



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Los modelos pedagógicos alternativos de educación infantil:

Reggio Emilia, Montessori y Waldorf.

Magdalena María Ray

Legajo N° 23217

Mentora: Rebeca Anijovich
Buenos Aires, septiembre 2016

INDICE

Índice

Capítulo 1

1.1 Introducción	2
<i>Orígenes del modelo alternativo Montessori</i>	4
<i>Orígenes del modelo alternativo Waldorf</i>	
<i>Orígenes del modelo alternativo Reggio Emilia</i>	9
<i>Orígenes de los modelos alternativos de educación infantil</i>	12
1.2 Objetivos de investigación	15
1.3 Decisiones metodológicas de investigación	17

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Escolanovismo en Argentina	20
<i>El escolanovismo en la historiografía de la educación argentina</i>	20
<i>Precursores del escolanovismo en argentina</i>	26
2.2 Pedagogías alternativas	
<i>Concepción de los modelos alternativos de educación infantil</i>	29
<i>Aproximación a las concepciones teóricas de los modelos alternativos de educación infantil: Waldorf, Montessori y Reggio Emilia</i>	32

Capítulo 3: Análisis

3.1 Semejanzas y diferencias en las estrategias de enseñanza	39
3.2 Semejanzas y diferencias en la función del entorno	50
3.3 Semejanzas y diferencias en el rol maestro	60
3.4 Semejanzas y diferencias en la evaluación de los aprendizajes	70

Capítulo 4: Conclusiones

86

Bibliografía	92
--------------	----

CAPITULO 1

En el presente capítulo se explicará la introducción, los objetivos de la investigación y las decisiones metodológicas. A modo de contextualización se ofrecerá una breve historia del surgimiento de cada uno de los modelos alternativos de educación infantil seleccionados en este estudio –Montessori, Waldorf y Reggio Emilia. Luego, se brindará una breve historia acerca de los orígenes de estos modelos alternativos de educación infantil.

1.1 Introducción

El presente estudio de carácter teórico nace de la inquietud acerca de las propuestas alternativas de educación infantil. En el mundo existen escuelas que proveen un currículum alternativo y/o una aproximación pedagógica que se diferencian de la educación convencional y se presentan explícitamente a sí mismas como una propuesta alternativa a la educación tradicional o corriente general (De Bilde & otros, 2013).

Más específicamente, el trabajo aborda tres modelos alternativos en el sentido mencionado de educación infantil y primaria temprana: Waldorf, Montessori y Reggio Emilia. Dichos enfoques originados en el siglo XX en Europa –Alemania e Italia- se presentan como fuentes alternativas a la educación tradicional como también fuentes de inspiración para la reforma de la educación progresiva.

Las experiencias que propician los modelos alternativos de educación infantil no se acomodan a los estándares de la escuela convencional ni pretenden otra convencionalidad. De allí que no todas las alternativas pedagógicas comparten los mismos principios, ideales, aspiraciones. Si bien las escuelas alternativas apoyan ciertas ideas básicas y comparten la caracterización de ser modelos alternativos de educación infantil, se diferencian en sus principios o estrategias, sus propias concepciones y fundamentos específicos, dependiendo de su creador y el espíritu de la época en la que existieron (De Bilde & otros, 2013). En relación a su creador, la pedagogía de Reggio Emilia fue fundada por el pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Dicha experiencia educativa, reconocida mundialmente como una de las mejores propuestas educativas para la primera infancia, nace en 1945 en la ciudad de Reggio Emilia, al norte de Italia. Por su parte, la pedagogía Waldorf es un sistema educativo originado en las concepciones de Rudolf Steiner, surgida en el año 1919 en Alemania. Por último, el método o filosofía

Montessori se basa en las ideas de la educadora italiana María Montessori a finales del siglo XIX y principios del XX.

El objetivo principal del presente estudio es analizar tanto los fundamentos como las semejanzas y diferencias en torno a la estrategias de enseñanza, el entorno, el rol del maestro y la evaluación en cada uno de los tres modelos alternativos de educación infantil: Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. Para ello, se trabajará con fuentes secundarias y se realizará un análisis documental de los modelos de educación infantil seleccionados.

A partir de dicho objetivo general se desprenden cuatro objetivos específicos, en función de estudiar los distintos ejes, explicitados a continuación:

- Estudiar las semejanzas y diferencias en las estrategias de enseñanza implementadas en cada modelo pedagógico alternativo.
- Analizar las semejanzas y diferencias en la función del entorno en los tres modelos de enseñanza alternativa.
- Identificar y analizar las semejanzas y diferencias en el rol maestro en los tres modelos pedagógicos alternativas.
- Indagar las semejanzas y diferencias en la evaluación de los aprendizajes utilizado por cada modelo pedagógico alternativo.

Dado que existen escuelas alternativas, sin adentrarnos a ellas, resulta relevante destacar la existencia de otros tipos de alternativas tales como el método Doman, el método Kumon, la escuela logosófica, las escuelas Changemaker, el modelo constructivista, las escuelas democráticas, las escuelas libres, el sistema Amara Berri, la educación popular de Paulo Freire e iniciativas como las Madres de Día o Bosquescuola. Por su expansión, prestigio y aportaciones, el presente estudio se limita a investigar la filosofía de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf al tratarse de pedagogías que son reconocidas mundialmente.

El presente estudio incluye el modelo pedagógico de Montessori por su carácter innovador y radical que levantó controversia en los sectores conservadores de la época en al que surgió. Es importante su estudio al distinguirse por la educación de los sentidos a través del método científico, basándose en la necesidad de autonomía del niño. Asimismo, su flexibilidad y diversidad a lo largo del mundo lo vuelve particular y único. Por su parte, el modelo Waldorf es seleccionado por su visión de educación personal, integral y emocional, que permite el crecimiento personal, genera empatía, otorga

seguridad para competir consigo mismo, y despierta el interés y la curiosidad para aprender. La unicidad del individuo promovida por esta pedagogía es una característica única de gran relevancia para el estudio. Por último, el modelo Reggio Emilia es seleccionado para este estudio por su carácter fuertemente innovador y avanzado, su repercusión y expansión al resto mundo a lo largo de su evolución, y reconocimiento premiado por reconocidas organizaciones educativas. A continuación se presentarán el surgimiento y los principios de los distintos modelos pedagógicos alternativos seleccionados en este estudio.

Orígenes del modelo alternativo Montessori

El modelo pedagógico alternativo Montessori surge en Italia a partir de ciertas experiencias de la Doctora María Montessori (1870-1952) con niños en riesgo social. Los estudios de medicina, pedagogía, psicología experimental y antropología, llevan a Montessori a interesarse por los métodos educativos para los niños afectados por deficiencias mentales y las formas en las que aprenden los niños. A través de su práctica profesional, Montessori descubre que los niños se construyen a sí mismos a partir de elementos del ambiente.

En 1907 se inaugura en Roma la primera Casa de los Niños, “Casa de Bambini”, hogar donde se da el origen y se pone en práctica el método educativo Montessori. Las teorías en las que se basa provienen de la observación directa a niños trabajando por su propia cuenta sin necesidad de adultos supervisando. Montessori intenta reformar la metodología y psicología de la educación a través de la premisa de que el niño es su propio maestro y es condición necesaria para el aprendizaje tanto la libertad como la multiplicidad de opciones para elegir.

Montessori se basa en trabajos de otros médicos, entre ellos Jean Itard (1774-1838), del cual reconoce la importancia de la observación en los niños y la creación de actividades y materiales que faciliten el desarrollo del niño. También conoce los trabajos de Eduardo Séguin (1812-1880) en búsqueda de las causas de las deficiencias mentales. Partiendo de la intuición de que aquello que llega a la mente pasa por los sentidos, elabora materiales especiales cuyo uso adecuado conducen al auto-desarrollo del niño. Desde esta perspectiva, la deficiencia mental proviene de un problema en la captación de

información de los sentidos por la mente. Séguin comprueba que el niño deficiente debe ser ayudado ya que no resulta suficiente el uso correcto de los materiales por sí solos. Asimismo, se rescatan los trabajos de Pestalozzi (1746-1827) que ponen énfasis en la relación cercana entre el niño y el maestro.

Tomando a la educación Montessori como un modelo que toma al niño como un hacedor motivado, se describen a continuación ocho principios básicos (Lillard, 2005a). En primer lugar, dado el fuerte vínculo entre el movimiento y la cognición, el pensamiento y el aprendizaje mejoran cuando el niño está en movimiento. En segundo lugar, el bienestar y el aprendizaje mejoran cuando uno siente que tiene el control de su propia vida teniendo la posibilidad de elegir libremente. En tercer lugar, uno aprende mejor cuando están interesados en lo que están aprendiendo. En cuarto lugar, las recompensas atadas a una actividad repercuten negativamente en la motivación para participar en esa actividad cuando se retiran las mismas. En quinto lugar, los acuerdos colaborativos ayudan a conducir el aprendizaje del niño, quien aprende con y de sus compañeros. En sexto lugar, el aprendizaje situado en contextos significativos es más profundo y rico que aprender en contextos abstractos. En séptimo lugar, las formas particulares de interacción del adulto están asociadas con resultados más óptimos por parte del niño. Por último, el orden en el ambiente y en la mente beneficia a los niños.

La educación Montessori se distingue no solo por los principios mencionados sino también por su filosofía. Desde el enfoque Montessori, el niño nace con un “embrión espiritual” o patrón síquico que se desarrolla normalmente en la medida en que mantenga una relación integral con el medio ambiente y tenga libertad. Cumpliendo con dicha condiciones, el embrión que guía al niño hacia la madurez se desarrollará de tal forma siendo esta su meta. Siendo el niño quien debe crearse a sí mismo, se le otorgan en la niñez ciertas facultades auxiliares o “sensibilidades creativas” como ayudas internas para el desarrollo del pequeño: los periodos sensibles y la mente absorbente.

Los períodos sensibles de los niños refieren a bloques de tiempo en los cuales los niños adquieren una habilidad con mayor facilidad. El niño se relaciona con el mundo externo de forma intensa a partir de estas sensibilidades especiales, enfocándose especialmente en una característica del medio ambiente y excluyendo el resto. A lo largo del desarrollo surgen varios periodos sensibles: el orden, el deseo de explorar el medio ambiente con la lengua y las manos, el caminar, el interés por los objetos pequeños y el interés por los aspectos sociales de la vida (Lillard, 1977).

La mente absorbente de los niños significa que la mente dispone de una capacidad única de adquirir conocimientos absorbiendo con su vida síquica. El simple hecho de vivir coloca el saber en la mente infinita del niño, quien aprende inconscientemente y va pasando al lado de la consciencia lentamente.

Otro aspecto importante en el enfoque Montessori es el ambiente preparado, diseñado cuidadosamente para fomentar el auto-aprendizaje y crecimiento de los niños. Su diseño contempla los principios de simplicidad, belleza y orden. Se trata de espacios cálidos y luminosos organizado en áreas de trabajo con sus materiales correspondientes.

Por último, el adulto cumple un rol de guía al presentarle el ambiente y de observador consciente que está al servicio del educando, aprendiendo de y con el niño.

Orígenes del modelo alternativo Waldorf

El nombre de la pedagogía Steiner Waldorf es un compuesto que hace referencia, el primer término, a Rudolf Steiner (1861-1925) quien fue el fundador del primer colegio, dándole forma a su enfoque educativo a partir de su gran conocimiento del ser humano. Entre sus logros figuran la edición de obras científicas de Goethe, la fundación del movimiento filosófico conocido como Antroposofía y la fundación del movimiento de la Escuela Waldorf (Foster, 1984). Si bien Steiner había comenzado su carrera orientada exclusivamente a lo académico, luego se aboca a las preocupaciones espirituales y místicas. Es a partir de una asociación con la sociedad Teosófica cuando Steiner funda la sociedad Antroposófica, que fundamenta el hombre como motor de conocimiento, donde podrá publicar sus ideas de todos los campos.

Se destacan tres principios de la Antroposofía, en primer lugar, el mundo espiritual existe entrelazado con el mundo visible, y penetra el mundo de los sentidos. En segundo lugar, los seres humanos tienen la capacidad de percibir y entrar en el mundo espiritual. Y por último, cuando los investigadores espirituales alcanzan la etapa de aprehensión intuitiva conscientemente entran en un espíritu objetivo, resultados que pueden ser probados hasta cierto punto (Uhrmacher, 1995).

El segundo término del compuesto -Steiner Waldorf- refiere al nombre de dicho colegio antes conocido como *die Waldorfschule*, el Colegio Waldorf. El mismo fue fundado en el año 1919 en Stuttgart, sur de Alemania, para educar a los hijos de los

trabajadores de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria (Clouder & Rawson, 2002). Dado el colapso de la Alemana a finalizar la Primera Guerra Mundial, los pensadores se replanteaban la naturaleza de la sociedad y comenzaban a interesarse por nuevas ideas. La idea de dicha iniciativa fue reestructurar la educación dando lugar a un nuevo tipo de ciudadano, que contribuyan a una nueva Alemania (Foster, 1984). “El currículo desarrollado para ese primer colegio y el movimiento que surgió de aquella iniciativa ha mantenido el nombre de *Waldorf*” (Clouder & Rawson, 2002: 7).

El objetivo de Steiner era crear un nuevo impulso en la educación que permitiera a los niños de diversos orígenes desarrollar las capacidades necesarias para hacer frente a las demandas y desafíos de un mundo post-industrial. La tesis de Steiner era que como las culturas avanzan tecnológicamente, los humanos deben ser conscientes de sus capacidades para resistir las presiones de la competencia hacia la deshumanización. La educación Waldorf proporciona un marco que informa e inspira a los educadores a pensar maneras de crear una comunidad de aprendizaje que nutra la capacidad infantil para convertirse en seres humanos completos en un mundo cada vez más mecanizado (Easton, 1997).

Después de su supresión por parte de la Alemania nazi, las escuelas se recuperaron, creciendo en número y expandiéndose a otras partes del mundo. Sin embargo, a pesar de su crecimiento internacional, se sabe poco acerca de las escuelas Waldorf, incluso en los círculos educativos (Foster, 1984). “Los colegios Waldorf son organismos sociales en evolución y relación recíproca con su medio cultural. Tienen que adaptarse a circunstancias cada vez más diversas y contribuyen de manera significativa al contexto social en desarrollo en el que se encuentran. El hecho de que hayan sobrevivido es ya un testimonio del coraje y dedicación de muchas personas” (Clouder & Rawson, 2002: 9).

Fread Easton (1997) señala, desde su perspectiva, los elementos clave de la teoría y la práctica de la educación Waldorf: una teoría del desarrollo del niño; una teoría de auto-desarrollo del profesor; un plan de estudios que integra el trabajo artístico y académico; un método de enseñanza como un arte que presta atención a la sincronización de los métodos de enseñanza con el un ritmo de desarrollo del niño; la capacidad de integración de la enseñanza y la administración; y la construcción de la escuela y la comunidad Waldorf como redes de apoyo a los estudiantes, profesores y padres. “Todos los colegios Steiner Waldorf son no selectivos, multiculturales, mixtos y ofrecen un currículo global. Su otra característica es que todos son independientes, comunidades

autoadministradas sin estructuras de dirección jerarquizadas” (Clouder & Rawson, 2002: 7).

Son ideas centrales, en la educación Waldorf, la triple naturaleza de los humanos –cuerpo, alma y espíritu- y el desarrollo prolongado de los niños a lo largo del tiempo junto con sus formas de aprender. Los niños aprenden a través de la imaginación como así también de la actividad. El flujo de aprendizaje fue modelado partiendo de conceptos e ideas simples hasta aquellos que son mas complejos y complicados (Foster, 1984).

Desde la perspectiva de Steiner y su teoría de desarrollo, el niño se desenvuelve en tres etapas. La primera –desde el nacimiento hasta los siete años- está marcada por el momento de imitación, en el cual los niños aprenden haciendo. La misma se caracteriza en términos de su calidad de alma y la correspondiente organización física. En esta etapa del desarrollo, el aprendizaje impregna todo el bienestar físico del niño (Uhrmacher, 1995).

Es en la segunda etapa - desde los siete años hasta los catorce aproximadamente- donde el cuerpo etérico trabaja dentro del cuerpo físico, haciendo que este último crezca. La liberación del cuerpo etérico permite al educador trabajar en los hábitos y la memoria del niño. Esta etapa se caracteriza por el momento de las sensaciones, correspondiente al sistema rítmico –el corazón y los pulmones. El aprendizaje se da a través de imágenes, fotografías, y el ritmo, ya que estos despiertan las fuerzas de las sensaciones. Asimismo, la etapa está marcada por la necesidad del niño a la autoridad (Uhrmacher, 1995).

La tercer etapa –desde la pubertad hasta los veintiuno- está marcada por la liberación del cuerpo de la conciencia. En esta etapa se desarrollan el pensamiento y el juicio, al poder trabajar libremente con las abstracciones (Uhrmacher, 1995).

En relación a los principios de la pedagogía Waldorf, se destaca, en primer lugar, el respeto del desarrollo en contacto con elementos naturales. He aquí la importancia de los materiales naturales, presentes principalmente en los juguetes, que entran en contacto con los niños. En segundo lugar, este modelo alternativo impulsa el desarrollo integral de cada individuo, tanto en el plano afectivo como social. Un tercer principio propuesto por esta pedagogía es potenciar las capacidades de los niños, exteriorizadas a través de actividades deportivas y artísticas. Esto implica fomentar capacidades en distintos ámbitos, a través de distintas inteligencias, para lograr el desarrollo del niño. En cuarto lugar, el principio de la creación de un ambiente basado en la confianza es fundamental en la medida que se torna una figura a seguir por el alumno a partir de su relación cercana.

Orígenes del modelo alternativo Reggio Emilia

La historia de estas escuelas se remonta a una pequeña ciudad al norte de Italia -de donde toma su nombre- donde luego de la Segunda Guerra Mundial surge en los sectores populares la necesidad de un cambio en la educación. Es Loris Malaguzzi, sus aportes y concepción del niño, quien crea y funda las escuelas Reggio a partir de las ideas e iniciativas de la comunidad.

Lo que buscaban los habitantes de Reggio Emilia, era que los niños superaran los traumas que les había causado la guerra, es en ese contexto que la gran voluntad de padres, madres y maestros que sin otro interés que el de educar y sacar adelante a esos niños víctimas inocentes de la guerra, posibilitó el surgimiento del proyecto. (Correa López y León, 2011:13).

Fue en el año 1963 cuando se funda la primera escuela infantil municipal para niños de 3 a 6 años. A partir de entonces, el crecimiento de las aulas en las escuelas municipales fue notable, creando una brecha en la red de escuelas católicas que poseía el monopolio educativo en aquel entonces.

Loris Malaguzzi recibe el apoyo y colaboración de otros autores como Bruno Ciari, pedagogo infantil, y Gianni Rodari, creador de gramática y cuentos infantiles. Se toman también referencias teóricas de autores destacados tales como Rousseau, Pestalozzi, Freinet, Piaget, Vygotski, Bruner, Freire, Fromm y Gardner. Fue a partir de los años sesenta cuando los educadores preescolares de Reggio Emilia participaron en debates referentes a la educación infantil y comenzaron a implementar la filosofía.

Si bien el modelo alternativo de Reggio Emilia fue evolucionando, creciendo y expandiéndose durante más de 60 años, mantiene sus principios iniciales viendo al niño como un ser activo que participa en la construcción de su propio conocimiento, y logra expresarse a través de un ambiente y espacio apropiado brindado por la escuela. Además, es de suma importancia la solidaridad, la democracia y la participación como valores a desarrollar en los niños.

El modelo pedagógico de Reggio Emilia tiene como objetivo “ofrecer una alternativa pedagógica que busque el desarrollo de las potencialidades de los niños en un ambiente propicio, donde los proyectos surgen de los intereses del niño, quien explora,

descubre y se expresa de diferente manera, es protagonista de su propio aprendizaje” (Correa López y León, 2011:11).

Tornándolo una alternativa innovadora, el enfoque de Reggio Emilia tiene su base sobre ciertos principios –enumerados a continuación- que pueden variar según el lugar donde se aplique, los recursos y los niños. En primer lugar, se destaca entre ellos la práctica de la escucha, que le permite al niño expresarse de diferentes formas ya que el adulto está dispuesto a aprender de otros. Las escuelas Reggio Emilia funcionan como un espacio de intercambio relacional entre adultos y niño, interactuando unos con otros despertando la curiosidad e interés y desarrollando las posibilidades que se presentan en los proyectos. Este modelo alternativo pretende estructurar una pedagogía relacional y participativa de todos los miembros que sea capaz de reinventarse, comunicar, efectuar encuentros, es decir, que este en continuo cambio. La relación del niño con sus pares y maestros le permite adquirir confianza y sentido de pertenencia, expresarse, ser participativo, comunicativo y capaz de resolver situaciones ocasionadas. Vale aclarar que el niño aprende por mérito propio, el uso de recursos y sus actividades, y no por su relación de enseñanza directa con el adulto. Las capacidades de aprendizaje del niño emergen de las habilidades del adulto y del niño que se requieren mutuamente. Es por ello que el principio de la biodireccionalidad es condición necesaria para una buena enseñanza.

En segundo lugar, el modelo también valora la importancia de las relaciones humanas, brindando especial énfasis a la comunidad y la cooperación. Las escuelas Reggio Emilia son colaborativas y comunitarias. Asimismo, se comprende una concepción heterogénea de la enseñanza valorando la diversidad y la complejidad de la interacción de las diferencias que lo acerca a un mundo real.

Un tercer principio característico del modelo alternativo de Reggio Emilia es la calidad del espacio y el ambiente, considerado como un tercer maestro junto con el educador y el alumno. El manejo del tiempo, las interacciones, la decoración y la distribución física del aula deben facilitar el aprendizaje, así como también los objetos que se encuentran en la misma deben ser útiles. Si bien el educador debe formarse, no es el único cumpliendo un rol en el desarrollo de los niños, sino que también la participación de las familias y la sociedad es parte de la labor educativa por derecho y deber.

En cuarto lugar, se reconoce como principio fundamental el redescubrimiento de la creatividad, entendida como un rasgo desarrollable e inherente a cualquier persona. Si bien la inspiración y la educación artística conducen el desarrollo de la creatividad, el arte

es valorado a grandes rasgos. Por ello, el taller debe disponer no solo de elementos esenciales para contemplar el arte sino también de una persona con conocimientos de arte llamada *atelierista*. Fuera de la cuestión artística, el niño busca diferentes formas de resolución de problemas a través de las cuales manifestar su creatividad. De la misma manera, los proyectos –investigaciones profundas sobre un tópico– surgen de los intereses de los niños impulsando su creatividad y permitiéndoles construir su propio conocimiento.

En quinto lugar, la observación y la documentación son principios propios del enfoque que permiten evidenciar tanto la evolución del proceso educativo como la participación activa de los padres frente al mismo.

El sexto principio corresponde a la teoría de los “Cien lenguajes de los niños” que reconoce una variedad de formas de expresarse y comunicarse. Dicha teoría de Loris Malaguzzi hace referencia a la teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner al sugerir la importancia de tomar en consideración las distintas inteligencias - la Lógico-Matemática, Musical, Visual Espacial, Intrapersonal, Lingüística, Naturalista, e Interpersonal- que interactúan y se combinan en cada individuo logrando distinguirse en una que en otras, dado que no hay una única y uniforme manera de aprender las características propias de las mismas. Dicha teoría reconoce la importancia de los diversos lenguajes a través de los cuales pueden expresarse los niños. Asimismo, responde a la filosofía de la educación centrada en la persona.

Orígenes de los modelos alternativos de educación infantil

Luego de haber presentado la historia particular y los principios característicos de cada uno de los modelos alternativos de educación infantil seleccionados resulta fundamental entender la caracterización que los une. ¿Qué se entiende por educación alternativa o emergente? Si bien el concepto de educación alternativa tiene una larga historia situada dentro de una tradición progresista en la educación (Dewey, 1966), el término se utiliza actualmente para designar una multitud de prácticas y sitios (McGregor & Mills, 2011) con puntos de contacto por su posición crítica frente a lo “tradicional”. Una aproximación válida al concepto de educación alternativa refiere a aquellas propuestas contrarias a la que tradicionalmente rige a los proyectos educativos formales y oficiales. La educación alternativa o no convencional se trata de prácticas similares entre sí debido a su visión crítica sobre la escolarización hegemónica occidental moderna.

La escuela que hoy tenemos se ha heredado de la Modernidad, por lo cual, en las actuales circunstancias, se plantea la necesidad y el desafío de reinventarla para atender no solo el proyecto social de una comunidad en general, sino también el de seres humanos que habitan y viven en condiciones específicas. (Gil Jurado, Gil Duran y Angarita, 2011: 2).

Las pedagogías alternativas tienen sus orígenes a principios del siglo XX, cuando se crea un movimiento internacional de reforma o renovación pedagógica que se rebela contra la escuela predominante hasta el momento, centrada en el conocimiento y el maestro. Las críticas a esta escuela uniformizante, en cuanto desconoce el sujeto que forma y las necesidades del colectivo que busca construir, impone la necesidad de responder a los intereses del sujeto escolar (Gil Jurado, Gil Duran y Angarita, 2011).

