nos revelarían todo un universo.

8. Bibliografía

8.1 Bibliografía utilizada para la traducción y la documentación

Obras y Artículos:

- Almon, Joan (2003). "The Vital Role of Play in Early Childhood Education". Disponible en: <http://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/BAPlayAlmon.pdf>
- Almon, Joan (2013). "El papel fundamental del juego durante la infancia". [Trad. Alberto Velasco]. Disponible en: <http://blog.permondo.eu/el-juego-durante-la-infancia/>
- Almon, Joan. [Consultado el 20 de mayo de 2015]. "Cómo se desarrolla el niño a través del juego". Disponible en: http://www.holistika.net/infancia/escuela/como_se_desarrolla_el_nino_a_traves_del_juego.asp
- Almon, Joan y Miller, Edward (2011). "The Crisis in Early Education". Disponible en: http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/crisis_in_early_ed.pdf
- Almon, Joan y Miller, Edward (2011). "El lado negativo de acelerar a los niños". [Traducción y adaptación]. Disponible en: <http://www.mundonuevo.cl/noticia/72/el-lado-negativo-de-acelerar-a-los-ninos>
- Ashe W., Hall A., Marshall C. et al. 1989. *Introducción a la educación Waldorf de Rudolf Steiner*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner. [Traducción Luís Espiga].
- Carlgren, Frans. 1989. *Una educación hacia la libertad: la pedagogía de Rudolf Steiner: informe del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner. [Trad. María Luisa Varilla]
- Charmelo Alvarado, Mary. 2009. "La pedagogía Waldorf" (Partes I y II). Disponible en: <http://www.lacasitadejuegos.org/pedagogiawaldorf.htm>
- Moore, Mary Ruth. 2014. "The Power of Play". Disponible en: <https://www.communityplaythings.com/resources/articles/2014/the-power-of-play>
- Quiroga Uceda, Patricia (2013). *Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf. Historia y Actualidad*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=bB4FU5pw_cs

- Steiner, Rudolf. 2013. *La educación del niño. Metodología de la enseñanza*. 2^a ed. Madrid: Editorial Rudolf Steiner. [Trad. Juan Berlín]

Diccionarios y glosarios

- Collins Dictionary: English-Spanish. Diccionario bilingüe. Disponible en: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-spanish>
- Collins Dictionary: Thesaurus. Diccionario monolingüe. Disponible en: <http://www.collinsdictionary.com/english-thesaurus>
- Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA). Disponible en: <http://www.fundeu.es/>
- Linguee. Diccionario y buscador de traducciones. Disponible en: www.linguee.es
- Real Academia Española (2005) Diccionario panhispánico de dudas. Disponible en: <http://www.rae.es/dpd/>
- Real Academia Española (22^a edición) Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>
- Reverso context: Diccionario y buscador de traducciones. Disponible en: <http://context.reverso.net/traducion/>
- The Free Dictionary. Disponible en: <http://www.thefreedictionary.com/>
- Wordreference. Disponible en: www.wordreference.com

8.2 Bibliografía utilizada para el comentario

- Calsamiglia, Helena. et al. 1998. “Análisis Discursivo de la divulgación científica.” Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso. Madrid: Universidad Complutense.
- Gil Bardají, Ana. 2004. “Procedimientos, técnicas, estrategias: operadores del proceso traductor”. Recercat (publicación on-line). 205 p.

- Hurtado Albir, Amparo. 2001. *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra
- Nord, Christiane. 1988. *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam, NY: Rodopi
- Vázquez Ayora, Gerardo. 1977. *Introducción a la Traductología*. Washington, DC: Georgetown University Press.

9. Textos

9.1 Texto original

The Healing Power of Play

Joan Almon

When I began teaching young children in 1971, I was untrained and unsure of myself as a teacher, but I was convinced of two things: There was a spark of spirit in every human being and there had to be a way of keeping it alive in children; and there was a way for a classroom full of twenty three- to six-year olds to play deeply and harmoniously with each other and not sink into chaos.

It took me some years to realize how closely related these two realities are – spirituality and play. It is hard to put into words, but there were many days in my kindergarten when I experienced the deep hum of children at play and think, this is as close to heaven as you are likely to get in this lifetime.

Over the years, I saw many individual and cultural differences in how children play, but I was especially struck by the universal quality of play. Play is one of the core experiences of life, and it is intimately connected with children's growth, health and well-being.

I recently heard a well-respected early childhood educator, Gillian MacNamee of the Erickson Institute in Chicago, say that she sees play as one of the four essential indicators of a child's health, along with the ways they eat, sleep and handle toileting. Given this central role of play in children's development, we need to do everything we can to support it and encourage it, especially in these times when it is disappearing from many children's lives.

Another core aspect of early childhood that is closely related to play is the child's ability to imitate adults at work and translate that work into their own drive to play. Nowhere did I see this as vividly as on a visit to a Waldorf school in Tanzania some years ago. There were two kindergartens in the school. One of the teachers was new to Waldorf education. She had only started a month before and was not yet in a training course. She was very gifted in playing with children individually, but she did not know how to help a group of twenty-five children play. As I passed her room, I

30 could hear the sounds of chaos, sounds I recognized from my own early days as a teacher.

On the morning I visited her kindergarten, I told the teacher that I liked to sew while visiting a classroom and wondered if she had a doll to be sewn or a cloth to be mended. She looked very puzzled, and said: “Oh, I do all of that work at home, in the
35 evening.”

“No, no,” I blurted out, not very tactfully. “In a Waldorf kindergarten, we do that work in front of the children to inspire their play.”

There weren’t many supplies in the kindergarten, but the children were making little pom-poms with yarn and cardboard. There was a basket with a jumble of short
40 yarn pieces in it. When the children came in, I was sitting at a table, making tiny little yarn balls, singing a song about winding the yarn, and putting each ball down in a circle when it was finished.

The children seemed spellbound by the gestures, mood and music. The whole group gathered around and watched intently. When the last bit of yarn was rolled up and
45 the circle was complete, the children turned like a flock of birds and flew into every part of the room to play. They made a bus out of chairs, built little shops where they sold all sorts of things, and created homes for their babies. The teacher was astonished, but it was a simple picture of how children are inspired by real work and transform it into creative play through the power of imitation.

50 Sometimes imitation is weak in a child, and the child has difficulty playing. Then it is good to involve the child with real work – baking, cleaning, woodworking or whatever needs to be done. Usually, after a short time of working, the child wants to play and has ideas for play. In the most extreme situation I faced, I brought a child to my worktable for ten minutes every day for six weeks. By the end of that period, he was
55 playing beautifully.

* * *

60 The relationship between imitation and play puzzled me greatly when I was a new teacher. Rudolf Steiner speaks often of imitation, but I could not grasp it at first. It helped to observe imitation in very young children who are learning to speak. They imitate the language that surrounds them without anyone actually “teaching” them. But where does this capacity come from?

It was a great help to find Rudolf Steiner's explanation of the origins of imitation in a passage that is now included in WECAN's book, *On the Play of the Child*. Rudolf Steiner gives a picture of how human beings interpenetrate with higher beings when we are in the spiritual world before birth and after death. We learn from them, not by standing apart from them while they lecture us but by entering deeply into their being. We breathe into them and learn directly from them. This gift of entering into the other we bring down to earth with us. We experience it strongly in the first seven years, and we call it imitation. It is much more profound than simply copying or aping another. It goes to the very heart and soul of who we are as human beings, uniquely individual yet capable of being at one with the world around us.

Children carry their prenatal experiences in the spiritual world into physical existence after birth. In the spiritual world, we human beings live in the beings of the higher hierarchies; everything we do arises out of the nature of the higher hierarchies. There, we are imitative to a much greater extent because we are united with those beings we imitate. Then we are placed into the physical world, but we continue our habit of being at one with our surroundings. The habit of being at one with the beings in our surroundings, or imitating them, continues. We continue to imitate those who are responsible for our upbringing and who are to do and feel only what we should imitate. It is extremely healthy for children to be able to live not so much in their own souls, but in the souls of the people around them...¹

In another set of lectures, Rudolf Steiner explains that this capacity to enter deeply into the hierarchies remains with us in early childhood and serves as the basis for a deeply held religious life in early childhood. This is not a religion children are "taught," but rather it is a foundation for their religious life on earth. It is then built upon, shaped and formed by their family and religious community. Rudolf Steiner describes this foundation of religious experience in this way:

Only on the basis of this knowledge can we correctly understand what expresses itself in the life and activities of children under seven. They simply continue in their earthly life a tendency of soul that was the most essential aspect of life before birth. In the spiritual realm, one surrenders completely to the spirit all

around, lives outside oneself, all the more individually, yet outside of one's self. One wants to continue this tendency toward devotion in earthly life – wants to
100 continue in the body the activity of pre-earthly life in the spiritual worlds. This is why the whole life of a small child is naturally religious.²

In other places, Rudolf Steiner gives indications that kindergarten teachers are like priests in the kindergarten. But one can easily misunderstand this indication.
105 Normally, the priest is at the altar, looking up to the spiritual world and guiding the congregation toward the divine. Young children, however, have just left the world of the divine and are finding their way to the earth. Our task is to help them find their way while recognizing that the divine world works strongly into the earthly. We stand not at the usual altar but at the worktable baking the bread of life, sewing, gardening and much
110 more.

