
CONTENIDOS LITERARIOS EN LOS MATERIALES DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESCUELAS WALDORF: ANÁLISIS DE SU RECEPCIÓN EN ESPAÑA (1970-1983)

Patricia Quiroga Uceda¹

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Esta comunicación tiene como objetivo analizar la presencia de la literatura, con especial atención a los contenidos referentes a los cuentos de hadas, en el jardín de infancia Waldorf. El marco en el que se lleva a cabo este estudio es el proceso de recepción de las escuelas Waldorf en España. La fuente histórica de referencia es el *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf* en el período que abarca desde 1970 a 1983. Se considera que esta fuente primaria es de gran relevancia para el estudio de la recepción de este modelo educativo en el contexto español, especialmente en lo que se refiere a la formación de los futuros docentes que en 1979 fundarían la primera iniciativa Waldorf: el *Jardín de Infancia Micael* en la localidad madrileña de Las Rozas. Aunque el *Boletín* se editó hasta 1998, en este trabajo se han consultado los números publicados hasta 1983. La razón de la elección de esta fecha reside en el hecho de que en ese momento el volumen de familias que llevaba a sus hijos e hijas al jardín de infancia había aumentado. Este incremento motivó que se planteara la posibilidad de extender la oferta escolar a la educación primaria y para ello los futuros docentes Waldorf viajaron a Francia y Alemania a formarse en este modelo educativo. Todo lo cual hizo que el marco de referencia para la recepción de esta pedagogía comenzara a ubicarse en Europa y el *Boletín*, que se editaba desde México, perdiera protagonismo.

La relevancia que tienen los cuentos de hadas en la pedagogía Waldorf se remonta a los años de fundación de la primera escuela antroposófica en Alemania a principios del siglo XX y más concretamente a la biografía intelectual de su fundador: Rudolf Steiner (1861-1925). La publicación del artículo «La revelación esotérica de Goethe» el 28 de agosto de 1899 en la revista que dirigía *Das Magazin für Literatur* supuso un punto de inflexión en su biografía. En ese momento Steiner contaba con 38 años de edad y hasta entonces su vida se había caracterizado por la búsqueda incesante de un público al que dar a conocer sus conocimientos y teorías de base esotérica. Este texto tomaba como punto de partida el cuento de Goethe titulado *La serpiente verde y la bella flor de lirio*. En su artículo, Steiner exponía su interpretación del trasfondo esotérico del cuento goetheano. Todo parecía indicar que, una vez más, Steiner iba a fracasar en su deseo de encontrar un público al que interesarán sus ideas y pensamientos. Tanto era así que Steiner

1. Contacto: patquceda@gmail.com

dejó la edición de la revista a los pocos meses de incluir su artículo. La publicación, que antes de que Steiner asumiera su dirección estaba perdiendo suscriptores, no consiguió remontar el vuelo.

No obstante, al cabo de un año de la publicación de su artículo, éste despertó el interés de una persona que sería decisiva para el futuro de Steiner. El lector interesado fue Fritz Sieler, un participante de la Sociedad Teosófica en Berlín —un espacio donde se desarrollaba una perspectiva esotérica del mundo y de la existencia—. Tras la lectura del citado artículo, Sieler decidió contactar con Steiner y ofrecerle que impartiera una conferencia en los círculos teosóficos de Berlín. El éxito que cosechó le supuso ser invitado en otra ocasión. En la Sociedad Teosófica, Steiner encontró su deseada audiencia y su participación en la misma se prolongó hasta 1912. A partir de este momento Steiner se separó de la teosofía y emprendió su propio proyecto como líder de la Sociedad Antroposófica. Bajo este nuevo movimiento que mantenía ciertas similitudes con la teosofía, ideó la pedagogía Waldorf en 1919. La primera escuela se inauguró en la ciudad alemana de Stuttgart: la *Freie Waldorfschule*.

El interés de Steiner por el trasfondo esotérico-espiritual de los cuentos de hadas que motivó la publicación de su artículo en 1899 no fue una cuestión secundaria en el conjunto de su pensamiento. Para el líder de la antroposofía estas narraciones albergaban un conocimiento muy valioso y no dudó en retomar dichos materiales en su articulación de la pedagogía Waldorf. En estas escuelas los cuentos de hadas son un componente muy destacado en la etapa de la educación infantil. Por su parte, el espacio y la didáctica que se dedican a estos contenidos responde a una justificación antroposófica que forma parte del programa que los docentes de estos centros han de aprender.

En el proceso de expansión internacional de las escuelas Waldorf, que comenzó prácticamente desde la creación del primer centro en 1919, los docentes estudiaban antroposofía y se familiarizaban con las especificidades propias de esta pedagogía. Para ello se sirvieron de todos aquellos materiales y recursos que tuvieron a su disposición. En el caso del contexto español, la pedagogía Waldorf empezó a despertar el interés de un pequeño grupo de personas en el año 1971. Si bien, en la España franquista el acceso a materiales y recursos a partir de los que profundizar en este modelo educativo estaba muy restringido y se filtraban por cauces que rozaban la clandestinidad. En este contexto, México se convirtió en un país de referencia para la recepción de la pedagogía Waldorf en España pues desde allí se editaba el *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*, el cual llegaba por correo postal. Estos boletines constituían un material excepcional porque eran la única fuente sobre pedagogía Waldorf en castellano a la que tuvieron acceso los participantes de Madrid. En su interior albergaba una selección de textos destinados a los docentes Waldorf en ejercicio así como a aquellos interesados en fundar una iniciativa educativa.