Parafraseando a Iván Illich, la escuela pretendía crear un nuevo tipo de hombre, desconociendo la particularidad de cada contexto. Tomando dicho ideal de hombre universal, el fracaso escolar estaba ligado al fracaso personal y no institucional, marginando sin otra alternativa a aquellos considerados “ineptos”. Desde esta perspectiva, las escuelas “(...) si bien dicen educar para la vida, lo hacen en abstracto, cuando lo real debe ser educar en la vida de cada día para así poder entenderla y cualificarla” (Gil Jurado, Gil Duran y Angarita, 2011: 3). La alternatividad refiere a una educación orientada al aprendizaje conjunto desde, en y para la vida misma.

Desde la perspectiva de la alternatividad, la educación debe orientarse al presente, y no al futuro. “La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los alumnos” (Palacios, 1984: 6). La sociedad debe asegurarse de que se les enseñen a los estudiantes lo que necesitan saber sobre la base de sus metas educativas y de vida (Smith & Thomson, 2014). “Es una escuela que no se ahoga en el academicismo homogeneizante o en la disciplina domesticadora, sino que entiende y asume su quehacer en el tiempo y el espacio de la vida que se vive y se construye todos los días” (Gil Jurado, Gil Duran y Angarita, 2011:5).

La educación alternativa toma las críticas y ofrece una forma diferente de la educación, la combinación de un currículo académico y social más adecuado a las necesidades del educando (Bryson, 2010). Basándose en la perspectiva de la Escuela Nueva, surgida a finales del siglo XIX, se introducen novedades en la concepción educativa tales como la plena confianza en la naturaleza del alumno, el respeto a sus intereses, la preocupación por su libertad y la actividad que realizan, entre otras. Junto a

ello, los reformadores de la educación progresiva buscan técnicas y métodos más eficaces para la obtención de los objetivos del educador (Palacios, 1984).

Los primeros reformadores de la educación progresiva, entre ellos Montessori y Steiner, sostenían que el centro de la educación debía ser el niño, dejando de lado al conocimiento. La singularidad del alumno como persona debe ser el centro de la educación. Reconociendo que cada persona diferente, única e irrepetible, la educación alternativa tiene como principio básico común la comprensión de que no todos los alumnos tienen las mismas metas o las mismas formas de aprendizaje (Smith & Thomson, 2014). La pedagogía alternativa, basada en los fundamentos de la Escuela Nueva, trata a la infancia como una edad de la vida que tiene sus propias reglas, necesidades y fines.

Contrario de lo llamado tradicional, Frederick Froebel (1782-1849) diseña un método integral de enseñanza-aprendizaje en el cual la educación respeta el libre desarrollo de las capacidades del educando. Las propuestas alternativas buscan la implementación de metodologías dinámicas con mayor libertad, mayor participación y mayor involucramiento de las personas cercanas que los rodea. En correspondencia con el principio de respeto a la naturaleza infantil y juvenil, el educando es libre (Palacios, 1984). Se trata de lograr una dinámica incluyente, de formar educandos que se comprometan en su propio desarrollo y el de su comunidad. Se crea una escuela en la que los niños puedan aprender de forma natural, ganar más confianza en sí mismos, sentirse libres de elegir, y disfrutar el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje resulta efectivo cuando parte del interés del alumno, siendo ese interés el punto de partida de la educación. En el siguiente apartado se presentarán los objetivos –tanto generales como específicos- en pos de estudiar los modelos pedagógicos que se presentan como alternativos a lo tradicional.

1.2. Objetivos de investigación

A continuación se esbozan ciertas preguntas disparadoras que ponen énfasis en la demanda de cambio y renovación escolar: ¿de qué manera la escuela satisface la necesidad de atender a la diversidad?; ¿qué importancia tiene que las instituciones educativas brinden a sus estudiantes una educación que posibilite el desarrollo humano integral?; ¿de qué manera la escuela satisface las necesidades de los alumnos?; ¿de qué manera la educación debe fomentar la singularidad, originalidad y creatividad de la persona? Dichas preguntas ayudan a pensar y reflexionar acerca de los fundamentos de base de los modelos alternativos de educación infantil.

Esta investigación tiene por objetivo general: investigar tanto los fundamentos como las semejanzas y diferencias en torno a la estrategias de enseñanza, el entorno, el rol del maestro y la evaluación en cada uno de los tres modelos alternativos de educación infantil: Montessori, Waldorf y Reggio Emilia.

Frente a ello resulta necesario esbozar algunas de las preguntas claves que surgen a partir de dicho objetivo en función de los distintos ejes. En lo que respecta a las estrategias de enseñanza, vale preguntarse ¿cuáles son las estrategias de enseñanza seguidas por los modelos pedagógicos alternativos de educación infantil?, ¿cuáles son los fundamentos sobre los cuales se basan?, ¿cuál es su concepción de enseñanza?, ¿cómo se planifica el curriculum?, ¿cuál es el método que siguen? y ¿cómo piensan el proceso de aprendizaje?

En cuanto al eje del entorno, resulta importante preguntarse ¿cuál es el lugar del entorno en cada uno de por los modelos pedagógicos alternativos de educación infantil?, ¿cuáles son los fundamentos sobre los cuales se basa?, ¿en que medida favorecen la experiencia e interacción con los niños?, ¿cómo está organizado?, ¿cuáles son los materiales que se utilizan cual es su fin? y ¿cuál es la importancia del orden y las rutinas en el espacio escolar?

Siguiendo con el maestro, la investigación intentará responder ¿cuál es el rol del maestro en cada uno de por los modelos pedagógicos alternativos de educación infantil?, ¿a qué enfoque de enseñanza pertenecen los maestros? y ¿cómo es la intervención que realiza?

El eje correspondiente a la evaluación de los aprendizajes intentará abordar las siguientes preguntas: ¿qué tipo de evaluación se persigue?, ¿cómo se evalúa en cada uno de por los modelos pedagógicos alternativos de educación infantil?, ¿qué lugar ocupa en

el proceso de evaluación?, ¿cuáles son los fundamentos sobre los cuales se basa la evaluación?, ¿cuáles son los instrumentos de evaluación?, ¿cuáles son las herramientas de registro? y ¿a través de qué fuentes se evalúa?

A continuación se explicitarán los objetivos específicos que se desprenden de dicho objetivo general, en función de estudiar los distintos ejes:

- Estudiar las semejanzas y diferencias en las estrategias de enseñanza implementadas en cada modelo pedagógico alternativo.
- Analizar las semejanzas y diferencias en la función del entorno en los tres modelos de enseñanza alternativa.
- Identificar y analizar las semejanzas y diferencias en el rol maestro en los tres modelos pedagógicos alternativos.
- Indagar las semejanzas y diferencias en la evaluación de los aprendizajes utilizado por cada modelo pedagógico alternativo.

En pos de abordar los objetivos explicitados, se trabajará con fuentes secundarias y se realizará un análisis documental de los modelos alternativos de educación infantil seleccionados. El siguiente apartado presentará la fundamentación de las decisiones metodológicas de la investigación.

Universidad de
San Andrés

1.3 Decisiones metodológicas

El presente trabajo corresponde a una investigación cualitativa. En cuanto a las características del enfoque cualitativo de investigación, este estudio se considera tanto descriptivo, al centrar el análisis en la descripción y observación de fenómenos observables, como también holístico, al tratarse de personas, escenarios y grupos no reductibles a variables; considerados como un todo.

Tratándose de una investigación cualitativa, el análisis documental y bibliográfico ocupa un lugar importante en este estudio. El mismo fue posible a través de la recolección, selección, clasificación y análisis de contenido de los documentos y la bibliografía pertinente. Mediante el análisis documental se busca interpretar y analizar cierta información en los documentos originales para lograr con ella un documento secundario. Este estudio, como producto secundario, se basa en datos documentales. El análisis bibliográfico resulta fundamental para encontrar aquella bibliografía pertinente que demuestre la verificabilidad, la coherencia y la conexidad con los objetivos de la investigación.

En esta investigación se estudian ciertos ejes referentes a la enseñanza de tres modelos alternativos de educación infantil. Una de las decisiones metodológicas implicó la selección de las tres pedagogías alternativas que formarían parte del presente estudio, optando por incluir las propuestas pedagógicas de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. La selección remite a los tres enfoques europeos más conocidos mundialmente como fuertes alternativas a la educación tradicional, así como también fuentes de inspiración para la reforma progresista. Los criterios de selección del tema de la investigación están asociados no solo a ideas que interesan de manera personal al investigador sino también por el impacto y reconocimiento que han tenido mundialmente a lo largo de los años.

Este estudio selecciona los modelos mencionados debido al aporte de cada enfoque en la actualidad. Se parte de la idea de que la implementación de los modelos alternativos de enseñanza infantil contribuye en distintas áreas de la vida de un niño que lo tornan significativo hoy en día. El presente estudio sostiene la coherencia de estas visiones que buscan mejorar la humanidad brindándole ayuda a los niños para descubrir y desarrollar su propio potencial. Se trata de una investigación que aborda el tema de la educación alternativa, que aspira a una educación integral e inclusiva, y por ende busca resolver los problemas sociales.

El presente estudio incluye el modelo pedagógico de Montessori por su carácter innovador y radical que levantó controversia en los sectores conservadores de la época en al que surgió. Es importante su estudio al distinguirse por la educación de los sentidos a través del método científico, basándose en la necesidad de autonomía del niño. Asimismo, su flexibilidad y diversidad a lo largo del mundo lo vuelve particular y único. Por su parte, el modelo Waldorf es seleccionado por su visión de educación personal, integral y emocional, que permite el crecimiento personal, genera empatía, otorga seguridad para competir consigo mismo, y despierta el interés y la curiosidad para aprender. La unicidad del individuo promovida por esta pedagogía es una característica única de gran relevancia para el estudio. Por último, el modelo Reggio Emilia es seleccionado para este estudio por su carácter fuertemente innovador y avanzado, su repercusión y expansión al resto mundo a lo largo de su evolución, y reconocimiento premiado por reconocidas organizaciones educativas.

La elección del método de estudio fue otra decisión metodológica de la investigación. Los métodos teóricos tales como el análisis, la síntesis y el método hipotético-deductivo actúan como procedimientos que permiten abordar el conocimiento del fenómeno en los procesos no observables. El presente estudio se propone estudiar ciertos ejes referentes a la enseñanza de las propuestas alternativas de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. Para ello es necesario sintetizar las propuestas y analizar los ejes de las tres pedagogías seleccionadas.

En cuanto a la selección de los ejes, se opta por el estudio de la metodología, el entorno, el rol del maestro y la evaluación de los aprendizajes (ver cuadro 1). En primer lugar, se considera fundamental el estudio de las metodologías ya que permite entender cuáles los métodos de enseñanza llevados a cabo en cada modelo, cómo se trabaja o se enseña, brindando información acerca de cómo llevan adelante sus principios o fundamentos de base. En segundo lugar, el estudio del entorno –materiales y ejercicios pedagógicos- permite entender de qué forma los niños interactúan constantemente con todo lo que los rodea. Dado que se enseña a través del entorno, resulta fundamental investigar su importancia en el proceso de enseñanza y su influencia en el aprendizaje del niño. En tercer lugar, el rol del maestro debe estudiarse ya que es quien lleva adelante el proceso de enseñanza e influye en el aprendizaje. Identificar y entender el rol que cumple el maestro en cada modelo alternativo lleva a entender la perspectiva o concepción de enseñanza, que influye en las formas de aprendizaje. En cuarto lugar, la evaluación como medio de recolección de información da cuenta del proceso de enseñanza y de

aprendizaje. Las formas de evaluación reflejan la visión de enseñanza y de aprendizaje que tiene cada modelo alternativo en particular. Los siguientes capítulos abarcarán en profundidad dichos aspectos en las distintas pedagogías seleccionadas para el estudio – Waldorf, Montessori y Reggio Emilia- con el fin de estudiar sus semejanzas y diferencias.



▪ Cuadro 1: *Ejes en función de los modelos alternativos de enseñanza infantil.* Elaboración propia.



CAPITULO 2 MARCO TEÓRICO

“La educación nueva no es un sistema cerrado, sino más bien un movimiento, no se ha dado de ella una definición unívoca y definitiva, sino que se han presentado toda clase de interpretaciones y valoraciones, muchas veces contradictorias”

Lorenzo Luzuriaga (DABAT, 3244)

En este capítulo se presenta el marco teórico de la investigación desarrollado en dos apartados. En primer lugar, se profundiza acerca del movimiento de la Escuela Nueva o escolanovismo en Argentina abarcando tanto su lugar en la historiografía de la educación argentina como también los principales precursores y sus ideas. En segundo lugar, se ahonda en las pedagogías alternativas cuyo apartado aporta la concepción de los modelos alternativos de educación infantil y la aproximación a las concepciones teóricas de los modelos pedagógicos Waldorf, Montessori y Reggio Emilia.

2.1 El escolanovismo en Argentina

Este apartado abarca un breve recorrido histórico sobre el surgimiento tanto del movimiento de la Escuela Nueva en Argentina y sus principales precursores como también el surgimiento de los tres modelos pedagógicos seleccionados para el estudio.

El escolanovismo en la historiografía de la educación argentina

El discurso del movimiento de la “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Nueva Educación”, denominado escolanovista, fue llevado a cabo en Argentina entre 1910 y 1945. El escolanovismo ocupó un lugar marginal en la historiografía de la educación argentina ya que aparece “como una posibilidad de experimentación en el sistema educativo y como tentativas que se habrían dado en forma asilada en algunas escuelas, producto de la acción de algún pedagogo en particular y, a su vez, de la importación de ideas pedagógicas extranjeras” (Varela, 2011: 83). Si bien comparte características y fundamentos de sus países de origen europeo y norteamericano, alcanzó su propia fisonomía en América Latina. Dicha heterogeneidad de origen dio lugar a una variedad de teorías y prácticas. Al tratarse de un movimiento complejo, integró propuestas,

métodos e instituciones surgidas espontáneamente que, sin una ideología definida, compartían la defensa de la autonomía infantil y las críticas a la escuela tradicional.

Durante el radicalismo, las prácticas educativas se filtraban en el marco de un campo educativo homogeneizador normalista y positivista. Si bien la historiografía de la pedagogía argentina es reciente y escasa, “(...) existe una difundida imagen acerca del pensamiento pedagógico en los orígenes del sistema (1860-1900) que adjudica una hegemonía muy fuerte al positivismo y asocia la influencia positivista con el conjunto de rasgos que el sentido común pedagógico atribuye al sistema educativo *tradicional*” (Tedesco, 4).

En cuanto a los rasgos más salientes de la didáctica positivista dominante se destacan: el maestro como centro del proceso de aprendizaje ya que los alumnos tienden a la pasividad; la acción del maestro regulada hasta los detalles y la estimulación de todos los sentidos. “El pensamiento positivista asignó a la metodología didáctica un lugar relevante dentro de la tarea educativa y se ocupó de regularla hasta sus más mínimos detalles” (Tedesco, 9). La acción del maestro aparece como única garantía para el cumplimiento adecuado del proceso de aprendizaje, tratándose así de un autoritarismo docente. “Pero esta detallismo metodológico se apoya no sólo en la desconfianza hacia el alumno sino también en la desconfianza en el maestro” (Tedesco, 6). Sin embargo cabe destacar que “No todo provenía del tronco normalista y positivista, si bien durante el radicalismo no se realizaron reformas fundamentales a la educación primaria es preciso destacar la existencia de otros discursos, movimientos” (Kiriácópulos, 2008:7).

Los permanentes debates en torno a la definición de un modelo de educación dieron lugar a diversas propuestas de la pedagógica, entendida como “el conjunto de todos los discursos, enunciados, prácticas o saberes que se eran a la cuestión educativa, más allá de criterios de organización, coherencia, causalidad u otra característica que limite la inclusión” (Varela, 2011: 78). Las mismas buscaron principalmente sustento científico como también se nutrieron de aportes de la psicología.

En el caso argentino, las ideas de la “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Nueva Educación” se insertaron, durante la década del 20 y del 30, en una trama histórica particular de ascenso al poder democrático y nacional. Frente a la crisis y de inestabilidad que caracterizaban la realidad en la década del treinta resultaba necesario la ayuda de las instituciones estatales y sus políticas asistencialistas (Varela, 2011). Desde la perspectiva de los escolanovistas, los nuevos tiempos históricos tanto mundiales como nacionales exigían el surgimiento de una nueva pedagogía que criticara fuertemente la pedagogía

tradicional y la instrucción pública (Dabat, 3247). La guerra de 1914 producto del fracaso escolar, junto con el hambre y la desocupación producto de la crisis mundial de 1930, fueron factores que desencadenaron al escolanovismo.

Una de los ejes centrales del discurso escolanovista es la posición central del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se reemplaza la autoridad impositiva por el sentido crítico, la autonomía y libertad de elección del educando.

(...) los argumentos de maestros y pedagogos residían en dar una posición más protagónica y democrática al alumno en la relación escolar, argumento que se articuló con demandas globales de la renovación pedagógica, criticando el predominio de la visión del adulto en el proceso de aprendizaje (Kiriacópulos, 2008: 3).

Desde la perspectiva escolanovista, el maestro debía desaparecer. “... el trabajo del educacionista debe concretarse en rodear al alumno de elementos adecuados y en quitarle obstáculos para que él pueda por sí solo ejecutar sus facultades y perfeccionarse” (Tedesco). Corriendo a la figura del maestro como máxima autoridad, el discurso del movimiento escolanovista promueve rasgos antiautoritarios.

El complejo movimiento creado por las ideas de la Escuela Nueva no pretendía modificar la estructura del sistema escolar ni democratizarla cuantitativamente, sino que abordaba las problemáticas relacionadas a la cotidianidad y organizaba aquellos factores concernientes al funcionamiento interno de la escuela (Kiriacópulos, 2008). La instrucción escolar se guiaba por lineamientos generales provenientes de la descripción de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gvirtz, 1998). Se trató de un movimiento pedagógico, o más bien didáctico, que apuntando a la acción metodológica y a la vida escolar condujo a la “renovación pedagógica” y el mejoramiento de la escuela.

La Nueva Escuela impone ciertas consignas tales como el orden de los aprendizajes, el cuaderno de clase y el control de la actividad. Dichas consignas encuentran su fundamentación en el Taylorismo. A continuación se presentará la relevancia del Taylorismo y su correlación con la Escuela Nueva.

La Nueva Escuela se inspira en los principios dictados por el Taylorismo para el trabajo industrial. Se entiende por Taylorismo un sistema de gerencia, de gestión, que comprende una dimensión técnica administrativa y otra política filosófica. En cuanto a los componentes de la dimensión técnica administrativa se destacan el proceso de planeación de trabajo, la división de trabajo, la selección y especialización de los trabajadores, el control del tiempo destinado a la actividad y el sistema de incentivos

económicos basado en la idea de que quien produce más es merecedor de ganar más que el resto. La dimensión política filosófica tiende a un principio de cooperación en un contexto de modernización. La búsqueda de cooperación lleva a identificar los intereses de los trabajadores y empresarios que, al confrontar, generan grandes desequilibrios administrativos y económicos. Estos últimos plantean la necesidad de crear criterios de justicia y equidad para la distribución de la producción social (Martínez Fajardo, 1998).

Con el fin de maximizar la productividad, el Taylorismo se presenta como un método de organización de las actividades llevadas a cabo en el contexto laboral. De esta manera, el proceso de trabajo complejo se divide en varias secuencias de tareas más simples. A su vez, el tiempo pasó a ser un factor importante en la producción industrial que busca maximizar la eficiencia del trabajador. El obrero era cronometrado con el fin de reducir la pérdida de tiempo laboral y reenumerado por productividad para acelerar el proceso.

Estos conceptos fueron aplicados de la misma manera en el ámbito educativo, donde era necesario un método que condujera al “trabajo” o “ejercicio” y donde la actividad fuera el parámetro para medir la eficiencia del proceso educativo. El movimiento escolanovista introduce el cuaderno único de clase como alternativa integradora de los ejercicios de la actividad escolar. Resulta importante aclarar que hasta ese momento los alumnos escribían en pizarras o recursos análogos dependiendo de cada escuela. A continuación se introducirá brevemente la configuración histórica del cuaderno de clase en la República Argentina.

Dentro de esta trama, el cuaderno único va a cumplir un rol central en el marco de esta propuesta de organización institucional. Lo hará en dos sentidos: por un lado, intentará sistematizar y simplificar internamente la labor escolar. Por el otro, responderá más acabadamente al concepto de trabajo imperante en la época, tratando de crear un isomorfismo entre escuela e industria (Gvirtz, 1998: 3 y 4).

Como uno de los intentos de reforma del escolanovismo, el *cuaderno único* surgió a fines de la Primera Guerra Mundial gracias a la iniciativa de José Rezzano (1887- 1969). Su surgimiento estuvo vinculado a ciertas problemáticas, entre ellas la polémica entre la utilización de la pizarra o el papel en la escuela primaria. Este debate se establece una vez que el papel se vuelve más accesible ya que se abarata y deja de ser un recurso escaso. En cuanto a los argumentos a favor del papel, se consideraba la pizarra como un recurso antihigiénico –que exigía el desgaste de saliva ensuciando las manos y vestimenta del

niño- y también descuidaba la economía –ya que suponía comprar sus repuestos. “(...) la institución escolar se organiza en función de ciertos límites, en este caso impuestos por el desarrollo tecnológico y determinadas cuestiones económicas” pero a su vez “(...) en función de estos límites, la escuela organiza de un modo particular los recursos con los que cuenta” (Gvritz, 1998: 5). La vigencia de esta discusión se mantiene hasta la década del 40 aproximadamente, superponiéndose con la polémica del cuaderno único.

La polémica propia del *cuaderno único* gira en torno a la presencia de distintos tipos de cuadernos. Es decir, “la institución escolar no había unificado criterios ni había estipulado formas de organizar en clase el trabajo con este recurso” (Gvritz, 1998: 6). El término “único” refiere entonces a la sucesión de pequeños cuadernos en donde se plasman todos los trabajos del niños. Tratándose de un mismo cuaderno de ejercicios para todas las disciplinas, se pasa a un nuevo cuaderno sólo en la medida que no queden espacios vacíos para continuar. Al tratarse de una iniciativa que cuestionaba el “viejo régimen” (sistema de enseñanza vigente hasta el momento), hubo una gran resistencia de las autoridades. Sin embargo, hubo otros organismos, tales como la Revista *La Obra y Los Cuadernos de Ideas para la Escuela Primaria*, que colaboraron en la difusión de las ideas del movimiento de la Escuela Nueva.

En cuanto a las condiciones necesarias para ser considerado *cuaderno único* debía, por un lado, representar la obra personal realizada por los alumnos y, por otro lado, tratarse de un cuaderno del “hacer” donde el niño participe activamente en la clase. Gvritz (1998) considera al *cuaderno único* como elemento instructivo y educativo. El primer término refiere a que, dado que el cuaderno evidencia el proceso que conduce a ciertos resultados, el niño logra instruirse en la medida en que logre comprender el significado de lo que hace. En cuanto al segundo término, el cuaderno permite que el niño adquiera normas de vida relacionadas a su responsabilidad. Asimismo, el cuaderno aparece como elemento de control que permite vigilar tanto la actividad del docente como del aula. De esta manera, el trabajo de la dirección e inspección son facilitados por la simultaneidad del trabajo del aula evitando la revisión personal de cada cuaderno. Por último, el cuaderno “se convierte en el documento que expone y conserva los contenidos *efectivamente* impartidos por la escuela” y por ende el control de la escuela debe basarse principalmente en lo enseñado por el docente y trabajado en el cuaderno único (Gvritz, 1998).

El cuaderno como único recurso para auxiliar la escrituración fue pautado minuciosamente en detalle. Entre ellos, se explicita la nueva forma de corrección la cual

debe realizarse en vivo y resulta óptimo prevenir el error. Otros factores que se vinculan indirectamente en la configuración del *cuaderno único* son los programas, más específicamente la calígrafa, el horario, la lección, los deberes escritos, entre otros. En primer lugar, el escolanovismo argentino implementa programas de asuntos o temas, rompiendo con el esquema tradicional de los programas basados en distintas disciplinas. Junto a ello, en segundo lugar, la caligrafía deja de tratarse como una disciplina y se reemplaza por el concepto de “buena letra”. En tercer lugar, el horario se vuelve más flexible al natural desarrollo del niño permitiendo trabajar sobre un tema durante un período más prolongado. De esta manera, la configuración del cuaderno único no se divide en un conjunto de actividades estructuradas sucesivamente de la misma manera (Gvirtz, 1998).

Los reformadores ponen énfasis en la ejercitación atractiva de un asunto por parte del niño. Siendo el cuaderno único un cuaderno de ejercicios, la tarea se realizaría simultáneamente por todos los alumnos.

La clase modifica entonces no sólo su dinámica interna –la ejercitación escrita y el trabajo simultáneo reemplazan a la clase magistral o lección- sino que también se modifica su estructura temporal: el tiempo uniforme se reemplaza por un tiempo móvil y su eje en lo que hace al contenido, de forma tal de privilegiar la actividad (Gvirtz, 1998: 10 y 11).

En cuarto lugar, la lección oral pasa a un segundo plano privilegiando las formas escrituradas de escrituración. En quinto lugar, los deberes escritos se eliminan dejando al cuaderno como principal instrumento de vigilancia.

Explicada la configuración y las características del *cuaderno único* planteado por los teóricos del escolanovismo, queda en evidencia que su similitud con el cuaderno de clase es solamente la unicidad dado que estructuralmente son distintos. Contrario a las características del *cuaderno único*, el cuaderno de clase se divide por disciplinas y las actividades responden al programa por áreas y al horario pautado.