There is a difference for the children if we experience the earth merely in its most external, materialistic way or whether we recognize the hand of the divine in the creation of all that is earthly. It is not necessary to speak about these things with the children, although occasionally something about the angels or God can be said, and
115 these good beings also appear in some of our verses and songs. For the young child, our inner mood and gesture speak much louder than our words. If we hold the divine in our heart, and if our own inner practices are directed toward the spiritual, then the children feel at home on the earth in a way they never can if they are surrounded by a purely materialistic view. Deep in their being they know there is a spiritual world and are
120 seeking an earthly experience that mirrors it. They look to us to understand this reality and they grasp it through imitating our inner mood.

The importance of the inner mood of the teacher was brought home to me often in the kindergarten. There were days during playtime, for instance, when there was a nervous energy in the room. The children were playing, but in a superficial way. I
125 would look around the room wondering who was disturbing their play. Usually, no one was upsetting anyone else, yet there was a noticeable tension in the air. Finally I learned an important lesson – that when I experienced that nervousness I needed to first look at myself. Often I had become inwardly agitated and had lost my calm focus. When I took a deep breath and became centered again, the whole class settled down into their play.

130 Side by side with the child's capacity for imitation stands another important capacity: it is a deep wisdom that guides each step of their development. Every healthy

infant knows when to turn over, when to sit up and when to walk. How does it know what to do? No one instructs it, nor does the child learn these things through imitation.

135 Rather, there is a deep wisdom in each child that guides it along its path of physical growth and development. This same wisdom is at work when children play; it helps them choose the play scenarios they need for their next steps of development, including ones they need for healing. Children often use make-believe play to resolve problems that are troubling them. They may not be able to express the problem in rational language, but they can express it in play.

140

* * *

There was a little boy who came into my mixed-age kindergarten when he was about four years old, and the first thing I noticed was that he had an unusual voice. His 145 use of language was well developed, but his voice was that of a very young child. It didn't fit his age of development. I watched his play, and everyday he played in the same way. He took seven or eight wooden stumps and built a small circular house. Then he'd go into the house and cover it with a cloth roof and spend the whole play time in it. The house had no doors and no windows.

150 I spoke with his mother to better understand what was happening in his life. She was very concerned, and said he had been fine up until age three. Then a baby sister was born, but at first he accepted her well. When the baby was about six months old, however, something changed in the little boy. The baby was at a very cute stage and everyone responded strongly to her and not so strongly to the older child. Then he 155 began to regress. He developed baby speech and insisted on drinking from a baby bottle again.

One day when I looked into his play house. I saw that he was curled up in a tight little circle and realized he had made a womb for himself. He had gone back as far as he could, as if he was still inside his mother. I was concerned, but at the same time had 160 a sense that he knew what he needed and that our task was to protect him so he could have this experience. My assistant and I made sure no one disturbed him in his play. For about two months he played in the same way each day. The rest of the morning he participated in our kindergarten activities, and seemed quite fine, although the baby language continued.

165 Then, one day, he left a little opening in his house, not a very big one, but it proved important. A couple of days later, he made a bigger opening, and then he went out looking for a friend. He chose a lovely boy named Bill and brought him into his house with him. There they played for a few days, but the house was rather cramped.
170 Then it began to grow with more stumps, cloths and other building materials. Over time it grew big enough for other children to come inside and play. Gradually, the little boy's voice came back to normal. He had worked something through with that remarkable wisdom children have that guides their play.

175 Sometimes, however, children get caught in patterns that are not so healthy and one sees this in their play as well. They may start out in a healthy direction, but then get stuck in certain patterns. This happened to two little boys, Brendan and James. They were good friends and had played together for several years. Now they were five and you could see their intellect waking up. They became very interested in arithmetic, for instance, and would throw arithmetic problems at each other over the snack table.

180 They entered a very intensive phase of play with each other. Each day they took a number of playstands and built a house for themselves. They would not let any other children in, and they used many ropes to weave a kind of spider web over their heads, back and forth from one playstand to the next. At first I marveled at their intensity, but after a few days I became uncomfortable. It seemed they were retreating into an ivory tower and cutting themselves off from others.

185 After four or five days, I made the difficult decision that I would put the ropes away. When they entered the room and looked for the ropes, they came to me and asked where they were. I simply said the ropes were resting that day. I expected a storm of protest and even tears, but instead they seemed relieved and did not argue with me. They continued to play with the play stands but in a much less intense way. They
190 gradually let other children enter into their house. Their play became quite social again.

195 A few days later they again asked for the ropes. I wasn't sure what to do. I could see that something had changed, and they were in a new stage, but I was concerned that they might revert to their old play. Yet I trusted their process of growth and decided to give them the ropes. Now a whole new play developed. Playing with other children, they took the ropes and used them as telephone wires, connecting all the play houses in the kindergarten, connecting all the children in a huge labyrinth of ropes. The ropes were still a picture of their mental activity, but now with a strong social impulse.

It is not always easy to discern what is healthy and what is not in children's play, but as Waldorf teachers we can cultivate discernment through our inner work, our
200 schooling path as adults. There are many wonderful exercises that Rudolf Steiner has given us that help us develop our inner capacities. One that I especially love is the exercise of observing that which is blossoming and growing in the plant world and that which is fading and decaying. You can do this observation out in nature or with flowers in your room. You observe the tight form of the bud, so closed yet full of potential life.
205 Then gradually it opens, and opens wider and wider. Then the petals begin to thin, to turn brown, perhaps, to curl back and fall off the flower. Over and over you do these observations and gradually you sense in a child: "This child is in a budding, opening process, or this child is drooping and not thriving. Or perhaps this child is fading, but it feels appropriate, as if it is shedding an old skin and making way for a new one." There
210 are no recipes for these judgments, only an inner awareness that comes in part through experience but is heightened through inner exercise and study.

When one sees how powerful play is for children's normal development and how they use it to work through difficulties, one can only be grateful for this enormous gift that every child possesses. At the same time, one needs to be very concerned that so
215 many children are not playing anymore.

* * *

There is not much research about the decline of play, although Sandra Hofferth
220 at the University of Maryland is compiling some data at this time, but there are many anecdotal reports. A professor of early childhood education in Boston told me of a workshop she did at a NAEYC conference. It was a year after 9/11 and she was asking the teachers if they saw an increase in violent play in their kindergartens. There was an uncomfortable buzzing in the room as they began to speak with each other. She asked
225 what was wrong, and one teacher spoke up and said: "The problem is not that we see more violent play, the problem is that we no longer see children playing at all." She asked if others had a similar experience and about 90% of the two hundred teachers put up their hands.

In the Alliance for Childhood, we followed up on this story with a small study in
230 which experienced public school kindergarten teachers in Atlanta were asked about play in their kindergartens. They explained how play had disappeared over a ten-year period

– first the play centers became learning centers, but the children could still explore freely in them and play. Then each learning center had goals and objectives, and the children had to focus and work on the learning goals. Child-initiated play had
235 disappeared, but the teachers said something else that was equally disturbing. Several remarked that if they gave their children time to play, the children did not know what to do. “They have no ideas of their own.”

Having worked with five-year-olds for years, I found this astonishing. Fives are usually brimming over with ideas. Their mothers would tell me how the children woke
240 up in the morning announcing what they would play that day in the kindergarten. How is it possible that they have no ideas of their own?

There are many factors that contribute to such a change: the huge amounts of screen time children have today; the over-abundance of organized after-school activities that rob them of free time to play; the fact that most early childhood programs are
245 increasingly academic and take children away from the experience of play. It is also the case that many adults today did not play freely when they were young and do not appreciate play; they are even fearful of it.

Waldorf early childhood educators have rich experience with children’s play and are in a unique experience to share their insights – in workshops and courses, in the
250 classroom with visitors observing, in play days organized for community children, in articles for local papers and magazines.

It is vital that play remain a central part of childhood. It contributes to all aspects of children’s development – physical, social, emotional and cognitive. Also, there are physical and mental illnesses that result when play disappears, and they can be serious
255 in nature. For the sake of the children today, their future and that of our society we need to do all we can to restore play and protect it.

Endnotes

1. From *Education as a Force for Social Change*, August 9, 1919, p. 11. Quoted in
260 *On the Play of the Child*, WECAN (Spring Valley, 2004), p 10.
2. From *Roots of Education*, April 16, 1924, p. 60 Quoted in *On the Play of the Child*, WECAN (Spring Valley, 2004), p 11.

265 *Joan Almon* is a co-founder and the U.S. Coordinator of the Alliance for Childhood. She is the Co-General Secretary of the Anthroposophical Society in America. Joan taught

kindergarten for many years at Acorn Hill in Maryland. She was the co-founder and chairperson of WECAN from 1983-2001 and is the previous editor of *Gateways* newsletter.