Los orígenes de la pedagogía Waldorf y su recepción en España

Como se ha señalado, Steiner se separó de la Sociedad Teosófica en 1913. A partir de ese momento decidió fundar su propia organización, a la que denominó Sociedad Antroposófica. Ambos movimientos, tanto la teosofía y la antroposofía, responden al contexto del *fin-de-siècle* y las primeras décadas del siglo XX en Europa Central. En líneas gene-

rales, este tiempo se caracterizó por la consolidación de una interpretación científicista de la realidad y una pérdida del protagonismo histórico de la religión como marco de referencia existencial. Dentro de esta sensación de desorientación, la teosofía y posteriormente la antroposofía fueron dos movimientos que intentaron ofrecer una síntesis entre los avances de la ciencia y ciertas nociones de espiritualidad que se alejaban de las concepciones tradicionales religiosas de occidente. El ocultismo era la base de ambas.

Una de las principales aspiraciones vitales de Steiner era reivindicar y demostrar la existencia de un mundo espiritual. Su cita más célebre y que mejor sintetiza el objetivo de la antroposofía dice así: «la antroposofía es un sendero de conocimiento que pretende conducir lo espiritual en el ser humano a lo espiritual del universo».² Es decir, que para Steiner todos los seres humanos son seres de naturaleza espiritual y por tanto, han de estar en armonía con un cosmos que está conformado por la misma sustancia. Para él, «la Ciencia espiritual no es una teoría, sino un estado anímico; estado cuya virtud consiste en conducir sentimentalmente al alma cada vez más hacia las raíces espirituales de la existencia».³ Es importante señalar que los comienzos del movimiento antroposófico sucedieron al mismo tiempo que el conflicto bélico de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Los mensajes de Steiner cobraron entonces un mayor significado a la luz de los acontecimientos. Tras la devastación humanitaria y material a consecuencia de la guerra, las personas que entonces venían participando en la antroposofía preguntaron a Steiner si esta teoría podía articularse en torno a aspectos prácticos de la vida, tales como la medicina, la educación, la agricultura y las artes, entre otras. Era un tiempo en el que parecía que había que pensar todo de nuevo.

Emil Molt fue un empresario alemán que planteó a Steiner la posibilidad de fundar una escuela basada en los principios antroposóficos. Desde su posición en la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, Molt pensó en ofrecer una educación gratuita a los hijos e hijas de sus empleados y empleadas. El empresario se sentía preocupado por lo que consideraba la «tragedia de la clase trabajadora: la falta de dinero les frenaba a la hora de participar en la educación de la acomodada clase media».⁴ Fue así como Steiner, Molt y otros colaboradores pusieron en marcha el primer proyecto educativo basado en la antroposofía. La *Freie Waldorfschule* abrió sus puertas en la ciudad de Stuttgart en septiembre de 1919 con 256 niños y 12 docentes repartidos en 8 clases.⁵ Esta primera escuela y su fundamento teórico se internacionalizaron prácticamente desde sus orígenes y a la fundación del primer centro le siguieron nuevas escuelas principalmente en otros países del entorno europeo. Así, en 1930 se podían contabilizar un total de 17 escuelas Waldorf —8 de ellas en Alemania, 2 en Gran Bretaña, Noruega y Suiza, y 1 en Holanda, Austria y USA, respectivamente—.⁶ Si bien, el ascenso al poder del partido Nazi liderado por Adolf

2. EASTON, Stewart C.: *Rudolf Steiner. A herald of a new epoch*, New York, Anthroposophic Press, 1980, p. 359.

3. STEINER, Rudolf: «Los cuentos a la luz de la investigación espiritual», *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*, 51, 1975, p. 20. Estos boletines se pueden consultar en la *Escuela Libre Micael*.

4. MOLT, Emil en MURPHY, Christine (ed.): *Emil Molt and the beginnings of the Waldorf School Movement. Autobiographical sketches*, Edinburgh, Floris Books, 1991, p. 137. Molt se refería a la educación secundaria, la cual tenía carácter privado en Alemania.

5. ESTERL, Dietrich: *Die Erste Waldorfschule. Stuttgart. Uhlandshöhe*, Stuttgart, Bund der Freien Waldorfschulen, 2006, p. 70.

6. WERNER, Udo y VON PLATO, Bodo: «Waldorf education: expansion in the twentieth Century», en

Hitler en Alemania en 1933 supuso una interrupción para el devenir de estos centros, pues fueron prohibidos en Alemania y en los países que estaban bajo su ocupación.

Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, la situación de normalidad se volvió a imponer en estas escuelas. En las décadas posteriores, en los años cincuenta y sesenta, los centros Waldorf retomaron la tendencia al crecimiento. El clima de desafección que se generó entre algunos sectores sociales hacia las políticas educativas oficiales impregnadas de nociones de eficacia, competitividad o innovación favoreció a la pedagogía Waldorf, pues ofrecía entornos escolares que por su fundamento antroposófico se alejaban de estas tendencias.

En el caso de España, la antroposofía se introdujo a finales de los años sesenta de la mano de una mujer de origen lituano. Ella era Sandra Aiste⁷ y acababa de instalarse en España tras unos años viviendo en distintos países de América Latina. Llegó a España desde Perú y pronto comenzó a ofrecer unas sesiones de yoga semi-clandestinas en el centro de Madrid. A continuación de estas clases ofrecía la posibilidad de trabajar textos de antroposofía. Aiste logró conformar un pequeño grupo de personas interesadas en explorar nociones de espiritualidad y corrientes esotéricas que eran ampliamente desconocidas en España. Dichas reuniones se acompañaban de pequeños materiales que la propia Aiste traducía del inglés y del alemán, pues en España todavía no había publicaciones o traducciones disponibles. Posiblemente, en su viaje a España Aiste trajo algunos materiales de Perú que leía, interpretaba y comentaba con los asistentes.

A través de las reiteradas menciones que la propia Aiste realizó sobre la vertiente pedagógica de la antroposofía se despertó el interés de los asistentes por conocer esta cuestión en profundidad. En este interés es posible que influyeran las cifras de escuelas Waldorf que existían en ese momento. Al fin y al cabo, ya en 1956 se podía contabilizar un total de 62 escuelas en el mundo —53 en Europa y 9 en América y para 1975 el número se había duplicado—.⁸ De este modo, a partir del grupo inicial de estudio de antroposofía surgió otro grupo que se propuso discutir la pedagogía Waldorf como un elemento específico. Este segundo grupo estaba liderado por Irma Krause quien reunía semanalmente a 6-7 personas en su casa de Madrid. En contraposición al grupo de Aiste, para las sesiones se contaba con una serie de materiales bastante elaborados que cobrarían una gran importancia en el estudio de esta pedagogía: el *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*. Su procedencia obliga a detener la mirada en un país ubicado a gran distancia geográfica de España pero con cierta proximidad cultural como es México. Este segundo grupo, que inició sus reuniones en septiembre de 1971,⁹ constituyó el comienzo de la recepción de la educación de naturaleza antroposófica en el contexto español.

GÖBEL, Nana y HEUSER, Silke (ed.), *Waldorf Education Worldwide*, Alemania, Friends of Waldorf Education, 2001, p. 26.

7. Su verdadero nombre era Irena Svabinskas. Se desconoce el motivo del cambio de nombre.

8. WERNER y VON PLATO, *op. cit.*, 32.

9. BIELER, Heidi: *Irma Krause-Weber*. Accesible en: <http://biographien.kulturimpuls.org/detail.php?&id=1487>, [consulta: 20-06-2014].

Un material excepcional

Entre las personas que se exiliaron de Alemania cuando Hitler accedió al poder se encontraba Johannes Neubart Berlin, quien por su ascendencia judía decidió emigrar a México en 1940.¹⁰ A su llegada españolizó su nombre, siendo conocido a partir de entonces como Juan Berlín.¹¹ Su vinculación con la pedagogía Waldorf comenzó en 1921, cuando a la edad de 8 años, asistió como alumno a la prácticamente recién inaugurada *Freie Waldorfschule* de Stuttgart. Fue al finalizar sus estudios de Química que volvió a la escuela para trabajar como Jefe de Secretaría, el puesto desde el cual el joven alemán presenciaría el cierre del centro por las autoridades nazis en 1938. Esta trayectoria vital, ubicada en el corazón de la pedagogía Waldorf, junto con la experiencia traumática de la clausura de la escuela, serían decisivas para su posterior etapa en tierras mexicanas.

Una vez instalado en América Latina, al tiempo que dio continuidad a su profesión vinculada a las ciencias, Berlín destinó una parte sustancial de sus esfuerzos a la difusión de la antroposofía y a su concepción educativa. Su implicación fue de tal magnitud que la historia de la pedagogía Waldorf en México ha quedado profundamente ligada a su biografía. Así, en 1957 Berlín fundó la primera escuela Waldorf en la Ciudad de México, *La Escuela Nueva*, aunque apenas permaneció abierta tres años.¹² Posteriormente, en la década de los sesenta, Berlín organizó un Curso de Superación Profesional dirigido a maestros, inspectores y directores de escuela interesados en el sistema Waldorf.¹³ Si bien, la iniciativa con la que lograría una gran proyección internacional entre los distintos grupos de interesados en la antroposofía y la pedagogía Waldorf en países de habla hispana fue la edición del *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf* en 1970. Como señalaran dos maestras Waldorf colombianas: «Las traducciones de Juan Berlín (1913-1987), quien hasta el momento era el único que había traducido material de estudio al español, constituían el único material escrito para los cursos de formación de maestros».¹⁴