La hipótesis que aquí habrá de sostenerse es que el cuaderno único, al incorporarse a la institución escolar aislado de una reforma estratégica más general, produce un nuevo efecto en el orden de los recursos didáctica, genera como resultado un producto nuevo: el cuaderno de clase (Gvirtz, 1998: 14).

Es decir, el cuaderno único se pensó como parte de una reforma más global que involucraba la organización interna y estructural de la escuela. Por ende, frente a un contexto diferente al de su formulación inicial, se incorpora como otro recurso de la escuela tradicional anclándose como cuaderno de clase.

Precursores del escolanovismo en argentina

El campo educativo argentino se vio complejizado y enriquecido con varios aportes de los representantes del movimiento de la Escuela Nueva. Uno de los primeros precursores argentinos en volcar los postulados escolanovistas en su propuesta fue Carlos Vergara (1859-1929), quien postuló una crítica a los esquemas positivistas de análisis pedagógico definida como una crítica *krausista*. Su concepción de naturaleza infantil estaba basada en la valorización de la espontaneidad del niño, el reconocimiento de su tendencia al bien y el estímulo de la autonomía infantil en el espacio escolar.

Uno de los principios educativos planteados por Vergara es la iniciativa libre de los alumnos. Vergara parte del supuesto según el cual todo está prefigurado en el sujeto, por ende, se le debe dar la libertad de trabajo y expresión para que las condiciones que trae prefiguradas puedan desarrollarse. Según Vergara, el desarrollo del individuo depende de la actividad, entendida como un plan *predeterminado* que resulta de la acción de las generaciones anteriores. Es importante garantizar la expresión del plan “evitando cualquier traba que impida su desarrollo *libre* y espontáneo” (Tedesco, 8). La realización de lo divino en cada ser se da en la medida en que la acción sea siempre espontánea y libre. “La acción –siempre, insistimos, en la medida que sea libre- expresa el espíritu divino que en última instancia dirige el movimiento del universo” (Tedesco, 8).

Desde esta perspectiva, la educación es vista como una práctica que debe formar ciudadanos para la libertad, entendida como un elemento de orden y disciplina. Según Vergara, la disciplina dependía del autogobierno de los alumnos. Otro de los principios es entonces la relación entre el autogobierno de los niños y la sociedad republicana.

Vergara plantea como principio fundamental la autoorganización política de los maestros. Asimismo, las propuestas de los maestros deben adaptarse –y en el caso correspondiente reformularse- a los intereses, deseos y proyectos de los alumnos (Kiriacópulos, 2008). Es principio del escolanovismo el reconocimiento de la ignorancia del maestro y el saber de los alumnos (Kiriacópulos, 2008).

Otro principio planteado por Vergara es el ambiente favorable para el desarrollo del niño. La función de los estímulos externos “ (...) es configurar un medio ambiente fluido cuya función principal en cuanto estimulante sería la de permitir la libre expresión de los sujetos” (Tedesco, 9).

Al colocar el centro del problema en la actividad libre y espontánea del individuo y al valorar la influencia natural del ambiente como el elemento básico de la tarea educadora, Vergara se

colocaba en una situación desde la cual podía deducir consecuencias prácticas en el plano pedagógico que lo llevarían a postular principios radicalmente contradictorios con los vigentes (Tedesco, 9).

Los debates surgidos en 1916 acerca de las reformas educativas orientadas por el escolanovismo dan pie al proyecto de la Reforma Saavedra Lamas, elaborada por Víctor Mercante (1870- 1934). “(...) se propuso una reorganización del sistema educativo, creando una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria” (Kiriacópulos, 2008:6). Sin embargo, tanto las clases medias como los radicales y socialistas se oponen a dicha reforma al verla como amenaza de ascenso social ya que limita el acceso a la Universidad que quedaría como reducto de la elite que accedería al poder. La hipótesis de Tedesco apoya dicha idea al considerar dicha reforma como “un intento por desviar a los sectores medios que se incorporaban a la escuela secundaria, de los estudios clásicos y del ingreso a la Universidad” (Kiriacópulos, 2008:5). Por lo contrario, Adriana Puigrós cuestiona la tesis de Tedesco, y sostiene la idea de que sería en el ciclo intermedio donde se produciría la selección social (Kiriacópulos, 2008).

Otros de los representantes de la Escuela Nueva fueron José Rezzano (1887-1969) y Clotilde Guillén de Rezzano (1880- 1951), quienes adaptaron los elementos de la Escuela Nueva al discurso normalizador abriendo camino a alternativas pedagógicas a través de la Revista “La Obra” que, sin ser exclusivamente escolanovista, difundió la literatura y las metodologías a todos los maestros del país.

Asimismo, apoyaron la renovación de la práctica escolar, que dio pie a la iniciativa del uso de “cuaderno de clase” como cuaderno *único* que ordena los aprendizajes y controla la actividad. La Reforma de Rezzano denominada “Sistemas de labor y programas del Consejo Escolar No 1” de 1920 intervino en la escrituración en el aula y la organización de los contenidos de forma circunscripta y gradual. Dicha reforma se apoyó , por un lado, en las necesidades del niño y, por el otro, en los nuevos sentidos de la ley 1420.

Tanto Rezzano como Guillén de Rezano, se volcaron más adelante al discurso católico y espiritualista de Juan B. Terán, quien propone “(...) liberar a la escuela y al niño de la tiranía de la utilidad, del conocimiento de la aplicación inmediata, y afirmar la enseñanza desinteresada e intelectual porque el hombre es un ser esencialmente espiritual” (10). La obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la Provincia de Buenos Aires fue decretada en 1937, siendo J. Noble el director de escuelas y M. Fresco el gobernador. En 1943, el Decreto 18.411 dispuso la enseñanza de Religión Católica como

materia ordinaria de los planes de estudio en todas las escuelas públicas de enseñanza primaria, post primaria, secundaria y especial.

Más allá de las propuestas provenientes de las reformas educativas, estaba la labor cotidiana de los educadores escolanovistas, que no esperaban una ley para reorganizar horarios, contenidos y nuevas prácticas educativas. La estrategia para la implementación de los cambios, por este movimiento, distaba de recurrir al Estado nacional como mediador. La tentativa en cuestión fue difundida en y por diferentes órganos de la sociedad civil, muchos de ellos creados ad hoc (Kiriacópulos, 2008: 9).

Todas las corrientes escolanovistas comparten la preocupación por el trabajo y la educación. Las reformas introducidas tanto por Mercante como por Rezzano o Guillén de Rezzano, buscaban que los alumnos logren aprender la transcendencia social del trabajo –la capacitación técnica en la escuela- y el “amor al taller”. Frente a la educación tradicional, las nuevas propuestas ofrecían una alternativa profesional y experimental que abarcaba todas las necesidades y intereses de los alumnos (Kiriacópulos, 2008). “(...) la experiencia de escuela-taller, que dejaría sus huellas en la formación psicológica del niño y también en el rol de la escuela en la sociedad, como escuela activa y transformadora, e integradora de nuevas prácticas educativas y culturales” (Kiriacópulos, 2008: 9).

A modo de cierre, el escolanovismo no reemplaza sino que viene a cubrir los espacios desprovistos de la didáctica positivista, complementándose en un síntesis didáctico-metodológica y organizacional. Si bien logra provocar la actividad infantil a partir de intereses expuestos y reubicar al niño en una posición más centralizada que el rol docente, los patrones del experimentalismo pedagógico de inspiración conductista recién se debilitaron hacia fines del 50, dando paso a la “era de la planificación”, la “educación popular” y las nuevas corrientes psicológicas (Dabat). En el siguiente apartado se profundizará acerca de las pedagogías alternativas que surgen a partir de dicho movimiento.

2.2 Pedagogías Alternativas

El presente apartado comenzará brindando la concepción de los modelos alternativos de educación infantil. Luego, ofrecerá una breve aproximación a las principales teorías sobre las cuales se basan los modelos seleccionados en el estudio.

Concepción de los modelos alternativos de educación infantil

Las corrientes transformadoras están sustentadas por diferentes modelos didácticos, llamados modelos didácticos alternativos, que sirven como instrumentos para tratar los problemas de enseñanza y establecer un vínculo entre la teoría y la práctica docente (Requesens y Díaz, 2009).

Como cualquier modelo, la idea de modelo didáctico permite abordar de manera simplificada la complejidad de la realidad educativa al tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma. Dicho en términos sencillos, el modelo didáctico es un instrumento que facilita el análisis de la realidad educativa con vistas a su transformación (Requesens y Díaz, 2009).

Un modelo pedagógico debe tomar una postura determinada frente al currículo, esto implica determinar ciertos aspectos tales como los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y proponer los instrumentos necesarios para llevar a cabo su implementación. A partir de dichos aspectos se derivan, en sus aspectos fundamentales, la metodología, los métodos, recursos y la evaluación. Asimismo, el modelo pedagógico aborda tanto la relación entre el educador, el saber y el educando como la función de los recursos didácticos que se requieren para llevarlo a la práctica.

Adentrándonos a la metodología de los modelos alternativos de educación infantil, el alumno aprende a través de un proceso de investigación con ayuda del profesor. El proceso de construcción de conocimiento espontáneo parte del planteamiento de un problema que lleva al desarrollo de una sucesión de actividades. El problema de investigación surge a partir de los intereses, ideas, experiencias, conocimientos previos de los educandos a partir de los cuales los maestros desarrollan estrategias para que los alumnos reelaboren sus propios significados. Por ello, si bien los modelos alternativos presentan diversas estrategias de enseñanza, se apoyan en el respeto por los conocimientos o ideas previas de los alumnos como principio fundamental (Requesens y Díaz, 2009).

Un concepto fundamental en los modelos modelos alternativos de educación infantil es el de *aprendizaje significativo*. Dicho concepto hace especial énfasis a la importancia de otorgar nuevos significados, nuevos conocimientos, a partir de una interacción con los esquemas previos. El aprendizaje se torna significativo en la medida que el alumno logre relacionarlo con sus esquemas e incorporarlo a sus estructuras de conocimiento fundamental. Los nuevos conceptos son asimilados a través de un proceso

dinámico de evolución conceptual, es decir, de la interacción y el intercambio. El diálogo y el enfrentamiento de ideas son necesarios para la transición de los conocimientos más simples a más complejos (Requesens y Díaz, 2009).

En cuanto al proceso de evaluación llevado a cabo por los modelos alternativos de educación infantil, busca constantemente el estado de funcionamiento del proyecto de investigación, ya sea el avance en el pensamiento de los alumnos o de la actuación profesional del profesor (Requesens y Díaz, 2009).

Es posible establecer una relación entre los métodos de aprendizaje y las bases teóricas de los modelos curriculares de los cuales parten. Es decir, se evidencia una interrelación entre la concepción psicológicas del aprendizaje y la expresión pedagógica y metodológica. A partir de diversos fundamentos teóricos, los educadores pueden crear alternativas de programas educativos que mejor se adapten a las necesidades de los estudiantes de hoy (Smith & Thomson, 2014). Si bien la educación alternativa o no convencional se trata de prácticas similares entre sí debido a su visión crítica sobre la escolarización hegemónica occidental moderna, difieren indiscutiblemente en los fundamentos de base (Doín, 2013).

A continuación se presentará la categorización de las experiencias educativas según el eje pedagógicos central sugerida por Miller. Si bien pueden distinguirse seis clasificaciones –modelo de transmisión, la educación o aprendizaje libre, el constructivismo social, el desarrollismo espiritual o filosófico, la pedagogía para la transformación social y la educación holística- el presente estudio se centrará en dos de ellas debido a que responden a los modelos de Montessori, Waldorf y Reggio Emilia. En primer lugar, las escuelas de Reggio Emilia toman dinámicas del *constructivismo social*, cuyo eje pedagógico es la construcción del conocimiento significativo. Tanto el aprendizaje activo como la sociabilización son vitales en la construcción del conocimiento. Algunas escuelas convencionales toman dinámicas de esta propuesta al adoptar aulas sin frente, disminución de la autoridad del docente, grupos sentados en círculos, constate trabajo en equipo, deliberación, mucho aprendizaje a través del descubrimiento, el juego, la experiencia y la expresión artística.

En segundo lugar, los modelos alternativos de Montessori y Waldorf se basan en el *desarrollismo espiritual o filosófico*, tomando como eje central un determinado entendimiento del ser humano, ligado a afirmaciones filosóficas o espirituales, y sus procesos de desarrollo. Ambos modelos poseen prácticas didácticas específicas y definidas en la formación que hacen al método. Su principal aporte está ligado a la

búsqueda de la realización personal y la felicidad en la educación. Si bien carecen de comprobación científica, se trata de miradas subjetivas importantes que aportan observaciones de los niños y sus procesos de desarrollo. Los materiales y recursos didácticos desarrollados en sus metodologías han demostrado durante los últimos 90 años su eficiencia en las escuelas.

Sin embargo, “sucede con las propuestas más vinculadas a las pedagogías críticas y libertarias que sus fundamentos pedagógicos se han extendido mientras que su ideología de fondo cada vez es más desdibujada” (Doín, 2013), entre ellas el modelo de Montessori. En este modelo, el niño aprende de una forma muy particular, reconocible fácilmente incluso a los ojos de una persona no experta.



Aproximación a las concepciones teóricas de los modelos alternativos de educación infantil: Waldorf, Montessori y Reggio Emilia

A continuación se presentarán las concepciones teóricas sobre las cuales se basan los modelos de educación infantil seleccionados en este estudio. En primer lugar, se presentan la visión antroposófica y el desarrollo integral a lo largo de los tres septenios propios del modelo Waldorf. En segundo lugar, se explican los conceptos de períodos sensibles y mente absorbente del niño característico del modelo Montessori. En tercer lugar, para el modelo de Reggio Emilia, se expone la teoría de los “cien lenguajes” de Malaguzzi y su correspondencia con la teoría de inteligencias múltiples de Gardner. Por último, se despliega brevemente algunos fundamentos de la teoría de Piaget que sirven para entender los modelos alternativos de educación infantil.

En primer lugar, el modelo Waldorf se identifica por tres ideas fundamentales. Una de ellas es la importancia de fomentar el desarrollo integral del niño. Otro planteamiento característico es la visión antroposófica de la educación. Por último, Steiner divide los principios generales educativos en tres septenios a lo largo del desarrollo del niño.

El modelo Waldorf corresponde a la educación humanista, cuyos objetivos persiguen la formación integral que acompaña al individuo a una apropiación y reconfiguración del mundo. El “(...) enfoque pedagógico humanista da cuenta de otras formas de educar, resaltando como elemento fundamental el enfoque integral del hombre basado en fundamentos antroposóficos como ciencia espiritual” (Cárdebas Vásquez y Jaramillo Grajales, 2013:12).

Los fundamentos antroposóficos son característicos del modelo Waldorf y su estudio es necesario para la comprensión de su visión educativa. Desde esta perspectiva, “la misión de la educación, espiritualmente concebida, consiste en concordar el espíritu anímico con el “cuerpo biológico”, entre los que hay que establecer la armonía y la consonancia” (Quiroga Uceda y Igelmo Zaldívar, 2013: 84).

Para la antroposofía, el juego ocupa un lugar muy importante en cuanto organiza y vertebrata la educación infantil: “(...) la vida espiritual, epicentro del pensamiento desarrollado por Rudolf Steiner, encuentra en el juego un elemento clave inigualable en su potencialidad para el desarrollo de las capacidades innatas de los seres humanos” (Quiroga Uceda y Igelmo Zaldívar, 2013: 89). El juego no es algo externo que debe

incorporarse a la educación. “Pues para la antroposofía el juego es parte intrínseca del ser humano, mientras que la educación es un elemento externo siempre al servicio del libre desarrollo de cada individuo, con especial énfasis en los primeros siete años de vida” (Quiroga Uceda y Igelmo Zaldívar, 2013: 89).

Steiner dividió los principios generales de desarrollo del niño, y la metodología que los sustenta, en tres fases psicológicas y fisiológicas que duran aproximadamente siete años. El primer cambio, mental y físico, se da alrededor de los 6 a 7 años, el segundo período incluye la pubertad hasta los 14 años, y la tercer variación ocurre con el desarrollo de la adultez que culmina a los 21 años (Nicol, 2010). “Los septenios son la base conceptual de la educación de naturaleza antroposófica” (Quiroga Uceda, P. Y Igelmo Zaldívar, J., 2013: 83).

Desde esta perspectiva, la educación debe organizarse en tres etapas -de 0 a 7 años, de 7 a 14 años y de 14 a 21 años. En cada etapa de desarrollo, el niño presenta un conjunto particular de características físicas, emocionales e intelectuales que requieren de una respuesta educativa en particular (empatía) a cambio. Esta es la base de una educación centrada en el niño.

El primer septenio corresponde al jardín de infantes. El aula es entendida, según Steiner, como la prolongación del hogar por su estructuración pedagógica y estética. El hogar es el espacio que mejor se adapta a las necesidades del niño en este período, ejerciendo la sana estimulación necesaria para el niño ” (Quiroga Uceda, P. Y Igelmo Zaldívar, J., 2013). Se define el primer septenio como:

“(…) un tiempo en el que los órganos físicos se amoldan a ciertas formas, lo que demanda una orientación que sus condiciones estructurales naturales han de recibir. He aquí la importancia que la pedagogía de Steiner otorga a la respiración, pues esta abre la posibilidad de acompañar de forma armónica el desarrollo del niños en sintonía con la organización del tiempo y el espacio propios de cada jornada escolar” (Quiroga Uceda, P. Y Igelmo Zaldívar, J., 2013: 89).

Durante el primer septenio el niño se encuentra en un proceso de conformación del cuerpo en el cual, a partir del entorno, se desarrollan los órganos físicos. “Los órganos físicos del niño se desarrollan y moldean para el advenimiento posterior de las fuerzas volitivas y del conocimiento. Por tanto, no se lleva a la intelectualización prematura como la lectoescritura, asignación de deberes y responsabilidades distintas a los que el niño va adquiriendo por imitación” (Cárdebas Vásquez y Jaramillo Grajales, 2013:19).

En el segundo septenio, se enfatiza en el desarrollo de experiencias imaginativas en los niños con el fin de promover un sus sensaciones. El pensamiento del niño es emocional durante este período, el cual repercutirá en su vida adulta. En cuanto al tercer

septenio, correspondiente a la pubertad y adolescencia, se caracteriza por fuertes cambios físicos que llevan a la persona a descubrirse a sí mismos a través de las ideas. El idealismo es característico de esta etapa en donde el individuo busca modelos a seguir. Asimismo, es un período de puro pensamiento, donde surge el cuestionamiento y la necesidad de comprender las cosas.

En segundo lugar, el modelo de Montessori se caracteriza por dos conceptos fundamentales. El primero de ellos es el de *períodos sensibles* de los niños. La delineación de una escala de períodos sensibles de desarrollo hace referencia a los momentos transitorios en los cuales los niños incorporan con mayor facilidad determinadas habilidades o “sensibilidades especiales” que les permite relacionarse con el mundo externo. Las sensibilidades desarrolladas por el niño de forma natural le permite adquirir características necesarias para su futuro desarrollo. Las mismas emergen gradualmente coincidiendo con el desarrollo del cuerpo y, a lo largo de estas etapas del desarrollo, el niño absorbe una característica del ambiente de forma intensa para relacionarse. El interés del niño se focaliza en una parte específica del ambiente y demuestra su capacidad inusual para adquirir una habilidad particular. Los períodos sensibles varían para cada niño y pueden durar semanas, meses o años.

Durante los períodos sensibles el niño muestra interés espontáneo por una determinada actividad (Díaz, 2012). En función de su interés por cada material, el niño es libre de seleccionar las actividades. Identificar y nutrir el período sensible de aprendizaje emergente conduce al aprendizaje natural, por absorción pura. En este sentido, resulta fundamental atender a los intereses del niño para no perder el logro.

María Montessori observó distintos aspectos en la vida del niño y estableció su correspondencia con distintos períodos sensibles. En primer lugar, el medio ambiente es condición necesaria para la orientación del niño. En segundo lugar, debe explorarse el medio ambiente a través de la lengua y las manos con el fin de absorber las cualidades de los objetos en su interacción. A través de dicha actividad, se desarrollan las estructuras neurológicas necesarios para el lenguaje del niño. En tercer lugar, el niño construye su ser y controla sus movimientos a partir del desarrollo del caminar. En cuarto lugar, se acentúa una etapa de interés de los niños por los objetos pequeños y detallados. En quinto lugar, se destaca un período de interés por los aspectos sociales de la vida. Durante el período sensible a la sociabilidad los niños se interesan en comprender y respetar los derechos civiles de los demás, de adquirir buenos hábitos y hacer amistades.

Otros períodos sensibles característicos en niños entre 0 y 6 años de edad son el lenguaje; el orden; el control de movimiento; la escritura; la palabra que conduce a la lectura de los números; el equilibrio; el lenguaje; el concepto; el virtuosismo; la identidad, el ideal y el origen; el complemento genital; el paternazgo; la realización natural frente al medio ambiente; entre otros.

El segundo concepto es el de *mente absorbente* del niño que hace referencia a la capacidad innata de la mente del niño de adquirir conocimientos a medida que se adapta al ambiente. Durante los primeros años, las sensibilidades llevan al niño a vincularse con el ambiente y aprender a adaptarse al ambiente por sí mismo, dependiendo de las impresiones de ese momento. De esta manera, si las impresiones son sanas, el niño se adaptará sanamente a su entorno.

Los niños gozan de una motivación ilimitada a adquirir dominio, perfeccionar sus experiencias y repetir las actividades dentro de cada período sensible (Díaz, 2012). Este concepto plantea la intensa motivación del niño para su autoconstrucción que “(...) requiere de un patrón de desarrollo psíquico innato, que solamente puede revelarse mediante el proceso de desarrollo, y que requiere de una relación integral con el medio ambiente y la más completa libertad” (*Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia*). Desde esta perspectiva, el concepto de mente absorbente explica el proceso a través del cual el niño adquiere conocimiento a través de la relación con el medio y la libertad. El saber es colocado en la mente del niño por el simple hecho de vivir y pasa lentamente al plano consciente de la mente en la medida que el niño aprende libremente e interactúa con el medio.

En tercer lugar, el modelo de Reggio Emilia hace hincapié en los cien lenguajes – verbales y no verbales- del niño en pos de lograr la construcción del aprendizaje que se desarrolla mediante la interacción entre dos o más personas. “Se entiende por “cien lenguajes” a un potencial que se transforma y se multiplica en la interacción y cooperación de otros lenguajes entre niños y adultos” (Páez, 2015). Parfraseando el poema de Loris Malaguzzi, los cien lenguajes hacen referencia a las maneras de pensar, de escuchar, de jugar, de hablar, de maravillarse, de amar, de estar con los otros, como también a las manos, pensamientos, alegrías, mundos por descubrir y soñar.

Sin embargo, la escuela y la cultura le quitan al niño noventa y nueve lenguajes: “le dicen que el cien no existe”. El poema de Malaguzzi explica cómo ciertos conjuntos le son enseñados a los niños como contradicciones, tales como el juego y el trabajo, la

realidad y la fantasía, la ciencia y la imaginación, el cielo y la tierra, la razón y el sueño. Es por ello que dicho modelo alternativo de educación infantil intenta avanzar sobre dichas cuestiones y contradicciones, brindándole al niño los cien lenguajes para expresarse. Las escuelas correspondientes al modelo deben valorar y respetar los distintos lenguajes y crear estímulos dándole la misma importancia a cada uno de ellos. He aquí el desafío de lograr que la cultura adopte un nuevo significado de la educación y de la imagen del niño.

Las escuelas que implementan el modelo de Reggio Emilia deben evitar la jerarquización de los lenguajes y fomentar las conexiones entre ellos. La capacidad de establecer vínculos entre los lenguajes y estimular otras áreas del cerebro enriquece el pensamiento del niño. Para ello, es fundamental la creación de contextos que cuenten con los materiales necesarios para estimular los distintos lenguajes. Es un principio del modelo de Reggio Emilia “crear espacios y escenarios escolares que intervengan con materiales y herramientas que pongan en relación los distintos lenguajes y es importante la comprensión de la riqueza de cada uno” (Páez, 2015).

A través de los materiales y herramientas, el contexto brinda la posibilidad de despertar y vincular los distintos lenguajes del niño. Es importante que los materiales al alcance de los niños respeten la riqueza de todos los lenguajes, estimulando a todos por igual y sus posibles vínculos. La función del entorno en la construcción del aprendizaje del niño a través de los múltiples lenguajes es fundamental. Dada la importancia de dicho eje, el entorno será estudiado con mayor profundidad en el próximo capítulo.

Según Thomas Armstrong, autor de “Cómo despertar el ingenio en su hijo”, la teoría de inteligencias múltiples nos hace reflexionar sobre otros lenguajes de comunicación y nos desafía a descubrir “los lenguajes inteligentes” de nuestros alumnos (Ortiz de Maschwitz, 2007:70).

La metáfora de los cien lenguajes del niño se basa en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, incorporada en varios modelos pedagógicos. En cuanto al primer término del concepto, Gardner define la inteligencia como la capacidad de adaptarse al medio; “para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (*Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia*). En cuanto al segundo término, la multiplicidad responde a un conjunto de inteligencias -la Inteligencia Lógico-Matemática, Musical, Visual Espacial, Intrapersonal, Lingüística, Naturalista, e Interpersonal- que uno logra combinar y distinguirse en una que en otras, dado que no hay una única y uniforme manera de aprender las características propias de las mismas.