9.2 Texto original y texto traducido en paralelo

| The Healing Power of Play | El poder curativo del juego |
|--|---|
| Joan Almon | Joan Almon |
| <p>When I began teaching young children in 1971, I was untrained and unsure of myself as a teacher, but I was convinced of two things: There was a spark of spirit in every human being and there had to be a way of keeping it alive in children; and there was a way for a classroom full of twenty three- to six-year olds to play deeply and harmoniously with each other and not sink into chaos.</p> <p>It took me some years to realize how closely related these two realities are – spirituality and play. It is hard to put into words, but there were many days in my kindergarten when I experienced the deep hum of children at play and think, this is as close to heaven as you are likely to get in this lifetime.</p> | <p>Cuando comencé a enseñar a niños pequeños en 1971, no tenía experiencia ni seguridad en mí misma como profesora, pero estaba convencida de dos cosas: había una chispa de espíritu en cada ser humano y tenía que haber un modo de mantenerla viva en los niños; y había un modo de que los veinte niños de tres a seis años que hay en cada clase jugasen absortos y en armonía con los demás sin sumirse en el caos.</p> <p>Me llevó algunos años darme cuenta de la estrecha relación entre estas dos realidades: la espiritualidad y el juego. Es difícil expresarlo con palabras, pero había muchos días en clase en los que sentía el intenso murmullo de los niños inmersos en su juego y me decía a mí misma: esto es lo más cerca del cielo que vas a estar en esta vida.</p> |
| <p>Over the years, I saw many individual and cultural differences in how children play, but I was especially struck by the universal quality of play. Play is one of the core experiences of life, and it is intimately connected with children's growth, health and well-being.</p> | <p>Con el paso de los años observé muchas diferencias individuales y culturales en el modo en que jugaban los niños, pero estaba impresionada por la calidad universal del juego. Jugar es una de las experiencias primordiales en la vida, y está íntimamente relacionada con el crecimiento, la salud y el bienestar de los niños.</p> |
| <p>I recently heard a well-respected early childhood educator, Gillian MacNamee of the Erickson Institute in Chicago, say that she sees play as one of the four essential indicators of a child's health, along with the ways they eat,</p> | <p>Hace poco escuché a una reputada educadora infantil, Gillian MacNamee, del Erikson Institute de Chicago, decir que ella percibe el juego como uno de los cuatro indicadores básicos de la salud del niño junto con el modo</p> |

sleep and handle toileting. Given this central role of play in children's development, we need to do everything we can to support it and encourage it, especially in these times when it is disappearing from many children's lives.

Another core aspect of early childhood that is closely related to play is the child's ability to imitate adults at work and translate that work into their own drive to play. Nowhere did I see this as vividly as on a visit to a Waldorf school in Tanzania some years ago. There were two kindergartens in the school.

One of the teachers was new to Waldorf education. She had only started a month before and was not yet in a training course. She was very gifted in playing with children individually, but she did not know how to help a group of twenty-five children play. As I passed her room, I could hear the sounds of chaos, sounds I recognized from my own early days as a teacher.

On the morning I visited her kindergarten, I told the teacher that I liked to sew while visiting a classroom and wondered if she had a doll to be sewn or a cloth to be mended. She looked very puzzled, and said: "Oh, I do all of that work at home, in the evening." "No, no," I blurted out, not very tactfully. "In a Waldorf kindergarten, we do that work in front of the children to inspire their play."

en que este come, duerme y gestiona el uso del baño. Teniendo en cuenta el papel central del juego en el desarrollo del niño, debemos hacer todo lo que esté en nuestra mano para apoyarlo y promoverlo, especialmente ahora que está desapareciendo de las vidas de muchos niños.

Otro aspecto básico de la primera infancia que está estrechamente vinculado con el juego es la capacidad del niño para imitar a los adultos en sus tareas y recrear esas tareas en su propia situación de juego. Donde vi esto de manera más clara fue en una escuela Waldorf de Tanzania hace unos años. Había dos clases de infantil en la escuela.

Una de las profesoras era nueva en la educación Waldorf; había entrado un mes antes y todavía no había asistido a ningún curso de formación. Era muy habilidosa cuando jugaba con los niños de manera individual, pero no sabía cómo ayudar a un grupo de veinticinco niños a jugar. Al pasar por su clase, oí un gran alboroto que me recordó mis primeros días como maestra.

La mañana que fui a ver su clase, le dije a la maestra que me gustaba hacer labores de costura mientras observaba y le pregunté si no tenía una muñeca que coser o alguna prenda que remendar. Me miró perpleja y me dijo que ese tipo de tareas las hacía todas en casa, por la noche. A lo que yo respondí de manera brusca y con poco tacto: « No, no, en el Jardín de Infancia Waldorf hacemos esas labores delante

| | |
|--|---|
| <p>There weren't many supplies in the kindergarten, but the children were making little pom-poms with yarn and cardboard. There was a basket with a jumble of short yarn pieces in it. When the children came in, I was sitting at a table, making tiny little yarn balls, singing a song about winding the yarn, and putting each ball down in a circle when it was finished.</p> | <p>de los niños para inspirar su juego».</p> <p>No había muchos materiales en la clase, pero como los niños estaban haciendo pequeños pompones con hilo y cartón, había una cesta con pequeñas hebras de hilo revueltas. Cuando los niños entraron, yo estaba sentada en la mesa haciendo pequeñas bobinas de hilo, cantando una canción sobre lo que estaba haciendo y formando un círculo con las madejas que iba terminando.</p> |
| <p>The children seemed spellbound by the gestures, mood and music. The whole group gathered around and watched intently. When the last bit of yarn was rolled up and the circle was complete, the children turned like a flock of birds and flew into every part of the room to play. They made a bus out of chairs, built little shops where they sold all sorts of things, and created homes for their babies. The teacher was astonished, but it was a simple picture of how children are inspired by real work and transform it into creative play through the power of imitation.</p> | <p>Los niños parecían estar fascinados por los gestos, el humor y la música. Todos se reunieron a mi alrededor y observaron con atención. Cuando terminé de enrollar la última hebra de hilo, y había completado el círculo de bobinas, los niños se volvieron como una bandada de pájaros y revolotearon por toda la clase para ponerse a jugar. Con unas sillas hicieron un autobús. Construyeron tiendecitas donde vendían todo tipo de cosas y también construyeron casas para sus bebés. La profesora estaba anonadada, pero no era más que una ilustración de cómo los niños se sienten inspirados por el trabajo real y lo transforman en juego creativo gracias al poder de la imitación.</p> |
| <p>Sometimes imitation is weak in a child, and the child has difficulty playing. Then it is good to involve the child with real work – baking, cleaning, woodworking or whatever needs to be done. Usually, after a short time of working, the child wants to play and has ideas for play.</p> | <p>Algunas veces la capacidad de imitación de un niño es débil, y tiene dificultades para jugar. En estos casos lo mejor es hacer participar al niño en tareas cotidianas como cocinar, limpiar, trabajar la madera o cualquier otra cosa que haya que hacer. Normalmente, después de un</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>breve periodo de trabajo, el niño quiere jugar y tiene ideas para hacerlo.</p> |
| <p>In the most extreme situation I faced, I brought a child to my worktable for ten minutes every day for six weeks. By the end of that period, he was playing beautifully.</p> | <p>En la situación más extrema a la que me he enfrentado, me traje un niño a mi mesa diez minutos al día durante seis semanas. Al final de ese periodo, el niño era capaz de jugar a la perfección.</p> |
| <p>The relationship between imitation and play puzzled me greatly when I was a new teacher. Rudolf Steiner speaks often of imitation, but I could not grasp it at first. It helped to observe imitation in very young children who are learning to speak. They imitate the language that surrounds them without anyone actually “teaching” them. But where does this capacity come from?</p> | <p>La relación entre la imitación y el juego me sorprendió enormemente cuando yo era una inexperta maestra. Rudolf Steiner hablaba a menudo de la imitación, pero al principio no lo entendía. Me ayudó a observar la imitación en niños muy pequeños que están aprendiendo a hablar simplemente imitando el lenguaje que les rodea sin que nadie les enseñe. Pero, ¿de dónde viene esta capacidad?</p> |
| <p>It was a great help to find Rudolf Steiner’s explanation of the origins of imitation in a passage that is now included in WECAN’s book, <i>On the Play of the Child</i>.</p> | <p>Fue de gran ayuda encontrar la explicación de Rudolf Steiner sobre los orígenes de la imitación en un texto que ahora está incluido en el libro de la asociación WECAN (Waldorf Early Childhood Association of North America): <i>On the Play of The Child</i>, («Sobre el juego del niño»).</p> |
| <p>Rudolf Steiner gives a picture of how human beings interpenetrate with higher beings when we are in the spiritual world before birth and after death. We learn from them, not by standing apart from them while they lecture us but by entering deeply into their being.</p> | <p>Rudolf Steiner da una idea de cómo los seres humanos conectamos con seres superiores cuando estamos en el mundo espiritual antes de nacer y después de morir. Aprendemos de ellos, no si permanecemos distantes, sino si conectamos profundamente con su ser durante nuestro aprendizaje.</p> |

We breathe into them and learn directly from them. This gift of entering into the other we bring down to earth with us. We experience it strongly in the first seven years, and we call it imitation. It is much more profound than simply copying or aping another. It goes to the very heart and soul of who we are as human beings, uniquely individual yet capable of being at one with the world around us.

“Children carry their prenatal experiences in the spiritual world into physical existence after birth. In the spiritual world, we human beings live in the beings of the higher hierarchies; everything we do arises out of the nature of the higher hierarchies. There, we are imitative to a much greater extent because we are united with those beings we imitate. Then we are placed into the physical world, but we continue our habit of being at one with our surroundings. The habit of being at one with the beings in our surroundings, or imitating them, continues. We continue to imitate those who are responsible for our upbringing and who are to do and feel only what we should imitate. It is extremely healthy for children to be able to live not so much in their own souls, but in the souls of the people around them...¹”

In another set of lectures, Rudolf Steiner explains that this capacity to enter deeply into

Respiramos dentro de ellos y aprendemos directamente de ellos. Este don que nos permite conectar con otro ser nos lo traemos con nosotros a la tierra. Lo experimentamos considerablemente durante los siete primeros años de vida y lo denominamos imitación. Se trata de algo que va más allá de la simple imitación de otro ser humano. Llega hasta lo más hondo del corazón y el alma de quienes somos como seres humanos, excepcionalmente individuales y aun así capaces de fusionarnos con el mundo que nos rodea.