Berlín compaginaba la labor de editor del *Boletín* con la traducción de algunas de las obras más importantes de Steiner al castellano: *La Ciencia Oculta*, *La Filosofía de la Libertad* y *Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores*.¹⁵ Si al traducir las obras de Steiner Berlín ayudó a difundir el núcleo teórico de la antroposofía, con el *Boletín* estaba desarrollando un material que haría las funciones de curso de formación a distancia en pedagogía Waldorf en aquellos lugares en los que este modelo pedagógico estaba ini-

10. FENELON, Pilar, «Venturing on a New Beginning After Prohibition and Closure», en GÖBEL, Nana y HEUSER, Silke (ed.), *Waldorf Education Worldwide*, Alemania, Friends of Waldorf Education, 2001, p. 168.

11. DE CASTRO, Silvia Gabriela: «Despedida de Juan Berlín desde Cali, Colombia», *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*, 122, 1987, p. 52.

12. DEFOREST, Louise: «Waldorf Education in Mexico», *Gateways*, 54, 2008. Accesible en: <http://www.waldorflibrary.org/journals/15-gateways/117springsummer-2008-issue-54-waldorf-education-in-mexico>. La escuela cerró por dificultades económicas.

13. SOLÀ DE SELLARÉS, María: «En torno a una nueva teoría educativa», *Cuadernos Americanos*, 5, 1973, p. 113.

14. MORALES, Lady y PINEDA, Ángela: «Torn between philanthropy and misanthropy», en GÖBEL, Nana y HEUSER, Silke (ed.), *Waldorf Education Worldwide*, Alemania, Friends of Waldorf Education, 2001, p. 171. Morales y Pineda añadieron: «Juan Berlín en México construyó el puente a través del cual los maestros Waldorf de Europa y Estados Unidos pudieron participar en la construcción de la Escuela Waldorf en Cali».

15. DE CASTRO, Silvia Gabriela: *Ibid.*, p. 52.

ciendo. Y es que el envío postal del *Boletín*, que tenía un carácter mensual y a partir de 1976 bimestral,¹⁶ le permitió superar las barreras nacionales y llegar a distintos grupos de suscriptores de habla hispana, entre ellos el grupo de Irma Krause en Madrid. Todo lo cual permite afirmar que, desde México, el antiguo alumno de la *Freie Waldorfschule* estaba realizando una labor pionera en el mundo hispanohablante.

El título del *Boletín* indicaba que era una publicación para «los presentes y futuros maestros Waldorf», es decir que estaba destinada tanto a docentes en ejercicio como a principiantes en el estudio de esta pedagogía. Si bien, una mirada atenta al contenido de los boletines revela que consistía en una publicación que principalmente se dirigía a docentes que, de algún modo, estuvieran familiarizados con los fundamentos y el lenguaje propio de la obra antropológica de Steiner. Con una extensión de cada número que por norma general oscilaba entre veinticinco y cincuenta páginas, Berlín buscaba equilibrar el contenido incluyendo conferencias de naturaleza antropológica, textos de carácter didáctico, psicológico o antropológico y poemas o versos. En todos ellos, Berlín realizaba una introducción al contenido que se titulaba «Guión para el estudio del presente boletín». Aunque no aparecía firmado por él, su estilo en primera persona refleja que era Berlín quien se dirigía a los lectores.¹⁷ Finalmente, Berlín incluía secciones tales como el «calendario de eventos» en la que informaba de congresos, encuentros y visitas de conferenciantes, así como el «noticiero bibliográfico» con las novedades recién traducidas.

Todo lo cual viene a reforzar el carácter de material de estudio para docentes de centros Waldorf que tenía el *Boletín*. Incluso Berlín llegaba a sugerir lecturas complementarias o para realizar antes de la publicación del siguiente número. De este modo, los lectores podían constatar que detrás de este material se encontraba alguien que conocía muy bien la antroposofía y la pedagogía Waldorf. También que se trataba de una persona que debido a los autores que publicaban en el *Boletín*, disponía de una amplia agenda de contactos, especialmente en Europa. Por ello, es posible que Berlín fuera percibido por los lectores como una figura con cierta autoridad. Baste mencionar que en ocasiones incluía comentarios de su experiencia como alumno de la *Freie Waldorfschule* y el modo en el que recordaba la enseñanza de un contenido en concreto sobre el que ahora publicaba una conferencia.¹⁸

A partir del año 1973, dentro del grupo madrileño se empezó a pensar en la posibilidad de crear un jardín de infancia basado en la pedagogía Waldorf. Si bien, las condiciones políticas impuestas por la dictadura franquista no permitían la apertura de una iniciativa educativa fundamentada en una corriente de pensamiento esotérica. Por lo

16. Tras la muerte de Juan Berlín en 1987 se constituyó un nuevo equipo que se encargaría de la edición del *Boletín*. A partir de este momento la periodicidad de la publicación fue trimestral.