El aporte de Gardner a la educación es su visión pluralista de la mente, al afirmar las distintas formas de aprender en función del amplio espectro de inteligencias que posee cada persona. Por ende, al sostener la existencia de varias maneras de aprender, la teoría de Inteligencias Múltiples responde a la filosofía de la educación centrada en la persona. Si bien todos tienen un gran espectro de inteligencias, se distinguen más en una que en otras y son combinadas de forma distinta en función de las propias características de las inteligencias. Esta teoría crea los medios para utilizar las potencialidades de la persona en su máximo beneficio personal. Es por ello que, en pos de lograr el máximo potencial intelectual de cada alumno, es imprescindible la actitud del maestro frente al aprendizaje reestructurando la forma de enseñar (Ortiz de Maschwitz, 2007).

La teoría de las Inteligencias Múltiples nos ayuda a comprender mejor la inteligencia humana, facilitando elementos para la enseñanza y el aprendizaje, siendo un punto de partida para una nueva comprensión de las potencialidades de nuestros alumnos” (Ortiz de Maschwitz, 2007:70).

La correlación entre los cien lenguajes de Malaguzzi y las inteligencias múltiples de Gardner ayuda a comprender la visión pluralista e interrelacionista de la mente. Ambos entienden la mente como el conjunto de disciplinas (lenguajes o inteligencias), verbales y no verbales, que se transforma en la interacción.

Por último, la teoría del aprendizaje de Jean Piaget explica el desarrollo y formación de conocimientos. La relación entre aprendizaje y desarrollo en el niño se da de tal manera que el desarrollo es la base donde debe sentarse el aprendizaje. La unidad de análisis que presenta Piaget es la relación dialéctica entre sujeto y objeto, a partir de la cual se construye el conocimiento. Piaget sostiene una relación constructivista a partir de la cual se parte de un organismo y de un mundo, donde la acción se encuentra en el medio. La acción aparece entonces como constitutiva de todo conocimiento, poniendo en vinculación al sujeto con el objeto y viceversa, y permite la puesta en marcha del conocimiento. Es por ello que el vínculo entre sujeto y objeto se va a ir transformando mutuamente a través de la acción. “El aprendizaje es un proceso dirigido “desde afuera”, por la acción de los adultos sobre el niño” (Ferreiro, 1999:105). Son los individuos mismos los que construyen su entendimiento del mundo. A través de la interacción, cada individuo tiene que construir su propia estructura mental para entender e interactuar con su ambiente.

Piaget señala que el desarrollo intelectual ocurre a través de la interacción activa con el mundo. En otras palabras, el niño adquiere un mayor grado de entendimiento solo

cuando está activamente interactuando con el mundo y, al mismo tiempo, descubriéndolo. No se recibe conocimiento pasivamente sino que es necesario que el niño sea curioso y auto-motivador. Asimismo, sostiene que el desarrollo intelectual ocurre como un proceso, es decir que los niños desarrollan la inteligencia en etapas.

Piaget propone cuatro etapas de desarrollo cognitivo –sensorio motriz, operatorio pre-operatorio y operatorio concreto- que reflejan el aumento sofisticado del pensamiento del niño. Piaget está interesado no solo en la mera descripción de las conductas en cada una de las etapas, sino en los mecanismos de pasaje. Es fundamental ver cómo se van dando los pasajes, es decir, cómo vamos de lo más elemental a lo más complejo. "El *orden* de aparición de las conductas es, pues, constante, aunque las *edades* en que aparezcan sean variables" (Ferreiro, 1999:103).



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 3

ANÁLISIS

En este capítulo se presentará el análisis de la investigación partiendo del objetivo general, a través del cual se intentará investigar tanto los fundamentos como las semejanzas y diferencias en torno a la estrategias de enseñanza, el entorno, el rol del maestro y la evaluación en cada uno de los tres modelos alternativos de educación infantil: Reggio Emilia, Montessori y Waldorf.

El análisis del presente estudio se organiza en función de los siguiente objetivos específicos señalados anteriormente:

- Estudiar las semejanzas y diferencias en las estrategias de enseñanza implementadas en cada modelo pedagógico alternativo.
- Analizar las semejanzas y diferencias en la función del entorno en los tres modelos de enseñanza alternativa.
- Identificar y analizar las semejanzas y diferencias en el rol maestro en los tres modelos pedagógicos alternativas.
- Indagar las semejanzas y diferencias en el sistema de evaluación utilizado por cada modelo pedagógico alternativo.

A continuación se presentarán los apartados destinados a analizar las semejanzas y diferencias de los modelos alternativos de educación infantil seleccionados en este estudio a través de los cuatro ejes mencionados anteriormente.

3.1 Semejanzas y diferencias en las estrategias de enseñanza de los modelos de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf

En los modelos de educación infantil se llevan adelante una serie de estrategias específicas cuyo fin es enseñar nuevos temas a los alumnos. A continuación se especificará lo que se entiende por estrategias de enseñanza.

En este escrito, definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2012:23).

Luego de decidir el modo de pensar la clase, el docente debe diseñar las actividades teniendo en cuenta el tipo, la cantidad, la calidad y la secuencia de las mismas.

A continuación se desplegará la definición de actividad:

“Las actividades son entonces las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje” (Anijovich y Mora, 2012:26).

Resulta necesario que las experiencias estén estructuradas por los docentes para poder así lograr que los alumnos otorguen sentido a sus aprendizajes, y puedan recurrir a los conocimientos de forma correcta en otros contextos. En los siguientes apartados se intenta analizar, en primer lugar, las semejanzas y, en segundo lugar, las diferencias de las estrategias de enseñanza implementadas en cada uno de los modelos pedagógicos.

Semejanzas en las estrategias de enseñanza

En este apartado se analizarán las semejanzas en las estrategias de enseñanza implementadas en los modelos alternativos de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. Más precisamente, en primer lugar se identificará el arte como componente importante en el cual los modelos basan su metodología de trabajo. En segundo lugar, se analizará al niño como principal hacedor. Luego, se estudiará la libre elección y la flexibilidad como factores fundamentales de los modelos. Además, se destacará el lugar que cumple la escuela rompiendo barreras y acercándose a la vida real.

En primer lugar, referente al qué es lo que se intenta que los niños comprendan, tanto el modelo de Reggio Emilia como el modelo Waldorf brindan especial énfasis al **arte** en su metodología de trabajo. El modelo de educación Waldorf está basado en el arte como la forma en que todo se enseña y se aprende. Es decir, el arte no es enseñado como un tema específico sino que se le otorga especial énfasis a las prácticas artísticas –como la música, los trabajos manuales, entre otros- en pos de equilibrar el trabajo intelectual. El sentir artístico es fundamental para lograr un éxito en la educación.

De la misma forma, el sistema de enseñanza de Reggio Emilia está “(...) basado en el arte, el que posibilita, permanentemente el contacto, la comunicación y el intercambio, entre adultos y niños que comparten espacios en el día a día” (Narváez Prosser, 2009: 5). Las escuelas Reggio pueden describirse como la combinación de dos

profesiones, el arte y la educación, siendo dicha interacción lo que las hace vivificantes (Baker, 2014). El arte ocupa un lugar indispensable en el programa educativo como expresión del proceso de aprendizaje del niño.

En segundo término, los tres modelos alternativos de educación infantil analizados en este estudio comparten la idea de un **aprendizaje activo de los niños como hacedores**.

Los principios y fundamentos del modelo de Reggio Emilia se sustentan principalmente en la Educación Parvularia, en la cual los niños se vuelven protagonistas de sus aprendizajes y creadores de su propia cultura. La participación activa de los niños en su aprendizaje es impulsada a través de los entornos especialmente preparados “(...) en los que es propicio el aprendizaje tanto individual como colectivo, revalorizando a cada uno de los participantes a través del trabajo en equipo” (Narváez Prosser, 2009: 5).

Una idea inicial en la cual se basa el modelo alternativo Montessori es el respeto hacia los niños y su capacidad de aprendizaje constante. Este método piensa entonces al aprendiz totalmente libre, capaz de enfrentar diversas situaciones (Díaz, 2012). La educación Montessori es un modelo de niño como un hacedor motivado. Las teorías de Piaget y Montessori comparten algunas ideas cruciales, como la noción de los niños como aprendices activos. En las aulas, los niños trabajan como hacedores motivados, aprendiendo a través de acciones auto promovidas en el medio ambiente (Lillard, 2005). Los niños son motivados a enseñar, colaborar y ayudarse mutuamente (Díaz, 2012).

La visión Waldorf sustenta que los niños aprenden haciendo y sobre todo uniéndose en lo que se está haciendo por los demás.

En tercer lugar, **la libre elección de los temas y la flexibilidad de los horarios** no son asuntos menores en el modelos de Reggio Emilia y el Montessori.

En el modelo Montessori, a diferencia de los programas tradicionales, el niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad. La educación Montessori está muy organizada; la clase suele ser muy callada. Los niños trabajan tranquilamente y niños pueden elegir trabajar solos o formar grupos voluntariamente, excepto cuando el maestro esta dando una lección. Los niños no tienen lugares específicos asignados dentro del aula, sino que son libres de trabajar en cualquier mesa que elijan o en pequeñas alfombras colocadas en el piso, moviéndose en el transcurso del día (Lillard, 2005). El niño puede trabajar donde se sienta comfortable, donde se mueva libremente y hable de secreto sin molestar a los compañeros (Díaz, 2012).

Además, el educando tiene la posibilidad de elegir el horario siendo libre de trabajar por el tiempo que quiera en los proyectos o materiales escogidos (Díaz, 2012). La flexibilidad en los horarios quita la idea de un programa final que divida la jornada en períodos. Es importante destacar que el orden y la disciplina funcionan como requisito indispensable en la flexibilidad del horario.

De la misma manera, en el modelo de Reggio Emilia, la exploración e investigación de los temas surgen a partir de las necesidades de los niños o por el interés del educador. Los temas son facilitados mediante el trabajo en proyectos a corto o largo plazo y tienen su base en las vivencias cotidianas donde se vive el constructivismo centrado en los niños, quienes participan de la elección y relevancia de los temas a trabajar en función de sus intereses y forma de entender la vida (Narváez Prosser, 2009).

En cuarto lugar, tanto el modelo de Montessori –a través de los materiales específicos- como el modelo de Reggio Emilia – a través de su metodología por proyectos- se interesan por **acercar la escuela a la vida real**.

Al introducir su visión y nuevos materiales, Montessori desarrolló un sistema radicalmente diferente de la educación, adaptándolo para atender mejor las necesidades de los niños (Lillard, 2005). María Montessori rescata la necesidad de una escuela para la vida misma y una mayor importancia a las condiciones sociales y físicas de los aprendices (Díaz, 2012). Esta idea enfatiza la importancia de una escuela en y para la vida, donde los educandos no permanezcan ajenos a la vida ni separados del mundo.

La metodología en torno a los proyectos del modelo Reggio Emilia intenta poner a la escuela al servicio de la vida real. A través de esta metodología de trabajo, se destaca otra decisión como estrategia de enseñanza destinada al para qué se busca que los alumnos trabajen a través de proyectos. La organización del trabajo característica del modelo de Reggio Emilia busca acercarse a la vida real o fuera de la escuela al romper con la organización de áreas como conocimientos estancos. De esta manera, la escuela pasa a ser un lugar de investigación, siendo los niños y sus maestros los principales investigadores.

Por último, luego de especificar las semejanzas en las estrategias de enseñanza es esencial hacer referencia a las semejanzas de aquellas decisiones en torno al **diseño de las actividades**. Los tres modelos alternativos de educación infantil analizados en este estudio comparten la idea de la libre elección como principal actividad de los niños.

En las actividades diseñadas bajo el modelo de Reggio Emilia, se respeta el ritmo de cada niño y se motiva para repetir experiencias a través de la observación, representación, exploración del medio ambiente y la utilización de mil lenguajes – palabras, movimientos, dibujo, pintura, construcción, escultura, teatro, collage, drama, música- para expresarse. Tanto el respeto hacia el ritmo de aprendizaje de cada niño como la importancia otorgada a la repetición de experiencias o actividades de aprendizaje son ideas compartidas también por el modelo de Montessori detalladas a continuación.

Dada la concepción de niño de este enfoque como seres diferentes en sus capacidades cognoscitivas, intereses y formas de trabajar, los niños se desarrollan a su propio ritmo, en un ambiente de cooperación y respeto. El niño marca su propio paso o velocidad para aprender y hacer de él la información adquirida (Díaz, 2012). El siguiente apartado ampliará el análisis correspondiente a la función del medio ambiente y el entorno. Para lograr estimular el trabajo del niño resulta imprescindible una atmósfera agradable del aula en pos de facilitar su concentración y crear un clima armonioso a través de límites definidos, conocidos y aceptados por los niños.

Otra característica compartida del modelo Montessori es el diseño de actividades que confieren el aprendizaje a través de la acción. Al igual que la ejercitación de los materiales didácticos, la **repetición de una misma actividad** refuerza el aprendizaje y conduce al sentimiento de éxito en el niño (Díaz, 2012). Asimismo, los materiales utilizados en estas actividades proporcionan retroalimentación correctiva.

La libre elección, impuesta por los profundos instintos de cada niño, es la actividad más importante del modelo Montessori (Mariscal, 1968). Se entiende la “actividad como medio esencial educativo, y su correlativa de la libertad para que pueda desarrollarse plenamente” (Luzuriaga, 1968: 137). El niño es libre de elegir entre las actividades de aprendizaje constructivas.

El maestro Montessori prepara, junto con los materiales, un conjunto de actividades –denominadas *ejercicios de la vida diaria*- con el fin de “(...) ayudar a la construcción interna de la disciplina, la organización, la independencia y el propio respeto, lo que se logra mediante la concentración de la atención, en un ciclo de actividad preciso y completo” (*Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia 14*).

Al igual que en Montessori, en el jardín de infancia Waldorf las experiencias de aprendizaje están integradas dentro de la actividad de la vida diaria, y una gran variedad

de actividades domésticas y creativas se ofrecen de manera informal, permitiendo el entusiasmo y la iniciativa para florecer (Janni Nicol, 2010).

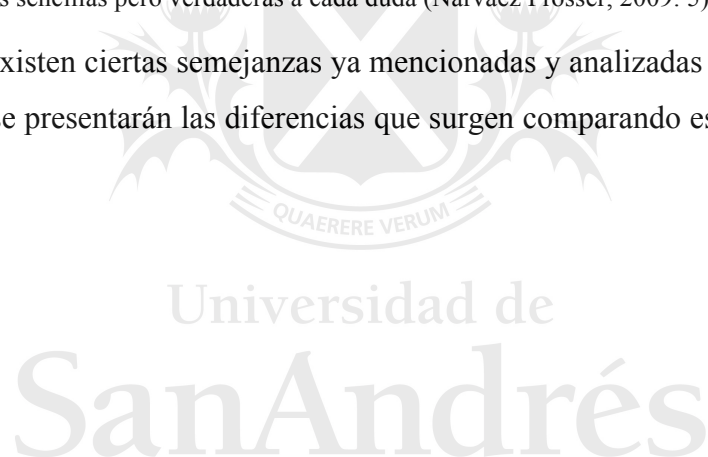
Además de las actividades prácticas, el juego creativo también es potenciado principalmente en el nivel inicial Waldorf. “Un método que en vez de buscar compulsivamente como encajar el juego dentro del proceso educativo, busque el lugar que corresponde a la educación dentro de la actividad natural del ser humano, que no es otra, según Steiner, que el propio juego” (Quiroga Uceda y Igelmo Zaldívar, 2013: 80).

Asimismo, la actividad del maestro puede inspirar a los niños a ser independientes, buscando sus propias situaciones de aprendizaje en el juego.

En el caso de Reggio Emilia, las actividades son diseñadas con el fin de:

(...) facilitar la observación, experimentando con diversos fenómenos científicos con poca complejidad que suceden a su alrededor, jugando y creando una atmosfera científica cargada de innumerables preguntas e inquietudes para lo cual la educadora luego de dar la posibilidad de que el niño/a cuestione, interroge y busque por sí mismo respuestas a sus interrogantes, da respuestas sencillas pero verdaderas a cada duda (Narváz Prosser, 2009: 5).

Si bien existen ciertas semejanzas ya mencionadas y analizadas en este apartado, a continuación se presentarán las diferencias que surgen comparando estos tres modelos pedagógicos.



Diferencias en las estrategias de enseñanza

En este apartado se analizarán las diferencias en las estrategias de enseñanza implementadas en los modelos alternativos de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. Este apartado aborda las discrepancias en los programas de estudio, en las edades de los niños de una misma clase, en las metodologías y el método utilizado por cada modelo pedagógico.

En primer lugar, cabe señalar la diferencia en los **programas de estudio** de los modelos alternativos de educación infantil analizados en este estudio. Mientras que el modelo de Reggio Emilia brinda un currículum emergente o negociado, los modelos Montessori y Waldorf optan por ofrecer un currículum amplio y flexible basado en diversas disciplinas.

A continuación se analizarán las estrategias de enseñanza concernientes al modelo alternativo de Reggio Emilia. En relación al qué es lo que se intenta que los niños comprendan, este enfoque opta por una planificación curricular llamada *currículum emergente o negociado* (Strong-Wilson & Ellis). “El programa emerge de acuerdo al proceso de cada actividad o proyecto, siendo flexible y ajustándose debidamente” (Beresaluce Díez, 2008: 348).

Es una respuesta de la pedagogía activa y tiene como finalidad básica, romper con la organización de áreas institucionales como compartimentos estancos, procurando coherencia y proponiendo aspectos relacionados, que sostengan el interés de todos en su ejecución (Beresaluce Díez, 2008: 350).

El modelo Reggio Emilia rompe con la idea de un currículum estructurado en disciplinas que encierran conocimientos acabados y pasa a proponer un currículum flexible, organizado en áreas o temas que surgen a partir del interés de los niños. Las áreas temáticas estarán entonces compuestas por aspectos relacionados que serán investigados por los niños y maestros. La escuela pasa a ser un lugar de investigación, siendo los niños y sus maestros los principales investigadores.

Por su parte, el modelo Montessori y Waldorf se alejan de aquella idea de currículum emergente o negociado. La pedagogía Montessori mantiene una postura ambigua en su búsqueda de alternativas del sistema educacional tradicional ya que, si bien crítica la educación tradicional, trabaja al mismo tiempo desde las bases utilizadas en las pedagogías tradicionales. Es decir, este modelo promueve el desarrollo de un currículum normal (propio de la pedagogía tradicional) y al mismo tiempo promueve otras

necesidades humanas tales como el trabajo de valores, el amor, el respeto a la diversidad, entre otros (Díaz, 2012).

Asimismo, en referencia a la estrategia de enseñanza referida al qué intenta que los niños comprendan, el enfoque Montessori aborda un amplio plan de estudios que cubre las principales áreas temáticas para niños de 3 a 12 años. En cuanto a los campos formativos se destacan las ciencias, el arte, la gramática, la música, la historia, la vida social, la preparación para la lectura, el orden, el cuidado del ambiente y la persona, el movimiento, la armonía, las cualidades, la autocomunicación, el conocimiento físico de los objetos, el conocimiento lógico matemático, la conquista de la naturaleza que lo rodea, y las actividades físicas y culturales.

Mientras el modelo de Reggio Emilia funciona bajo el currículo emergente, tanto el modelo Montessori como el Waldorf brindan currículos transversales y contextuales. Es decir, el currículo se ve atravesado por ciertos ejes transversales que buscan darle un sentido o intención a aquellos contenidos considerados necesarios. El currículo transversal funciona como estrategia para alcanzar la formación integral de los educandos al promover la enseñanza de las disciplinas atravesadas por ejes como la formación social y el desarrollo de ciertas habilidades.

El maestro Waldorf fomenta el amor por el aprendizaje permanente mediante el uso de métodos multidisciplinares que incorporan el arte, la música y la artesanía. Las clases contienen un rico lenguaje y se enfocan en todas las artes y múltiples sentidos. La integración y la colaboración del aula son temas clave para la experiencia académica integral.

Si bien los tres modelos alternativos de educación infantil comparten la flexibilidad en sus programas y el respeto hacia los intereses de los niños, la diferencia en sus currículos radica fundamentalmente en la importancia otorgada a la participación social y a la educación centrada en la persona.

El currículo negociado, y por ende el contenido, emerge directamente de los intereses y necesidades a partir de la realidad más cercana de los niños, siendo ellos los que eligen desde un primer momento qué aprender. Los temas de estudio surgen tanto de las charlas con los niños, donde dan a conocer sus intereses, como también de las reuniones con los familiares o la comunidad. Dejando de lado cualquier tipo de estructuración, el plan de estudios no es un diseño previo sino simultáneo al proceso de enseñanza y de aprendizaje. El mismo exige la formulación y reformulación a medida que brotan los intereses y necesidades de los niños. El currículo negociado se centra en

la persona y su participación en el plano social en pos de inculcar la libertad y la autonomía en los niños.

Por su parte, el currículo disciplinario ofrece varias opciones de temas sugeridos por los niños quienes tendrán la posibilidad de elegir posteriormente entre ellas. Este programa ofrece un amplio abanico de disciplinas organizadas de forma estructurada y atravesadas transversalmente por ejes que buscan la formación integral del niño.

Una segunda diferencia entre los modelos que influye en el diseño del currículo radica en la composición de la clase según las **edades de los niños**.

Una de las características distintivas en la educación preescolar Montessori es que los tres niveles trabajan juntos –desde los 3 hasta los 6 años- sostenido por la idea de que los menores aprenden de los mayores y estos repasan y fortalecen sus conocimientos. La instrucción de los niños en grupos de 3 años propio del modelo Montessori tiene su correspondencia con los períodos sensibles de desarrollo. Durante estos períodos los niños quieren aprender, quieren ser independientes, y aprenden por medio del juego y del trabajo. María Montessori logró identificar ciertas “características universales de la infancia” acorde al contexto, por lo cual, a cada parte del proceso en el que el niño se encuentra le corresponde una interpretación de las actitudes (Díaz, 2012).

En un aula multi-edad, los educadores Montessori alientan a los niños a participar en el aprendizaje auto-disciplinado. Si bien el modelo de Reggio Emilia comparte la estrategia de enseñanza basada en el autoaprendizaje, el modelo Montessori se trata de una educación dirigida por los niños quienes son libres de elegir dentro de las actividades expuestas. Por el contrario, el enfoque de Reggio Emilia prioriza una educación centrada en los niños.

Asimismo, en discrepancia con el modelo Montessori, tanto el modelo de Reggio Emilia como el Waldorf trabajan en un ambiente de clase donde los niños tienen la misma edad. Ambos modelos poseen un currículo propio por edad y comparten la idea de una educación centrada en los niños.

En tercer lugar, los tres modelos alternativos se diferencian según sus **metodologías de enseñanza** analizadas a continuación.

El modelo de Reggio Emilia cuenta con una metodología de trabajo basada en proyectos, creada por Loris Malaguzzi, se funda en el pensamiento de Dewey y se inicia en 1918 por Kilpatrick. Se entiende por proyecto a una investigación profunda de un

tópico que vale la pena ser estudiado y cuyo propósito no es solamente buscar respuestas correctas sino también lograr mayor aprendizaje. “El aprendizaje es en sí mismo un tema de investigación y la documentación pedagógica una forma de hacerlo visible” (Beresaluce Díez, 2008: 349). De esta manera, los proyectos son diseñados para ayudar a los niños a descubrir y experimentar los distintos fenómenos del ambiente (*Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia*).

El modelo educativo de Reggio Emilia opta por el método de proyectos como estrategia que favorece el desarrollo y la evaluación por competencias. La organización del trabajo educativo se plasma en forma de proyectos como una investigación que abarca los intereses o temas seleccionados por los niños. El método proyecto se relaciona con los métodos temas y las unidades, propio de la Escuela Nueva, ofreciendo a los niños contextos en los cuales aplicar las habilidades aprendidas. El trabajo en proyectos incentiva al niño desde una tarea práctica con el placer de hacer algo y la satisfacción de lograrlo (Beresaluce Díez, 2008).

En contraste, el modelo Montessori y el Waldorf utilizan métodos multidisciplinares y multisensoriales a partir de la manipulación de los materiales. En cuanto a sus características esenciales, los materiales de ambos modelos fomentan principalmente el desarrollo de los sentidos a partir de su ejercitación en todas sus formas. El material didáctico está “(...) fundado en las impresiones y actividades sensoriales, y adaptado a las necesidades y cualidades individuales del niño” (Luzuriaga, 1968: 137). El fin de estos materiales didácticos es la ejercitación en pos de ayudar a la autoconstrucción y desarrollo psíquico del niño. Si bien ambos modelos se basan en los materiales para el desarrollo del niño se analizarán las diferencias más adelante en el apartado correspondiente al entorno escolar.

Los modelos alternativos analizados se distinguen también en sus **métodos de enseñanza**. Mientras que la metodología de Reggio Emilia y Montessori priorizan el trabajo individual del alumnos, el modelo Waldorf otorga especial énfasis a la educación implícita.

En cuanto a la forma de trabajo bajo el modelo de Reggio Emilia y Montessori, los niños trabajan individualmente, ya sea en el suelo o sobre mesas, sin muebles que jerarquicen al maestro. Si bien existen ciertos momentos de trabajo en grupos, el ritmo de trabajo individual y progresivo lleva a la realización de proyectos propios. Asimismo, tanto la autoestima como la autodisciplina son fomentados en el proceso educativo

Montessori para que los niños logren adaptarse al trabajo colectivo e individual. La enseñanza individualizada y en grupo se adapta a cada estilo de aprendizaje según el alumno (Díaz, 2012).