« Los niños llevan consigo sus experiencias prenatales del mundo espiritual y las conservan en su existencia física después de nacer. En el mundo espiritual, nosotros, los seres humanos, vivimos en los seres de los mundos superiores; todo lo que hacemos surge de la naturaleza de estos mundos. Allí, nuestra capacidad de imitar se desarrolla en mayor grado porque estamos en unión con aquellos seres a los que imitamos. Después llegamos al mundo físico, pero continuamos con nuestro hábito de fusionarnos con nuestro entorno e imitarlo. Continuamos imitando a aquellos que son responsables de nuestra educación y que deben ser conscientes de que son nuestro modelo a imitar. Es de gran importancia para la salud de los niños ser capaces de vivir no tanto en su propia alma, sino en la de las personas que les rodean...¹»

En otra serie de conferencias, Rudolf Steiner explica que esta capacidad de introducirnos

the hierarchies remains with us in early childhood and serves as the basis for a deeply held religious life in early childhood. This is not a religion children are “taught,” but rather it is a foundation for their religious life on earth. It is then built upon, shaped and formed by their family and religious community. Rudolf Steiner describes this foundation of religious experience in this way:

“Only on the basis of this knowledge can we correctly understand what expresses itself in the life and activities of children under seven. They simply continue in their earthly life a tendency of soul that was the most essential aspect of life before birth. In the spiritual realm, one surrenders completely to the spirit all around, lives outside oneself, all the more individually, yet outside of one’s self. One wants to continue this tendency toward devotion in earthly life – wants to continue in the body the activity of pre-earthly life in the spiritual worlds.

This is why the whole life of a small child is naturally religious.²”

In other places, Rudolf Steiner gives indications that kindergarten teachers are like priests in the kindergarten. But one can easily

profundamente en los mundos superiores la conservamos en la primera infancia y sirve de base para una vida arraigada en la religión durante este periodo de nuestras vidas. Este tipo de religión no es de la que se «enseña» a los niños, más bien constituye la base para una vida religiosa en la tierra. Así pues se construye, se moldea y se forma gracias a la familia y su comunidad religiosa. Rudolf Steiner describe este fundamento de la experiencia religiosa de la siguiente manera:

«Solo basándonos en este conocimiento podemos entender verdaderamente lo que se expresa en la vida y en las actividades de los niños menores de siete años. Ellos simplemente continúan en su vida terrenal con una tendencia del alma que es el aspecto más importante de la vida antes del nacimiento. En el ámbito espiritual, uno se rinde completamente al espíritu que le rodea, vive fuera de sí mismo, de manera aún más individual, y sin embargo, fuera de su propio ser. Nos proponemos continuar con esta tendencia a la devoción durante nuestros primeros años de vida terrenal, y queremos continuar en nuestro cuerpo físico con la actividad que realizamos en el mundo espiritual antes de nacer.

Esta es la razón por la que la vida entera de un niño pequeño es religiosa por naturaleza.^{2»}

En otras publicaciones, Rudolf Steiner sugiere que los profesores de infantil en sus Jardines de Infancia son como los sacerdotes en sus

misunderstand this indication. Normally, the priest is at the altar, looking up to the spiritual world and guiding the congregation toward the divine. Young children, however, have just left the world of the divine and are finding their way to the earth. Our task is to help them find their way while recognizing that the divine world works strongly into the earthly. We stand not at the usual altar but at the worktable baking the bread of life, sewing, gardening and much more.

There is a difference for the children if we experience the earth merely in its most external, materialistic way or whether we recognize the hand of the divine in the creation of all that is earthly. It is not necessary to speak about these things with the children, although occasionally something about the angels or God can be said, and these good beings also appear in some of our verses and songs. For the young child, our inner mood and gesture speak much louder than our words. If we hold the divine in our heart, and if our own inner practices are directed toward the spiritual, then the children feel at home on the earth in a way they never can if they are surrounded by a purely materialistic view.

Deep in their being they know there is a spiritual world and are seeking an earthly

iglesias. Pero esta sugerencia es fácil de malinterpretar. Normalmente, el sacerdote está en el altar, mirando hacia el mundo espiritual y guiando a su congregación hacia lo divino. Los niños pequeños, sin embargo, acaban de dejar el mundo de lo divino y están buscando el camino hacia la tierra. Nuestra labor es ayudarles a encontrar el camino a la vez que reconocen una fuerte presencia de lo divino en la tierra. Nosotros no permanecemos en un altar convencional, sino en nuestra mesa de trabajo, horneando el pan de la vida, cosiendo, cuidando de las plantas, y haciendo muchas más cosas. Los niños perciben una diferencia en nuestro modo de experimentar el mundo terrenal: si únicamente experimentamos su expresión más materialista y externa, o si reconocemos en él la mano de lo divino en la creación de todo lo que es terrenal. No es necesario hablar de estas cosas con los niños, aunque de manera puntual podemos comentar algo acerca de Dios o de los ángeles y podemos incluir a estos seres benignos en nuestros versos y canciones. Nuestro estado de ánimo y nuestros gestos tienen mayor impacto en los niños pequeños que nuestras palabras. Si albergamos lo divino en nuestro corazón, y si nuestras prácticas interiores van dirigidas a lo espiritual, entonces el niño percibirá la tierra como su hogar, lo que no sucederá si se ve rodeado de una visión puramente materialista. En lo más profundo de su ser ellos saben que hay un mundo espiritual y buscan en la tierra

experience that mirrors it. They look to us to understand this reality and they grasp it through imitating our inner mood.

The importance of the inner mood of the teacher was brought home to me often in the kindergarten. There were days during playtime, for instance, when there was a nervous energy in the room. The children were playing, but in a superficial way. I would look around the room wondering who was disturbing their play. Usually, no one was upsetting anyone else, yet there was a noticeable tension in the air. Finally I learned an important lesson – that when I experienced that nervousness I needed to first look at myself. Often I had become inwardly agitated and had lost my calm focus. When I took a deep breath and became centered again, the whole class settled down into their play.

Side by side with the child's capacity for imitation stands another important capacity: it is a deep wisdom that guides each step of their development. Every healthy infant knows when to turn over, when to sit up and when to walk. How does it know what to do? No one instructs it, nor does the child learn these things through imitation. Rather, there is a deep wisdom in each child that guides it along its path of physical growth and development. This same wisdom is at work when children

una experiencia que lo refleja. Nos observan para entender esta realidad y la captan mediante la imitación de nuestro estado de ánimo.

A menudo me daba cuenta de la importancia del estado de ánimo de la profesora cuando estaba en clase. Había días en los que durante el rato de juego, por ejemplo, sentía cierto nerviosismo en la clase. Los niños jugaban pero de una manera superficial. Yo miraba por toda la habitación preguntándome quién estaría dificultándoles el juego. Normalmente nadie estaba incordiando a los demás; sin embargo, podía percibir la tensión en el aire. Al final aprendí una valiosa lección: que cuando yo experimentaba ese nerviosismo, primero debía mirarme a mí misma. A menudo me encontraba inquieta y había perdido mi calma interna. Cuando respiraba profundamente y me centraba de nuevo, toda la clase volvía a estar cómoda con su juego.

Junto con la capacidad de imitación del niño existe otra capacidad también importante: una profunda sabiduría que guía cada paso de su desarrollo. Todo niño sano sabe cuándo darse la vuelta, cuándo incorporarse y cuándo caminar. ¿Cómo sabe qué hacer? Ni se lo enseñan ni lo aprende por imitación. Más bien se trata de una profunda sabiduría que hay en el interior de cada niño y que le guía a través del camino de su desarrollo y crecimiento físico. Esta misma sabiduría está en funcionamiento cuando los

play; it helps them choose the play scenarios they need for their next steps of development, including ones they need for healing. Children often use make-believe play to resolve problems that are troubling them. They may not be able to express the problem in rational language, but they can express it in play.

There was a little boy who came into my mixed-age kindergarten when he was about four years old, and the first thing I noticed was that he had an unusual voice. His use of language was well developed, but his voice was that of a very young child. It didn't fit his age of development. I watched his play, and everyday he played in the same way. He took seven or eight wooden stumps and built a small circular house. Then he'd go into the house and cover it with a cloth roof and spend the whole play time in it. The house had no doors and no windows.

I spoke with his mother to better understand what was happening in his life. She was very concerned, and said he had been fine up until age three. Then a baby sister was born, but at first he accepted her well. When the baby was about six months old, however, something changed in the little boy. The baby was at a very cute stage and everyone responded strongly to her and not so strongly to the older child. Then he began to regress. He developed

niños juegan, les ayuda a seleccionar los escenarios de juego que necesitan para alcanzar los siguientes pasos de desarrollo, incluyendo aquellos que se necesitan para la curación. Los niños a menudo recurren al juego simulado para resolver los problemas que les molestan. Puede que no sean capaces de expresar el problema a través de un lenguaje racional, pero lo expresan en el juego.