17. Esta sección respondía a lo que expresó en la introducción al *Boletín* 3 de 1970: «En el estudio de la obra de Rudolf Steiner, siempre es importante ubicar las afirmaciones que hace: saber no solamente qué dijo, sino también cuándo y dónde lo dijo». BERLÍN, Juan: «Guión para el estudio del presente *Boletín*», *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*, 3, 1970, p. 2.

18. Un ejemplo de ello es la anécdota que le contó a Berlín su profesor de zoología Eugen Kolisko en 1930 cuando se encontraba en el 12º curso en la *Freie Waldorfschule*. La conferencia a raíz de la cual Berlín desarrolló la anécdota llevaba por título *Los doce grupos principales del reino animal*. Parece ser que Steiner estableció que el curso de zoología tenía que impartirse en dos semanas. Ante esta directriz, el profesor Kolisko se quejó a Steiner porque el tiempo era insuficiente. La respuesta de Steiner fue mostrarle una clasificación animal que al estar estructurada en doce grupos, se podría explicar en doce días. (BERLÍN, Juan: «Guión para el estudio del presente *Boletín*», *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*, 17, 1972, pp. 3-4).

que el grupo se dedicó a proyectar la idea de un futuro centro escolar, sin una noción clara del momento en el que se podría poner en marcha. Mientras tanto, lo único que los miembros del grupo podían hacer era estudiar, formarse y profundizar en los fundamentos antroposóficos de la pedagogía Waldorf. Y para ello el *Boletín* era una fuente de gran importancia. Como señalara Antonio Malagón, uno de los participantes de este grupo de estudio y posterior maestro fundador del *Jardín de Infancia Micael*: «llegaban varios números al año y era oro puro».¹⁹ La presencia de contenidos referentes a la literatura, y en concreto sobre la narración de los cuentos de hadas en el *Boletín* ofrecieron a los futuros docentes la posibilidad de comenzar a familiarizarse con las singularidades propias del modelo educativo antroposófico.

Los cuentos de hadas en el *Boletín*

En las escuelas Waldorf españolas la denominación que reciben los cuentos de hadas, los relatos literarios y las leyendas que se cuentan a los niños y niñas en las etapas de educación infantil y primaria se conocen como «narraciones». Estas ocupan un lugar muy destacado en el currículum, pues son consideradas experiencias que propician el conocimiento de sí mismo.²⁰ Su contenido, que varía en cada curso escolar, está relacionado con la teoría evolutiva de los niños y niñas que sostiene la antroposofía. En líneas generales, la antroposofía divide la vida de los seres humanos en ciclos de siete años (septenios) y asigna un conjunto de características a cada uno de ellos. Los septenios que abarcan el tiempo de la escolarización son tres: primer septenio (0-7 años), segundo septenio (7-14 años) y tercer septenio (14-21 años) y se suelen corresponder con el tiempo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.²¹ Para la antroposofía, los cuentos de hadas son las narraciones literarias que mejor responden al estado evolutivo en el que los niños y las niñas se encuentran durante el primer septenio. Por su relevancia en la educación Waldorf se incluyeron diversas referencias en el *Boletín*, dedicándose incluso algunos números monográficos a la presentación del tema.²²

Los contenidos del *Boletín* eran seleccionados por Juan Berlín. El antiguo alumno de la *Freie Waldorfschule* componía los boletines a partir de traducciones al español de textos de distinta procedencia. En muchas ocasiones eran trabajos que habían aparecido en

19. Entrevista a Antonio Malagón, 21 de enero de 2014.

20. CARLGREN, Frans: *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*, Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 2004, pp. 247-248.

21. No obstante, los principios antroposóficos se suelen adaptar a la legislación educativa. En el caso de España aunque el segundo septenio comienza a la edad de 14 años, en las escuelas la educación secundaria se inicia a la edad de 12 años. Del mismo modo, la escolarización en las escuelas Waldorf termina a los 18 años, como en el resto de escuelas que ofrecen las enseñanzas de Bachillerato. No obstante, en términos antroposóficos los jóvenes y las jóvenes en el tercer septenio tienen un conjunto de características que se prolongan hasta la edad de 21 años.

22. Tal es el caso de los boletines 51 y 66. El *Boletín* 51 de 1975 además de las citadas conferencias de Steiner, contenía el trabajo de Elisabeth Klein y Walter Buhler titulado *El cuento ¿alimento sano o veneno para el alma infantil?* Por su parte, el *Boletín* 66 de 1977 albergaba los trabajos: *Hambre de cuentos de hadas*, de Helmut von Kugelgen, *Invitación al encanto* de James Daniel, *Los usos del encantamiento* de Gisela O'Neil, *¿Siguen teniendo virtud educativa los cuentos de hadas?* de Erich Schwesbch y *Los cuentos de hadas: ¿es correcto contárselos a los niños?* de Caroline von Heydebrand.