Montessori cree que los niños pequeños aprenden mejor a través de las tareas centradas de aprendizaje individual impulsadas por ellos mismos. Los maestros se esfuerzan por mantenerse fuera del camino, permitiendo que los intereses del niño conduzcan el aprendizaje. La aproximación a los temas cuenta con un procedimiento paso a paso que guía a los alumnos, de forma individual, hacia el aprendizaje de conceptos específicos.

Por su parte, la metodología Waldorf busca que los niños aprendan a través de una educación implícita, en la cual la imitación y el ejemplo como un enfoque educativo. Durante los primeros años, la enseñanza se imparte a través del ejemplo más que por la instrucción, confiando en el poder innato del niño a imitar. La comprensión de la naturaleza imitativa de los niños pequeños es la clave para la enseñanza y la disciplina. A través de la imitación, los niños desarrollan un sentido natural de su propio hacer un propósito y la creación junto con el adulto que trabaja (Janni Nicol, 2010).

Este enfoque cree que los niños pequeños aprenden principalmente por imitación y que, incluso en niños mayores, observar y trabajar con un profesor facilita el desarrollo de las habilidades apropiadas para su edad. Los niños aprenden a través de la participación e imitación en el contexto significativo de los ritmos de las estaciones y de las actividades diarias en el marco de la semana (Janni Nicol, 2010).

3.2 Semejanzas y diferencias en la función del entorno de los modelos de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf

En este apartado se analizarán las semejanzas y diferencias del entorno en los modelos alternativos de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. Este estudio considera al entorno no solo a aquel espacio físico que rodea el espacio, lugar, sitio donde se lleva a cabo el acto educativo sino también al ambiente –ya sea local y mobiliario- como a los objetos presentes en él entendidos como materiales didácticos que conducen directamente al desarrollo mental del niño (Luzuriaga, 1968).

“Desde el enfoque de la enseñanza para la diversidad, el concepto de entorno educativo incluye los aspectos estructurales, didácticos y relacionales que expresan, en el sentido de “poner en escena”, los principios en los cuales se asienta este enfoque educativo, al servicio del aprendizaje de los alumnos” (Anojovich, Malbergier y Sigal, 2005: 3).

Feldman y Palamidessi (2000) mencionan ciertos rasgos del ambiente tales como su definición a partir de sus propósitos y la creación del mismo a partir de ciertos requisitos. Asimismo, rescatan el énfasis en que el ambiente cumpla con algunos propósitos formativos resultando difícil fomentar el desarrollo en todos los aspectos y destacan la posibilidad de que ciertos ambientes resulten más favorables a algunos alumnos y profesores que a otros.

Al hablar del ambiente escolar resulta imprescindible hacer referencia al concepto de currículum oculto. “El currículum oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin formar parte del currículum oficial, explícito, contribuyen, de forma implícita, a los aprendizajes sociales relevantes” (Tadeu Da Silva, 1999: 97).

El currículum oculto comprende varias fuentes presentes en el entorno escolar que estimulan constantemente los aprendizajes de los niños. Entre ellas se destacan las relaciones sociales surgidas dentro de la escuela ya sea entre profesores y alumnos, entre la administración y los alumnos, o entre pares de alumnos. Otra principal fuente de currículum oculto es la organización del espacio escolar a través del cual se aprenden ciertos comportamientos sociales. A continuación se analizará detalladamente estas fuentes junto a otros factores que muestran las semejanzas y diferencias en el entorno escolar de los tres modelos seleccionados.

“El currículum oculto enseña, incluso, por medio de rituales, reglas, reglamentos, normas” (Tadeu Da Silva, 1999: 98). Cada metodología o enfoque de enseñanza plantea distintos tipos de actividad que configuran un ambiente distinto de enseñanza y de aprendizaje. “La selección de actividades exige relacionar propósitos y contenidos con

condiciones y recursos, restricciones y tradiciones institucionales, características de los alumnos y, también, de los profesores” (Feldman y Palamidessi, 2000: 38).

A continuación se analizará el eje correspondiente al entorno escolar presentando, en primer lugar, las semejanzas entre los tres modelos pedagógicos. El segundo apartado analizará las diferencias que surgen a partir de la comparación del entorno en los tres modelos.

Semejanzas en el entorno escolar

Esta sección se destina a analizar las semejanzas en el entorno de los modelos alternativos de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. En referencia a ellas, los tres modelos comparten importancia esencial del entorno en el proceso de aprendizaje de los niños, el orden y las rutinas, la adaptación del entorno al espacio del niño, el entorno como facilitador de relaciones sociales, el entorno como un espacio de y para los niños, las experiencias sensoriales que surgen en el mismo y la organización del espacio al disponer de lugares comunes y exteriores.

En primer lugar, los tres modelos alternativos de educación infantil analizados le otorgan al ambiente una importancia esencial en el proceso de aprendizaje de los niños. El entorno –interior y exterior- debe ofrecer oportunidades que alimenten la autoeducación activa del niño. Los tres modelos estudiados consideran el medio ambiente un componente clave en sus enfoques.

“Es en tal sentido que, en el enfoque de enseñanza para la diversidad un desafío importante es convertir el escenario en el que los niños transcurren varias horas diarias en *sostén del aprendizaje y vehículo de pensamiento*, y en una verdadera *invitación a actuar para aprender*” (Anojovich, Malbergier y Sigal, 2005: 4).

Los tres modelos alternativos se asemejan a la hora de crear un entorno propicio para el niño, desde una aceptación amplia del término que abarca desde los objetos materiales hasta todo aquello que sucede a su alrededor percibido a través de sus sentidos. “El ambiente de la escuela, que consideramos protagonista directo del hecho educativo y por lo tanto de la ambientación, se piensa y programa con cuidado previamente (...)” (Forghieri, 2005: 64). Asimismo, los tres modelos ponen especial énfasis en lograr un clima armonioso, cálido y agradable. El jardín de infantes Waldorf busca garantizar el

desarrollo normal y sano de los niños a través de la reproducción de la familia en un ambiente acogedor y cálido.

En segundo lugar, los materiales presentes en los centros están siempre al alcance de los niños manteniendo **un orden**. El enfoque Reggio Emilia los presenta con mayor detalle, estimulación y percepción (Baker, 2014) y son cuidadosamente seleccionados para invitar a la exploración (Strong-Wilson & Ellis, 42). “La estructura es propicia para el trabajo colectivo, con herramientas y materiales siempre disponibles para ser utilizados” (Beresaluce Díez, 2008: 343). El enfoque Reggio Emilia privilegia el trabajo en espacios iluminados y abiertos, cuya idea se asemeja con los espacios dentro de las aulas Waldorf que se caracterizan por su amplitud e iluminación.

En el modelo Montessori el orden también representa un factor fundamental tanto a nivel macro del día escolar como a nivel micro de tareas y rutinas dentro de las actividades. La educación Montessori combina la libertad de elegir en un nivel macro con las rutinas ordenadas en el nivel micro. El aula Montessori debe estar ordenada no solo por las rutinas de los objetos sino también en el sentido del espacio físico. Asimismo debe encontrarse un orden en la educación de los sentidos y en los materiales sensoriales. La estructura y el orden en el aula son factores importantes para que el niño pueda confiar en el medio ambiente y actuar de forma positiva.

En tercer lugar, los tres modelos alternativos de educación analizados coinciden a la hora de **adaptar el entorno a los espacios del niño**, proponiendo la adecuación del entorno a las dimensiones del niño.

El modelo de Reggio Emilia ofrece una amplia selección y gran variedad de materiales presentes en el aula. “La presencia de todo este material, ordenado a la altura del niño, para que pueda cogerlo, utilizarlo, colocarlo, aunque sea con la ayuda del adulto durante los primeros meses, o libremente, permite un uso mejor, más atento y placentero del mismo” (Forghieri, 2005: 65). La necesidad de adaptar el entorno a la medida de los niños se apoya en la idea de que “(...) así se produce un mínimo de desperdicio de material, una buena utilización de los instrumentos, una producción espontánea variada y articulada” (Forghieri, 2005: 65).

En cuanto al entorno físico del modelo de Montessori, el salón de clase se amuebla con pequeños muebles diseñados especialmente para los niños. “Los muebles, en dimensiones y peso apropiados a su actividad motriz, los objetos útiles en una casa donde

puede desenvolver múltiples acciones, exigen una actividad ordenada e inteligente” (Luzuriaga, 1968: 138). Un aula Montessori suele ser un espacio de gran sensación de amplitud, con estantes bajos, diferentes tamaños de mesas donde pueden sentarse cómodamente entre uno a cuatro niños, y las sillas que son del tamaño adecuado para los niños en el aula (Lillard, 2005). La escuela se manifiesta “como lugar de vida, como un lugar infantil con su mobiliario minúsculo, su decoración, sus utensilios, etc., creándose así el ambiente que necesita el desarrollo del niño” (Luzuriaga, 1968: 137).

De la misma manera, en las escuelas Waldorf, los muebles se fabrican a la escala de los alumnos. Esto permite que el mobiliario, en lugar de quedar fijo, pueda moverse según las necesidades o ideas que surgen. Esta idea es compartida en el modelo de Reggio Emilia donde la ubicación de los muebles no es fija sino que se adapta a las necesidades de los niños (Beresaluce Díez, 2008).

En cuarto lugar, mencionado anteriormente al tratarse el currículum oculto, resulta importante analizar si el entorno de los modelos alternativos de educación infantil invita a establecer **aquellas relaciones sociales** e interacciones que se dan dentro de las escuelas. La importancia de fomentar dichas relaciones reside en otorgar mayores posibilidades y oportunidades de lograr un aprendizaje efectivo y significativo en los niños.

En el modelo de Reggio Emilia, la exploración del entorno intensifica la amistad y estimula la interacción social entre los niños. El entorno es una fuente de sentido, de pertenencia e identidad debido a las amistades facilitadas por los lazos del entorno (Strong-Wilson & Ellis). El diseño de estas escuelas, la disposición de los muebles, objetos y materiales, no solo deben favorecer interacciones, comunicaciones y relaciones sino que también deben promover diversas opciones, resoluciones de problemas y descubrimientos a lo largo del proceso de aprendizaje. Un enfoque Reggio Emilia aboga por que los maestros presten mucha atención a las formas en que el espacio se haga para "hablar" e invite a la interacción. Dado que la experiencia de los niños está limitada por los espacios donde habitan, es importante prestar atención a aquellos espacios (Strong-Wilson & Ellis). El enfoque de Montessori también comparte la idea de observar el niño en el entorno y sus formas de desenvolverse en él.

De la misma forma, a través del entorno Waldorf el niño vivencia de forma inconsciente el amor, el afecto, las intenciones y la conciencia, expresados a través del mobiliario y los materiales que usan en el aula. El juego ocupa un lugar importante ya

que favorece las interacciones. “En la pedagogía Waldorf, el juego se convierte en un aprendizaje determinado por la interacción con los demás y con el entorno, de acuerdo a las cualidades, intereses y voluntades del niño” (Cárdebas Vásquez y Jaramillo Grajales, 2013: 73). El educador debe permitir las creaciones de juego en los niños y dirigir las con discreción. Un profesional altamente capacitado en este modelo Waldorf anima al juego creativo (Janni Nicol, 2010). Asimismo, el juego es elaborado con materiales naturales “(...) con pocos acabados para posibles recreaciones sensoriales e imaginativas (...)” (Cárdebas Vásquez y Jaramillo Grajales, 2013).

Considerando a la interacción como una actividad importante y deseable para los niños pequeños, debe prestarse atención a cómo la configuración y conceptualización de los espacios trabajan para invitar, obstaculizar o facilitar la interacción con los demás (Strong-Wilson & Ellis). La zona con actividades de manipulación ofrece gran variedad de materiales al alcance del niño, donde podrán cogerlos y explorarlos en un espacio asilado de concentración. A medida que van creciendo en este ambiente, “(...) los niños se retiran a esta zona con un pequeño grupo de amigos, ampliando y fortaleciendo sus relaciones (...)” (Forghieri, 2005: 65).

En quinto lugar, se analiza el entorno como un **espacio de y para los niños**, quienes utilizan su imaginación y trabajan para crear otros mundos mediante la provocación de los sentidos. El niño rompe con la estructuración del espacio diseñado por los adultos, otorgando nuevos significados y sentidos a aquello que lo rodea. Modifica constantemente su entorno creando un lugar sagrado, cargado de valor, donde puede expresarse libremente.

En el modelo de Reggio Emilia, el espacio es el resultado de la imaginación humana y del trabajo. Bajo esta perspectiva, nuestro entorno puede adquirir una vida propia que contribuye al aprendizaje de los niños. Los niños pequeños perciben y usan el espacio para crear significado. Desde el punto de vista del niño, un ambiente es lo que el niño puede hacer con él. Los niños suelen usar su imaginación para transformar su entorno y encontrar usos para los objetos y espacios que los adultos no han planeado o anticipado (Strong-Wilson & Ellis).

Al mismo tiempo, vale destacar que el espacio estructurado que los adultos crean para los niños se distingue de aquellos espacios de los niños, donde invierten energía imaginativa. Los niños crean sus propios mundos en cualquier ambiente que puedan manipular o modificar (Strong-Wilson & Ellis). Los espacios son diseñados para que los

niños establezcan relaciones, exploren y puedan crear diversos usos (Baker, 2014). El aula es más probable que se convierta el lugar favorito de un niño si es compatible con la autonomía, la afiliación social, y la exploración creativa y de expresión (Strong-Wilson & Ellis).

En el modelo Montessori, el ambiente debe ser creado de acuerdo con las revelaciones del niño que se dan sucesivamente, libre de todo tipo de opresión por parte del educando, en pos de evitar que funcione como un obstáculo en el proceso de aprendizaje. El ambiente debe ofrecer al individuo las condiciones necesarias para la vida. De lo contrario, la escuela como ambiente social y artificial puede funcionar como un obstáculo en la medida que sea creado arbitrariamente por el adulto ignorando las necesidades de los propios niños. El niño, alejado de la naturaleza, queda excluido de la cooperación. “Nuestro ambiente social que tanto nos aleja de las condiciones simples de la naturaleza, es un resultado del aporte directo de la obra del adulto, que trató de mejorar sus propias condiciones de vida” (Mariscal, 1968: 79).

El entorno del modelo Waldorf es entendido como un pequeño “santuario” de los niños, utilizando esta metáfora para referirse a un sitio respetado considerado sagrado bajo la protección de alguien superior. Es aquel lugar donde los niños se sienten cómodos y acogidos de poder expresarse con libertad. En la edad preescolar, es el ambiente el que plasma la vida espiritual y la vida orgánica del niño.

El niño está abierto a recibir cualquier impresión que ocurra en el ambiente y de las personas que lo rodean a través de sus sentidos. Tras esta idea compartida, los modelos alternativos cuidan los espacios y el mobiliario que rodean al niño para brindarles buenas impresiones sensoriales y cálidos encuentros.

Siguiendo esta idea, una sexta semejanza entre los tres modelos alternativos es que el entorno fomenta y conduce hacia la **experiencia sensorial de los niños**.

En la educación Waldorf, el entorno ofrece una experiencia sensorial de la calidad, y está equipada con materiales naturales y juguetes simples que permiten al niño a desarrollar su juego espontáneo. Este instinto de juego surge desde dentro de la creatividad innata de cada niño (Janni Nicol, 2010).

El método Montessori pone énfasis en otros aspectos como la integración de la mente con el cuerpo, los trabajos prácticos y ejercicios específicos como “el silencio” o “caminar en una línea”, que tienen su eco en las prácticas de entrenamiento mental. La actividad sensorial desarrollada a través de la diferenciación de colores, formas, ruidos,

sonidos y el tacto, funciona como un formato educativo único en el que se hace hincapié a dicha relación entre cuerpo y mente.

Por último, los tres modelos analizados le otorgan especial interés a la **organización del espacio** escolar. Entendiendo distintos tipos de espacios, los modelos se asemejan al dar importancia tanto a los espacios exteriores –que incluyen experiencias con la naturaleza- como también a los espacios interiores comunes –entrada, pasillos, galerías, sala de usos múltiples, salón de actos, gimnasio, comedor, sala multimedia, atelier, entre otros. Las escuelas que adoptan el modelo de Reggio Emilia cuentan con un espacio especial denominado “taller”, dentro del cual se desarrolla el área artística, y en el cual se disponen varios recursos para trabajar. “Hay rincones para encontrarse, otros para esconderse, recursos que permiten la búsqueda a partir del juego” (Beresaluce Díez, 2008: 343). Las escuelas que adoptan estos modelos respetan todos los espacios escolares.

Sin embargo, los tres modelos se distinguen a la hora de organizar el espacio dentro del aula, esta idea se analizará en el próximo apartado donde se detallará con mayor profundidad las diferencias en el entorno escolar.

Diferencias en el entorno escolar

Este apartado intentará abordar las principales diferencias en el entorno escolar de los tres modelos alternativos de educación infantil. El mismo incluye el análisis del mobiliario, de la organización del espacio dentro del aula y de los materiales presentes dentro de la misma.

En primer lugar, si bien el entorno es una de las principales fuentes de aprendizaje, los modelos trabajan con el de diversas formas haciendo posible distinguir su lugar en el proceso educativo.

En el modelo de Reggio Emilia, se reconocen tres educadores presentes en el aula: el maestro, el niño y el medio ambiente. El medio ambiente en este caso funciona como fuente de provocación. “El medio es diseñado por el educador para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño, revelar su personalidad y sus patrones de crecimiento (...)” (Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia, 13). El objetivo de esta pedagogía es crear un ambiente agradable, donde los niños, las familias

y los maestros se sientan comprendidos. En Reggio Emilia se presta especial atención a la apariencia, sensación y el clima de la clase que se ve como un ser vivo, sistema de cambio (Baker, 2014).

A diferencia de ello, el medio ambiente desde la perspectiva del modelo de Montessori, comprende en este caso a los materiales y ejercicios pedagógicos diseñados por el maestro. Es decir, junto con la maestra se presentan otros objetos que cooperan para la educación del niño, siendo estos la principal fuente de enseñanza ya que el niño pasa a ser una entidad activa al ser él quien los usa.

En segundo lugar, si bien los modelos alternativos analizados comparten la idea de crear un entorno físico amplio con mobiliario a la medida de los niños y ofrecer materiales que incentiven la exploración del entorno, existe una diferencia en los materiales.

En el modelo Waldorf, la mayoría de los implementos que mueblan el aula son de madera, papel, mimbre y paja. El mobiliario, sencillo y sobrio, está fabricado con materiales naturales. La idea de disponer materiales rudimentarios busca estimular la creatividad en los niños, para que puedan jugar y trabajar con ellos de múltiples formas. Este modelo, a diferencia de los otros dos modelos, otorga especial énfasis al espacio exterior considerando de gran importancia la experiencia de los niños en espacios abiertos con áreas verdes cubiertas de vegetación y flora. Pasar tiempo al aire libre es fundamental para este modelo ya que los niños entran en contacto con el mundo real y lo absorben a través de sus sentidos.

En tercer lugar, en referencia al curriculum oculto ya mencionado anteriormente, los tres modelos le otorgan especial importancia a la **organización del espacio** escolar. Mas precisamente, se analizará a continuación la disposición del aula. El modelo de Reggio Emilia organiza el espacio en función de distintos centros correspondientes a dramatización, arte, lenguaje, matemática, comprensión lectora, entre otras.

En cuanto al ambiente físico del modelo de Reggio Emilia, “(...) es importante que la organización del espacio responda a necesidades e hipótesis educativas, y que prefigure y sugiera a niños y adultos las actividades que se realizaran en los distintos espacios” (Forghieri, 2005: 64). La sala debe disponer de diferentes espacios que resulten atractivos para el niño.

El modelo Montessori organiza el espacio creando rincones en función de las áreas. Pueden distinguirse cuatro áreas dentro del ambiente preparado de este modelo:

vida práctica, sensorial, académico -lenguaje y matemática- y culturales y artísticos. Una de ellas corresponde al área de la vida práctica cuyo fin es preparar al niño para aquellas actividades que suponen un nivel avanzado como lo es la concentración, la coordinación motora, la autonomía y la secuencia de pasos. Las actividades de dicha área intentan preparar al niño para futuras experiencias de la vida real. El área sensorial dispone de materiales que ayudan al niño a ordenar las cualidades y a clasificar según la forma o color, aislando las propiedades de las cosas para organizar en su mente lo que está absorbiendo a través de sus sentidos. Estos materiales sensoriales están relacionados con la geografía y las ciencias. Los materiales del área de lenguaje ayudan a la formación de la personalidad de los niños en pos de que obtengan una personalidad firme. A través de ellos los niños experimentan concretamente la estructura del lenguaje ya que disponen un análisis sistemático de los elementos de la lectura. La función de la palabra o la estructura de la oración se presentan por medio de un juego. A través de esta área los niños empiezan a escribir y luego a leer. Es el mismo material el que tiene los contenidos. Los materiales del área de matemática buscan que el niño progrese en la abstracción matemática basándose en experiencias concretas a través de la manipulación de los mismos. En cuanto a los materiales artísticos y culturales se refieren a diseños libres que ayudan a la comunicación y expresión de ideas, sin la necesidad de una lección formal.

El espacio dentro del aula Waldorf se organiza según los rincones de trabajo –de informática, de biblioteca, de la cocina y de la comunicación- que se corresponden con algunas áreas tales como la lectura, la ortografía, el diccionario, la expresión escrita, entre otros. En los rincones se encuentran ciertas actividades y materiales diseñados para que los niños escojan. El aula también cuenta con mesas de estación que están diseñadas para marcar tanto el paso del tiempo y de las estaciones como los cambios continuos de la naturaleza.

La organización del espacio en el aula está fuertemente ligado a la distribución y clasificación de los materiales. La clasificación de los materiales en función de las áreas permite una organización y un orden en las aulas. Sin embargo, los materiales de cada modelo no son los mismos sino que se diferencian por sus diseños y consistencia profundizado a continuación.

En cuarto lugar, los materiales se diferencian por su diseño específico –como el caso Montessori- o por la forma en la que están hechos –el modelo Waldorf prioriza materiales naturales. Si bien ambos modelos -Waldorf y Montessori- utilizan materiales como motor de aprendizaje, estos se distinguen uno de otros. A diferencia de las otras

metodologías, las aulas Waldorf contienen abundancia de **materiales naturales**, fomentando en los niños la creación de sus propios juguetes, materiales de aprendizaje y libros de texto. Por lo contrario, la presencia de juguetes o materiales que hagan referencia a la cultura popular no están permitidos dentro de la clase o escuela Waldorf.

A diferencia de los materiales naturales, el modelo de Montessori se caracteriza por el desarrollo de nuevos **materiales didácticos** especialmente diseñados para que los niños se apropien del conocimiento. En este modelo, la escuela se presenta como ambiente de desarrollo donde el niño dispone de objetos que conducen al crecimiento y elige la ocupación según su interés. A diferencia de la educación tradicional, donde el aprendizaje se deriva principalmente de los libros, la educación Montessori opta por la abundancia de materiales entendidos como objetos educativos. Cada material tiene un propósito principal, es decir, debe ser utilizado de una forma muy particular, que se muestra a los niños en las lecciones. El uso correcto de los mismos engendra la comprensión.

Para cada uno de los diferentes temas se utiliza un diseño único de los materiales sensoriales. Los materiales dentro de un área curricular se presentan en una secuencia jerárquica, y existe una compleja red de interrelaciones con los materiales en diferentes áreas del currículo. Junto con estos objetos, los alumnos llevan a cabo actividades en una serie de pasos que fueron mostrados previamente por la maestra o sus compañeros.

Los materiales Montessori poseen un carácter autocorrectivo al estar diseñados y confeccionados de tal manera que el niño pueda usarlos y comprobar su aprendizaje, detectando su error sin necesidad de la maestra. La retroalimentación correctiva es proporcionada por los materiales utilizados en las actividades a medida que el niño manipula el material autodidacta y formula sus propios conceptos.

Además, los materiales Montessori deben ser presentados en distintos momentos del desarrollo, en los cuales el niño descubre sus propios errores a través de la retroalimentación del material (Díaz, 2012). Su agrupación según el nivel de dificultad marca el ritmo de aprendizaje, y por ende el niño podrá elegir el material que quiera utilizar siempre y cuando siga el orden de dificultad.

La importancia de los materiales reside en que, al trabajar con las manos, es posible lograr una profunda concentración, la cual es esencial para ayudar a los niños a desarrollar lo mejor de sí mismos (Lillard, 2005). La educación Montessori enfatiza la concentración profunda como fuente de desarrollo personal, lo que lleva al equilibrio y la alegría y, por ende, a las relaciones sanas con otras personas y con el medio ambiente

(Lillard, 2011). El ambiente y el método Montessori alientan la autodisciplina interna (Díaz, 2012).

3.3 Semejanzas y diferencias en el rol maestro de los modelos de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf

Esta sección está destinada a examinar las semejanzas y las diferencias en torno al rol del maestro en los tres modelos -Reggio Emilia, Montessori y Waldorf- en base a los distintos enfoques o maneras de pensar de la enseñanza. Tomando a Fenstermacher y Soltis (1998), los enfoques “Son perspectivas que nos proporcionan modos de ordenar un gran número de concepciones conflictivas, lo que nos permite ver más claramente las similitudes, las diferencias y los problemas que conviven dentro de la desordenada confusión de la teoría y la práctica educativas contemporáneas” (113). Dichos autores reconocen tres enfoques de enseñanza: del terapeuta, del ejecutivo y del liberador.