Un niño de cuatro años entró en mi clase, en la que había alumnos de varias edades, y lo primero que percibí fue que tenía una voz inusual. Su uso del lenguaje estaba bien desarrollado, pero su voz era más bien la de un niño mucho más pequeño. No correspondía con su etapa de desarrollo. Observé su juego, y cada día jugaba de la misma manera: cogía seis o siete tocones de madera y construía una pequeña casa circular sin puertas ni ventanas. Se metía dentro, ponía un trozo de tela a modo de tejado, y pasaba ahí todo el rato de juego.

Hablé con su madre para comprender mejor lo que estaba pasando en la vida del niño. Ella estaba muy preocupada y dijo que su hijo había estado bien hasta los tres años, cuando nació una hermanita pequeña. Al principio él la aceptó bien, pero cuando el bebé tenía unos seis meses, algo cambió en el niño. La hermanita estaba en una etapa adorable y todo el mundo le prestaba atención a ella y no tanta a su hermano. Entonces él empezó a retroceder en su desarrollo: hablaba como un bebé e insistía en

baby speech and insisted on drinking from a baby bottle again.

One day when I looked into his play house. I saw that he was curled up in a tight little circle and realized he had made a womb for himself. He had gone back as far as he could, as if he was still inside his mother. I was concerned, but at the same time had a sense that he knew what he needed and that our task was to protect him so he could have this experience. My assistant and I made sure no one disturbed him in his play. For about two months he played in the same way each day. The rest of the morning he participated in our kindergarten activities, and seemed quite fine, although the baby language continued.

Then, one day, he left a little opening in his house, not a very big one, but it proved important. A couple of days later, he made a bigger opening, and then he went out looking for a friend. He chose a lovely boy named Bill and brought him into his house with him. There they played for a few days, but the house was rather cramped. Then it began to grow with more stumps, cloths and other building materials. Over time it grew big enough for other children to come inside and play. Gradually, the little boy's voice came back to normal. He had worked something through with that remarkable wisdom children have that guides their play.

Sometimes, however, children get caught in

volver a beber en biberón.

Un día eché un vistazo dentro de la casa mientras jugaba. Vi que estaba acurrucado hecho un ovillo, y había simulado un útero para sí mismo. Había vuelto tan atrás como había podido, como si todavía estuviera en el vientre de su madre. Me preocupé, pero al mismo tiempo tuve la sensación de que él sabía lo que necesitaba, y nuestro deber era protegerle para que pudiera vivir esa experiencia. Mi ayudante y yo nos aseguramos de que nadie le molestase mientras jugaba. Estuvo jugando de esta misma manera todos los días durante unos dos meses. El resto de la mañana participaba en las demás actividades de clase y parecía estar bien, aunque seguía utilizando un lenguaje de bebé.

Pero llegó un día en que dejó una pequeña apertura en su casa; no era muy grande pero era un comienzo. Un par de días más tarde, dejó una apertura más grande y salió a buscar a un amigo. Eligió a un niño encantador que se llamaba Bill, y se lo llevó consigo a la casa. Ahí jugaron varios días. La casa era bastante estrecha, pero empezó a crecer con más tocones, telas y otros materiales de construcción. Con el tiempo, empezó a ser lo suficientemente grande como para que otros niños entrasen a jugar. Poco a poco la voz del niño volvió a la normalidad. Había resuelto algo con la extraordinaria sabiduría que poseen los niños y que les guía en su juego.

Sin embargo, algunas veces los niños se quedan

patterns that are not so healthy and one sees this in their play as well. They may start out in a healthy direction, but then get stuck in certain patterns. This happened to two little boys, Brendan and James. They were good friends and had played together for several years. Now they were five and you could see their intellect waking up. They became very interested in arithmetic, for instance, and would throw arithmetic problems at each other over the snack table.

They entered a very intensive phase of play with each other. Each day they took a number of playstands and built a house for themselves. They would not let any other children in, and they used many ropes to weave a kind of spider web over their heads, back and forth from one playstand to the next. At first I marveled at their intensity, but after a few days I became uncomfortable. It seemed they were retreating into an ivory tower and cutting themselves off from others.

After four or five days, I made the difficult decision that I would put the ropes away. When they entered the room and looked for the ropes, they came to me and asked where they were. I simply said the ropes were resting that day. I expected a storm of protest and even tears, but instead they seemed relieved and did not argue with me. They continued to play with the play stands but in a much less intense

estancados en patrones que no son tan sanos, y uno se da cuenta de que lo plasman también en su juego. Puede que empiecen en la buena dirección, pero después se atascan en determinados patrones. Esto es lo que les pasó a dos niños pequeños, Brendan y James. Eran buenos amigos y habían jugado juntos durante varios años. Cuando tenían cinco años ya se podía percibir que su intelecto estaba despertando. Se interesaron mucho por la aritmética, por ejemplo, y se sentaban a resolver problemas mientras merendaban.

Entraron en una fase intensiva de juego entre ellos. Cada día cogían varias estanterías combinables y se construían una casa. No dejaban entrar a ningún otro niño y usaban cuerdas para tejer una especie de telaraña sobre sus cabezas, de un lado a otro de las estanterías y de una estantería a otra. Primero me quedé maravillada por la intensidad de su juego, pero después de unos días me empecé a sentir incómoda. Parecía que estaban encerrándose en su torre de marfil, aislándose de los demás.

Cuatro o cinco días después tomé la difícil decisión de guardar las cuerdas. Cuando entraron en la clase y las buscaron, vinieron a preguntarme dónde estaban. Les dije simplemente que las cuerdas estaban descansando ese día. Yo esperaba una lluvia de protestas e incluso llantos, pero en lugar de eso, los niños parecieron aliviados y no discutieron conmigo. Siguieron jugando con las estanterías

way. They gradually let other children enter into their house. Their play became quite social again.

A few days later they again asked for the ropes. I wasn't sure what to do. I could see that something had changed, and they were in a new stage, but I was concerned that they might revert to their old play. Yet I trusted their process of growth and decided to give them the ropes. Now a whole new play developed. Playing with other children, they took the ropes and used them as telephone wires, connecting all the play houses in the kindergarten, connecting all the children in a huge labyrinth of ropes. The ropes were still a picture of their mental activity, but now with a strong social impulse.

It is not always easy to discern what is healthy and what is not in children's play, but as Waldorf teachers we can cultivate discernment through our inner work, our schooling path as adults. There are many wonderful exercises that Rudolf Steiner has given us that help us develop our inner capacities. One that I especially love is the exercise of observing that which is blossoming and growing in the plant world and that which is fading and decaying. You can do this observation out in nature or with flowers in your room. You observe the tight form of the bud, so closed yet full of potential life. Then gradually it opens, and

pero de una manera mucho menos intensa. Poco a poco fueron dejando entrar a otros niños en su casa. Su juego volvió a ser bastante social otra vez.

Unos días más tarde, volvieron a preguntarme por las cuerdas. No sabía muy bien qué hacer. Yo veía que algo había cambiado y que estaban en una nueva fase, pero estaba preocupada por si volvían a su antiguo juego. Aun así confié en su proceso de crecimiento y decidí darles las cuerdas. Entonces desarrollaron un juego totalmente nuevo. Jugando con otros niños, cogieron las cuerdas y las usaron como cables de teléfono, conectando todas las casas de la clase y conectando a todos los niños en un laberinto de cuerdas. Las cuerdas seguían siendo una ilustración de su actividad mental, pero ahora había un fuerte impulso social.

No siempre es fácil distinguir en el juego de un niño entre lo que es sano y lo que no, pero como profesores de las escuelas Waldorf, podemos desarrollar este criterio mediante nuestro trabajo interior, nuestra trayectoria escolar como adultos. Hay muchos ejercicios maravillosos que Rudolf Steiner ideó y que nos sirven de ayuda para desarrollar nuestras capacidades interiores. Un ejercicio que me encanta es aquel en el que hay que observar lo que florece y crece en el mundo de las plantas, y aquello que se debilita y decae. Esta observación se puede hacer en la naturaleza o en las plantas de la clase. Hay que observar la

opens wider and wider. Then the petals begin to thin, to turn brown, perhaps, to curl back and fall off the flower. Over and over you do these observations and gradually you sense in a child: "This child is in a budding, opening process, or this child is drooping and not thriving.

Or perhaps this child is fading, but it feels appropriate, as if it is shedding an old skin and making way for a new one."

There are no recipes for these judgments, only an inner awareness that comes in part through experience but is heightened through inner exercise and study.

When one sees how powerful play is for children's normal development and how they use it to work through difficulties, one can only be grateful for this enormous gift that every child possesses. At the same time, one needs to be very concerned that so many children are not playing anymore.

There is not much research about the decline of play, although Sandra Hofferth at the University of Maryland is compiling some data at this time, but there are many anecdotal reports. A professor of early childhood education in Boston told me of a workshop she did at a NAEYC conference. It was a year after

forma estrecha del capullo, tan cerrado y aun así tan lleno de vida en su interior. Se abre poco a poco, y cada vez más y más. Los pétalos comienzan a decaer, se vuelven marrones, se encogen y se desprenden de la flor. Hay que hacer estas observaciones una y otra vez hasta que se puede percibir este proceso en un niño: «Este niño está en proceso de florecer, de apertura, o está decayendo y marchitándose. Quizás el niño está desvaneciéndose pero de una forma positiva, como si estuviera mudando la piel y estuviera haciendo sitio para una nueva. »

No hay una fórmula para estas valoraciones, solo una conciencia interior que viene dada en parte por la experiencia, pero que es impulsada por el estudio y el ejercicio interior.