otras publicaciones vinculadas a la antroposofía o la pedagogía Waldorf en alemán o en inglés principalmente y que Berlín o algún colaborador del *Boletín* traducía. Los textos sobre los cuentos de hadas que aparecieron en el *Boletín* entre las fechas 1970-1983 se pueden clasificar en cuatro tipos. El primero de ellos eran conferencias de Rudolf Steiner sobre el fundamento de los cuentos de hadas que fueron traducidas y reproducidas. En este tiempo se recogieron 2, apareciendo ambas en el *Boletín* 51 de 1975: «Los cuentos a la luz de la investigación espiritual e Interpretación de los cuentos». El segundo tipo de materiales que Berlín incluía eran traducciones de los trabajos cuyo objetivo era el análisis del trasfondo de los cuentos de hadas desde la perspectiva antroposófica, como por ejemplo los textos de Friedel Lenz. En tercer lugar se publicaban algunos cuentos para narrar a los niños y niñas. Por último, se incluían traducciones de trabajos de personas con una dilatada trayectoria en la pedagogía Waldorf que desarrollaron el pensamiento de Steiner en relación a este tipo de material literario en el jardín de infancia. Sus textos versaban principalmente sobre el fundamento de estas narraciones o su didáctica en las aulas. Este tipo de contenidos son los que contaron con una mayor presencia en el *Boletín*, razón por la cual este epígrafe es el más extenso.

El primer tipo de contenidos, las traducciones de las conferencias de Steiner, constituyen el material de referencia para conocer la fundamentación antroposófica de la presencia de los cuentos de hadas en la pedagogía Waldorf. Estas narraciones encuentran su justificación en la concepción de la historia de Steiner. Dos ideas son básicas. La primera es que para el líder de la antroposofía, la historia de la humanidad se ha caracterizado por una evolución de la conciencia en función de unos determinados parámetros. La segunda está relacionada con la vida de cada ser humano. Pues para Steiner, en su desarrollo, cada ser humano recapitula los estados de conciencia que han atravesado las civilizaciones anteriores hasta llegar a la actualidad. En este sentido, en su conferencia *Los cuentos a la luz de la investigación espiritual*, Steiner señalaba que el proceso de evolución de la conciencia habría sido protagonizado por seres humanos que en la aurora de la evolución poseían una cierta clarividencia original.²³ Siguiendo a Steiner:

«Los cuentos más típicos y hermosos nos llegan de aquellos tiempos remotos, en los que el hombre poseía todavía cierta conciencia clarividente y, por lo tanto, podía llegar con más facilidad a las fuentes de la inspiración y la composición cuentística.»²⁴

Es decir, Steiner consideraba los cuentos como una reminiscencia de etapas primitivas en las que el ser humano tenía una capacidad clarividente. Continuaba la argumentación señalando que con el paso del tiempo, dichas capacidades fueron debilitándose dando paso a un pensamiento racional y abstracto. Así, con la antroposofía aspiraba a presentar la posibilidad de recuperar la percepción y vivencia del mundo espiritual, que según su perspectiva se había perdido con el auge de una visión de la existencia materialista. Un planteamiento que se encuentra en continuidad con la tesis ya señalada por Steiner en la que afirmaba que la antroposofía era el estado anímico que «conduce al alma a las raíces espirituales de la existencia».²⁵ Por su parte, con respecto a la segunda

23. STEINER, *op. cit.*, p. 7.

24. *Ibid.*, p. 15.

25. *Ibid.*, p. 20.

creencia antroposófica de relevancia y que sostenía que los seres humanos en su desarrollo recapitulan la historia de la humanidad, el líder de la antroposofía expresó que durante el primer septenio los niños y niñas se encuentran todavía en un estado denominado de «globalidad soñadora» semejante al de las poblaciones primitivas. Para Steiner, los niños y niñas necesitan los cuentos como «alimento anímico»²⁶ porque «ofrecen al alma lo que ella necesita en virtud de sus más hondas experiencias».²⁷

El segundo tipo de contenidos del *Boletín* lo constituyen traducciones de análisis de cuentos de hadas desde la perspectiva antroposófica. En este sentido, y aunque se desarrolla más adelante, cabe señalar que en estas escuelas los cuentos de los Hermanos Grimm son considerados los más adecuados para ser narrados a los niños y niñas. Así, en varios números del *Boletín* se incluyeron los trabajos de Friedel Lenz con respecto a los cuentos *La bella durmiente del bosque*, *Blancanieves*, *Caperucita Roja* y *Los dos hermanitos* que realizó y que estaban orientados a mostrar una interpretación de la simbología de estas narraciones desde la antroposofía.²⁸ Siguiendo a Steiner el autor señalaba que cada uno de los tres primeros cuentos reflejaban tres estados de la evolución de la humanidad. De hecho, según Lenz: «Rudolf Steiner sugirió que se contaran juntos».²⁹

El tercer tipo de contenidos que albergó el *Boletín* en este tiempo fueron ejemplos de cuentos de hadas que los docentes podían narrar en sus aulas. Se incluyeron algunos de forma muy ocasional y en el año 1979 se editó un *Boletín* suplementario que contenía 5 cuentos.³⁰ Este reducido número de cuentos puede deberse a varias razones, entre ellas a la dificultad de albergar en profundidad todos los aspectos curriculares de la pedagogía Waldorf en un boletín mensual. No obstante, tanto Berlín como el posterior equipo editorial que continuó editando el *Boletín* tras su muerte en 1987 recibieron una importante demanda de los «cuentos de los Hermanos Grimm». Todo lo cual motivó la edición de un libro con una selección de 67 cuentos en el año 1992.³¹

El cuarto y último tipo de contenidos son trabajos de docentes Waldorf con una destacada trayectoria que desarrollaron el pensamiento de Steiner. La maestra Waldorf Caroline von Heydebrand escribió *Los cuentos de hadas, ¿es correcto contárselos a los niños?* donde expresó: «la imaginación de un niño puede compararse con aquel estado de espíritu que poseyeron nuestros antepasados, a quienes les fueron dados los cuentos de hadas».³² Todo lo cual muestra que este tipo de narraciones son percibidas desde la antroposofía como el elemento anímico que es capaz de dar respuesta a las necesidades de los niños y las niñas durante el primer septenio de vida. La importancia de que los

26. *Ibid.*, p. 19.

27. *Ibid.*, p. 18.

28. *Caperucita Roja* se publicó en el *Boletín* 30 de 1973; *La bella durmiente del bosque* y *Blancanieves* en el *Boletín* 41 de 1974. Por su parte, *Los dos hermanitos* apareció en el *Boletín* 81 de 1979.

29. Los estados de conciencia a los que se refiere Steiner y que recoge Lenz son las categorías antroposóficas del «alma sensible», el «alma racional» y el «alma consciente». LENZ, Friedel: «Blancanieves», *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*, 41, 1974, p. 21.

30. En el *Boletín* 14 de 1971 se publicó *Los duendecillos de la Colonia* de August Kopisch. En el *Boletín* suplementario al 78 de 1979 aparecieron los cuentos: *La máscara rosada* de Herbert Hann, *La rosita estrella*, *La cajita de oro*, *Un maestro del amor* y *El viejo judío*.

31. Arte para la Ciencia y la Educación, A.C.: «Guión. Noticias de la editorial», *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*, 138, 1992, p. 2.

32. VON HEYDEBRAND, Caroline: «¿Es correcto contar cuentos de hadas a los niños?», *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*, 66, 1977, p. 28.

futuros docentes se familiarizaran con este aspecto encuentra su justificación en que se considera que si a un niño o niña se le priva de los cuentos de hadas y por tanto, de la posibilidad de desarrollar su imaginación, éste, sujeto al desarrollo de su vida interior, puede languidecer y, si es delicado, hasta enfermar físicamente.³³

Siguiendo también las indicaciones de Steiner, Heydebrand indicó cual ha de ser el criterio de selección para los cuentos en las escuelas Waldorf. La maestra de la escuela de Stuttgart señaló que a los niños y niñas se les ha de narrar cuentos con «imágenes que contienen sentido espiritual».³⁴ Los cuentos de los Hermanos Grimm son considerados como aquellos que albergan las imágenes con un mayor trasfondo espiritual y se presentan en contraposición a los de Christian Andersen. En las escuelas Waldorf estos últimos son adecuados para niños y niñas más mayores debido a su fantasía intelectual y sentimental.³⁵ Si bien, el repertorio no queda excluido a aquellos de los Hermanos Grimm y la elección se realiza a criterio del docente, quien ha de ser capaz de distinguir qué cuentos albergan dicho «sentido espiritual» y por tanto, merecen ser narrados.

Este tipo de contenidos que recogió Berlín en el *Boletín* también contenía un conjunto de indicaciones para los futuros docentes Waldorf. Sucede que el docente que narra un cuento ha debido llevar a cabo una suerte de proceso iniciático en el trasfondo antroposófico de las narraciones. Según señala Heydebrand: «debemos compenetrarnos con la verdadera esencia de lo que decimos a un niño. Además debemos poseer la visión del desarrollo del niño, de sus necesidades especiales, de sus dificultades, de las exigencias de su edad y otras cosas».³⁶ Es decir, que el docente de un jardín de infancia Waldorf ha de conocer tres elementos: el desarrollo evolutivo de los niños y niñas que plantea la antroposofía, el trasfondo esotérico del contenido de la narración y la existencia de narraciones adecuadas para cada edad y temperamento.³⁷

Junto a estas cuestiones relativas al docente existen todo un abanico de recomendaciones didácticas para la narración de los cuentos de hadas. Algunas de las más relevantes se sintetizan a continuación.³⁸ El trabajo de Udo de Haes titulado *El arte de la narración* que se incluyó en el *Boletín* 6 de 1971 abordaba esta cuestión en profundidad. El

33. *Ibid.*, p. 28.

34. *Ibid.*, p. 24.

35. DE HAES, Udo: «El arte de la narración», *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*, 6, 1971, p. 14. Siguiendo al autor, los cuentos más apropiados para los párvulos son aquellos con «imágenes cuentísticas grandes en su sencillez, tan verídicas en su mensaje, que apelen a las regiones más hondas del alma, regiones en las que tiene su origen la voluntad». Así, mientras *El lobo y las siete cabritas* es un buen ejemplo, *El gato con botas* sería inadecuado porque alberga argucias y tretas que apelan al pensar, una facultad anímica que no es propia del primer septenio (*Ibid.*, p. 13).

36. VON HEYDEBRAND, *op. cit.*, p. 24.

37. La cuestión de los temperamentos es un tema complejo en la pedagogía Waldorf y cuyo desarrollo excede las posibilidades de este trabajo. Si bien, a modo introductorio se puede señalar que Steiner retomó la teoría del médico griego Hipócrates (460-370 a. C.) quien expuso la clasificación de los temperamentos en 4 categorías que se basaban en la dominancia de una influencia endocrina: sanguíneo, colérico, flemático y melancólico. De este modo, cada niño y niña tiene un temperamento dominante, el cual se intenta atender a partir de unas determinadas pautas pedagógicas.

38. Otros temas sobre los que se incluyeron sugerencias hacen referencia al modo de afrontar la narración de los cuentos en función de los temperamentos, qué hacer con los niños que continuamente desean escuchar cuentos nuevos, cuestiones sobre el desenlace feliz de los cuentos, por qué no conviene explicar el trasfondo de los cuentos o la justificación de por qué para la pedagogía Waldorf los cuentos no cumplen una función moralizante.

punto de partida que señaló el maestro holandés es que para la pedagogía Waldorf la narración de un cuento se considera una creación libre. Y como tal «solo es posible si uno realmente narra el cuento, sin leerlo, para lo cual es desde luego requisito indispensable que uno lo conozca a fondo».³⁹ Continúa Haes señalando que:

«Cuando se trata de alcanzar a los niños en sus particulares modos de ser, y si queremos que el cuento mismo pueda desplegar toda su virtud educativa, la narración es el único camino, pues solo entonces se alcanza la plena libertad de dicción, de selección de palabras, de ademanes, de la representación gráfica de conjunto: únicamente así, la reproducción del cuento se convierte en creación personal y nueva.»⁴⁰

En este sentido, Heydebrand también señaló que los cuentos de hadas «han de ser narrados sólo por una persona que tenga la convicción de la verdad que hay en ellos, y que sepa descubrirlas con amor y reverencia, no mediante meditación intelectual, sino por su identificación con las imágenes».⁴¹ De este modo, en la pedagogía Waldorf se considera necesario que el docente haya integrado el cuento en su persona, preferiblemente preparándolo con varios días de antelación.⁴² Sólo así los niños y niñas percibirán la fuerza de lo narrado convirtiéndose el cuento en «creación personal y nueva».⁴³

Para el momento de la narración en esta pedagogía se considera necesario producir lo que se ha denominado como un «determinado estado de espíritu»⁴⁴, es decir, generar ciertas condiciones de quietud y atención para los niños y niñas —incluso se llega a sugerir que permanezcan sentados en sillas, ya que así les es más fácil estar tranquilos—. Este ambiente del aula tiene su razón de ser en el hecho de que el modo correcto de narrar un cuento es «dejando que las imágenes de los cuentos hablen por sí solas en todo su vigor y profundidad».⁴⁵ Según Haes esto se consigue a través de «una narración vívida, a la vez que sencilla que renuncie a toda clase de aditamentos ornamentales. No hay que agregarle adornos para que el cuento sea ‘más bonito’, pues esto debilitaría el efecto de la imagen».⁴⁶ Frente a la tendencia a enfatizar el dramatismo en la narración de un cuento, para la pedagogía Waldorf es necesario reducirlo o eliminarlo. Para Haes en el párvulo:

39. DE HAES, *op. cit.*, p. 17

40. *Ibid.*, p. 17.

41. VON HEYDEBRAND, *op. cit.*, p. 29.

42. El tiempo del sueño es de gran relevancia para la antroposofía. En lo que respecta a esta recomendación se considera que «cuando nos dormimos, nuestra conciencia diurna se retira del cuerpo físico: en otras palabras: nuestro yo, y parte de nuestra entidad anímica, se retiran del cuerpo. Naturalmente, no pueden desaparecer, pero se desplazan o, mejor dicho ‘transitarán’ al mundo del espíritu, del que son originarios y donde, de noche, siguen saturados de las tareas vitales que ellos mismos se han fijado durante el día —y a estas pertenecen también la recepción y conformación del cuento. Las tareas (...) reciben enriquecimiento por las potencias espirituales que nos asisten en esta labor. (...) Al despertar en la mañana, nos vemos confrontados con nuestro cometido, con una riqueza mucho mayor a la de la víspera» (DE HAES, *op. cit.*, p. 17).

43. *Ibid.*, p. 17.

44. VON HEYDEBRAND, *op. cit.*, p. 29.

45. DE HAES, *op. cit.*, pp. 13-14.

46. *Ibid.*, pp. 13-14.