Semejanzas en el rol del maestro

En este bloque se esbozarán las semejanzas en torno al rol del maestro de los tres modelos pedagógicos. Para empezar se analizará la correspondencia del rol docente en los tres modelos con el enfoque de enseñanza del terapeuta, donde al mismo tiempo el modelo alternativo Waldorf se distingue por adoptar el enfoque de enseñanza del liberador. Asimismo, se presentará un análisis del maestro como un creador de ambiente, un educador pasivo y un investigador. A continuación se profundizarán dichas ideas.

En primer lugar, los docentes de los modelos seleccionados comparten el enfoque del terapeuta al que hace referencia Fenstermacher y Soltis (1998). El docente guía y asiste al estudiante en la selección y el aprendizaje del contenido de modo tal que alcance su propósito de llegar a ser una persona auténtica y autorrealizada. “Una persona plenamente realizada es la que posee una personalidad equilibrada e integrada y rasgos positivos como la autonomía, creatividad, independencia, altruismo y un saludable impulso para alcanzar objetivos” (Fenstermacher y Soltis, 1998: 68). Según Carl Rogers,

psicólogo humanista, el docente debe limitarse a controlar el aprendizaje, y dedicarse mas bien a guiar, sugerir y alentar dicho proceso.

En la perspectiva del terapeuta, el objetivo del docente va mucho más allá de lograr que sus alumnos adquieran conocimientos y habilidades. Este profesor quiere también capacitarlos y fortalecerlos para que puedan utilizar, interpretar y ampliar lo que aprenden de manera de aumentar su propio sentir de identidad y significación (Fenstermacher y Soltis, 1998: 119).

A continuación se analiza la semejanza de los enunciados anteriores referentes al **enfoque terapeuta** con los tres modelos donde los docentes sirven como guía para promover la autonomía de los alumnos.

En el modelo de Montessori, el maestro cumple el rol de guía, quien señala el camino hacia la creatividad, independencia e imaginación del niño a través de la observación, el cuestionamiento, la investigación y experimentación. Con ello, el educador busca generar la autodisciplina en pos de lograr que los niños se comporten correctamente de forma voluntaria sin la interrupción necesaria del maestro. De esta manera, el educador pasará desapercibido deslizándose como una “sombra” en el proceso de enseñanza, dejando que los niños se autoconstruyan a través del medio diseñado y creado especialmente para ellos.

Compartiendo la misma idea, la principal misión de los educadores Waldorf es impulsar y guiar al niño hacia la autonomía. “Desde la concepción cognitiva del aprendizaje, la autonomía supone aprender, pensar y producir en forma independiente” (Anojovich, Malbergier y Sigal, 2005: 5). En pos de estimular la individualidad única de cada persona, resulta necesario estudiar las leyes del desarrollo propias de cada etapa evolutiva donde se manifiesta de manera distinta aquella particularidad. El maestro anima la investigación auto-motivada del niño.

El maestro Waldorf actúa como un guía dentro del desarrollo del niño, acompañando y apoyando a cada uno de los educando en un espacio acogedor a lo largo de sus procesos. Sin embargo, a diferencia de los otros dos modelos alternativos de enseñanza, el rol del maestro Waldorf no solo se identifica con el enfoque del terapeuta sino que además cumple el rol del liberador que será analizado con profundidad en el siguiente apartado.

Otra de las ideas de Fenstermacher y Soltis (1998), es que cada persona es singular y en la medida en que eligen su propio camino conservan dicho carácter. Los maestros reconocen las diferencias individuales entre los alumnos. “El docente que trata las características del estudiante como impedimentos o facilitadores del aprendizaje asigna así gran valor a la adquisición del contenido de la enseñanza por parte del estudiante”

(Fenstermacher y Soltis, 1998: 58). Las características propias de cada alumno son elementos claves en el proceso de aprendizaje ya que condiciona sus pensamientos, sentimientos y acción. Las mismas pueden interferir –frenando o acelerando- el proceso de transmisión de conocimiento, por ende, el maestro debe reconocerlas para que sirvan de apoyo y no obstaculicen dicho proceso. El maestro actúa entonces como facilitador del aprendizaje en la medida que reconoce todas las características de los alumnos como aspectos esenciales y vitales del proceso de aprendizaje.

El maestro debe orientar y acompañar al alumno -con sus características propias- en su camino a convertirse en una persona auténtica y autorrealizada. El énfasis debe estar puesto en lo que el alumno realmente *es* y decide llegar a ser, concibiéndolo como una persona. “En esta perspectiva, lo que el alumno *es* no puede separarse de lo que aprende y de cómo lo aprende” (Fenstermacher y Soltis, 1998: 59). El aprendizaje significativo es el que uno descubre y se apropia por sí mismo, sin imposición o transmisión directa de otro. “De ahí que el docente no sea una alguien que imparte conocimiento y aptitudes a otro, sino que es una persona que ayuda a otro a alcanzar su propio conocimiento y sus propias habilidades (Fenstermacher y Soltis, 1998: 70).

En el modelo de Reggio Emilia Emilia es esencial que todo el trabajo nazca de la motivación y el interés de los niños/as y que propicien una “pedagogía relacional”, es decir, de relaciones positivas e interesantes que conduzcan a una educación basada en el descubrimiento. A partir de la escucha de los intereses de los niños, se destaca una función esencial del maestro: “El educador es un recurso de aprendizaje para los niños: pregunta y promueve ocasiones para el descubrimiento y el aprendizaje, y experimenta la alegría de aprender y descubrir junto al niño” (Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia, 28).

El educador de Reggio Emilia se presenta como un recurso, un proveedor de ocasiones que brinda ayuda a los niños para promover el aprendizaje y guiar al niño para alcanzar su desarrollo. Asimismo, cuestiona constantemente la realidad que le rodea y sus propios procesos de reflexión para construir la sociedad en conjunto con los niños/as.

Desde el enfoque del terapeuta, educar debe significar entonces “extraer” aquel impulso presente en cada niño (Mariscal, 1968). Los tres modelos analizados comparten, cada uno de diferente forma, la idea de educación centrífuga, donde se parte de los conocimientos previos de los niños. La enseñanza centrífuga se asemeja a un modelo que procede de adentro hacia fuera, al concebir a la enseñanza como una práctica que “(...)

se preocupa por “sacar” o permitir que se exprese algo de los sujetos” (Feldman, 1999: 16). Esta tendencia corresponde con aquellas tradiciones pedagógicas que “(...) consideraban al niño como una suma de potencialidades “buenas” y a la educación como el proceso de cuidar el desarrollo de estas potencialidades” (Feldman, 1999: 16). Tratándose de una idea progresista, el movimiento de la escuela nueva participó de la concepción centrífuga de la enseñanza. Esta concepción basada en las ideas del constructivismo toma a Piaget como sostén, quien apoya la idea de “sacar” los conocimientos ya existentes en los alumnos quienes lejos de ser una caja para archivar o una tabula rasa deben asimilar y acomodar¹ los nuevos conocimientos a los esquemas previos. Se trata entonces de reconstruir en base a conocimientos que ya hay para lograr algo nuevo, para lograr que el niño aprenda. El niño aprende cuando reconoce la necesidad de acomodar el esquema.

Partiendo de la base de que el hombre no puede crear vida, el adulto ha confiado en la errónea idea de poder crear al niño. El adulto le impone al niño que avance siempre a su semejanza por el mismo camino. Se ha trastornado el significado de la educación al “introducir” en los niños conocimientos acabados ya existentes en los adultos. Sin embargo, existe en el niño un impulso creador relacionado a su desarrollo.

¿Cómo puede desarrollarse la individualidad sino por acciones de la individualidad misma? Habíamos creído que debían ser el maestro, la madre, las personas que debían desenvolver la actividad del niño; pero nadie puede desarrollar la actividad de otro; cada cual puede desarrollar la propia con el propio esfuerzo constante en el ejercicio” (Luzuriaga, 1968: 140).

Desde el enfoque del terapeuta, el docente guía y acompaña al alumno a partir del acto de enseñanza que intenta “sacar” los conocimientos previos de cada alumno promoviendo la exploración y el propio descubrimiento con el fin de lograr su autorrealización, autonomía y autenticidad. El contenido a enseñar incluye aspectos como la elección, la significación personal y la relación con el ambiente que conducen al educando hacia el fin mismo de la enseñanza: la autenticidad.

En segundo lugar, el docente de los tres modelos analizados es **creador de ambiente**. “Crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de

¹ En breve referencia a los procesos de asimilación y acomodación de Piaget, se trata de las dos maneras que el niño tiene de interactuar con la realidad, ya sea asimilándola con los esquemas existentes, allí donde son eficaces, o acomodando esos esquemas en los momentos en que dejan de servir para crear nuevos esquemas que puedan operar sobre la realidad.

elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela” (Anojovich, 2014: 44). Al diseñar y crear espacios educativos, el docente debe involucrar no solamente el aula sino también aquellos sitios comunes a toda la escuela para despertar la curiosidad y el interés en los niños.

El enfoque de Reggio Emilia considera que, especialmente en la primera infancia, el educador propicia la idea de que todo tiene sentido en función de su contexto, en donde adquieren real significado. Los centros Reggianos se cimientan en una ley fundamental basada en lo real, donde las ideas surgen a partir de experiencias reales y llevan a conclusiones reales. De la misma manera, “los niños/as y adultos conciben los aprendizajes como un merito propio logrado a través de actividades y recursos personales” (Narváez Prosser, 2009: 7). He aquí unas de las tareas del maestro que debe preparar el ambiente para que los niños/as vivan su aprendizaje en un centro educativo acogedor y creativo, en un espacio de investigación y de búsqueda de nuevas formas de aprender y de mucha reflexión (Narváez Prosser, 2009).

En la educación Montessori, se destaca un rol creador del maestro quien no solo organiza y prepara el ambiente sino que también presenta ejercicios diseñados para la autoeducación del niño. Es fundamental que el educador propicie el medio que estimule la respuesta en el niño.

El medio es diseñado por el educador para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño, revelar su personalidad y sus patrones de crecimiento, pero el educador debe abstenerse totalmente de participar de este proceso, y deslizarse como una "sombra" en lo que los niños aprenden por sí solos (Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia, 13).

En tercer lugar, tanto los docentes que adoptan el modelo de Reggio Emilia como el de Montessori se asemejan al desempeñar **un rol pasivo en la enseñanza**.

Al ponerse en contacto con el entorno, el maestro Reggiano escucha atentamente las conversaciones de los aprendices. El adulto cumple el rol de escucha, de observación y de entendimiento de las distintas estrategias utilizadas por los niños para lograr el aprendizaje en distintas situaciones.

La maestra Montessori desempeña un papel sin obstáculos en la actividad del salón (Díaz, 2012). Una de sus tareas es vigilar el trabajo de los niños con el fin de evitar distracciones e interrupciones. Asimismo, el docente debe privarse de intervenir de forma directa constantemente en el proceso de formación del niño en pos de impulsar su autoconstrucción. Debe funcionar como un principio de la educación Montessori que el educador respete las manifestaciones del niños y las observe atentamente. Solamente

siguiendo este principio el niño se convierte en un sujeto activo y tiende a desarrollarse a través de actividades. La misión del maestro queda realizada al ver que el niños es capaz de actuar por sí solo (Mariscal, 1968).

Al respetar las manifestaciones infantiles, el maestro trabaja con ellas. “El maestro ya no se siente el creador, sino que dispone su ánimo para acoger y admirar las sublimes manifestaciones de la creación, y se prepara para cooperar con las mismas”. (Mariscal, 1968: 78). El concepto de cooperación es fundamental para entender el rol del educador al presentarse como el limite dentro del cual tiene que desenvolverse la acción del adulto. Es partir de la observación de las manifestaciones de los niños que el maestro ayuda, asiste, auxilia, acompaña al niño en su proceso de aprendizaje.

El docente debe cumplir su rol de facilitador del aprendizaje. Absteniéndose de introducir conocimientos en la mente de los alumnos, el maestro debe lograr que ellos alcancen un trabajo autónomo y un aprendizaje cooperativo para poder brindar simultáneamente apoyo personalizado a algún niño o grupo específico.

En cuarto lugar, el docente de los modelos de Reggio Emilia y Montessori cumple el **rol de investigador y observador**. Tanto en el modelo de Reggio Emilia como en el Waldorf, los maestros comparten la característica de ser personas interesadas que promueven la investigación. En el modelo de Reggio Emilia, dado que los temas surgen de los propios intereses y necesidades de los alumnos, el docente cumple el rol de investigador al cumplir su deber de investigar permanentemente a la par con ellos. El docente cumple un rol de observador y toma nota de los actos de los niños sin interferir su libertad. Es esencial que los maestros se vean a sí mismos no solo como socios en la construcción del conocimiento con los niños sino también como comunicadores de la creación de sentido por parte de los niños (Baker, 2014).

En su labor de investigar, los docentes de los enfoques de Reggio Emilia y Waldorf se comprometen en doble sentido de formar a los niños y a ellos mismos. El docente Reggiano como investigador debe recoger datos con el doble propósito de capturar la historia de las experiencias de los niños en el aula, así como la progresión en el propio desarrollo profesional de los maestros. Es decir, el doble propósito del educador se relaciona no solo con la idea de comunicar los resultados del programa sino también con buscar su propio crecimiento personal. De igual forma, la formación del educador Waldorf nunca acaba; la autoformación contribuirá al avance personal. Por ello se sostiene que “(...) la educación es, en primer termino, la autoeducación del educador”

(Cárdebas Vásquez y Jaramillo Grajales, 2013: 59).

El educador Montessori debe abordar la doble tarea de conocer no solo aquellas tareas que le corresponden sino también aquello proporcionado por el material. En su labor de conocer el material, el educador debe estudiarlo, investigarlo y fundamentalmente tener sus propias experiencias. Su rol de conocedor e investigador es fundamental para lograr la unión entre los niños y el material. Es difícil preparar “teóricamente” tal maestra, debe formarse ella misma, debe aprender a observar, a ser paciente y humilde, a mantener sus propios impulsos y a descubrir que tiene un trabajo eminentemente “práctico” en su delicada misión (Mariscal, 1968: 93)

El maestro Montessori debe acercar el material al niño cuidando y respetando el orden del ambiente y las reglas que lo dirigen. El cuidado del orden involucra un ambiente tranquilo y respetuoso que conduzca a un trabajo armonioso por parte de los niños. Asimismo, el cuidado del orden refiere al lugar específico en el que los materiales deben ser ordenados y guardados.

Diferencias en el rol del maestro

En esta sección se analizarán las diferencias en los modelos de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf en función del rol que cumple el docente. A continuación se presentará un análisis en el cual el maestro Waldorf se corresponde con un enfoque de enseñanza no solo terapéutico sino también liberador y el maestro Reggio Emilia se diferencia del resto al cumplir un rol documentalista. Además, se analizará el rol docente en los tres modelos pedagógicos a partir de sus intervenciones.

Tomando a Fenstermacher y Soltis (1998) este estudio apoya la idea de que el maestro puede tomar distintas posturas o perspectivas frente a la enseñanza, sin la necesidad de definirse estrictamente dentro de un enfoque sino buscando la integración de los mismos.

Estos enfoques se basan en ideas teóricas y éticas que parecen oponerse entre sí en el plano lógico. No obstante, creemos que las fronteras lógicas que separan estas posiciones como construcciones académicas, como formas de pensar sobre la enseñanza y la educación, no tienen que construir necesariamente barreras para la acción práctica (Fenstermacher y Soltis, 1998: 114).

En primer lugar, en comparación con los otros dos modelos alternativos de enseñanza, este estudio sostiene que el maestro Waldorf es no solamente terapeuta sino

también **liberador**. La educación Waldorf pone especial énfasis en la personalidad del maestro. “Los maestros juegan un rol importante dentro de la integralidad de los niños y niñas, su personalidad constituye en gran medida el entorno formativo (...)” (Cárdebas Vásquez y Jaramillo Grajales, 2013: 57). La importancia de la personalidad reside en la educación implícita valorada en este modelo principalmente en los primeros años de vida, en la cual el maestro se ofrece como ejemplo en lugar de ser instructor. Al comienzo de la educación temprana, la enseñanza se da a través del ejemplo más que por instrucción, confiando en el poder innato del niño a imitar. La comprensión de la naturaleza imitativa de los niños pequeños es la clave para la enseñanza y la disciplina. Los niños aprenden a través de la participación e imitación en el contexto significativo de los ritmos de las estaciones y de las actividades diarias en el marco de la semana.

La importancia de la personalidad del docente como ejemplo y modelo a imitar trae su correspondencia con el enfoque del liberador caracterizado por Fenstermacher y Soltis (1998). “La manera de ser del docente es esencial en el enfoque liberador porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente o simplemente la paralicen con datos y habilidades insípidos e irrelevantes” (Fenstermacher y Soltis, 1998: 84). La manera –virtudes morales e intelectuales- forma parte del contenido si bien no es enseñada directamente a los alumnos. El docente informa el contenido y enseña la manera por la cual se acerca al mismo. “En el enfoque liberador, la manera de dar clase está en gran medida influida por el contenido mismo” (Fenstermacher y Soltis, 1998: 82). Para lograr una buena enseñanza, el docente no solo debe mostrar las maneras o modos coherentes de comportamiento sino también “llamar la atención hacia ellas y alentar a sus alumnos para que las imiten”. Los alumnos aprenden no sólo de lo que el docente dice sino también del modo en el que lo hace. El enfoque liberador pone énfasis en la idea de que los alumnos adquieran el conocimiento y la aptitud de manera apropiada. En este enfoque de enseñanza, el maestro como liberador sirve como modelo transmitiendo cierto contenido que incluye las maneras de hacer, el saber científico y las estructuras de conocimiento.

Asimismo, también “Los rasgos de carácter se enseñan con el ejemplo y el modelo, no por medio de la enseñanza directa. Para que puedan adquirirlos, tales rasgos deben ser parte de la manera de ser del docente” (Fenstermacher y Soltis, 1998: 88). “El docente liberador se preocupa por ser un modelo de la manera de ser especial y general necesaria para librar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos” (Fenstermacher y Soltis, 1998: 90). Los “...rasgos clave se adquieren

indirectamente de una enseñanza que además busca impartir conocimiento, aptitud y comprensión” (Fenstermacher y Soltis, 1998: 90).

Un docente inclinado hacia el estilo liberador cree que el alumno sólo puede desarrollar y liberar su espíritu si adquiere saberes y comprensiones esenciales, combinados con los rasgos morales e intelectuales del carácter que más se ajusten a esos conocimientos (Fenstermacher y Soltis, 1998: 91).

Es a través del ejemplo y su rol de modelo como el maestro intenta transmitir el conocimiento junto con los rasgos de carácter. El acto de enseñar implica entonces “poner” para luego “sacar”, siendo el fin de la enseñanza la liberación, emancipación, transformación del espíritu crítico del alumno.

Otro de los puntos por los cuales el rol docente de la pedagogía Waldorf se acerca al enfoque de enseñanza del liberador es por su acercamiento a la vivencia del alumno. El maestro busca recrear el ambiente familiar y lo acompaña a lo largo de todo el ciclo educativo. En la medida que se fomente la libertad y creatividad del niño, la acción pedagógica Waldorf es liberadora.

En segundo lugar, a diferencia de los otros dos modelos alternativos de enseñanza, el maestro Reggio debe cumplir el **rol de observador y documentalista**. El maestro participa en un ciclo recurrente de diseño y documentación del aprendizaje de los niños utilizando ciertos dispositivos tales como la toma de notas, bocetos, grabaciones, filmaciones, fotografías, a fin de crear un rastro visible del proceso de aprendizaje. Los maestros también hablan con otros profesores o con los niños. Utilizan lo que oyen, ven y piensan para planear una próxima actividad o profundizar en el interés de los niños y la investigación (Strong-Wilson & Ellis, 42). El educador realiza diariamente un diagnóstico que permite conocer las formas de aprender y de integrarse, es decir, de ser parte del trabajo colaborativo que apoya a dicho aprendizaje (Narváez Prosser, 2009). En la próxima sección se analizará con mayor profundidad el sistema de evaluación de los otros dos modelos alternativos de enseñanza.

En tercer lugar, la figura del docente se posiciona de distintas maneras en cada uno de los tres modelos analizados en función de su **intervención** en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Desde el enfoque de Reggio Emilia, el maestro ocupa un lugar primordial en dicho proceso junto con el ambiente y el alumno como principales educadores. Los maestros son los encargados de introducir las "provocaciones" con la intención de sorprender a los niños y crear una discusión. Su intervención intenta provocar, “sacar” el conocimiento previo de los niños y guiar los intereses de los niños.

En el modelo de Montessori son componentes claves de enseñanza tanto el ambiente como el educador, quien es el responsable de explicar el uso del material, actuando de esta forma como un nexo o puente entre el niño, los objetos o materiales y el ambiente. El docente Montessori conecta el niño con el ambiente a través del mantenimiento de un ambiente inspirador y de las lecciones. En el caso de la educación Montessori, la libertad e independencia del niño son limitadas solamente mediante la intervención breve, precisa, ordenada, simple y objetiva del maestro denominada *lección fundamental* (este concepto se retomará con mayor profundidad en el próximo apartado). La personalidad del maestro Montessori no debe influir en la presentación de las lecciones; contrario al modelo Waldorf donde la autoridad esta basada en el afecto. A diferencia de los otros dos modelos analizados, el modelo Montessori le otorga al docente un rol primordial en el proceso de enseñanza ya que es el maestro solamente quien entrega los conocimientos a los aprendices a través de nuevas lecciones apropiadas en el tiempo. Los ciclos ininterrumpidos de trabajo, que duran tres horas aproximadamente, deben ser interrumpidos solamente cuando las actividades no son productivas o resultan perturbadoras ya que necesitan ser guiadas o estructuradas por el maestro.

3.4 Semejanzas y diferencias en la evaluación de los aprendizajes de los modelos Reggio Emilia, Montessori y Waldorf

En este apartado se analizarán las semejanzas y diferencias en la evaluación de los aprendizajes de los modelos de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. Es necesario aproximarnos al concepto de evaluación antes de analizar en qué se distinguen o asemejan. En primer lugar, la evaluación puede ser concebida de varias formas según las distintas teorías psicológicas del aprendizaje y enfoques educativos. A partir de la renovación didáctica del movimiento pedagógico de la escuela nueva que propuso métodos de enseñanza activa, la evaluación debe proyectarse como un proceso en el cual participan activamente tanto los alumnos como los compañeros y la maestra actuando como una herramienta de apoyo a través de la cual se estiman los aprendizajes.

En segundo lugar, es substancial para los modelos alternativos de educación infantil poder diferenciar el concepto de evaluación de otros tales como la calificación y acreditación. Tanto la calificación -que concierna a los objetivos en pos de adquirir los

contenidos- como la acreditación -que ataña las normas que fijan los requisitos a alcanzar- revelan “el cumplimiento de criterios académicos y administrativos (obligatorios) que involucran una medición” (Medina Zurutuza, 15). La evaluación propia de los modelos alternativos se aleja de ambos conceptos mencionados, tomando los “(...) tests formativos como parte del aprendizaje y no de la calificación (...)”(Camilloni, 2004: 8).

El modelo Waldorf se caracteriza por una evaluación donde la ausencia de calificaciones impide que la educación se vea convertida en un acto competitivo continuo y da pistas acerca de la importancia con que se trata a la naturaleza del niño/a, su evolución y progreso, dirigido con una secuencia apropiada de aprendizaje según las etapas evolutivas de la niñez y adolescencia (Moreno, 2010). La evaluación entonces se vuelve un trabajo personalizado entre estudiante-profesor, donde se evalúa el proceso de aprendizaje mediante el contacto cotidiano y no mediante calificaciones. El fin de la evaluación es la inspiración y motivación por sobre la competencia excesiva o inapropiada. De esta manera, los maestros incluyen muchas evaluaciones de pares o grupales y opciones para la autoevaluación del estudiante.

El nivel preescolar de Reggio Emilia también refleja la filosofía de evaluación de Dewey, quien no se oponía a la evaluación en sí, sino a la forma en la que se utilizaba generalmente en las escuelas. Desde esta perspectiva, comparar en cantidad las habilidades de una persona con otra no es asunto del profesor, sino que es irrelevante para su trabajo. Cada individuo debe tener oportunidades para emplear sus propios poderes en las actividades que tengan algún significado. Por ende, la investigación de los resultados de los niños no es intrínseco a la forma en que los educadores trabajan en Reggio Emilia (Dodd-Nufrio, 2011).

Tratándose de un concepto más amplio que los términos acreditación o calificación, la evaluación de los modelos alternativos de enseñanza infantil analizados involucra un proceso integral y continuo -desde el inicio hasta el final de una situación pedagógica- a través del cual se reúne e interpreta información. Se evalúa desde un estado inicial con el fin de emitir un juicio de valor y mejorar los procesos.

(...) la evaluación comprende la medición, pero el proceso no se concluye ahí, pues prosigue hacia la elaboración de un juicio de valor sobre los progresos de la actuación de los estudiantes. El juicio de valor se traduce en una calificación, cuya representación simbólica se apega a la normatividad del sistema educativo” (Medina Zurutuza, 23).

En tercer lugar, los aprendizajes son evaluados desde el enfoque de competencias a través del cual se evalúa la competencia a desarrollar a partir de la estimación del desempeño del alumno.