Cuando vemos lo poderoso que es el juego para el desarrollo normal de los niños y cómo ellos lo utilizan para resolver las dificultades, solo podemos estar agradecidos por este gran don que todo niño posee. Al mismo tiempo, debemos ser conscientes de que hay muchos niños que ya no juegan.

No se ha investigado mucho sobre el declinamiento del juego, aunque Sandra Hofferth, de la Universidad de Maryland, está recopilando algunos datos sobre este tema en la actualidad. Sin embargo, hay muchos informes anecdóticos. Una profesora de educación infantil de Boston me habló de un seminario que impartió en un congreso de la NAEYC

9/11 and she was asking the teachers if they saw an increase in violent play in their kindergartens. There was an uncomfortable buzzing in the room as they began to speak with each other. She asked what was wrong, and one teacher spoke up and said: "The problem is not that we see more violent play, the problem is that we no longer see children playing at all." She asked if others had a similar experience and about 90% of the two hundred teachers put up their hands.

In the Alliance for Childhood, we followed up on this story with a small study in which experienced public school kindergarten teachers in Atlanta were asked about play in their kindergartens. They explained how play had disappeared over a ten-year period – first the play centers became learning centers, but the children could still explore freely in them and play. Then each learning center had goals and objectives, and the children had to focus and work on the learning goals. Child-initiated play had disappeared, but the teachers said something else that was equally disturbing.

Several remarked that if they gave their children time to play, the children did not

(Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños). Tuvo lugar un año después del 11-S, y preguntó a los profesores si habían notado en sus clases un aumento de la violencia en el juego. Se oía un molesto zumbido por toda la sala según iban hablando entre ellos. Ella preguntó qué pasaba, y un profesor alzó la voz y dijo que el problema no era que hubiera más violencia en el juego, sino que ya no veían niños jugando en absoluto. Ella preguntó si algún otro profesor había tenido una experiencia similar, y alrededor del 90 % de las doscientas personas que había en la sala levantó la mano.

En la Alianza para la Infancia hicimos un seguimiento de esta historia mediante un reducido estudio en el que se les preguntó a experimentados profesores de educación infantil en escuelas públicas de Atlanta (Georgia, EE. UU.) sobre el juego en sus clases. Los profesores explicaron cómo este había desaparecido a lo largo de un periodo de diez años: primero los centros de juego se convirtieron en centros de aprendizaje, pero los niños aún podían explorar libremente y jugar. Después, cada centro de aprendizaje fijó metas y objetivos, y los niños tenían que centrarse y trabajar en los objetivos de aprendizaje. El juego iniciado por el propio niño había desaparecido, pero los profesores dijeron algo que fue igualmente inquietante: muchos señalaron que si a los niños se les dejaba un rato para jugar, no sabían qué hacer. No tenían ideas

know what to do. “They have no ideas of their own.”

Having worked with five-year-olds for years, I found this astonishing. Fives are usually brimming over with ideas. Their mothers would tell me how the children woke up in the morning announcing what they would play that day in the kindergarten. How is it possible that they have no ideas of their own?

There are many factors that contribute to such a change: the huge amounts of screen time children have today; the over-abundance of organized after-school activities that rob them of free time to play; the fact that most early childhood programs are increasingly academic and take children away from the experience of play. It is also the case that many adults today did not play freely when they were young and do not appreciate play; they are even fearful of it.

Waldorf early childhood educators have rich experience with children’s play and are in a unique position to share their insights – in workshops and courses, in the classroom with visitors observing, in play days organized for community children, in articles for local papers and magazines.

It is vital that play remain a central part of childhood. It contributes to all aspects of

propias.

Teniendo en cuenta que he trabajado con niños de cinco años durante mucho tiempo, esto me pareció increíble. Normalmente los niños de esta edad están desbordados de ideas. Las madres me contaban cómo los niños se levantaban por las mañanas diciendo a qué jugarían en la escuela. ¿Cómo es posible que no tengan ideas propias?

Hay muchos factores que han contribuido a este cambio: la gran cantidad de tiempo que pasan delante de una pantalla hoy en día, el exceso de actividades extraescolares que les deja sin tiempo libre, el hecho de que la mayoría de los programas de educación infantil son cada vez más académicos y alejan a los niños de la experiencia del juego. También se da el caso de que muchos de los que hoy son adultos no jugaron libremente cuando eran pequeños y no le dan importancia al juego, incluso lo temen.

Los maestros Waldorf parten de una amplia experiencia en el juego de los niños y la oportunidad exclusiva de compartir sus percepciones: en talleres y cursos, en la clase con los visitantes que vienen a observar, en jornadas de juego organizados para los niños de la comunidad, en artículos para revistas y prensa local.

Es de vital importancia que el juego siga siendo un elemento central de la infancia. Contribuye a

children's development – physical, social, emotional and cognitive. Also, there are physical and mental illnesses that result when play disappears, and they can be serious in nature. For the sake of the children today, their future and that of our society we need to do all we can to restore play and protect it.

mejorar todos los aspectos del desarrollo de los niños: físico, social, emocional y cognitivo. Como resultado de la desaparición del juego, se producen enfermedades físicas y mentales que pueden ser de carácter grave. Así que por el bien de los niños en la actualidad, y por el bien de su futuro y el de nuestra sociedad, debemos hacer todo lo que podamos para restablecer el juego y protegerlo.

Notas

Endnotes

1. From *Education as a Force for Social Change*, August 9, 1919, p. 11. Quoted in *On the Play of the Child*, WECAN (Spring Valley, 2004), p 10.
2. From *Roots of Education*, April 16, 1924, p. 60 Quoted in *On the Play of the Child*, WECAN (Spring Valley, 2004), p 11.

Joan Almon is a co-founder and the U.S. Coordinator of the Alliance for Childhood. She is the Co-General Secretary of the Anthroposophical Society in America. Joan taught kindergarten for many years at Acorn Hill in Maryland. She was the co-founder and chairperson of WECAN from 1983-2001 and is the previous editor of *Gateways* newsletter.

1. Extracto de *Education as a Force for Social Change*, («La educación como fuerza para el cambio social »), 9 de agosto, 1919, p. 11. Citado en *On the Play of the Child*, WECAN (Spring Valley, 2004) p. 10.

2. Extracto de *Roots of Education* («Raíces de la educación»), 16 de abril, 1924, p. 60 Citado en *On the Play of the Child*, WECAN (Spring Valley, 2004) p. 10.

Joan Almon es cofundadora y coordinadora de la Alianza para la Infancia en Estados Unidos. También es la secretaria general adjunta de la Sociedad Antroposófica de América. Joan fue profesora de educación infantil en Acorn Hill, en Maryland, durante muchos años. Fue cofundadora y presidenta de WECAN desde 1983 hasta 2001 y fue la anterior editora del boletín informativo *Gateways*.

9.3 Versión final

El poder curativo del juego

Joan Almon

Cuando comencé a enseñar a niños pequeños en 1971, no tenía experiencia ni seguridad en mí misma como profesora, pero estaba convencida de dos cosas: había una chispa de espíritu en cada ser humano y tenía que haber un modo de mantenerla viva en los niños; y había un modo de que los veinte niños de tres a seis años que hay en cada clase jugasen absortos y en armonía con los demás sin sumirse en el caos.

Me llevó algunos años darme cuenta de la estrecha relación entre estas dos realidades: la espiritualidad y el juego. Es difícil expresarlo con palabras, pero había muchos días en clase en los que sentía el intenso murmullo de los niños inmersos en su juego y me decía a mí misma: esto es lo más cerca del cielo que vas a estar en esta vida.

Con el paso de los años observé muchas diferencias individuales y culturales en el modo en que jugaban los niños, pero estaba impresionada por la calidad universal del juego. Jugar es una de las experiencias primordiales en la vida, y está íntimamente relacionada con el crecimiento, la salud y el bienestar de los niños.

Hace poco escuché a una reputada educadora infantil, Gillian MacNamee, del Erikson Institute de Chicago, decir que ella percibe el juego como uno de los cuatro indicadores básicos de la salud del niño junto con el modo en que este come, duerme y gestiona el uso del baño. Teniendo en cuenta el papel central del juego en el desarrollo del niño, debemos hacer todo lo que esté en nuestra mano para apoyarlo y promoverlo, especialmente ahora que está desapareciendo de las vidas de muchos niños.

Otro aspecto básico de la primera infancia que está estrechamente vinculado con el juego es la capacidad del niño para imitar a los adultos en sus tareas y recrear esas tareas en su propia situación de juego. Donde vi esto de manera más clara fue en una escuela Waldorf de Tanzania hace unos años. Había dos clases de infantil en la escuela.

Una de las profesoras era nueva en la educación Waldorf; había entrado un mes antes y todavía no había asistido a ningún curso de formación. Era muy habilidosa cuando jugaba con los niños de manera individual, pero no sabía cómo ayudar a un

grupo de veinticinco niños a jugar. Al pasar por su clase, oí un gran alboroto que me recordó mis primeros días como maestra.

La mañana que fui a ver su clase, le dije a la maestra que me gustaba hacer labores de costura mientras observaba y le pregunté si no tenía una muñeca que coser o alguna prenda que remendar. Me miró perpleja y me dijo que ese tipo de tareas las hacía todas en casa, por la noche. A lo que yo respondí de manera brusca y con poco tacto: «No, no, en el Jardín de Infancia Waldorf hacemos esas labores delante de los niños para inspirar su juego».