La evaluación por competencias, entonces, se configura en una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que parte de la determinación de logros y aspectos a mejorar en una persona en relación directa con la competencia a desarrollar (Medina Zurutuza, 24).

El énfasis en este enfoque está puesto en el “saber hacer” para que el niño logre asimilar y otorgar significado a las cosas. Los resultados de aprendizaje giran en torno a la aplicación de conceptos, habilidades y competencias. Por aplicación se entiende al “hacer uso” del conocimiento considerando el desempeño durante el proceso evaluativo. Es a través del diseño de una tarea en ejecución el medio por el cual se evalúan los conocimientos o competencias mostradas por los alumnos. Asimismo, los resultados dan cuenta de las estrategias que el alumno utiliza para alcanzar sus logros.

El modelo de evaluación desde el enfoque de competencias es esencialmente de carácter *procesual* o *formativo*, permitiendo de forma simultánea la recolección e interpretación de información a lo largo de todo el desarrollo para reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dado que la evaluación procesual permite conocer el grado de conocimiento o desempeño, es fundamental que los medios de recolección de información sean los adecuados para poder reorientar la práctica hacia un buen desempeño. Un mayor seguimiento del desarrollo de los aprendizajes y de la congruencia de la práctica docente es obtenido a través de la evaluación formativa.

La evaluación, entonces, supone fases de observación, recolección, reflexión, intervención, modificación, adecuación, explicación, valoración, determinación para enjuiciar la actuación del alumno, entendida como el conjunto de saberes (conocimientos conceptuales, habilidades, destrezas, actitudes y valores) que el estudiante moviliza para el logro de los aprendizajes estipulados para un curso, ciclo, periodo, etcétera (Medina Zurutuza, 23).

La evaluación de los aprendizajes abala el manejo de varios métodos en pos de estimar el nivel en el que los alumnos alcanzan los propósitos de aprendizaje y las evidencias respecto a las competencias a desarrollar en ellos.

La adquisición de una competencia implica un proceso educativo, que desde su diseño determina los resultados de aprendizaje esperados, los cuales son susceptibles de estimar y verificar a través de evidencias que muestren el nivel de desarrollo de la competencia; por tanto, la evaluación del aprendizaje y de las competencias son dos fases de un mismo proceso (Medina Zurutuza, 23).

El involucramiento de los alumnos en la evaluación es fundamental, ya sea a partir del conocimiento de lo que se espera de él como su participación en los criterios de la misma.

La metodología de evaluación requiere de una primera etapa de planeación, una segunda de recolección e interpretación de informaron y una tercera fase de toma de decisiones en función de juicios de valor formulados a partir de los datos. A continuación se presentaran las semejanzas y diferencias en función de este eje .

Semejanzas en el sistema de evaluación

En esta sección se analizaran las semejanzas en el sistema de evaluación de los modelos alternativos de educación infantil mencionados. Para empezar, se analizará el tipo de evaluación utilizado en los tres modelos: la **evaluación formativa**. (La evaluación formativa es un modelo que los maestros Montessori han estado utilizando durante más de cien años). También se analizará la observación y su registro como herramienta clave en el proceso de evaluación llevado a cabo por los maestros.

En primer lugar, la definición de evaluación formativa según Black y William: “La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida” (2009: 6).

El objetivo de la evaluación formativa es monitorear el progreso del estudiante y proporcionar retroalimentación continua. “John Carroll afirma que esta forma de evaluación sirve para seguir el progreso del alumno durante la enseñanza y para proporcionar retroalimentación al alumno, sea en la forma de alabanzas o de indicios sobre sus dificultades para que los corrija” (Camilloni, 2004: 8). Esta evaluación debe entenderse como una intervención reflexionada del maestro que promueve la regulación interactiva (durante el proceso), retroactiva (al termino de una secuencia de aprendizaje) y anticipada del aprendizaje en curso. Dicha regulación intencional intenta evaluar lo alcanzado y, al mismo tiempo, aquello que todavía falta alcanzar, con el fin de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje en curso (Perrenoud, 2008). “La evaluación formativa provee una retroalimentación para regular los dos procesos (enseñanza y

aprendizaje), su ritmo y modalidad, con el fin de lograr que todos o la mayoría de los alumnos alcancen las metas previstas” (Camilloni, 2004: 9).

Las evaluaciones formativas ayudan tanto a los maestros como a los estudiantes al brindar información acerca del lugar donde se encuentran los alumnos en su aprendizaje, hacia dónde van y aquello que necesitan para llegar allí. “La evaluación se posiciona, así, de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo” (Camilloni, 2004: 7). La evaluación formativa “se centra en el proceso real, efectivo (...) provee datos sobre cómo están cambiando los alumnos (...) está destinada a la toma de decisiones” (Camilloni, 2004: 8).

La evaluación formativa se encuentra fuertemente ligada a la diferenciación de la enseñanza. La misma requiere de una individualización de los aprendizajes y una diferenciación en las intervenciones pedagógicas (Perrenoud, 2008). Según Carol Boston, “La evaluación se hace formativa cuando es empleada para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los alumnos” (Camilloni, 2004: 8). De esta manera, la evaluación se realiza en función de las necesidades del alumno.

Los tres enfoques consideran que la evaluación formativa y **continua** contribuye a la regulación de los aprendizajes en curso. En el modelo educativo de Montessori, la esencia misma del funcionamiento de un aula auténtica trae consigo la evaluación continua. La evaluación formativa es usada por los maestros Montessori de manera continua como parte de la rutina diaria, siguiendo de cerca a cada uno de los estudiantes. De la misma manera, una de las principales características de la evaluación Waldorf es que las mismas son ilimitadas ya que se trata de un desarrollo continuo de las capacidades, habilidades y adquisición de conocimientos.

La idea de evaluación continua e ilimitada del progreso de los niños no quita que los modelos opten también por evaluar el producto al finalizar un bloque o tema. La evaluación del modelo Waldorf se lleva a cabo al término de cada bloque para la comprensión y retención del material en cada asignatura. En el modelo Montessori también se evalúa el producto terminado, guardado en carpetas o “cubbies”. Algunas escuelas Montessori, generalmente las menos establecidas, optan por dar pruebas estandarizadas ocasionales para dejar que ellos mismos y los padres sepan cómo les va a sus niños en relación con los niños de las escuelas tradicionales. Para llevarlas a cabo, se le dedica un tiempo al final de cada año escolar para preparar a los niños y practicar con

ellos. Estas pruebas son vistas como herramientas evaluativas útiles y ocasionales (Lillard, 2005a).

Los modelos también comparten cierta mirada hacia la evaluación formativa como un medio para mejorar el aprendizaje del estudiante. Es formativa toda práctica de evaluación que pretenda contribuir a mejorar los aprendizajes en curso. Siendo la evaluación formativa condición necesaria para la evaluación permanente, “debe promover la información e inmediata con respecto al progreso del alumno durante la enseñanza. Las pruebas deben ser frecuentes y sobre pequeñas unidades, interpretando las respuestas del alumno en cada uno de los ítems que las componen” (Camilloni, 2004: 8).

En la educación Waldorf, se sostiene la idea de evaluación para los aprendizajes en lugar de evaluación de los aprendizajes. Asimismo, los enfoques como el de evaluación formativa y aprendizaje dialógico se incluyen en este modelo ya que se han encontrado en una posición central en la educación en general. Uno de los objetivos de este enfoque ha sido el desarrollo de la auto evaluación adecuada a la edad del educando junto con la formación de los alumnos para identificar y establecer su propio criterio de éxito con el fin de facilitar el aprendizaje y aumentar la independencia. Los maestros han encontrado este enfoque liberador y estimulador de acuerdo con los principios Waldorf.

En segundo lugar, fuera de las pruebas convencionales, funcionan también como una fuente de información tanto **la observación informal** de los alumnos como el análisis de sus preguntas y no solo de las respuestas. “En general, cuando son pequeños, los niños plantean preguntas guiados por la curiosidad, por el interés; y ellas son espontáneas” (Anijovich y Mora, 2012:42). El maestro debe atender y escuchar atentamente las preguntas de los alumnos como también sus respuestas para luego analizarlas. “En muchas ocasiones, la respuesta refleja su nivel de conocimiento, sus inquietudes con relación a un tema, sus confusiones” (Anijovich y Mora, 2012: 43). Es a partir de las preguntas y respuestas de los alumnos cuando la maestra debe repreguntar con el fin de ayudarlos a profundizar su estado inicial, a reflexionar, a expresarse mejor o replantear sus dudas.

La observación es formativa cuando permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso, sin preocuparse por clasificar, certificar ni seleccionar. Si bien pueden encontrarse varios significados de la observación, interesa resaltar “aquel que nos reenvía, a la idea

de explorar, de indagar, de contemplar con atención, la cual supone una actividad de codificación, significación e interpretación del objeto de observación” (Poggi, 1999:63).

En el ámbito educativo, la observación se ve generalmente ligada a los procesos de control y de evaluación. “Los significados más extendidos en las instituciones educativas son los de vigilancia y análisis e interpretación, que, combinados, dan lugar a observar para evaluar” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 63).

A continuación se detallarán algunas notas distintivas para analizar la observación. En primer lugar, la observación pretende una mirada selectiva ya que no se puede observar “todo” sino que al observar uno focaliza en ciertos aspectos y deja cosas de lado. “observar con atención significa concentrar selectivamente la mirada y, como ocurre en toda selección, dejar muchas cosas fuera del foco” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 64). Bajo este punto, es necesario aclarar que no es el ojo el que observa sino el sujeto. No hay observación ingenua ya que siempre se parte de cierto marco de referencia previa. Sin embargo, las hipótesis deben estar basadas sobre las observaciones y no sobre las inferencias.

En segundo lugar, la observación supone cierta intencionalidad. El sentido de la observación cambia en función de la pregunta ¿para qué se observa? “El propósito influye no solo en lo que se observa, sino en cómo esto se lleva a cabo, quién es el observado, dónde y cuándo tiene lugar la observación y qué uso se hace de los datos” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 80).

Puede que se observe para controlar, evaluar o reflexionar. “Cada uno de estos sentidos direcciona el modo de observar y el uso que, a *posteriori*, se haga de lo observado” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 60).

En tercer lugar, la observación conjetura sistematicidad en la medida en que se repite su frecuencia y procedimientos. La observación sistemática debe estar acompañada de con la utilización de técnicas de observación y registro. En cuarto lugar, la observación supone una mirada situacional desde un momento y lugar en particular. “(...) se trata de entender que las situaciones observadas nunca son completas y siempre son cambiantes” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 64).

La observación funciona como una herramienta clave de evaluación tanto en el modelo de Reggio Emilia como en el de Montessori y el Waldorf. En cuanto a la forma de evaluación del modelo de Reggio Emilia, resulta imposible separar la observación de la documentación pedagógica. En la pedagogía Waldorf, el maestro evalúa el proceso de aprendizaje mediante el contacto cotidiano con los educandos por ende le otorga especial

importancia a la observación de sus alumnos y el seguimiento de su progreso de forma muy eficaz. El modelo de Montessori también le otorga importancia a la observación a la hora de evaluar el progreso del alumno desenvolviéndose en distintos aspectos. A continuación se analizará en qué medida la observación forma parte del proceso de evaluación.

La principal modalidad de trabajo que funciona como evaluación formativa del modelo de Reggio Emilia es la *documentación* pedagógica. La misma está basada en lo observado durante el desarrollo de la clase, en respuestas y acciones vivenciadas que surgen espontáneamente o en un contexto determinado (Narváez Prosser, 2009). Resulta imposible separar la documentación de la observación e interpretación. La observación permanente durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje es fundamental como motor de documentación. Asimismo, los maestros parten de la observación, la escucha, la formulación de preguntas y la reflexión sobre las respuestas, para decidir qué enseñar y luego introducir materiales e ideas que los niños pueden utilizar para ampliar su comprensión. Es decir, se parte de la observación para elegir los temas a enseñar pero también es necesaria durante los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de registros que permiten obtener información de dichos procesos.

La documentación de los proyectos es un testimonio de las interacciones que se producen en el espacio social. Como investigadores en las habilidades y las capacidades de los niños, los maestros crean entornos de aprendizaje que fomentan tanto la reflexión y el examen de sus propias creencias personales acerca de lo que los niños pueden y deben hacer dentro de los entornos educativos (Baker, 2014). Es a partir de su observación y su registro –en forma categorial, narrativa o pictórica- como el maestro documenta y evalúa. “A través del trabajo con las observaciones se comprenden y transparentan los resortes mas íntimos y complejos de la práctica” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 82). El siguiente apartado abarcará con mayor profundidad la documentación como forma de evaluación propia del modelo de Reggio Emilia.

La educación Waldrof también le otorga importancia a la observación a la hora de evaluar. El estudio del niño funciona como herramienta para tener una imagen lo más completa del bienestar y desarrollo del niño. De esta manera, posiblemente se logren identificar las estrategias para ayudar y apoyar al niño. Debe destinarse tiempo a la observación psicológica de cada niño. Para observar a los niños en su esencia, se debe adquirir la facultad psicológica de la percepción, que incluye no solo una forma mas cruda de la observación de las capacidades individuales de los niños sino también la capacidad

de evaluar correctamente estas capacidades. El docente es experto en la observación de sus alumnos y el seguimiento de su progreso de forma muy eficaz dado que evalúa el proceso de aprendizaje mediante el contacto cotidiano con los educandos.

La evaluación en la escuela Waldorf es individual y describe el desarrollo de las facultades del niño/a de forma global. La evaluación en las clases Waldorf está siempre en continuidad con la instrucción, es decir, tanto la evaluación como la instrucción forman parte de un mismo proceso. Si bien existen diferencias entre las instituciones, en general no se expone al alumno a pruebas o exámenes, sino que el docente evalúa el proceso de aprendizaje mediante el contacto cotidiano con los educandos.

El método de Montessori también concede a la observación un papel fundamental a la hora de evaluar el trabajo de los alumnos y sus diversas conductas en el aula. La observación es objetiva ya que conduce a mirar los hechos reales para luego estudiarlos e interpretarlos. En el ambiente Montessori la evaluación formativa es aquella que deriva de las observaciones generales diarias y del monitoreo del progreso del alumno.

La tarea educativa Montessori implica la evaluación por parte de la maestra del progreso del niño clase por clase. Una herramienta ya mencionada es la observación en la marcha a través de la cual la maestra evalúa constantemente el trabajo de los niños sin interrupciones ni correcciones del trabajo de los niños. Otra herramienta que le permite a la maestra evaluar es “la lección de tres períodos”, característica de este modelo. La primer etapa en la que consiste esta manera de dar la lección es llamada *asociación*, en la cual la maestra muestra los nombres de los materiales y señalándolos da el vocabulario correspondiente a cada uno. En la segunda etapa la maestra evalúa el *reconocimiento* pidiéndoles a los niños que agarren el material según el vocabulario enseñado. En la tercer etapa la maestra evalúa la capacidad del niño en *recontar* de que se trata el material.

El trabajo de los alumnos se evalúa a través de la observación de las contribuciones del niño durante un grupo o clase individual, la observación del niño frente al uso del nuevo concepto presentado, la observación al niño utilizando materiales Montessori (detallado con profundidad en el próximo apartado) para determinar si ha entendido una presentación², el debate entre maestro-alumno sobre el trabajo realizado y las reuniones semanales con cada alumno para hablar sobre su diario de trabajo en el que ejercitan todas las áreas del currículo. El uso diario de la observación combinado con

² La pedagogía Montessori utiliza el término “presentación” para referirse a aquellas lecciones que intentan presentar o introducir los materiales.

la capacidad de los materiales de aprendizaje para revelar la comprensión de un niño le permite al maestro Montessori seguir de cerca el desarrollo de sus alumnos.

Por último, los tres modelos analizados utilizan instrumentos para guiar sus observaciones a la hora de evaluar el progreso y el proceso de los alumnos. Toda observación es guiada por instrumentos que pueden clasificarse según dos tipos de registro. Por un lado, los registros *categoriales* corresponden a aquellos instrumentos cerrados tales como las listas de cotejo y escalas de estimación, que registran los hechos en base a categorías predeterminadas. “[los instrumentos categoriales] Son cerrados porque contienen un número finito de categorías o unidades de observación prefijadas (...)” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 68). Por otro lado, los registros *narrativos* atañen a instrumentos abiertos tales como las notas de campo, diarios, registros de incidentes críticos, que son construidos durante y después de la observación. “Con los sistemas abiertos el observador capta un segmento más amplio del contexto” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 69), ya que no se limita a registrar solamente aquello que figura en las categorías construidas a priori. Otros recursos que sirven como registros permanentes en los modelos alternativos analizados son las fotografías, videos o grabaciones. En el siguiente apartado se analizarán los distintos registros utilizados en cada uno de los modelos alternativos estudiados.

Diferencias en el sistema de evaluación

En este apartado se tratarán las diferencias en las herramientas y métodos de evaluación utilizados en cada uno de los modelos analizados en el estudio. Una primera diferencia, propia del modelo de Reggio Emilia, es **la documentación pedagógica** como herramienta de evaluación la cual requiere necesariamente de un adulto que registre constantemente los indicios de aprendizaje de los niños. Este recurso se distingue del portafolio como principal herramienta de evaluación característica del modelo de Montessori. En segunda instancia, a diferencia de los otros modelos analizados, se analizará el material propio del modelo Montessori el cual representa una fuente de evaluación constante, sin la necesidad del adulto para indicar o corregir errores. También se analizarán otros métodos de evaluación utilizados para recoger la información que luego será documentada o archivada. Por último se presentarán los principales ejes en los

que pone énfasis la evaluación en cada uno de los modelos.

En primer lugar, la documentación pedagógica es el modo de evaluación propio del modelo de Reggio Emilia. A continuación se introducirá el significado de la misma:

Es el proceso de recolección de datos y evidencias que da cuenta de lo que ocurre en el aula y lo que transforma en real el aprendizaje de los niños/as, el cual se evidencia no sólo para algunos sino para todos los agentes educativos (educadora, padres, madres, comunidad, colaboradores en general) y, principalmente para los propios niños/as (Narváez Prosser, 2009: 5).

La documentación se transforma en una importante herramienta didáctica ya que el adulto que trabaja con ellos aprende diversas cuestiones sobre su aprendizaje y desarrollo (Narváez Prosser, 2009). Es fundamental como centro del quehacer ya que el trabajo realizado concibe la propia educación.

Es “(...) una herramienta que tiene la tarea y la importancia de mostrar a los niños/as tal como son, con sus intereses y necesidades propias de su singularidad particular y que esta focalizada en sus experiencias, pensamientos, ideas, que pueden y son representadas mientras trabajan” (Narváez Prosser, 2009: 6).

La documentación da voz a las historias tanto individuales como grupales de aquellos que habitan el espacio, creando la memoria de la comunidad. (Strong-Wilson & Ellis, 42). La documentación es trabajada de manera colectiva, por lo que se ve fortalecida por múltiples perspectivas, entre ellas las familias. Narváez Prosser (2009) menciona “(...) el trabajo colaborativo con participación y compromiso de las familias, quienes trabajan en conjunto con el equipo de profesionales en reuniones sistemáticas de análisis de proyectos de trabajo iniciado a la luz de los intereses de los niños/as” (7).

Las funciones de la documentación son:

poner al tanto a los padres del aprendizaje de sus niños e involucrarse, para que los maestros comprendan mejor a los niños y para evaluar el trabajo del propio maestro, promoviendo así su crecimiento profesional; facilitar la comunicación entre maestros, hacer que los niños sientan que su esfuerzo tiene un valor, para crear una historia de la escuela y el gusto en el proceso de aprendizaje de los niños y los maestros (Beresaluce Díez, 2008: 355).

La documentación impulsa la comunicación, **investigación y reflexión colaborativa** entre maestros. Los maestros del modelo Reggio Emilia, comprometidos en la reflexión colaborativa, construyen socialmente nuevos conocimientos mientras investigan, reflexionan y representan la construcción de conocimiento de los niños. La documentación permite tomar conciencia de cómo se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje (Baker, 2014). Además, a través de dicha herramienta es posible evidenciar el crecimiento profesional de los maestros y crear conocimiento no solo para los maestros sino también para los investigadores y estudiantes. La documentación se convierte en una herramienta para la investigación del profesorado, la reflexión, la colaboración y la toma

de decisiones (Baker, 2014).

La **reflexión e investigación del maestro** también funciona como método de evaluación en el modelo Waldorf. Esta forma meditativa, reflexiva y contemplativa de evaluar le permite al educador desarrollar su habilidad de percibir y comprender el enigma de cada alumno. Esta metodología es el punto en el que la antroposofía y la educación Waldorf se relacionan más íntimamente.

A diferencia de la documentación pedagógica de Reggio Emilia, el método Montessori opta por **el portfolio** como herramienta de evaluación. En el modelo educativo de Montessori, el portfolio es la principal estrategia que favorece el desarrollo y la evaluación por competencias. En cuanto a su definición, el portfolio va más allá de conceptos como registro, archivo o colección de trabajos realizados al contener aquellos trabajos significativos por los estudiantes. El significado cargado en aquellos trabajos – ya sea por generar placer o superar dificultades- es otorgado por cada estudiante, generando un “sello” propio del autor en cada portafolio (Lacerda de Oliveira y Gomes Elliot, 2012).

El objetivo del portafolio es ampliar la conciencia de sus prácticas pedagógicas, satisfaciendo la necesidad de evaluar el crecimiento individual frente a un grupo de edades mixtas.

Es fundamental que el portafolio como herramienta para evaluar el aprendizaje privilegie los distintos lenguajes a través de los cuales ocurre el aprendizaje en los niños, considerando la teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples. El portafolio contiene diferentes tipos de documentos que evidencian el conocimiento construido, las estrategias utilizadas y el uso de las mismas para lograr el aprendizaje. Como práctica de evaluación, esta herramienta permite detectar el nivel de aprendizaje y fomenta el deseo de saber del estudiante. Asimismo, es indispensable que sea visto no como una tarea más sino como un facilitador del aprendizaje (Lacerda de Oliveira y Gomes Elliot, 2012).

El portafolio se construye a partir de ciertos procedimientos metodológicos que involucran tres etapas: la preparación, el desarrollo del proyecto y la evaluación. El portafolio se construye como medio de documentar y evaluar las competencias y habilidades de los estudiantes. Un portafolio de aprendizaje pone en práctica una real evaluación por competencias cognitivas y sus habilidades correspondientes.

En cuanto al modelo Waldorf, si bien existe una variedad de formas de evaluar en la educación Waldorf, el registro y la formalización de evaluación no son prioridad ya

que la necesidad de registrar e interpretar los datos se aleja de la idea de la educación como un arte y por lo tanto del profesional como artista.

En segundo lugar, se analizará cómo funcionan las clases Montessori a través de una evaluación invisible. A diferencia de los otros modelos analizados donde los materiales son didácticos, los materiales Montessori tienen un **control integrado de error**, lo que le da al estudiante una retroalimentación inmediata sobre su progreso. El control de los errores a partir de los materiales le permite al estudiante corregir por sí mismos sus errores y seguir adelante sin intervención del maestro. Esto le otorga al niño el control de su propio aprendizaje y autoestima para seguir adelante. Esta idea se relaciona con uno de los principios de la pedagogía Montessori el cual establece que el aprendizaje y el bienestar del niño mejoran cuando tienen un sentido de control sobre sus vidas. Es a partir de los materiales que el niño sabe cuándo está listo para seguir adelante o si le hace falta práctica adicional.

Otra forma de controlar el error sin la ayuda del maestro es a través de los mapas control, es decir, del uso de material estandarizado contra el cual los niños pueden comparar su propio trabajo, permitiéndoles encontrar su propio error (Lillard, 2005a).

La evaluación Montessori provee retroalimentación continua a los maestros y alumnos acerca de la adquisición de información, comprensión de lecciones y dominio del material. El interés y el progreso de cada alumno se observa, se evalúa y se registra de forma individual y continua. El educador Montessori realiza anotaciones sobre las lecciones con respecto a las presentaciones, la práctica y el dominio del material. El seguimiento cercano le permite al educador Montessori identificar aquellos materiales que los niños saben utilizar y aquellos con los que cometen errores. Sobre la base de sus observaciones, el educador sabe el momento oportuno para introducir un nuevo material o modificar el material previamente enseñado para la comprensión adicional.

El concepto de control del error en la pedagogía Montessori va de la mano con **no usar recompensas extrínsecas**. Los premios y las recompensas interfieren en el aprendizaje del niño impactando negativamente en ciertos aspectos tales como la motivación para comprometerse en futuras actividades, la creatividad, el comportamiento prosocial y el funcionamiento cognitivo. De esta forma, el comportamiento que se promueve a partir de recompensas se ve interrumpido a largo plazo. Esta idea corresponde a otro de los principios de la pedagogía Montessori que sostiene que atar recompensas

extrínsecas a cierta actividad trae un impacto negativo para comprometerse a esa actividad cuando se quita la recompensa (Lillard, 2005a).

Otra manera en la que la educación Montessori provee a los niños retroalimentación de sus trabajos es a través de los compañeros como fuente de retroalimentación e inspiración. El trabajo colaborativo permite que los niños reconozcan sus propios errores en los trabajos del otro. Asimismo, los niños también obtienen retroalimentación indirecta de sus compañeros a través de la enseñanza entre ellos. A través de sus propias explicaciones e indicaciones el niño puede ver si su enseñanza fue efectiva. Al enseñar a otro, el niño comprueba que ha comprendido cierto trabajo. Otra forma en la que los compañeros contribuyen a la evaluación Montessori es a través del repaso – comentarios, sugerencias, correcciones- sobre el trabajo de otro.