No había muchos materiales en la clase, pero como los niños estaban haciendo pequeños pompones con hilo y cartón, había una cesta con pequeñas hebras de hilo revueltas. Cuando los niños entraron, yo estaba sentada en la mesa haciendo pequeñas bobinas de hilo, cantando una canción sobre lo que estaba haciendo y formando un círculo con las madejas que iba terminando.

Los niños parecían estar fascinados por los gestos, el humor y la música. Todos se reunieron a mi alrededor y observaron con atención. Cuando terminé de enrollar la última hebra de hilo, y había completado el círculo de bobinas, los niños se volvieron como una bandada de pájaros y revolotearon por toda la clase para ponerse a jugar. Con unas sillas hicieron un autobús. Construyeron tiendecitas donde vendían todo tipo de cosas y también construyeron casas para sus bebés. La profesora estaba anonadada, pero no era más que una ilustración de cómo los niños se sienten inspirados por el trabajo real y lo transforman en juego creativo gracias al poder de la imitación.

Algunas veces la capacidad de imitación de un niño es débil, y tiene dificultades para jugar. En estos casos lo mejor es hacer participar al niño en tareas cotidianas como cocinar, limpiar, trabajar la madera o cualquier otra cosa que haya que hacer. Normalmente, después de un breve periodo de trabajo, el niño quiere jugar y tiene ideas para hacerlo. En la situación más extrema a la que me he enfrentado, me traje un niño a mi mesa diez minutos al día durante seis semanas. Al final de ese periodo, el niño era capaz de jugar a la perfección.

* * *

La relación entre la imitación y el juego me sorprendió enormemente cuando yo era una inexperta maestra. Rudolf Steiner hablaba a menudo de la imitación, pero al

principio no lo entendía. Me ayudó a observar la imitación en niños muy pequeños que están aprendiendo a hablar simplemente imitando el lenguaje que les rodea sin que nadie les enseñe. Pero, ¿de dónde viene esta capacidad?

Fue de gran ayuda encontrar la explicación de Rudolf Steiner sobre los orígenes de la imitación en un texto que ahora está incluido en el libro de la asociación WECAN (Waldorf Early Childhood Association of North America): *On the Play of The Child*, («Sobre el juego del niño»). Rudolf Steiner da una idea de cómo los seres humanos conectamos con seres superiores cuando estamos en el mundo espiritual antes de nacer y después de morir. Aprendemos de ellos, no si permanecemos distantes, sino si conectamos profundamente con su ser durante nuestro aprendizaje. Respiramos dentro de ellos y aprendemos directamente de ellos. Este don que nos permite conectar con otro ser nos lo traemos con nosotros a la tierra. Lo experimentamos considerablemente durante los siete primeros años de vida y lo denominamos imitación. Se trata de algo que va más allá de la simple imitación de otro ser humano. Llega hasta lo más hondo del corazón y el alma de quienes somos como seres humanos, excepcionalmente individuales y aun así capaces de fusionarnos con el mundo que nos rodea.

« Los niños llevan consigo sus experiencias prenatales del mundo espiritual y las conservan en su existencia física después de nacer. En el mundo espiritual, nosotros, los seres humanos, vivimos en los seres de los mundos superiores; todo lo que hacemos surge de la naturaleza de estos mundos. Allí, nuestra capacidad de imitar se desarrolla en mayor grado porque estamos en unión con aquellos seres a los que imitamos. Después llegamos al mundo físico, pero continuamos con nuestro hábito de fusionarnos con nuestro entorno e imitarlo. Continuamos imitando a aquellos que son responsables de nuestra educación y que deben ser conscientes de que son nuestro modelo a imitar. Es de gran importancia para la salud de los niños ser capaces de vivir no tanto en su propia alma, sino en la de las personas que les rodean...»¹

En otra serie de conferencias, Rudolf Steiner explica que esta capacidad de introducirnos profundamente en los mundos superiores la conservamos en la primera infancia y sirve de base para una vida arraigada en la religión durante este periodo de nuestras vidas. Este tipo de religión no es de la que se «enseña »

a los niños, más bien constituye la base para una vida religiosa en la tierra. Así pues se construye, se moldea y se forma gracias a la familia y su comunidad religiosa. Rudolf Steiner describe este fundamento de la experiencia religiosa de la siguiente manera:

«Solo basándonos en este conocimiento podemos entender verdaderamente lo que se expresa en la vida y en las actividades de los niños menores de siete años. Ellos simplemente continúan en su vida terrenal con una tendencia del alma que es el aspecto más importante de la vida antes del nacimiento. En el ámbito espiritual, uno se rinde completamente al espíritu que le rodea, vive fuera de sí mismo, de manera aún más individual, y sin embargo, fuera de su propio ser. Nos proponemos continuar con esta tendencia a la devoción durante nuestros primeros años de vida terrenal, y queremos continuar en nuestro cuerpo físico con la actividad que realizamos en el mundo espiritual antes de nacer. Esta es la razón por la que la vida entera de un niño pequeño es religiosa por naturaleza.²»

En otras publicaciones, Rudolf Steiner sugiere que los profesores de infantil en sus Jardines de Infancia son como los sacerdotes en sus iglesias. Pero esta sugerencia es fácil de malinterpretar. Normalmente, el sacerdote está en el altar, mirando hacia el mundo espiritual y guiando a su congregación hacia lo divino. Los niños pequeños, sin embargo, acaban de dejar el mundo de lo divino y están buscando el camino hacia la tierra. Nuestra labor es ayudarles a encontrar el camino a la vez que reconocen una fuerte presencia de lo divino en la tierra. Nosotros no permanecemos en un altar convencional, sino en nuestra mesa de trabajo, horneando el pan de la vida, cosiendo, cuidando de las plantas, y haciendo muchas más cosas.

Los niños perciben una diferencia en nuestro modo de experimentar el mundo terrenal: si únicamente experimentamos su expresión más materialista y externa, o si reconocemos en él la mano de lo divino en la creación de todo lo que es terrenal. No es necesario hablar de estas cosas con los niños, aunque de manera puntual podemos comentar algo acerca de Dios o de los ángeles y podemos incluir a estos seres benignos en nuestros versos y canciones. Nuestro estado de ánimo y nuestros gestos tienen mayor impacto en los niños pequeños que nuestras palabras. Si albergamos lo divino en nuestro corazón, y si nuestras prácticas interiores van dirigidas a lo espiritual, entonces el niño percibirá la tierra como su hogar, lo que no sucederá si se ve rodeado de una

visión puramente materialista. En lo más profundo de su ser ellos saben que hay un mundo espiritual y buscan en la tierra una experiencia que lo refleje. Nos observan para entender esta realidad y la captan mediante la imitación de nuestro estado de ánimo.

A menudo me daba cuenta de la importancia del estado de ánimo de la profesora cuando estaba en clase. Había días en los que durante el rato de juego, por ejemplo, sentía cierto nerviosismo en la clase. Los niños jugaban pero de una manera superficial. Yo miraba por toda la habitación preguntándome quién estaría dificultándoles el juego. Normalmente nadie estaba incordiando a los demás; sin embargo, podía percibir la tensión en el aire. Al final aprendí una valiosa lección: que cuando yo experimentaba ese nerviosismo, primero debía mirarme a mí misma. A menudo me encontraba inquieta y había perdido mi calma interna. Cuando respiraba profundamente y me centraba de nuevo, toda la clase volvía a estar cómoda con su juego.

Junto con la capacidad de imitación del niño existe otra capacidad también importante: una profunda sabiduría que guía cada paso de su desarrollo. Todo niño sano sabe cuándo darse la vuelta, cuándo incorporarse y cuándo caminar. ¿Cómo sabe qué hacer? Ni se lo enseñan ni lo aprende por imitación. Más bien se trata de una profunda sabiduría que hay en el interior de cada niño y que le guía a través del camino de su desarrollo y crecimiento físico. Esta misma sabiduría está en funcionamiento cuando los niños juegan, les ayuda a seleccionar los escenarios de juego que necesitan para alcanzar los siguientes pasos de desarrollo, incluyendo aquellos que se necesitan para la curación. Los niños a menudo recurren al juego simulado para resolver los problemas que les molestan. Puede que no sean capaces de expresar el problema a través de un lenguaje racional, pero lo expresan en el juego.

* * *

Un niño de cuatro años entró en mi clase, en la que había alumnos de varias edades, y lo primero que percibí fue que tenía una voz inusual. Su uso del lenguaje estaba bien desarrollado, pero su voz era más bien la de un niño mucho más pequeño. No correspondía con su etapa de desarrollo. Observé su juego, y cada día jugaba de la

misma manera: cogía seis o siete tocones de madera y construía una pequeña casa circular sin puertas ni ventanas. Se metía dentro, ponía un trozo de tela a modo de tejado, y pasaba ahí todo el rato de juego.

Hablé con su madre para comprender mejor lo que estaba pasando en la vida del niño. Ella estaba muy preocupada y dijo que su hijo había estado bien hasta los tres años, cuando nació una hermanita pequeña. Al principio él la aceptó bien, pero cuando el bebé tenía unos seis meses, algo cambió en el niño. La hermanita estaba en una etapa adorable y todo el mundo le prestaba atención a ella y no tanta a su hermano. Entonces él empezó a retroceder en su desarrollo: hablaba como un bebé e insistía en volver a beber en biberón.

Un día eché un vistazo dentro de la casa mientras jugaba. Vi que estaba acurrucado hecho un ovillo, y había simulado un útero para sí mismo. Había vuelto tan atrás como había podido, como si todavía estuviera en el vientre de su madre. Me preocupé, pero al mismo tiempo tuve la sensación de que él sabía lo que necesitaba, y nuestro deber era protegerle para que pudiera vivir esa experiencia. Mi ayudante y yo nos aseguramos de que nadie le molestase mientras jugaba. Estuvo jugando de esta misma manera todos los días durante unos dos meses. El resto de la mañana participaba en las demás actividades de clase y parecía estar bien, aunque seguía utilizando un lenguaje de bebé.

Pero llegó un día en que dejó una pequeña apertura en su casa; no era muy grande pero era un comienzo. Un par de días más tarde, dejó una apertura más grande y salió a buscar a un amigo. Eligió a un niño encantador que se llamaba Bill, y se lo llevó consigo a la casa. Ahí jugaron varios días. La casa era bastante estrecha, pero empezó a crecer con más tocones, telas y otros materiales de construcción. Con el tiempo, empezó a ser lo suficientemente grande como para que otros niños entrasen a jugar. Poco a poco la voz del niño volvió a la normalidad. Había resuelto algo con la extraordinaria sabiduría que poseen los niños y que les guía en su juego.

Sin embargo, algunas veces los niños se quedan estancados en patrones que no son tan sanos, y uno se da cuenta de que lo plasman también en su juego. Puede que empiecen en la buena dirección, pero después se atascan en determinados patrones. Esto es lo que les pasó a dos niños pequeños, Brendan y James. Eran buenos amigos y habían jugado juntos durante varios años. Cuando tenían cinco años ya se podía percibir que su

intelecto estaba despertando. Se interesaron mucho por la aritmética, por ejemplo, y se sentaban a resolver problemas mientras merendaban.

Entraron en una fase intensiva de juego entre ellos. Cada día cogían varias estanterías combinables^a y se construían una casa. No dejaban entrar a ningún otro niño y usaban cuerdas para tejer una especie de telaraña sobre sus cabezas, de un lado a otro de las estanterías y de una estantería a otra. Primero me quedé maravillada por la intensidad de su juego, pero después de unos días me empecé a sentir incómoda. Parecía que estaban encerrándose en su torre de marfil, aislando de los demás.

Cuatro o cinco días después tomé la difícil decisión de guardar las cuerdas. Cuando entraron en la clase y las buscaron, vinieron a preguntarme dónde estaban. Les dije simplemente que las cuerdas estaban descansando ese día. Yo esperaba una lluvia de protestas e incluso llantos, pero en lugar de eso, los niños parecieron aliviados y no discutieron conmigo. Siguieron jugando con las estanterías pero de una manera mucho menos intensa. Poco a poco fueron dejando entrar a otros niños en su casa. Su juego volvió a ser bastante social otra vez.

Unos días más tarde, volvieron a preguntarme por las cuerdas. No sabía muy bien qué hacer. Yo veía que algo había cambiado y que estaban en una nueva fase, pero estaba preocupada por si volvían a su antiguo juego. Aun así confié en su proceso de crecimiento y decidí darles las cuerdas. Entonces desarrollaron un juego totalmente nuevo. Jugando con otros niños, cogieron las cuerdas y las usaron como cables de teléfono, conectando todas las casas de la clase y conectando a todos los niños en un laberinto de cuerdas. Las cuerdas seguían siendo una ilustración de su actividad mental, pero ahora había un fuerte impulso social.

No siempre es fácil distinguir en el juego de un niño entre lo que es sano y lo que no, pero como profesores de las escuelas Waldorf, podemos desarrollar este criterio mediante nuestro trabajo interior, nuestra trayectoria escolar como adultos. Hay muchos ejercicios maravillosos que Rudolf Steiner ideó y que nos sirven de ayuda para desarrollar nuestras capacidades interiores. Un ejercicio que me encanta es aquel en el que hay que observar lo que florece y crece en el mundo de las plantas, y aquello que se debilita y decae. Esta observación se puede hacer en la naturaleza o en las plantas de la

^a "Playstands": Se trata de una estantería combinable a la que se añade, sujetándola con las pinzas de juego Waldorf, una tela que haga de techo.

clase. Hay que observar la forma estrecha del capullo, tan cerrado y aun así tan lleno de vida en su interior. Se abre poco a poco, y cada vez más y más. Los pétalos comienzan a decaer, se vuelven marrones, se encogen y se desprenden de la flor. Hay que hacer estas observaciones una y otra vez hasta que se puede percibir este proceso en un niño: «Este niño está en proceso de florecer, de apertura, o está decayendo y marchitándose. Quizás el niño está desvaneciéndose pero de una forma positiva, como si estuviera mudando la piel y estuviera haciendo sitio para una nueva.» No hay una fórmula para estas valoraciones, solo una conciencia interior que viene dada en parte por la experiencia, pero que es impulsada por el estudio y el ejercicio interior.

Cuando vemos lo poderoso que es el juego para el desarrollo normal de los niños y cómo ellos lo utilizan para resolver las dificultades, solo podemos estar agradecidos por este gran don que todo niño posee. Al mismo tiempo, debemos ser conscientes de que hay muchos niños que ya no juegan.

* * *

No se ha investigado mucho sobre el decaimiento del juego, aunque Sandra Hofferth, de la Universidad de Maryland, está recopilando algunos datos sobre este tema en la actualidad. Sin embargo, hay muchos informes anecdóticos. Una profesora de educación infantil de Boston me habló de un seminario que impartió en un congreso de la NAEYC (Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños). Tuvo lugar un año después del 11-S, y preguntó a los profesores si habían notado en sus clases un aumento de la violencia en el juego. Se oía un molesto zumbido por toda la sala según iban hablando entre ellos. Ella preguntó qué pasaba, y un profesor alzó la voz y dijo que el problema no era que hubiera más violencia en el juego, sino que ya no veían niños jugando en absoluto. Ella preguntó si algún otro profesor había tenido una experiencia similar, y alrededor del 90 % de las doscientas personas que había en la sala levantó la mano.

En la Alianza para la Infancia hicimos un seguimiento de esta historia mediante un reducido estudio en el que se les preguntó a experimentados profesores de educación infantil en escuelas públicas de Atlanta (Georgia, EE. UU.) sobre el juego en sus clases.

Los profesores explicaron cómo este había desaparecido a lo largo de un periodo de diez años: primero los centros de juego se convirtieron en centros de aprendizaje, pero los niños aún podían explorar libremente y jugar. Después, cada centro de aprendizaje fijó metas y objetivos, y los niños tenían que centrarse y trabajar en los objetivos de aprendizaje. El juego iniciado por el propio niño había desaparecido, pero los profesores dijeron algo que fue igualmente inquietante: muchos señalaron que si a los niños se les dejaba un rato para jugar, no sabían qué hacer. No tenían ideas propias.

Teniendo en cuenta que he trabajado con niños de cinco años durante mucho tiempo, esto me pareció increíble. Normalmente los niños de esta edad están desbordados de ideas. Las madres me contaban cómo los niños se levantaban por las mañanas diciendo a qué jugarían en la escuela. ¿Cómo es posible que no tengan ideas propias?

Hay muchos factores que han contribuido a este cambio: la gran cantidad de tiempo que pasan delante de una pantalla hoy en día, el exceso de actividades extraescolares que les deja sin tiempo libre, el hecho de que la mayoría de los programas de educación infantil son cada vez más académicos y alejan a los niños de la experiencia del juego. También se da el caso de que muchos de los que hoy son adultos no jugaron libremente cuando eran pequeños y no le dan importancia al juego, incluso lo temen.

Los maestros Waldorf parten de una amplia experiencia en el juego de los niños y la oportunidad exclusiva de compartir sus percepciones: en talleres y cursos, en la clase con los visitantes que vienen a observar, en jornadas de juego organizados para los niños de la comunidad, en artículos para revistas y prensa local.

Es de vital importancia que el juego siga siendo un elemento central de la infancia. Contribuye a mejorar todos los aspectos del desarrollo de los niños: físico, social, emocional y cognitivo. Como resultado de la desaparición del juego, se producen enfermedades físicas y mentales que pueden ser de carácter grave. Así que por el bien de los niños en la actualidad, y por el bien de su futuro y el de nuestra sociedad, debemos hacer todo lo que podamos para restablecer el juego y protegerlo.

Notas

1. Extracto de *Education as a Force for Social Change*, («La educación como fuerza para el cambio social »), 9 de agosto, 1919, p. 11. Citado en *On the Play of the Child*, WECAN (Spring Valley, 2004) p. 10.
2. Extracto de *Roots of Education* («Raíces de la educación»), 16 de abril, 1924, p. 60 Citado en *On the Play of the Child*, WECAN (Spring Valley, 2004) p. 10.

Joan Almon es cofundadora y coordinadora de la Alianza para la Infancia en Estados Unidos. También es la secretaria general adjunta de la Sociedad Antroposófica de América. Joan fue profesora de educación infantil en Acorn Hill, en Maryland, durante muchos años. Fue cofundadora y presidenta de WECAN desde 1983 hasta 2001 y fue la anterior editora del boletín informativo *Gateways*.