Si bien los tres modelos analizados utilizan instrumentos para guiar sus observaciones a la hora de evaluar el progreso y el proceso de los alumnos, una tercera diferencia son los **métodos y evidencias** de evaluación utilizados en cada uno de los modelos alternativos analizados en el estudio que se analizarán a continuación.

En el modelo de Reggio Emilia, la historia detrás de cada documentación puede ser contada a través de distintos registros o recursos tales como los dibujos, las estructuras tridimensionales, las fotografías y los videos de trabajo, los paneles, las actividades en curso y los productos al representar sus pensamientos y aprendizajes y extractos de las conversaciones o palabras de los niños. Junto con aquellas transcripciones de los niños se agregan los comentarios de los profesores sobre los efectos del proyecto (Baker, 2014). La documentación de Reggio Emilia ofrece un registro del aprendizaje y revela las conexiones entre eventos. También brinda una oportunidad para revisar las experiencias pasadas y planificar las futuras a través de la discusión con colegas que proporcionan las reflexiones (Baker, 2014).

En la clase elemental Montessori se utilizan el registro diario de las actividades por el niño y regulares conferencias uno-a-uno con el niño que contribuyen al educador para evaluar el progreso de cada niño. En cuanto al registro de las actividades, el educador debe prestar atención a la participación activa, la iniciativa propia, el juego individual o colectivo, la capacidad de atención durante todo el tiempo de trabajo, si resulta una actividad placentera para el niño, entre otros. El registro permite recopilar información para permitir una planificación adecuada para las necesidades de cada niño, para evaluar

el interés, habilidades y fortalezas del niño como guía para los maestros que tendrán en otro momento, y para proporcionar información sobre el progreso del niño.

Los maestros Waldorf idearon sus propios sistemas para el seguimiento y el registro del progreso del estudiante. Se destacan como herramientas de registro las listas de control de documentos, notas de cada estudiante, grabaciones y los informes narrativos al finalizar cada bloque (*La evaluación alternativa en las escuelas Waldorf*). Sin embargo, el registro de evaluación no son prioridad en el modelo Waldorf ya que se aleja de la idea de educación como arte.

En este modelo, sirven como evidencia de evaluación no solo el libro principal de texto y el método de discusión en clase en el que todos los estudiantes hacen preguntas (Schwartz, 2009) sino también los trabajos escritos, la participación en los orales, tareas, pruebas o exámenes, proyectos de grupo, dibujos y diagramas, tareas artísticas, entre otros.

Además de la evaluación formativa, la observación y la reflexión del maestro se utilizan otros métodos de evaluación tales como el reporte de fin de año escolar, la evaluación terapéutica, y el seguimiento del niño en dos clases. Siguiendo el texto "*Assessment for learning: ECSWE Review of Current Practice*" se destacan a continuación algunos métodos utilizados en las escuelas Waldorf por su carácter único y su fuerte expansión respecto a otros modelos.

El propósito del reporte escrito por el maestro al final del año escolar es caracterizar la experiencia individual del alumno. Esta herramienta sirve para describir el nivel de compromiso que el alumno tiene en su propio aprendizaje, en su grupo de pares y en general en relación con el mundo. El reporte sirve como declaración de lo que el niño ha alcanzado, resumiendo el presente y orientado hacia tareas en el futuro hasta el próximo reporte. Además, el seguimiento del niño en dos clases es una evaluación diagnóstica. "Si la evaluación provee información adicional que identifica la naturaleza precisa de las dificultades de los alumnos, entonces es *diagnóstica*" (Camilloni, 2004: 8). La misma sirve como instrumento para evaluar el desarrollo del alumno a través de una serie de indicadores tales como los reflejos, coordinación corporal, equilibrio, simetría, lenguaje, habilidades motoras gruesas, habilidades numéricas, entre otros. "Los tests formativos son, en su interpretación, necesariamente diagnósticos, esto es, capaces de individualizar aquellas ideas, capacidades y procesos que requieren trabajo adicional (...)" (Camilloni, 2004: 8). El resultado de la comprobación determina el nivel y naturaleza del apoyo que cada niño recibirá el próximo año escolar. Asimismo, la

evaluación terapéutica es una herramienta utilizada en el método Waldorf que proporciona una rica fuente de ideas e inspiración a los maestros.

CAPITULO 4 CONCLUSIONES

En el presente estudio se examinan los fundamentos sobre los cuales se basan los modelos alternativos de educación infantil analizados -Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. También se analizan algunos ejes -estrategias de enseñanza, entorno, rol del maestro y evaluación- en pos de hallar las semejanzas y diferencias entre los modelos.

A partir del análisis del capítulo anterior se han logrado identificar aquellos factores por los cuales se asemejan o se diferencian estos modelos educativos respecto a cada eje de estudio. En este apartado se intenta presentar las principales conclusiones en base a aquellas preguntas planteadas anteriormente de modo introductorio.

El primer eje nos lleva a preguntarnos ¿cuáles son las estrategias de enseñanza? Las estrategias de enseñanza implican aquellas decisiones que refieren al qué enseñar, por qué y para qué. Para ello, es necesario preguntarse acerca de los fundamentos de base, la concepción de enseñanza, la planificación del currículo y el método que persiguen los modelos de educación infantil analizados.

En pos de definir las estrategias de enseñanza ¿cuáles son los fundamentos sobre los cuales se basan? Los modelos de educación infantil analizados parten de distintas teorías que llevan a definir las estrategias de enseñanza. Partiendo de la teoría de Loris Malaguzzi acerca de los “cien lenguajes del niño”, el modelo de Reggio Emilia parte de la práctica de la escucha a través de la cual los niños pueden expresarse libremente de diferentes formas. Este principio coloca al adulto en un lugar pasivo en el proceso de enseñanza ya que está dispuesto a aprender constantemente de los mismos alumnos. Esta idea se ve reflejada en el pensamiento Montessori a través del principio que garantiza un aprendizaje significativo cuando los alumnos se encuentran interesados en el aprendizaje. En este sentido, los temas a estudiar surgen de los intereses de los niños. Al mismo tiempo, es principio Montessori el aprendizaje situado en contextos significativos que resulta más profundo y rico que aprender en contextos abstractos. En los tres modelos educativos se busca que el niño se involucre en su propio aprendizaje y esté motivado mediante la libre elección de temas que surgen a partir de sus gustos e interés. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cuál es su concepción de enseñanza? Dichos principios se basan en la educación centrífuga, la cual se propone “sacar” el conocimiento previo de los alumnos en lugar de “poner” información entendiendo al alumno como un recipiente vacío o una tabula rasa.

Otra cuestión vinculada al qué se enseña nos lleva a preguntarnos ¿cómo se planifica el currículum? Como hallazgo de investigación se ha notado que los tres modelos de educación infantil difieren en la planificación del currículo. Mientras que la planificación curricular de Reggio Emilia se trata de un currículum emergente o negociado a partir de los intereses de los niños, en Waldorf y Montessori optan por un currículum estructurado, transversal, contextual y amplio basado en diversas disciplinas acabadas.

Respecto al cómo de la enseñanza nos interesa interrogarnos ¿cuál es el método que siguen? En cuanto a sus metodologías, el enfoque de Reggio Emilia sigue un método por proyectos como investigaciones que integran los temas en función los intereses de los niños. Por su parte, los modelos de Montessori y Waldorf utilizan métodos multisensoriales y multidisciplinarios a partir de la manipulación de los materiales. Tanto la lógica por proyectos como la convencional implican distintas formas de concebir el qué y el cómo de la enseñanza. El método por proyectos coloca mayor énfasis al cómo de la enseñanza en lugar del contenido, mientras ocurre a la inversa en la lógica convencional.

Dado el análisis puesto en la enseñanza nos atañe pensar entonces ¿cómo piensan el proceso de aprendizaje? Los modelos de educación infantil analizados piensan el proceso de aprendizaje a partir de su concepción de niños activos y hacedores. El niño aprende a su propio ritmo teniendo la posibilidad de elegir libremente las actividades y la flexibilidad en los horarios de trabajo en cada tema. Es principio Montessori que el bienestar y el aprendizaje mejoran cuando uno siente que tiene el control de su propia vida teniendo la posibilidad de elegir libremente. Sin embargo estos modelos se diferencian, en el caso de Reggio Emilia y Montessori, al tratar el proceso de aprendizaje a través del trabajo individual del niño. En el caso Waldorf, el proceso de aprendizaje implica también la educación implícita a través de la imitación y el ejemplo. Otro hallazgo vinculado al aprendizaje de los niños es la edad de los niños dentro del aula. Particularmente el modelo Montessori, a diferencia de los otros dos modelos, opta por una clase multiedad en la cual los niños más grandes se ven involucrados en el proceso de aprendizaje de los pequeños.

El segundo eje de estudio nos lleva a preguntarnos acerca del lugar primordial del entorno en los modelos alternativos de educación infantil. En el modelo de Reggio Emilia pudimos entender al medio ambiente como un tercer maestro, mientras que en el modelo

Montessori comprende no solo el espacio físico sino también todos aquellos materiales diseñados por el maestro. Su importancia radica desde los principios de los modelos, lo cual lleva a preguntarnos ¿cuáles son los fundamentos sobre los cuales se basan? Los modelos de educación infantil analizados comparten el principio de crear un espacio y ambiente preparado, ordenado, de calidad y de confianza para los niños. Los principios sobre los cuales se basan impulsan el contacto con todo lo que los rodea. El modelo Waldorff fomenta el desarrollo del niño en contacto con los materiales naturales presentes en el ambiente. En el caso de Montessori y Reggio Emilia, dado que el ambiente marca límites el maestro debe prestarle atención y observar al niño desenvolverse en él.

Se ha hecho mención a la creación de un ambiente ordenado, ¿cuál es la importancia del orden y las rutinas en el espacio escolar? Tanto el orden como las rutinas son fundamentales en estos modelos de educación infantil. En el caso Montessori, alimenta la autodisciplina interna de los niños, mientras que en el caso Waldorf ayuda a crear un clima armonioso y de paz.

Los espacios educativos forman parte del curriculum oculto, enseñan indirectamente influyendo –positiva o negativamente- en el aprendizaje de los niños. El entorno debe invitar a relacionarse con otros y a vivir experiencias. Cabe preguntarnos entonces ¿en que medida favorecen la experiencia e interacción con los niños? Como hallazgo de este estudio es posible sostener que los espacios de los tres modelos de educación infantil están adaptados a la medida del niño, convirtiéndose entonces en un espacio de y para niños. Esto facilita las relaciones sociales y la interacción ya sea entre sus pares o con los adultos.

Adentrándonos hacia una visión global del entorno nos interesa preguntarnos ¿cómo está organizado el entorno? Los tres modelos se asemejan al brindar importancia tanto a espacios comunes como exteriores. Sin embargo, difieren en la organización espacial dentro del aula al tratarse con “centros” en el caso de Reggio Emilia, “rincones por área” en el modelo Montessori y “mesas de estación” propio de la pedagogía Waldorf. Dentro del aula, ¿cuáles son los materiales que se utilizan y cuál es su fin? Los materiales en los tres modelos son piezas clave en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La importancia de los mismos no implica que en los tres modelos el niño trabaje o manipule de la misma forma. En el caso Montessori se trata de materiales especialmente diseñados con un fin en particular alcanzado a partir de indicadores que sirven como retroalimentación del material. Se trata de materiales de autodesarrollo y autoformación

de los niños. Por su parte, los modelos Waldorf y Reggio Emilia cuentan con materiales naturales y didácticos.

El tercer eje nos lleva a reflexionar acerca del rol del maestro. El maestro de los tres modelos estudiados comparten el rol de guía, creador de ambiente, investigador, observador, educador pasivo y cooperador. A partir del análisis se hallaron ciertas diferencias en el enfoque de enseñanza del maestro Waldorf quien funciona también como un modelo y ejemplo a seguir –involucrando entonces la personalidad del maestro. Otra diferencia analizada refiere al rol documentalista propio del maestro de Reggio Emilia quien debe registrar de una forma particular el aprendizaje de los niños. Esto nos lleva a preguntarnos ¿a qué enfoque de enseñanza pertenecen los maestros? Este estudio realiza un análisis de los roles del maestro en función de los tres enfoques de enseñanza clasificados por Fenstermacher y Soltis (1998). Si bien los tres modelos educativos analizados se corresponden con el enfoque terapeuta de enseñanza, en el caso Waldorf el maestro también se inclina hacia el enfoque del liberador al considerarse un modelo y ejemplo.

Dado que los modelos persiguen una educación centrífuga, ¿cómo es la intervención del maestro? Las intervenciones del maestro –si bien son breves- se dan de distintas formas en los tres modelos. En el caso de Reggio Emilia la intervención del maestro se da de forma indirecta a través de la introducción de provocaciones, mientras que el maestro Montessori interviene brevemente tomando un rol más activo al ser el único que entrega conocimiento.

El cuarto eje nos lleva a reflexionar acerca del tipo de evaluación que persiguen los modelos alternativos de educación infantil. La evaluación perseguida por los tres modelos estudiados es de tipo formativa ya que ponen énfasis en monitorear el progreso de los niños. ¿Cómo se evalúa? El proceso de evaluación es permanente, continuo e ilimitado a través de la observación directa y diaria de cada niño. También, se evalúa al término de cada bloque utilizando distintas estrategias y herramientas propias de cada modelo. ¿Qué lugar ocupa la observación en el proceso de evaluación? La observación debe ser formativa, esto implica guiar y optimizar los aprendizajes de los niños. La intencionalidad y sistematicidad de la observación es fundamental y necesaria para el proceso de evaluación.

Otra de las cuestiones que nos lleva a entender el tipo de evaluación nos lleva a interrogarnos ¿cuáles son los fundamentos sobre los cuales se basa la evaluación? Los modelos de educación infantil analizados comparten el énfasis puesto en la evaluación formativa, realizada durante el desarrollo del proceso de aprendizaje permitiendo el seguimiento del mismo a través de la observación como herramienta fundamental en los tres modelos. Dicha evaluación funciona como un diagnóstico permanente que acompaña los aprendizajes del niño a lo largo del proceso brindándoles información –acerca de los logros, las dificultades, los intereses, el desarrollo- para la retroalimentación. Es principio del modelo de Reggio Emilia la documentación pedagógica como herramienta evaluativa que registra dicho proceso de aprendizaje. En cuanto a los fundamentos Montessori se sostiene que las recompensas atadas a una actividad repercuten negativamente en la motivación para participar en esa actividad cuando se retiran las mismas. Otro principio ligado a la autoevaluación es aquel que refiere a los acuerdos colaborativos, los cuales ayudan a conducir el aprendizaje del niño, quien aprende con y de sus compañeros, siendo capaz de corregirse a sí mismos.

Adentrándonos a la evaluación en sí, ¿cuáles son los instrumentos de evaluación? Por medio del presente estudio se distinguen dos herramientas propias de cada pedagogía como lo es la documentación pedagógica de Reggio Emilia y el portafolio en el caso Montessori, dejando a un lado el modelo Waldorf que se aleja de todo tipo de registro de evaluación. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿cuáles son las herramientas de registro? Cada modelo de educación infantil analizado cuenta con sus propias herramientas de registro utilizadas para la evaluación. En el caso de Reggio Emilia se documenta utilizando distintos registros tales como los dibujos, las estructuras tridimensionales, las fotografías y los videos de trabajo, los paneles, las actividades en curso y los productos al representar sus pensamientos y aprendizajes y extractos de las conversaciones o palabras de los niños. La pedagogía Montessori cuenta con el registro diario de actividades y las conferencias uno a uno en pos de evaluar los aprendizajes. Por su parte, las herramientas de registro utilizadas en el modelo Waldorf son principalmente las listas de control de documentos, notas, grabaciones, informes narrativos, libros de las lecciones de clase, reportes de fin de año y la comparación del niño en clase durante dos años.

Otro hallazgo de estudio surge de la siguiente pregunta ¿a través de que fuentes se evalúa? El análisis del estudio invita a reflexionar acerca de las fuentes –a través de quién o qué medios- se lleva a cabo la evaluación. En primer lugar, la maestra cumple un

rol fundamental a la hora de evaluar los aprendizajes a través de su observación directa e indirecta, su investigación y su reflexión. En segundo lugar, los materiales cumplen una función evaluativa como fuente de retroalimentación. El niño logra el control del error por medio del material, el cual guía el aprendizaje del niño a través de ciertos indicadores de logro. En tercer lugar, los compañeros colaboran en el proceso de enseñanza brindándole al par la posibilidad de corregir sus errores. El aprendizaje colaborativo es de suma importancia en estos modelos ya que el trabajo en grupo ayuda a reconocer los errores tanto del otro como los propios.

Para concluir, corresponde señalar que con la decisión metodológica que implicó seleccionar los tres modelos de educación infantil en pos de analizar sus semejanzas y diferencias era una posibilidad haber tomado una decisión incorrecta en el sentido de no encontrar diferencias claras y determinadas. Al tratarse de modelos no convencionales o alternativos de educación se asemejan notablemente por sus ideas provenientes de la Escuela Nueva. Sin embargo, creemos que este riesgo pudo sobrepasarse a través de la selección de los ejes de estudio y su análisis minucioso sobre algunas cuestiones.

BIBLIOGRAFIA

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2012) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique, Buenos Aires, Argentina.

ANIJOVICH, R., MALBERGIER, M. y SIGAL, C. (2005) ¿Iguales pero diferentes? *e-Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial*. Año 1. Número 2. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Dirección General de Educación Superior, Secretaría de Educación. GCBA.

ANIJOVICH, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. 1ª edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós Voces de la Educación.

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G.; MORA, S. Y SABELLI, M. (2009): La observación: educar la mirada para significar la complejidad, en: *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Buenos Aires.

BAKER, F.S. (2014) Reflexiones sobre el enfoque de Reggio Emilia como inspiración para la formación de docentes de la primera infancia en Abu Dabi, EAU.

BERESALUCE DÍEZ, R. (2008) La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa.

BRYSON, P. (2010): Educación Alternativa , Equidad y Compromiso: Dilemas para el Desarrollo Práctico.

CAMILLONI, A. (2004) “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”. En: Que hacer educativo. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria. Año XIV- N°68.

CÁRDEBAS VÁSQUEZ, L.F. y JARAMILLO GRAJALES, F.L. (2013) Las prácticas educativas en el aula, una perspectiva humanista en la pedagogía Waldorf.

CORREA LÓPEZ, O.M. Y LEÓN, C.M.E. (2011): Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca. Universidad de Cuenca, Facultad de Psicología, Cuenca-Ecuador.

CLOUDER, C. & RAWSON, M. (2002): Educación Waldorf. Ideas de Rudolf Steiner en la práctica. Editorial Rudolf Steiner S. A., Madrid, España.

DABAT, R.E. (s.f.). “El desarrollo del Escolanovismo en Argentina y Brasil. Estudio Comparado”. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Recuperado de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-303-TC.pdf>

DODD- NUFRIO, A. T. (2011) Reggio Emilia, María Montessori, y John Dewey: Disipando conceptos erróneos del profesor y comprendiendo fundamentos teóricos.

DÍAZ, M.J. (2012) Dos experiencias de pedagogía no Tradicional. “Educación Libertaria y Montessori. Tesis de grado, licenciatura en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

DOÍN, G. (2013) Pedagogías alternativas: Problemáticas comunes y desafíos. Panorama, N°10. Bogotá, Colombia.

EASTON, F. (1977) Educar al niño en su totalidad , "cabeza, corazón y manos": aprender de la experiencia Waldorf ", Teoría en práctica, Vol. 36, No. 2, La exploración de los márgenes: Lecciones de Escuelas Alternativas, pp. 87-94. Publicado por Tylor & Francis, Ltd (2016).

FELDMAN, D. (1999) Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Aique, Buenos Aires.

FELDMAN Y PALAMIDESSI (2000) Programación de la enseñanza. Universidad Nacional de General Sarmiento.

FENSTERMACHER, G.D. y SOLTIS, J.F. (1998) “Cap 2: El enfoque del ejecutivo” y “Cap.3: El enfoque del terapeuta”, “Cap. 4: El enfoque liberador”, “Cap. 5: Reflexiones sobre los tres enfoques”, en Enfoques de la enseñanza. Amorrortu Editores. Tercera Edición. Buenos Aires.

FERREIRO, EMILIA. (1999) “Jean Piaget. El hombre y su obra” en Vigencia de Jean Piaget, Siglo XXI, México. Capítulo 8.

FORGHIERI, E. (2005) La inteligencia se construye usándola. Escuelas infantiles de Reggio Emilia. Traducción de Inés Marichalar. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Morata, S.L.

FOSTER, S.W. (1984) Una introducción a la educación Waldorf. La Cámara de Compensación, Vol. 57, No. 5, pp. 228-230. Publicado por Tylor & Francis, Lyd (2016).

GIL JURADO, C.J.; GIL DURAN, C.A. y ANGARITA, N.Y.V. (2011): *¿Por qué una escuela alternativa?* Revista Iberoamericana de Educación. Grupo de Investigación en Educación Rural (GIER), Universidad de Pamplona, Colombia.

GVIRTZ, S. (1998) “Cap.2: La configuración histórica del cuaderno de clase”, en: Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase, AIQUE, Bs. As.

JANNI NICOL (2010): Aproximación al enfoque de Steiner Waldorf en sus primeros años de Práctica. Routledge. 2 Park Square Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.,

KIRIACÓPULOS, Y. (2008): Las reformas y prácticas educativas realizadas en el contexto intelectual escolanovista: proyectos educativos institucionales e intelectuales en Argentina y Brasil (1910-1930). *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

LACERDA DE OLIVEIRA, D. y GOMES ELLIOT, L. (2012) El Portafolio como Herramienta para Evaluar el Aprendizaje en Escuela Montessori. Meta: Evaluación. Rio de Janeiro, v.4, n.10.

LILLARD, PAULA POLK (1977) Un enfoque moderno al método Montessori. Editorial Diana, México.

LILLARD, A.S. (2005) Una respuesta a la crisis en la educación.

LILLARD, A.S. (2005a) Montessori: La Ciencia detrás del Genio. Oxford University Press. Nueva York, Estados Unidos.

LILLARD, A. S. (2011) Prácticas de atención plena en Educación: Enfoque Montessori.

MARISCAL, E. (1968) Montessori. Enciclopedia del pensamiento esencial. Centro Editor de América Latina.

MARTÍNEZ FAJARDO, C. (1998) Gestión moderna y taylorismo en el tercer milenio. INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales. N°11.

MCGREGOR, G. & MILLS, M. (2011): Sitios de educación alternativa y jóvenes marginados: "Me gustaría que hubiera más escuelas como ésta".

MEDINA ZURUTUZA, J. (s.f.). Guía metodológica para la evaluación de los aprendizajes. Veracruz, México.

MORENO, M. (2010) Pedagogía Waldorf. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social Vol. 5.

NARVÁEZ PROSSER, L. (2009) Reggio Emilia, lugar donde la infancia vive la ciencia.

NICOL, J. (2010): Aproximación al enfoque de Steiner Waldorf en sus primeros años de práctica. Editado por Sandy Green. Segunda edición, Routledge, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon.

ORTIZ DE MASCHWITZ, Elena María (2007) *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. Bonum. Argentina.

PÁEZ, J. (2015) Los cien lenguajes y las inteligencias múltiples. Artículo. Recuperado de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0014.pdf

PALACIOS, J. (1984) *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

PERRENOUD, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica. Didáctica. Buenos Aires.

POGGI, M. (1999): La observación: elemento clave en la gestión curricular, en: Poggi, M (comp.). *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*. Kapelusz. Buenos Aires.

QUIROGA UCEDA, P. y IGELMO ZALDÍVAR, J. (2013) La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular.

QUIROGA UCEDA, P. y IGELMO ZALDÍVAR J. (2013) La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular.

REQUESENS, E. y DÍAZ, G.M. (2009): Una revisión de los modelos didácticas y su relevancia en la enseñanza de la ecología. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, Vol. 7, N°1.

SCHWARTS, E. (2009): Descubre la educación Waldorf: Evaluar sin pruebas. Evaluación para el aprendizaje: ECSWE revisión de la práctica anual. Consejo Europeo para la Educación Waldorf-Steiner. 2012

SMITH, A. & THOMSON, M. M. (2014): Programas de educación alternativa: Síntesis y perspectivas psicológicas.

STRONG-WILSON, T. & ELLIS, J. (s. f.). Los niños y el Lugar: El Medio Ambiente en Reggio Emilia como tercer maestro.

TOMAZ TADEU DA SILVA (1999) ¿Quién escondió el currículum oculto? En: Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo. 2° Edición Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

TEDESCO, J.C. (s. f.). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar, Buenos Aires. Recuperado de http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/HEAL_Tedesco_3_Unidad_3.pdf

UHRMACHER, P. B. (1995) La escolarización poco común: Una mirada histórica de Rudolf Steiner, la Antroposofía, y la Educación Waldorf. *Investigación del Plan de estudios*, Vol. 25, No. 4, pp. 381-406. Publicado por Tylor & Francis, Ltd (2016). Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia. Recuperado de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/5.pdf

VARELA, P. (2011) Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencia de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional, 1930- 1943. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. VIII N°8. pp. 75-105.

WILLIAM, D. (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa.