



TESINA

Presentada para acceder a título de grado de la carrera
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**Las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en
propuestas de educación alternativa, destinadas a la primera infancia**

Autora:

Bellico, Magalí Florencia. UGR-7433

Directora:

Dra. Monjelat, Natalia.

Co-Directora:

Lic. Pansa, Lucía.

Lugar:

Rosario

Fecha de Presentación:

28-11-2022

Firma de autora:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Magalí Florencia Bellico', is positioned below the text 'Firma de autora:'.

Bellico, Magalí Florencia

**LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
EN PROPUESTAS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA, DESTINADAS A LA PRIMERA
INFANCIA**



Bellico, Magalí Florencia



Monjelat, Natalia



Pansa, Lucía

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, principalmente a mi compañero de vida, que siempre confió en mis posibilidades y me apoyó incansablemente.

A mis compañeras, aquellas con las que compartí desde el primer día y las que se fueron sumando con el tiempo, que me sostuvieron, escucharon, respetaron e hicieron que el camino sea más fácil de transitar.

A cada uno de los docentes que fueron parte de este proceso, que se brindaron y compartieron sus conocimientos, posibilitándome construir nuevos aprendizajes y adquirir las herramientas necesarias para formarme profesionalmente.

A todas las personas que, sin conocerme, se ofrecieron amorosamente a ayudarme en esta investigación, desde sus trayectorias y experiencias profesionales.

Por último, a las dos personas más importantes en este recorrido, Natalia y Lucía, que con humildad y respeto, se dispusieron a acompañarme como directora y co-directora, en la confección de este trabajo de investigación, confiando siempre en mis posibilidades y haciendo posible este resultado.

RESUMEN

La presente tesina pretende estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en propuestas de educación alternativa destinadas a primera infancia, en la ciudad de Rosario y alrededores. Para ello, se seleccionaron cuatro enfoques alternativos principales: Reggio Emilia, Montessori, Waldorf y Educación Libre y se diseñó una investigación no experimental, transversal, de carácter cualitativo y alcance descriptivo-exploratorio, que permitió describir características propias de cada propuesta y compararlas, dando una visión amplia del objeto de estudio. La muestra, no probabilística, estuvo conformada por 27 participantes adultos, que forman parte de alguno de los espacios seleccionados y que desempeñan alguno de los siguientes roles: formadores, directivos, fundadores, docentes de áreas especiales, psicólogas, psicopedagogas o familiares. El trabajo de campo, consistió en la administración de entrevistas semi-estructuradas a dichos participantes y de observaciones en los diferentes espacios. Posteriormente, se analizaron los datos obtenidos, por medio de un análisis descriptivo, a partir de la construcción de categorías de análisis y tomando respuestas textuales de las entrevistas, las cuales resultaron significativas propiciando datos relevantes. Considerando los objetivos planteados, se realizó una comparación entre las propuestas alternativas, que posibilitó que se observen en los resultados, similitudes y diferencias en lo que refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los aspectos pedagógico-didácticos, destacando también, el rol que ocupa cada adulto involucrado. Este trabajo, es de relevancia para el trabajo psicopedagógico, aportando diferentes miradas frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, atravesados por los cambios de la sociedad actual y atendiendo a la singularidad de cada sujeto.

PALABRAS CLAVES: Proceso de enseñanza-aprendizaje, Propuestas de educación alternativa, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Educación Libre, Acompañamiento emocional, Primera infancia, Psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	7
1. MARCO TEÓRICO.....	14
1.1 La educación alternativa como movimiento social.....	14
1.2 Los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	17
1.3 La edad de los cimientos. Explorando el mundo del niño, del nacimiento a los seis años.....	20
1.4 El juego: promotor de experiencias, disfrute y aprendizajes.....	22
1.5 Caracterizando a los movimientos de educación alternativa. Similitudes y diferencias.....	24
1. Educación Libre.....	24
2. Reggio Emilia.....	26
3. Pedagogía Montessori.....	27
4. Pedagogía Waldorf.....	28
2. ANTECEDENTES.....	30
3. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	43
3.1 Marco metodológico.....	44
3.1.1 Diseño y alcances.....	44
3.2 Contexto y participantes.....	45
3.3 Instrumentos de recolección.....	48
3.4 Procedimiento de recolección de datos.....	49
3.5 Análisis de datos.....	52
4. RESULTADOS.....	56
4.1 Datos sociodemográficos.....	56
4.2 Los participantes y sus roles.....	59
4.3 Aspectos que comparten las propuestas	62
4.4 Lo diverso y característico de cada enfoque	66
4.4.1 La estética y los múltiples lenguajes	67
4.4.2 Un ambiente preparado para mentes absorbentes	68

4.4.3 Libertad para elegir y aprender desde el deseo	72
4.4.4 Armonía para el desarrollo integral del ser	74
5. CONCLUSIONES.....	79
6. REFERENCIAS.....	89
7. APÉNDICES.....	93
Apéndice I: Proyecto de tesina	93
Apéndice II: Guion de entrevistas para directores, fundadores, organizadores.....	108
Apéndice III: Guion de entrevistas para otros profesionales	108
Apéndice IV: Guion de entrevistas para familiares	109
Apéndice V: Guion de entrevistas para Maestras, guías, acompañantes	109
Apéndice VI: Guion de observaciones	110
Apéndice VII: Modelo de Consentimiento informado de participación.....	111
Apéndice VIII: Currículum Vitaé	112

INTRODUCCIÓN

*“Solo sí los niños pueden vivir hoy plenamente como tales,
mañana serán personas adultas en la plenitud de su potencial...”*

José Ortega y Gasset

Así como enuncia Abeya Gilardón (2001), el modelo de infancia ha ido cambiando a lo largo de la historia, cronológicamente, se podría mencionar que, en el siglo XIX, la concepción de infancia se asociaba a considerar a los niños y niñas como adultos en miniatura, sin embargo, el siglo XX, marcó grandes cambios en las concepciones y creencias, siendo que ya empezó a pensarse en los infantes considerando sus particularidades, relacionadas con el crecimiento y desarrollo.

En este sentido, es posible caracterizar el crecimiento, asociado puntualmente a los cambios físicos, mientras que cuando hablamos de desarrollo, en palabras de Abeya Gilardón (2001), debemos referir a la “transformación diferenciadora, integral, secuencial, progresiva y pausada de las capacidades, cada vez más complejas, expresadas en funciones emotivas, intelectuales, psicomotoras y sociales que posibilitan una mejor organización psíquica del individuo” (P.54).

Estas nuevas miradas hacia la infancia, que han ido complejizándose, exigen cambios en la forma en que nos vinculamos con los niños y niñas. De la misma manera, se vuelve necesariamente urgente, un cambio en el sistema educativo y en los modelos de enseñanza que se les proporcionan, los cuales hace varias décadas muestran signos de desgaste y obsolencia.

Entonces, lo que se busca, en palabras de Wild (2002), es poder ofrecer “una educación realmente útil para el mundo actual” (p.9) y, a pesar de que, por lo general en las escuelas tradicionales, las propuestas e intervenciones se dirigen hacia conseguir la obediencia, realizar trabajos repetitivos, fomentar la

memorización de conceptos abstractos, promoviendo una actitud postural en los niños y niñas desde la inmovilidad y atención constante, también, puede visualizarse, un aumento progresivo de oferta y demanda de propuestas y espacios que promuevan un tipo de educación o acompañamiento a las infancias diferente; buscando valorar aspectos como el juego, el desarrollo individual, promoviendo la observación y escucha por parte del adulto, que se encuentra constantemente repensando sus prácticas.

Pensando en la tarea psicopedagógica, la educación y los procesos de aprendizaje, son puntos fundamentales de su acción y trabajo. Esto implica, propiciar a las infancias un tránsito saludable por los espacios educativos, que generen experiencias humanizadoras y que estén diagramadas en relación a sus intereses y necesidades, teniendo en cuenta, las demandas e inquietudes del contexto histórico. Es por ello y ciertos interrogantes que se presentaron al comienzo de este trabajo, que surge el interés por la temática y por la exploración de diferentes espacios que implementan propuestas alternativas, para el trabajo con sujetos en situación de aprendizaje, que se encuentran atravesados por los cambios y transformaciones de la sociedad actual.

Tal como se mencionaba anteriormente, algunos de los interrogantes que se presentaron fueron: En los aspectos más amplios, ¿Una educación distinta es posible? En relación a los aspectos pedagógico-didácticos, ¿Cómo llevan adelante las propuestas los adultos involucrados en estos espacios?, ¿Cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué diferencia estas propuestas de la educación tradicional? También, despertó el interés por conocer la mirada familiar, la razón de la elección, el posicionamiento frente al aprendizaje y a la formación de sus hijos e hijas, en este sentido, surgieron los interrogantes: ¿Por qué eligen esta formación para sus hijos e hijas?, ¿han experimentado previamente otras propuestas? Por último, en cuanto al rol de los niños y niñas: ¿Qué rol desempeñan en los espacios? ¿Cómo se manejan dentro de los mismos? ¿Cómo se expresan y vinculan?

En relación a los interrogantes planteados, se visualizan los procesos de enseñanza-aprendizaje como eje principal y objeto de estudio de la investigación. Por lo que, es posible decir que esta elección se sustenta en el campo disciplinar psicopedagógico, ya que, tal como menciona Müller (2001), “la psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, como ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores” (p.15).

Por otro lado, se pensó en esta investigación, teniendo en cuenta su originalidad, ya que, al indagar en los antecedentes, no fue posible encontrar aportes científicos de nuestro país, que se centren en el estudio de propuestas de educación alternativa, intentando relacionarlas, conocer sus similitudes y diferencias, como así también sus aportes desde el ámbito educativo, pensando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las incumbencias psicopedagógicas. Asimismo, pensando en la poca exploración de esta temática desde nuestro campo disciplinar y formativo.

Se considera que la problemática a abordar podría dar lugar a la producción de conocimiento psicopedagógico acerca de la importancia de promover aprendizajes saludables y acordes a las demandas de las infancias en la actualidad; intentando visibilizar espacios de acompañamiento que muchas veces, por desconocimiento, son desvalorizados y pensados como ajenos al aprendizaje. Es decir, se considera importante y necesario difundir otros posicionamientos asociados al aprendizaje y al ámbito educativo, en los cuales se potencien y amplíen las prácticas de enseñanza subjetivantes, ya que, es a través de las mismas, que los adultos humanizan a sus estudiantes y se humanizan a sí mismos.

En cuanto a la selección de los espacios para indagar, se pudo observar que las propuestas alternativas son variadas, es por ello, que se realizó un primer recorte, situando la investigación, principalmente, en la ciudad de Rosario y

zonas aledañas, seleccionando aquellas propuestas que se pueden encontrar en zonas cercanas.

Posteriormente se seleccionaron cuatro propuestas alternativas a explorar, entre ellas, el enfoque Reggio Emilia, la pedagogía Montessori, la Educación Libre y la pedagogía Waldorf.

Un último recorte, tuvo que ver con seleccionar el rango etario en el que realizar la investigación, es por eso, que se eligió centrar la mirada en la primera infancia, es decir, propuestas pensadas para niños y niñas entre el nacimiento y los 6 años, ya que se adhiere a que, la educación impartida en la primera infancia será fundamental para el desarrollo posterior de los infantes; tal como dice Hoyuelos (2010) “La Educación Infantil supone los cimientos de todo el sistema educativo. Una adecuada inversión en estas primeras edades ayuda a prevenir problemas posteriores, cuando ya es muy difícil intervenir” (p.18).

En relación a la población, se seleccionaron los participantes adultos de esos espacios, incluyendo dentro de la muestra a formadores, directivos, fundadores, otros profesionales que allí se desempeñan, como docentes de áreas especiales, psicólogas, psicopedagogas y también a las familias que forman parte de las propuestas. Es preciso hacer mención a que, si bien no se realizaron entrevistas a los niños y niñas, se observó el rol que desempeñan en cada uno de los espacios y como se manejan dentro de ellos, por lo que también se incluyeron esos datos.

Cabe mencionar que, a lo largo del proceso de investigación, debieron realizarse algunas modificaciones de acuerdo a lo diagramado en el proyecto, debido a ciertas limitaciones que surgieron en el campo. En relación a ello, es posible mencionar, en primer lugar, la imposibilidad de realizar trabajo de observación en espacios con pedagogía Reggio Emilia, debido a dificultades en la organización de los tiempos y horarios institucionales, de los espacios con los que se había acordado el trabajo en una primera instancia. Lo cual, llevó a que

se puedan realizar cinco entrevistas, de las ocho que se esperaba poder obtener, añadiendo a la muestra de este enfoque, a dos profesionales que se desempeñan en la ciudad de Buenos Aires y Asunción de Paraguay.

Por otro lado, se había planteado en el proyecto, la realización de, al menos 3 observaciones en territorio por institución y fueron habilitadas solo una en el espacio Waldorf y dos en la institución Montessori, cumpliendo con la cantidad estipulada de entrevistas. En relación al espacio de Educación Libre, debido a una limitación en la cantidad de participantes adultos que allí se desempeñan, se pudieron realizar un total de 6 entrevistas, lo cual se compensó con la cantidad de observaciones en territorio, que fueron un total de 5.

Concluyendo, en el proyecto de investigación, se pensó en poder realizar al menos 32 entrevistas y se llevaron a cabo, un total de 27.

En este marco, la presente tesina descriptiva-exploratoria tiene como objetivo general estudiar, desde la perspectiva de los adultos y adultas que forman parte de proyectos que implementen un tipo de educación alternativa, en la ciudad de Rosario y alrededores, cuáles son las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje, durante la primera infancia. Para ello se plantearon como objetivos específicos:

- Identificar y comparar las características de las propuestas alternativas seleccionadas.
- Analizar el rol de los participantes de estos espacios.
- Indagar los aspectos pedagógico-didácticos involucrados en las propuestas.

Para poder responder a dicho problema de investigación, se decidió llevar a cabo un estudio cualitativo, a través de la aplicación de entrevistas de tipo semi-estructuradas a docentes, directivos, fundadores, otros profesionales y familiares involucrados en cada proyecto, por lo que se realizaron cuatro guías

de preguntas diferentes (Apéndices II, III, IV, V). Por otro lado, se llevaron adelante observaciones en territorio, las cuales se guiaron con diferentes preguntas, pensadas a partir de lo leído en el material teórico y a partir de la exploración de campo (Apéndice VI).

La tesina, se organizó por capítulos de la siguiente manera:

- En el capítulo 1, denominado marco teórico, se exponen las categorías y variables conceptuales que permiten argumentar y comprender la temática de investigación. A su vez, se subdivide en ejes centrales, los mismos son: la educación alternativa como movimiento social, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la edad de los cimientos: explorando el mundo del niño del nacimiento a los seis años, el juego: promotor de experiencias, disfrute y aprendizajes y caracterizando a los movimientos de educación alternativa: similitudes y diferencias.
- En el capítulo 2, se puede visualizar una recopilación de antecedentes empíricos, producto de investigaciones previas, por medio de los cuales, se llegó a delimitar el problema de investigación, el vacío empírico y el planteamiento del objeto de estudio de la investigación.
- En el capítulo 3, se redactó el análisis metodológico, en el cual se pueden visualizar el diseño y los alcances de la investigación, se describe el contexto y se mencionan los participantes involucrados en la muestra, se mencionan los instrumentos de recolección de datos (entrevistas semi-estructuradas y observaciones), como así también, el procedimiento empleado para recolectar los mismos y su análisis.
- En el capítulo 4, se encuentran los resultados alcanzados por medio del análisis de los datos obtenidos.
- Por último, en el capítulo 5, se podrán visualizar las conclusiones a las cuales fue posible arribar, producto del proceso de investigación que se llevó adelante en el desarrollo del trabajo de tesina y a los aspectos

que se consideraron más relevantes en cuanto a las incumbencias psicopedagógicas. En el apartado siguiente, se redactan las referencias bibliográficas y se incluyen los apéndices, que contienen el material utilizado para recolectar datos e información, como las guías de preguntas y el modelo de consentimiento informado de participación, que aportan validez y fiabilidad a la investigación

1. MARCO TEÓRICO

La presente investigación pondrá foco en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la primera infancia, en propuestas de educación alternativa. Es por ello que en esta sección se comenzará definiendo y delimitando las bases que sustentan teóricamente a los enfoques de enseñanza alternativa, en relación a la concepción de sujeto/niño que adoptan.

A su vez, se profundizará en las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje, delimitándolo teóricamente, a partir del discurso de diversos autores.

Por otro lado, se buscará también, profundizar en el estudio preciso de la primera infancia, etapa que abarca desde el nacimiento a los seis años, considerando los lineamientos del desarrollo de los infantes, como así también, la influencia que ejerce la inserción de los mismos en diversos espacios educativos.

Finalmente se caracterizarán cuatro enfoques de educación alternativa, seleccionados por ser los más reconocidos e implementados en Argentina, principalmente en la ciudad de Rosario y alrededores, donde se realizará el presente estudio.

1.1 La educación alternativa como movimiento social

Al hablar de educación no formal, Carbonell (2015), tomando aportes de Trilla (1993), expresa que puede definirse como, un conjunto diferenciado y personalizado de procesos, actividades, instalaciones e instituciones.

Esta se rige por objetivos claros de educación o capacitación que no están directamente relacionados con el sistema educativo formal. A su vez, responden a las necesidades cambiantes de la sociedad y propician una rica variedad de actividades que se fomentan con diversas condiciones y medios, que van desde

la promoción de la lectura y la formación cultural de la población, hasta las actividades extraescolares y de tiempo libre.

En cuanto a las propuestas de educación alternativa, Garagarza (2020), expresa que han cobrado gran relevancia en los últimos tiempos, ya que, ha ido creciendo la cantidad de ofertas educativas que se enmarcan dentro de este movimiento a nivel mundial.

El autor antes mencionado afirma, que estos diseños pedagógicos, a pesar de no ser recientes, están desafiando fuertemente los movimientos educativos del presente y del futuro, cuestionándose en relación a la función de las escuelas tradicionales y la posibilidad de que puedan llegar a asumir, quizás parcialmente, elementos de las propuestas alternativas; ya que estos movimientos se observan cada vez más sólidos y presentes en las elecciones de la sociedad.

A su vez, Carbonell (2015), tomando a John Dewey, considera más importante, profunda y realista la educación extraescolar y no formal que el niño adquiere con la familia, en la calle o en otras situaciones del entorno social. Esto demuestra que, la formalidad de la educación se percibe como más abstracta y superficial, menos influyente, pero también más amplia, completa y segura.

De esta manera, el autor asume que el desafío es aprovechar al máximo las cualidades positivas de ambas modalidades educativas e integrar el aprendizaje formal con las experiencias cotidianas en el entorno. Agrega, que los métodos pedagógicos innovadores y no institucionales, tienen como objetivo educar la mirada, las inteligencias múltiples y los diferentes lenguajes de comunicación para descubrir, revelar, percibir y sentir lo que sucede en la ciudad.

Además, refiere al doble desafío al que se enfrentan las pedagogías alternativas/no institucionales, debiendo acercar las propuestas de iniciativas

culturales organizadas al público en general, en un entorno urbano más acogedor para la infancia, más verde y sostenible.

Según los autores antes mencionados, está demostrado que las ciudades pensadas y adaptadas para las infancias, son muy saludables y beneficiosas para todos. Sin embargo, el ritmo urbanístico de las últimas décadas, ha ido en sentido contrario, provocando la pérdida de los espacios naturales de la infancia que se pretendía recuperar.

En cuanto a la manera de nombrar a estas escuelas, Garagarza (2020), plantea que suele ser diversa, pudiéndose escuchar que las denominan como, “escuelas libres, educación libre, educación activa, pedagogías vivas, escuelas no convencionales, innovación educativa” (p.42), entre otras. De esta manera se vuelve difícil encontrar una definición única y precisa para agrupar diferentes tendencias de este ámbito, subsistiendo diversos planteamientos, métodos y praxis con diferentes resultados.

En este sentido, Fernández Cimiano (2018), agrega que a pesar de que no todas compartan o usen las mismas terminologías, estas pedagogías o modos de enseñanza alternativos tienen características en común, tales como:

- El respeto profundo por la infancia y la juventud.
- El niño como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El aprendizaje no lineal y orgánico.
- El aprendizaje integral.
- La diversidad es valorada, por ello, es común la convivencia inter edades.
- La autodisciplina, la libertad y la responsabilidad son esenciales.
- El medio ambiente y la naturaleza como fuente de conocimiento.
- La relación con el entorno y participación de las familias es fundamental.

Respecto a los aspectos característicos de los modelos de educación alternativa, Garagarza (2020) también señala algunos elementos que tienen en

común, “como la libertad, respeto, autonomía, empoderamiento, creatividad y participación protagónica” (p.43). Asimismo, agrega que un punto fundamental de estas propuestas es, respetar el ritmo de cada persona, asumiendo que los procesos educativos no son lineales y que cada uno construye su camino, procurando la generación de ambientes en los cuales los niños/as sean conscientes de sus elecciones y consecuencias, tomando el interés y el deseo como puntos claves.

Por otro lado, Méndez (2013), agrega que este tipo de educación debe apuntar a superar las dinámicas monoculturales para las que ha sido una herramienta útil, ser el mediador de la recuperación de la palabra y animar el intercambio de voces. Considerando así, que una educación alternativa es posible, “porque tenemos derecho a no estar de acuerdo, a resistir y a responder responsablemente ante los escenarios de inhumanidad a los que cotidianamente asistimos y que han sido creados frecuentemente con la complicidad de proyectos educativos” (p.70).

1.2 Los procesos de enseñanza-aprendizaje

Si bien, es posible encontrar múltiples definiciones de aprendizaje, desde esta investigación de carácter psicopedagógica, se concibe al mismo como una construcción, como un proceso que realiza el sujeto en interacción con otros. Es por ello, que se tomaron aportes de diferentes autoras que lo definen, con la intención de que se observe un posicionamiento.

En primer lugar, la concepción que propone Dabas (1998), en la cual refiere al mismo como,

(...) el proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que elabora por sus estructuras cognitivas, modifica su

conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea (p.22).

Por otro lado, Müller (2001), agrega que el aprendizaje posibilita el ingreso de las personas al mundo cultural y simbólico, participando activamente para lograr construir “el universo de representaciones simbólicas” (p.17). También Filidoro (2002), habla del aprendizaje como un proceso que implica la interacción social con pares, lo cual posibilita la construcción y apropiación del conocimiento.

Sin embargo, indagando los aspectos de la escolaridad tradicional actual, Wild (2002), refiere a que, desde los primeros años, los adultos en las escuelas, tratan de adaptar a los niños/as al sistema, con métodos inadecuados. Siguen priorizando la obediencia, la repetición de actividades premeditadas, la memorización de conceptos abstractos y sometiendo a los niños a largas horas de inmovilidad física, dejando por fuera la creatividad.

Asimismo, la autora aclara, que quienes intentan promover una educación distinta, no están en contra de los lineamientos marcados por el Ministerio de Educación, pero sienten la necesidad de buscar caminos que no vayan solo en la dirección del adulto como el único que decide y ejerce su voluntad sobre los niños/as, sino que creen en una educación mutua: “la del adulto responsable del ambiente en el cual el niño puede encontrar el camino hacia su plena realización y la del niño que le hace partícipe de su vida, de sus necesidades, de sus mecanismos naturales de aprendizaje” (p.27), posicionando tanto al niño como al adulto en un lugar activo.

Por su parte, Agut y Hernando (2015), tomando aportes de Malaguzzi, afirman que, lo que los niños/as aprenden, no sigue automáticamente una relación lineal de causa-efecto con los procesos de enseñanza, ya que, el aprendizaje es, un proceso de autoconstrucción y la escuela debería ser el espacio en donde el objetivo no sea producir el aprendizaje, sino producir las condiciones de aprendizaje.

Sin embargo, Diez (2009), añade que, las escuelas tradicionales “desperdician la última oportunidad de potenciar aquello en donde reside la fuerza natural de todo ser humano” (p.123), volviéndose necesaria “una escuela que no solo transmita información, sino que ayude a construir activamente. Una escuela donde el aprender se convierta en pensar y el pensar sea el verdadero protagonista de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.124).

Respecto al aprendizaje escolar, Hoyuelos (2009), observa la prioridad por transmitir aprendizajes instrumentales, en edades de 3 a 6 años, donde se imponen, ciertas actividades que implican uso de fichas, cuadernos, material estandarizado, material lúdico, que no permite la exploración y desarrollo de la imaginación, promoviéndose habilidades y no procesos. Destacando, que esta tendencia, se extiende hacia edades cada vez más tempranas, ya que hoy, la escolaridad de muchos niños/as comienza a los 45 días, quedando a los 3 años, “sometidos a sesiones maratónicas de carteles o cartelitos de letras o nombres con el objeto de que, en una carrera de competitividad alarmante, aprendan lo antes posible a leer, escribir o contar” (p.173).

Asimismo, el autor menciona que, puede observarse como están siendo privados de la posibilidad de explorar, jugar, imaginar y conocer el mundo con ojos de niños. Quedando expuestos a un exceso de estímulos, sobreprotección, anticipaciones e imposiciones; destacándose principalmente la privación de la posibilidad de juego.

En relación a lo antes expuesto, Tonucci (2007), relata la importancia de los cimientos, refiriendo a que “tienen el problema de ser invisibles, por lo cual generalmente se admira la construcción, pero nadie sabe nada ni aprecia el basamento. Esto ocurre con los niños, hacen un trabajo impresionante sin que nadie se dé cuenta” (p.20). Sin embargo, siguiendo con la metáfora, si no hay cimientos, es imposible construir.

1.3 La edad de los cimientos: Explorando el mundo del niño, del nacimiento a los seis años

Así como se expone en el Libro Blanco de la Atención Temprana, el desarrollo infantil “es un proceso dinámico, sumamente complejo, que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social” (p.7). Es por ello que, los primeros años, se consideran una etapa crítica, en la que se configuran habilidades que permiten a los niños/as adaptarse e interactuar. A su vez, el desarrollo infantil en los primeros años, se caracteriza por la adquisición de funciones relacionadas con el “control postural, la autonomía de desplazamiento, la comunicación, el lenguaje verbal, y la interacción social” (p.13).

En relación a lo antes mencionado, Pikler (1969), hace referencia a que, a lo largo del desarrollo, el niño atraviesa por un proceso en el que se constituyen los aspectos motores, cognitivos, motivacionales, etc. Aspectos que están interrelacionados, se influyen mutuamente y son condicionados por el medio; sin dejar de mencionar, como algo fundamental, que el movimiento representa una parte muy importante en la actividad de los niños/as en los primeros años, especialmente, lo que respecta a los cambios posturales y la posibilidad de desplazamiento.

En relación al movimiento, de la Cuadra Serrano (2014), menciona que, permitir a los niños/as moverse y explorar libremente, posibilita un desarrollo mayor de la atención y concentración, dando lugar a que se desempeñen de manera independiente, buscando soluciones de forma autónoma. Además, permitirles explorar por medio del juego, posibilitará resultados más enriquecedores.

Por otro lado, el autor antes mencionado, tomando aportes de Pikler, hace referencia a que, cada niño/a tiene un ritmo diferente, ya sea de crecimiento, desarrollo o aprendizaje, destacando las consecuencias positivas, producto de adultos pacientes, afectuosos, que transmitan seguridad afectiva y entornos seguros que lo demuestren.

Además, el autor hace hincapié, en la necesidad de que los adultos/as aprendan a disfrutar y acompañar el desarrollo de cada infante, sin querer apresurarlos, como así también, en la importancia de que no obstaculicen los movimientos libres de los niños y niñas y no los apuren, posibilitándoles seguir su curso natural de desarrollo.

En concordancia con lo anterior, Schapira, et. al (2010), define a los primeros años de vida como fundamentales, tanto para el crecimiento infantil, como para su desarrollo, siendo tarea del adulto acompañar desde el afecto, la contención y la paciencia. Por otro lado, respecto al desarrollo, destaca que, no es posible concebir al mismo como algo estandarizado, como un proceso único, similar para todos los niños/as, sino que se trata de un proceso gradual, en donde cada niño/a irá adquiriendo sus capacidades progresivamente y en el momento adecuado.

Por su parte, Hoyuelos (2019), posicionándose desde la mirada de la educación alternativa, hace referencia a un modelo de infancia, que apunta a “una criatura provista de enormes potencialidades, pero a la que hay que respetar su ritmo de maduración y desarrollo imprevisible sin violentarlos con programas de estimulación precoz” (p.1). Asimismo, concibe a los niños/as como sujetos autónomos, con iniciativa y responsabilidad para establecer el camino de su propia evolución, explorando a través de múltiples lenguajes.

El mismo autor afirma que, “el niño nace dotado para interaccionar con el ambiente” (p.6), con la capacidad para desarrollarse en relación con el entorno, refiriéndose a un sujeto que elige y se hace responsable de sus propios compromisos, un sujeto activo. Y agrega que “el respeto al niño y al ser humano supone creer, por encima de todo, éticamente, en su indeterminismo” (p.6). A su vez, tomando aportes de Malaguzzi, se posiciona rechazando una imagen de infancia asociada con una tabla rasa, en donde el aprendizaje es una mera reproducción o un almacenamiento de información.

En las propuestas de educación alternativa, el juego cobra un papel fundamental, significando el medio por el cual los niños/as logran expresarse, relacionarse con otros, conocerse y conocer el entorno. Así como plantea Winnicott (1993), “en el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda su personalidad, y el individuo descubre su persona, sólo cuando se muestra creador” (p.80).

Asimismo, pensando en la práctica psicopedagógica, el juego es un recurso indispensable para la promoción de situaciones de aprendizaje saludables, como dice Baraldi (2005), “quien juega puede crear y recrear incesantemente su experiencia, la relación con los otros, la lengua, los aprendizajes, los objetos” (p.118). De esta manera, el niño/a logrará enriquecerse psíquicamente y relacionarse con el mundo.

1.4 El juego: promotor de experiencias, disfrute y aprendizajes

Tomando aportes de Volpi y von Pannwitz (2021), el juego en la primera infancia, posibilita que los niños/as se manifiesten, interactúen y se comuniquen, volviéndose una herramienta primordial para promover aprendizajes. Por otro lado, a partir de la experiencia de juego, es que los niños/as y el adulto logran ampliar sus acciones, ya que, “la puesta en práctica del jugar promueve una disposición más plástica frente a los conflictos” (p.32) y posibilita la construcción de nuevos y variados recursos a los cuales acceder frente a las situaciones que se presenten en la cotidianidad.

Así como dice Aizencang (2005), la situación lúdica posibilita la invención, dando lugar también, a que los infantes al participar de instancias de juego, puedan dominar situaciones difíciles o traumáticas, resolviendo obstáculos que podrían ser difíciles de transitar en otras situaciones. El juego es, antes que nada, una actividad libre elegida por quien juega, siendo la libertad, la característica más relevante de la acción lúdica, relacionada específicamente al placer experimentado por el sujeto al jugar.

En relación a los aportes de Wild (2006), es común percibir por parte de los adultos, la necesidad de que el juego, en algún momento desaparezca, dando lugar a que los niños y niñas comiencen a aprender sentados, quietos, tranquilos, por medio de la escucha y respetando lo que el adulto imparte. Entendiéndose de esta manera, que “los límites del juego se encuentran allí donde comienza el trabajo de verdad” (p.115).

Baraldi (2005), también realiza una apreciación en relación a lo antes mencionado, manifestando que luego de la etapa preescolar, el juego, pasa a ser considerado como una actividad meramente recreativa, dividiendo de esta manera “lo serio”, que tiene que ver con la adquisición de conocimientos y contenidos escolares, del juego.

Sin embargo, la autora antes mencionada, cree que el juego tiene una función puramente educativa, ya que da lugar a la curiosidad, al descubrimiento y a la creación. Asimismo, Wild (2006), agrega que, son los juegos los que posibilitan resultados, incluso cuando los métodos tradicionales agotan sus estrategias y posibilidades. “Un juego auténtico tiene una relación misteriosa con la vivencia de la libertad” (p.116), regalándole al organismo alegría, vitalidad y satisfacción.

Por otro lado, Wild (2006), añade que puede observarse a los niños/as jugando solos o en grupos, en un entorno cargado de elementos naturales, culturales, estructurados o no y los adultos, marcan su presencia allí a partir de percibir sin juzgar, mostrando interés sin dirigir, ni organizar; representando el espejo, donde el niño puede reflejarse de una manera distinta.

De esta manera, Aizencang (2005), tomando los aportes de Piaget, agrega que el mismo, define al juego como una de las manifestaciones más importantes del pensamiento infantil, encontrando en el juego, especialmente en el juego simbólico, “una instancia propicia para explicar el paulatino abandono de las formas egocéntricas de pensamiento y la progresiva construcción de modalidades lógicas avanzadas” (p.44). Es por ello que asume, que participar en

situaciones lúdicas posibilita el paso de la inteligencia práctica a la representativa, dando lugar a la imaginación y a que se genere una nueva organización mental.

Cabe destacar, como mencionan las autoras Volpi y Von Panowitz (2021), que es en el juego donde niños y niñas despliegan y ejercitan los aspectos que tienen que ver con el desarrollo cognitivo, motor, psíquico, relacional y lingüístico. Ya que, por medio del juego, se pueden desplegar un sinnúmero de formas para explorar el mundo, lo que favorecerá la interacción de los infantes con el medio, con los objetos, con los otros y consigo mismo.

Además, desde una mirada psicopedagógica, como dice Baraldi (2005), el jugar es lo que promueve la humanización de los infantes, propiciando el desarrollo de la subjetividad. En el juego se puede observar la singularidad, lo que hace que cada experiencia sea más enriquecedora, ya que, “si juega, el sujeto ya no es copia de una forma establecida por otros o de la adaptación a lo dado” (p.121).

1.5 Caracterizando los movimientos alternativos: Similitudes y diferencias.

1. Educación Libre:

Tomando las palabras de Flores González (2016), el movimiento de educación libre, tiene en cuenta el desarrollo de los infantes, dando gran apoyo a la espontaneidad e iniciativa de cada uno. Alude a que el conocimiento surge a partir de la acción y la experiencia, buscando favorecer, entre otras cosas, la cooperación y la solidaridad. La autora agrega, que en la educación libre se valora la capacidad crítica, la libertad y la autonomía; rechazándose el proceso de transmisión de conocimientos o conceptos impartidos desde la pedagogía tradicional.

Por su parte, Fernández Cimiano (2018), destaca que cada espacio, escuela de pedagogía libre, grupo de crianza o proyecto, tiene elementos propios y característicos que lo hacen único. Por eso, “la educación libre engloba un amplio y heterogéneo grupo de experiencias educativas que no poseen unos referentes claros, sino que se nutren de influencias muy diversas” (p.8).

Flores González (2016), agrega que este modelo promueve que el adulto acompañante, se adapte a las competencias de los niños/as, siendo de esta manera que se inician los aprendizajes. Asimismo, plantea el rol del acompañante, el cual está marcado por la presencia, disponibilidad, observación y escucha, destacando que las propuestas hechas por los mismos, tendrán en cuenta las demandas, deseos y necesidades de cada niño/a. Tratándose de propuestas que no buscan generalizar una única opción de actividad de manera grupal, sino crear diferentes espacios y escenarios a los que se puedan ir sumando de acuerdo a sus particularidades, necesidades y deseos.

Fernández Cimiano (2018), a partir de su experiencia refiere, que uno de los objetivos de la educación libre tiene que ver con el acompañamiento emocional, posibilitando la exploración y experimentación, priorizando la capacidad de los niños/as para guiar sus propios aprendizajes, a partir del juego y movimiento. A su vez, alude a que estas propuestas, no dejan de lado los ideales que las sustentan, teniendo como eje “el respeto, la aceptación, la libertad, la autonomía, los límites y el descubrimiento personal y del entorno” (p.31), buscando acompañar respetuosamente el desarrollo de los infantes, intentando que la libertad se convierta en un estado natural de la persona.

Respecto a los límites, Wild (2006), menciona que es común, como adultos que hemos sido formados y restringidos por medio de los límites, que se nos haga difícil comprender que, en la práctica, los límites pueden funcionar para definir un espacio, para actuar de manera independiente y libre, en el que el desarrollo humano realmente pueda ocurrir.

Aclara que, cuando entendemos esta diferencia, notamos que los límites no definen a las personas, sino que colaboran con la posibilidad de mantener un ambiente cómodo, en el que tanto niños como adultos, se sientan a gusto. Por otro lado, añade que las vivencias que se experimentan en un entorno relajado van dando paso a que disminuyan las contradicciones entre la libertad y los límites, posibilitando comprender que estos conceptos están fuertemente vinculados con el amor y el respeto.

Fernández Cimiano (2018), agrega que, estas propuestas intentan propiciar espacios de crianza, brindar actividades de psicomotricidad, juego y excursiones en familia. Priorizando el deseo e interés de los infantes, buscando que los mismos puedan mantener una conexión interior, logrando comenzar a percibir y reconocer sus propias necesidades.

2. Enfoque Reggio Emilia:

Por otro lado, si hablamos de la pedagogía Reggio Emilia, no podemos dejar de lado las bases que la sustentan y los aspectos que la constituyen. Para ello, Herrero (2014), mencionando los aportes de Hoyuelos (2004), refiere a los principios metodológicos, los cuales pueden variar, dependiendo del lugar en el que se implementen, de los niños/as y los recursos con los que se cuente. Entre ellos, refiere a que se busca priorizar la participación y colaboración de la comunidad educativa, la documentación de los procesos de aprendizaje, asignando gran importancia a la formación continua de los educadores.

En cuanto al espacio áulico, la autora menciona que se cuenta con dos docentes y además se incorporan el tallerista y la figura del atelierista (especialista en Educación Artística), trabajando siempre en equipos pedagógicos. Agrega que, se considera al espacio-ambiente como tercer maestro y la forma de trabajo es a partir de proyectos, buscando lograr el desarrollo de la creatividad, respeto por la diversidad e interacción social.

Montenegro (2011), aludiendo al valor más importante para la pedagogía Reggio Emilia, refiere a la idea o imagen de niño, la cual se construye partiendo de concebirlos como personas competentes, capaces de hacer y pensar, sacando la idea de que son “recipientes vacíos que quieren ser llenados” (p.30).

A su vez, es importante destacar las palabras de Carla Rinaldi, quien se desempeña como presidente de la asociación Reggio Children, al aludir a la imagen de niño, refiriendo a que, si bien aún no cuentan con un conocimiento exhaustivo del mundo, tienen los instrumentos necesarios para conocerlo de manera libre e independiente, tomando aquello que consideran acorde para su desarrollo y formación. Mencionando que, cuentan con el deseo por conocer, con la capacidad para relacionarse con el mundo y construir sus aprendizajes.

3. Método Montessori:

En cuanto al Método Montessori, Miguel Borge (2015), tomando aportes de Serrano (1945), expone que este método, posiciona a los niños y niñas como protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Destaca, que los infantes no buscan generar competencia entre pares, desarrollándose adaptaciones curriculares y actividades específicas para priorizar el ritmo de trabajo individual, buscando que cada niño/a sea el centro de su propio aprendizaje.

De esta manera, el autor asume al método, como aquel que fomenta la empatía, que busca el contacto entre niños/as de diferentes edades, con el objetivo de que puedan desarrollar habilidades sociales. Asimismo, fomenta el aprendizaje entre pares, esperando que los más pequeños aprendan por imitación a los mayores, sustituyéndose de esta forma, la competencia por la cooperación.

Por otro lado, hace referencia a que se anima a los niños/as a usar su imaginación para experimentar las posibilidades ilimitadas que existen en su

entorno más cercano. De esta manera, aprenden por medio de la manipulación de objetos, probando todo el entorno que los rodea.

Añade que, otro beneficio apreciable de este enfoque, es el aprendizaje personalizado, por lo que los maestros brindan a los niños/as diferentes propuestas colocándolas a su alcance, para que puedan elegir las actividades de mayor disfrute.

Refiere de esta forma, a que cada uno elegirá una actividad diferente y trabajará de forma independiente. Mencionando este aspecto como una ventaja, ya que, permite a los infantes aprender de forma autónoma. Por lo tanto representan, no solo diferentes procesos, sino también, el uso de diferentes materiales.

Por último, agrega que este enfoque, no cree en la rigidez y estabilidad del sistema educativo que, responde a un currículo cerrado, sino que sugiere un método científico mediante el cual se enseña a los niños y niñas a través de los sentidos. Un método que está basado en la necesidad de independencia de los mismos y que busca valorar y apreciar el recorrido que van realizando a través de la exploración del entorno.

4. Pedagogía Waldorf:

En relación a la Pedagogía Waldorf, Mujica (2012), enuncia que una de las premisas fundamentales de esta educación, tiene que ver con priorizar que los niños y niñas estén en la etapa adecuada para llevar a cabo cada propuesta, habiendo un lugar y un momento para cada cosa.

Agrega, en relación al nivel inicial, en el cual se pueden observar grupos de niños y niñas entre los dos y siete años, que las actividades responden a sus intereses y necesidades, dándose una exploración del mundo a través de los sentidos, en donde pueden observar e imitar a los adultos que acompañan.

Destaca que, en estos espacios, los aprendizajes se dan a través del movimiento, el contenido de las propuestas, las habilidades lingüísticas, sociales e imaginativas, las cuales se desarrollan a través del juego libre. A su vez, menciona que, el objetivo no es obligarlos a capacitarse demasiado pronto, sino ayudarlos a desarrollar habilidades y destrezas que necesitarán más adelante para enfrentar los desafíos de una educación sólida.

Por su parte Atilano (2012), agrega que en esta pedagogía el ritmo diario de trabajo lo controla el docente, que se concibe como instructor y no como guía, organizando las actividades de los niños/as. También menciona que, se establecen propuestas, empezando por el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, hasta lograr movimientos más complejos. Los educadores deben tener en cuenta las necesidades motrices, psíquicas e intelectuales de los niños/as según las etapas específicas de desarrollo por las que están atravesando, tratándose de un proceso graduando a diferentes niveles: septenal, anual, estacional, mensual, semanal y diario.

El mismo autor, agrega que, esta pedagogía pone sus bases en el arte, tomándolo como medio de comunicación y transmisión de conocimientos. Menciona a su vez, cuatro características que la diferencian de otros modelos:

En primer lugar, refiere a la inclusión de la “euritmia pedagógica” (arte del movimiento) en la currícula. En segundo lugar, agrega “el dibujo de forma”, mediante la cual se espera que los niños/as puedan, a través de la ejercitación manual, pictórica y gráfica, adquirir destrezas ligadas a lo espacial, motriz y la lateralidad. Una tercera característica busca que los infantes puedan elaborar sus propios libros de texto, por medio de la creación de un registro de clases sobre cuadernos de elaboración propia. Por último, se busca que un mismo maestro, tutor, acompañe al grupo durante varios años, idealmente, durante todo un ciclo septenal, promoviéndose un vínculo sólido y personalizado “entre el ser individual, anímico, intelectual y social del niño y del maestro, que necesariamente trasciende los límites de un vínculo escolar simple” (p.6).

2. ANTECEDENTES

A lo largo de las últimas décadas, las propuestas de educación alternativa se han ido ampliando e imponiendo como complemento o sustitución de la escuela tradicional, atendiendo a nuevas necesidades y demandas de las infancias y sus familias; siendo posible observar, gran cantidad de propuestas, en las cuales se implementan diversas pedagogías alternativas.

Así como dice Carbonell (2015), a pesar de que las pedagogías alternativas puedan tener ciertos aspectos y características en común, cada modelo tiene rasgos propios, como así también, puede haber divergencia en cuanto a terminologías empleadas.

Considerando que el objetivo de esta investigación es indagar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios de educación alternativa, centrando el interés en la primera infancia, se realizó una recopilación de antecedentes empíricos, en los que pueden vislumbrarse investigaciones en relación a la Educación Libre, la Pedagogía Waldorf, la Pedagogía Montessori y el Enfoque Reggio Emilia, seleccionando las mismas, en relación a profundizar en aquellas pedagogías más aplicadas en Argentina, principalmente en la ciudad de Rosario y alrededores.

En primer lugar, Rosario Núñez (2018) estudia situaciones de educación libre tomando como contexto dos escuelas alternativas de Sevilla, acercándose “a su realidad para comprenderla, extrapolarla al desarrollo socioemocional de los niños, con el objeto de entender que estos paradigmas pedagógicos son los que permiten mayor ajuste a la sociedad” (p.7). Para ello, le asigna importancia a la expresión, comunicación y desarrollo emocional, recalcando a las pedagogías alternativas como favorecedoras de la adquisición de competencias socioemocionales. La investigación, se plantea en relación a la importancia del trabajo con la Inteligencia Emocional, refiriendo a que la misma se desarrolla a partir de una serie de componentes fundamentales, tales como: conocer las

propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones. Lo que se busca conocer es, “cómo las metodologías educativas alternativas al Sistema Educativo actual permiten el desarrollo más eficaz de estas competencias” (p.14). También, se interesa por comprender la realidad presente en ambas escuelas, buscando entender “cómo y por qué el desarrollo socioemocional es más o menos positivo en los espacios educativos seleccionados” (p.31). El método de estudio de casos se presenta como un “mapa de ruta”, que posiciona al investigador como observador participante de la realidad, siendo de esta manera que su tarea se potencia a partir de las experiencias que va teniendo en contexto, buscando comprender lo que ocurre en cada espacio, añadiendo a la investigación las variables de tiempo y espacio. Por otro lado, selecciona como participantes de la investigación a los adultos acompañantes del espacio, a algunos representantes de las familias y los miembros encargados de la gestión institucional. En cuanto a los resultados, se ha demostrado que los enfoques pedagógicos fomentan el respeto a los ritmos naturales de desarrollo y contextualización de las familias, al sentido de pertenencia y al compañerismo respetuoso, mejorando el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Por su parte, Flores González (2016), realiza su investigación de campo basándose en el diseño de un pre-proyecto pedagógico, el cual se potencia por medio de la realización de entrevistas a profesionales. El pre-proyecto está impulsado por el deseo de familias, profesores, profesionales de la educación y estudiantes de abrir un centro de Educación Libre, de nivel primario, en la provincia de Sevilla, España. La idea, surge fundamentalmente de la necesidad “de dar continuidad a un proceso ya consolidado para educación infantil pero que no cuenta con ningún centro que de cobertura a la etapa 6 -12 años” (p.5). La problemática que se intenta responder, tiene que ver con observar que, en muchos casos, hay niños/as que sienten el compromiso de escolarizarse por medio de un “sistema que no respeta sus procesos personales de aprendizaje. Con prácticas que van en contra de sus libertades y su derecho de ser, que coarta sus inquietudes y sueños y no favorece la evolución de sus

potencialidades” (p.5), lo cual da como resultado, la pérdida de la creatividad y la posibilidad de resolución de situaciones ingeniosamente. La investigación se realizó desde el proceso de “investigación-acción” de situaciones sociales, implementando instrumentos como la entrevista y el uso de diario de campo, lo cual permitió a la investigadora poder participar y enriquecerse con el intercambio grupal. Los resultados muestran que, el uso de la metodología de investigación-acción posibilitó la participación y formación de la investigadora en una iniciativa pionera en Sevilla, pudiendo vivenciar desde lo organizativo, realizando aportes al diseño del proyecto y su redacción, lo cual amplió su nivel de conocimiento sobre la educación libre. A su vez, la dinámica empleada fue potenciadora tanto para ella como para los integrantes del proyecto, que se han enriquecido por medio de la socialización y participación de manera democrática.

Por otro lado, pensando en el concepto de educación de calidad, desde Santiago de Chile, Torche, et al. (2015), realizan su investigación con el objetivo de ofrecer un modelo para comprender la forma en que directivos y docentes conciben dicho concepto utilizando como técnica los grupos focales y entrevistas en profundidad, para poder indagar la visión y discursos de los participantes. Se priorizaron las entrevistas individuales para los directivos y la técnica de focus group para los profesores, ya que, se esperaba poder recoger el discurso de un mayor número de personas. Los resultados muestran que se pudo distinguir, un concepto “amplio, complejo y en alguna medida heterogéneo de calidad educacional, donde directores y profesores introducen un conjunto variado de componentes, dando lugar a distintas prioridades y énfasis según sus visiones personales y el contexto en que se desempeñan” (p.8), ya que, el concepto de educación de calidad presenta componentes y dimensiones muy diversas. A su vez, estos resultados permiten inferir en relación a la influencia que puede llegar a tener la dimensión subjetiva de este concepto en cuanto a la apropiación y percepción de los actores institucionales de los programas y políticas orientados a fortalecer la calidad en la educación. En este sentido, si los establecimientos educativos, trabajan con un concepto diferente de calidad, al propuesto

institucionalmente, se vuelve improbable que la apropiación y efectividad de los programas de apoyo a la calidad sean altos.

Volviendo a referir a las inteligencias múltiples y en este caso, en relación a la pedagogía Reggio Emilia, es posible tomar los aportes investigativos de Callejo Llorente (2017), quien vinculó dicha pedagogía con la teoría de las inteligencias múltiples, a partir de la realización de propuestas concretas áulicas, que tenían como intención, abordar una forma de trabajo escolar, diferente al que se observa en las escuelas tradicionales. Los resultados muestran, la importancia que cobra el espacio-ambiente en la tarea diaria, como así también el valor de la participación de las familias en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se tiene en cuenta que la educación, no implica solo la adquisición de aprendizajes, sino que es necesario crear condiciones espaciales y materiales para que se construya. La autora añade que, la mejor manera de hacerlo es trabajando sobre temas del interés de los niños/as, que sean motivadores, utilizando materiales que estén a su alcance, algunos de uso cotidiano, escuchando y valorando sus intereses y necesidades.

En relación al antecedente anterior, Herrero (2014), observa cómo influye el espacio-ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiéndolo como recurso educativo y motivador, analizando la relevancia del mismo, a partir de la comparación de las fachadas escolares, los patios y espacios áulicos de escuelas tradicionales con escuelas Reggio Emilia de instituciones públicas de la provincia de Segovia, con el fin de percibir, “cómo puede influir el diseño, uso y estética del espacio-ambiente escolar en el desarrollo y aprendizaje de los niños y de las niñas” (p.3). La investigación fue realizada a partir de encuestas, esperando conseguir información directa y confiable sobre el conocimiento de los docentes de nivel inicial que, cuentan con experiencia en temáticas como el espacio ambiente en escuelas Reggio Emilia. Asimismo, se recopilaron imágenes de diferentes escuelas inspiradas en dicha pedagogía e imágenes de la provincia de Segovia, para poder visualizar las diferencias y similitudes que existen entre ambos espacios. La autora concluye su investigación añadiendo

que, la concepción del espacio-ambiente institucional como lugar acogedor, bello y motivador, da como resultado que los niños/as, “experimenten, descubran y se relacionen con la comunidad educativa” (p.39), propiciando que logren ser partícipes, activos y protagonistas de sus propios aprendizajes.

Por otro lado, Fernández Guillén (2015), llevó adelante su investigación a partir de la realización de observaciones áulicas y entrevistas informales con los profesionales de la escuela seleccionada, ubicada en Granada, España. De esa manera es que logró obtener información necesaria sobre las necesidades del espacio, para la posterior formulación de un proyecto de intervención que se elaboró teniendo en cuenta el interés de los niños/as y el entorno, buscando fomentar el arte, la expresión y la creatividad. Concluye su investigación dando cuenta de los progresos que ha podido observar en relación a un aumento de la creatividad y la imaginación de los infantes, como así también, el deseo puesto en la exploración y manipulación de múltiples materiales; sin dejar de mencionar que, la propuesta llevada adelante, también impulsó el trabajo colaborativo y en equipo.

Siguiendo con el concepto de creatividad, Elisondo y Donolo (2014), desde la Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina, muestran argumentos y resultados empíricos de investigaciones realizadas por tres diferentes autores, que destacan vinculaciones entre creatividad y apertura a experiencias, relevantes para caracterizar contextos educativos posibilitadores de procesos creativos. Los instrumentos utilizados en cada investigación, fueron entrevistas a estudiantes, cuestionarios y se seleccionó la prueba “crea” destinada a la inteligencia creativa. A su vez, en los trabajos explorados se hace alusión a la creatividad como un proceso socio-cultural, condicionado por el contexto, ya que, los contextos promueven la circulación de experiencias y diferentes perspectivas, favoreciendo el diálogo y los intercambios culturales, aumentando las posibilidades creativas. Finalizan añadiendo que, es posible pensar en “un nuevo paradigma educativo, una nueva mirada de la educación, a partir de la construcción de contextos de enseñanza y aprendizaje donde se relacionen

creatividad, experiencias e interculturalidad” (p.13). Buscando un paradigma diferente, que logre centrar la mirada en las capacidades individuales, como así también en las potencialidades de los intercambios socio-culturales.

En la misma línea y pensando en la creatividad desde la implementación del arte en las aulas, nos encontramos con la Pedagogía Waldorf y la investigación realizada por Sanchidrián Fernández (2020), quien se propone conocer las distintas prácticas artísticas tomadas por dicha pedagogía y la función que las mismas representan dentro del currículum institucional, como así también, descubrir cómo a través del arte se pueden encontrar diferentes maneras de llevar adelante las materias escolares. La autora define como objetivo principal de estas escuelas, el desarrollo de la libertad individual, ya que además de las tareas que se presentan para su realización voluntaria, es destacable el uso de la actividad artística. Plantea que, “el arte, a pesar de no ser un área específica, está ligado al resto de las materias, y lo utilizan en todas sus versiones para desarrollar y aprender” (p.6). Destaca la importancia del proceso de aprendizaje, por sobre el aprendizaje en sí, siendo importante observar cómo los niños/as aprenden. Por otro lado, expresa que la educación emocional es fundamental en este proceso, ya que, por medio de ella los niños/as aprenden a no manifestarse de manera competitiva con sus pares, sino con ellos mismos, “queriendo siempre mejorar y superarse, y todo esto a través de la cooperación y colaboración con el resto de los integrantes del aula” (p.6). En relación al trabajo de campo realizado, se trata de una propuesta didáctica diseñada para realizar en un tercer grado de primaria, durante una semana, en una escuela de Pedagogía Waldorf situada en Madrid, España. La finalidad de la misma es que, los estudiantes desarrollen y trabajen de forma específica, competencias como: “aprender a aprender”, “competencias sociales y cívicas”, “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” y “conciencia y expresiones culturales”. En las conclusiones del trabajo, se puede observar que, si bien no se pudo llevar adelante la investigación de manera presencial en el aula, debido al contexto de pandemia por COVID-19, fue por medio del proceso de investigación que se pudo comprender “cómo las prácticas artísticas acompañan

a los alumnos Waldorf a lo largo de toda su etapa escolar, y cómo éstas se van modificando y adaptando según en qué etapa se encuentren” (p.33).

De la misma manera, Fabre Mestres (2015), desde el lineamiento Waldorf, partiendo de la idea de que la educación debe dar cuenta del desarrollo integral de cada persona, presenta una propuesta de intervención para niños/as de 3 y 4 años, “donde el trabajo de la habilidad creativa individual, puede ayudar al individuo a prepararse para desarrollar sus capacidades emocionales y descubrir cómo reconocerlas y usarlas para mejorar su nivel de vida como persona” (p.2). Asimismo, en el trabajo se vislumbra la necesidad de trabajar las vivencias internas de los niños/as, por medio de la creatividad, buscando fomentar su capacidad emocional, para lograr un buen desarrollo, en el que se respete su evolución como ser individual, “con el fin de investigar qué puede hacer el adulto para ayudar al niño a ser libre, creativo y espontáneo en pensamiento, promover su desarrollo natural, en definitiva dar la importancia que se merece al desarrollo de todos los ámbitos de la persona” (p.6). A partir de las conclusiones, es posible observar que, la propuesta de intervención que pensaba implementarse en una escuela tradicional pública, ubicada en Barcelona, no fue realizada debido a diferentes factores, que incluían la organización, los espacios, los materiales y los tiempos. Sin embargo, se realizó la planificación de la propuesta con la intencionalidad de llevarla a cabo en algún otro momento y se investigó teóricamente la temática. A su vez, se reflexionó en relación a lo que la Pedagogía Waldorf pretende con su método educativo, siendo estas bases: “Guiar al niño en su desarrollo como persona autónoma capaz de tomar sus propias decisiones y tener una visión crítica de él mismo, de los demás y de su entorno, respetando su desarrollo evolutivo natural” (p.42)

Siguiendo con la Pedagogía Waldorf y la implementación de propuestas en edades tempranas, desde Ecuador, Jiménez Vera y Llumiquinga Sangovalín (2017), se plantearon como objetivo de investigación, “determinar la incidencia de esta pedagogía en la educación infantil, mediante la aplicación de técnicas investigativas para determinar el grado de conocimiento de los actores que

forman parte del establecimiento” (p.7), lo cual realizaron a partir de métodos de encuestas y entrevistas, tanto a actores institucionales como familias pertenecientes a la escuela. Asimismo, aplicaron fichas de observación a niños y niñas. De esta manera, es que llegan a concluir, en primer lugar, que este método busca el desarrollo de cada estudiante, partiendo de la necesidad de formar un ambiente libre y cooperativo, sin buscar que se generen actitudes de competencia entre pares, por lo que, no se realizan exámenes y se apoya la formación artística y los trabajos manuales. Por otro lado, esta pedagogía hace hincapié en el desarrollo cognitivo de cada niño/a a su ritmo, “realizando una introducción tardía a la lectoescritura, la cual comienza partir de los 7 años, siendo la maestra considerada no solo una guía sino un modelo de inspiración” (p.81). Finalmente, se considera al estudiante como un sujeto activo y se trabaja por medio de una enseñanza individualizada con grupos de la misma edad, buscando enseñar por medio de la colaboración, cooperación, respetando el interés de cada niño/a y por medio de tareas que tienen una duración variada, de acuerdo a lo que desee cada infante, siendo los niños quienes descubren sus errores.

También, investigando en Educación Infantil, Jiménez Martín (2020), se propone dilucidar, “la importancia y los beneficios que aportan los cuentos en las primeras etapas de la vida” (p.2), planteándose como los mismos, “favorecen el aprendizaje de habilidades, el desarrollo del lenguaje y sientan las bases para futuros aprendizajes” (p.2), basándose en la Pedagogía Waldorf. La propuesta de intervención que se lleva a cabo, tiene que ver con la utilización de tres cuentos, seguidos de actividades que se trabajarán a lo largo del curso escolar, una propuesta por trimestre, buscando que se pueda repetir cada uno de los cuentos en reiteradas ocasiones, con la finalidad de que los niño/as puedan ir recordando e identificando las imágenes, poniendo en marcha habilidades de memoria y atención. El objetivo es, favorecer el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de tres y cuatro años, utilizando como estímulo la literatura infantil, juegos de manos y dedos, rimas y canciones. Se concluyó el trabajo, dando algunas apreciaciones sobre la implementación de la propuesta, aunque la

misma no puedo llevarse adelante por completo. En primer lugar, se destaca la reacción de los niños/as al ver los cuentos, mostrándose con curiosidad y expectativa, como así también, atentos durante toda la narración. A su vez, se pudo ver que luego de algunos días, daban cuenta de los personajes y al haber combinado narraciones con canciones, se los podía notar más cautivados. También, con el correr de los días, se observó de manera más evidente el trabajo cognitivo oculto luego del momento de cuento, ya que iban memorizando la historia y cantando las canciones.

Siguiendo con la idea del trabajo áulico centrando la mirada en los intereses de los infantes y un ambiente preparado para la libre exploración mediante el uso de materiales concretos, es preciso hacer mención al método pedagógico Montessori, quizás el más difundido en Argentina, al hablar de enfoques de enseñanza alternativa.

En este sentido, Rodríguez Blanco (2013), a partir de su trabajo realizado en la ciudad de Córdoba, España, da cuenta a partir de un estudio exploratorio sobre la pedagogía Montessori, de algunos aspectos fundamentales que implica el trabajo a partir de esta modalidad. Comienza destacando, el valor que se le asigna a las infancias, siendo concebidas como una etapa con significado propio, en la que los/as niños/as no deben ser considerados como “adultos en miniatura”, sino como sujetos que tienen necesidades e intereses propios y se manejan de manera activa por medio del juego, la exploración, experimentación y el descubrimiento del mundo circundante, mediante el cual van construyendo los primeros vínculos. Asimismo, menciona la función docente, a la cual se denomina “guía”, siendo quien orienta a los infantes, sin que resulte su presencia invasiva o excesiva, de modo que no signifique un obstáculo para sus experiencias. También resalta la función que cumple el ambiente, el cual deberá estar preparado, organizado y diseñado para cumplir con la finalidad de que el/la niño/a desarrolle aprendizajes en libertad, basándose la organización espacial en los principios de “simplicidad, belleza y orden” (p.12). En relación a su trabajo de campo, lo llevó a cabo en una escuela Montessori situada en Madrid, “con el

fin de poder conocer en directo la actividad pedagógica dentro de un aula Montessori y analizar el papel que ejerce el profesor dentro de la misma” (p.37). Se emplearon observaciones no participantes y entrevistas realizadas a la docente/guía y a una familia perteneciente a la institución, con la finalidad de recolección de datos. Destaca entre sus conclusiones, en primer lugar, el respeto por el ritmo de cada uno de los infantes, mostrándose cada uno/a de manera autónoma en la tarea que quieren realizar, eligiendo en todo momento tanto lo que quiere hacer, como el tiempo empleado en su realización. En segundo lugar, refiere a la función de las guías, como aquellas que orientan y acompañan sin intervenir, salvo que sea necesario, como, por ejemplo, ante situaciones de peleas. Por último, enfatiza en el ambiente áulico, calificándolo como “agradable, alegre y estimulante para los niños” (p.42).

Tal como en la investigación anterior se buscaba conocer acerca de la función del docente, Gonzalo (2020), desde Argentina, realizando su tesina de grado en la ciudad de Rosario, expresa como objetivo de investigación “conocer la concepción de aprendizaje en las prácticas docentes desde la perspectiva de la escuela Montessori” (p.6), buscando realizar un aporte hacia la mirada psicopedagógica de la implementación del método. Para ello, realiza un trabajo empírico por medio de observaciones no participantes y entrevistas semi - estructuradas a docentes, quienes coinciden en que es necesario, partir de los intereses de los/as niños/as, como así también contar con un ambiente preparado, relacionando el aprendizaje con “lo concreto, la exploración, manipulación” (p.40). A su vez, se destaca que la presencia de niños/as de diferentes edades favorece la tarea, siendo que aprenden unos de otros. También refieren a la observación como “una acción primordial en la práctica docente” (p.42), siendo las guías las responsables de ayudar a los/as niños/as a “aprender, investigar, experimentar y desarrollarse de forma autónoma e independiente” (p.43). En cuanto a la función psicopedagógica, se añade su propósito como promotor de espacios subjetivantes que da lugar a la producción de autorías de pensamiento. Asimismo, en los decires docentes se pudo apreciar, una inclinación a pensar la psicopedagogía desde lo reeducativo frente

a contribuir con los/as niños/as que presentan problemas en el aprendizaje, siendo quienes acompañan también las prácticas docentes.

Por otro lado, Miguel Borge (2015), investigando en base a la primera infancia, plantea que la metodología Montessori, da lugar a que los niños y niñas ocupen un lugar protagónico en sus propios aprendizajes, adaptándose fácilmente al entorno que los rodea. Asimismo, les proporciona la libertad necesaria para que puedan experimentar, manipular y sentir, potenciando la curiosidad. En su trabajo de campo, realizado en Palencia - España, en una ludoteca en la que participan niños/as de diferentes edades (entre 1 año y 5 años), se propuso objetivos mediante los cuales poder, “conocer y distinguir aquellas estrategias metodológicas del método Montessori que fomentan en mayor medida el aprendizaje de los sentidos” (p.9), utilizando materiales adecuados para que los infantes actúen libremente, desarrollando y fomentando su imaginación, motivándolos a que actúen independientemente. En este sentido, combinando estrategias metodológicas y materiales, se buscó desarrollar una metodología ligada a promover el aprendizaje en los niños/as por medio de los sentidos y la exploración con el medio, buscando que logren aprendizajes autónomos. La propuesta se desarrolló en cinco sesiones educativas y se basó en el trabajo con los sentidos, “ya que la educación sensorial es el aspecto más desarrollado por el método Montessori” (p.16). También se tuvo en cuenta la importancia del espacio como elemento que estimula, dando lugar a la comunicación y al aprendizaje, siendo por ello que, se crearon ambientes motivadores y placenteros que propiciaron la relajación y comunicación entre los integrantes del grupo.

En la misma línea que el antecedente anterior, desde Ambato - Ecuador, Bonilla (2020), se propone investigar acerca de “El método Montessori y el aprendizaje multisensorial en Educación Infantil” (p.9), adhiriendo a la idea de que dicho aprendizaje posibilita la integración de los recursos mentales y físicos de los/as niños/as por medio de la estimulación de los sentidos, ya que, a partir de los sentidos logramos percibir e interactuar con el entorno circundante, dando

lugar al desarrollo. Realiza su investigación de campo empleando como métodos, la observación no participante y entrevistas a docentes, por medio de instrumentos de guion de preguntas abiertas y un registro documental. A partir del análisis de la información obtenida se puede destacar el empleo de múltiples propuestas por parte de las docentes que, dan lugar a que los niños y niñas desarrollen sus habilidades. Por otro lado, se sostiene en la investigación, “que el método Montessori se relaciona con el aprendizaje multisensorial” (p.15), siendo por medio de las entrevistas, posible observar que, el aprendizaje multisensorial empieza en los primeros años, constituyéndose con el correr del tiempo, al igual que el desarrollo físico, favoreciendo al mismo tiempo, el empleo de actividades lúdicas que llamen la atención de los infantes.

Al indagar exhaustivamente las investigaciones, se puede observar que la mayoría fueron realizadas en España y Ecuador, siendo que solo fue posible encontrar una realizada en Argentina.

Por otro lado, se visualiza que estudian características de una sola propuesta alternativa, sin realizar comparaciones entre ellas o pensándolas desde la posibilidad de integrarlas para brindar una oferta más amplia a las infancias.

Asimismo, fue posible visualizar que metodológicamente, casi todas implementan el proceso de investigación acción para llevar adelante la tarea, ya que suelen realizar propuestas didácticas lúdicas para observar la reacción y desempeño de los niños y niñas frente a la implementación de nuevas modalidades de enseñanza.

Desde la incumbencia psicopedagógica, considero dicha investigación un aporte fundamental para pensar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, analizando las propuestas que se le acercan a las infancias desde los primeros años; teniendo en cuenta, que solo pude encontrar un antecedente pensado desde tal disciplina.

De esta manera, resulta importante el estudio del tema como contribución a la psicopedagogía y ampliación de sus incumbencias, siendo también interesante investigarlo para ampliar el estado del conocimiento del país.

En base a este vacío me pregunto, ¿Cuáles son las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes propuestas de educación alternativa centradas en la primera infancia?

3. ENFOQUE METODOLÓGICO

Al pensar en el concepto de investigación, según los aportes de Sabino (1992), es posible decir que, se llama investigación a la actividad que facilita la obtención de conocimientos científicos; conocimientos que deben ser “objetivos, sistemáticos, claros, organizados y verificables” (p.29). Además, según el mismo autor, podrá definirse como una forma de resolver un problema de conocimiento. Por su parte, Hernández Sampieri et al. (2008), agrega que, la investigación puede concebirse como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p.4).

Asimismo, Samaja (2004), considera que existen dos importantes finalidades al llevar a cabo una investigación; por un lado, producir conocimientos por el placer que genera llegar a conocer algo desconocido o resolver enigmas que se generan en el propio investigador. Y por el otro, la producción de conocimientos “por las consecuencias técnicas y, por ende, prácticas que de ellos se pueden extraer” (p.23).

Es importante tener en cuenta, como enuncia Sabino (1992), que al realizar un trabajo de investigación, no es posible hacer referencia a todos los fenómenos presentes en el universo, ni dar respuesta a todas las preguntas que los hombres se hacen. Es por ello, que el investigador se postula una serie de objetivos y temas a explorar, los cuales determinarán los propósitos del estudio.

Dichos objetivos, deben cumplir con ciertas características, ser claros y precisos, lo cual evitará equívocos o desviaciones, ya que funcionarán como guía y se tendrán en cuenta durante todo el proceso de investigación (Hernández Sampieri et al. 2008).

A partir de lo antes mencionado, se redactó el objetivo general de esta investigación, que consiste en analizar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes propuestas de educación alternativa de la

ciudad de Rosario y alrededores, destinadas a la primera infancia. En concordancia con el mismo, se pensaron una serie de objetivos específicos, tales como:

- Identificar y comparar las características de las propuestas alternativas seleccionadas.
- Analizar el rol de los participantes de estos espacios.
- Indagar los aspectos pedagógico-didácticos involucrados en las propuestas.

A continuación, se expondrán teóricamente los aspectos que hacen al enfoque metodológico de dicha investigación. Desarrollándose, de esta manera, los alcances de la investigación, como así también, el tipo de diseño y el enfoque.

Por otro lado, se hará mención a la población participante, los instrumentos utilizados como medio de recolección de datos, la descripción del procedimiento y se analizarán los datos obtenidos.

3.1 Enfoque Metodológico y Diseño

3.1.1. Diseño y Alcances de la Investigación

Para dar respuesta a los objetivos previamente planteados, se pensó la presente investigación, como un estudio no experimental (Hernández Sampieri et al. 2014), ya que, se analizaron los fenómenos en contexto para su posterior análisis, sin modificación de las variables. De tipo descriptivo-exploratorio (Sabino, 1992); descriptivo, al buscar desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en enfoques de educación alternativa, haciendo una comparación entre semejanzas y diferencias de cada propuesta y describiendo las características específicas de cada una. Y exploratorio, porque se tuvo en cuenta la poca difusión existente, a nivel científico, de investigaciones que aborden las características de propuestas de educación alternativa comparándolas y de

cómo se implementan en Rosario y alrededores. Por otro lado, se trata de un estudio de tipo transversal que se realizará en un momento único, con un grupo específico de sujetos (Sabino, 1996).

En concordancia, el enfoque seleccionado es de tipo cualitativo, ya que, en palabras de Hernández Sampieri et al. (2014), la ruta cualitativa resulta relevante al intentar “comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes lo viven y cuando buscamos patrones y diferencias en estas experiencias y su significado” (p.9). Tratándose de que el investigador pueda explorar para dar cuenta de las individualidades y posteriormente genere teoría. Por medio de la misma se intentó “recuperar para el análisis parte de esta complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea. Lo íntimo, lo subjetivo” (Sabino, 1996, p.82).

3.2 Contexto y Participantes

Considerando los objetivos del estudio, se seleccionaron diferentes instituciones educativas que desarrollan sus actividades desde enfoques considerados alternativos, tanto en la ciudad de Rosario como alrededores. Concretamente, se logró contar con acceso a seis instituciones destinadas a primera infancia que, trabajan a partir de alguna de las pedagogías alternativas seleccionadas. Particularmente, el trabajo de campo se realizó en una institución de Educación Libre, una institución con pedagogía Montessori y una con pedagogía Waldorf. En relación al enfoque Reggio Emilia, en una primera instancia, se concertó el acceso a una institución ubicada en la ciudad de Buenos Aires, sin embargo, finalmente cancelaron la habilitación para realizar el trabajo de campo, por lo que se seleccionaron cuatro profesionales que trabajan en diferentes instituciones, ubicadas en la ciudad de Rosario, Buenos Aires y Asunción de Paraguay.

Las instituciones, serán nombradas en esta investigación de acuerdo al enfoque alternativo que llevan adelante, como “Montessori”, “Waldorf”, “Reggio

Emilia” y “Educación Libre”. La institución de Educación Libre se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Rosario y está destinada a niños y niñas de primera infancia, entre los 2 y 5 años, la institución Montessori está ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario, en la zona de Fisherton y brinda oferta académica a niños y niñas de nivel inicial y primario, entre los 2 y los 12 años, la institución Waldorf se encuentra en la localidad de Granadero Baigorria y cuenta con nivel inicial y primario, por lo que, asisten a ella niños/as entre los 3 y los 12 años. En cuanto a las instituciones Reggio Emilia, es posible decir, que una de ellas se encuentra en el centro de la ciudad de Rosario y está destinada a niños de primera infancia entre 1 y 4 años, otra se encuentra en la ciudad de Buenos Aires y tiene una oferta académica destinada a nivel inicial y primario, niños y niñas de 2 a 12 años, otra de las instituciones ubicada en Asunción de Paraguay, de la misma gestión fundadora que la escuela de Buenos Aires, que cuenta con oferta académica desde nivel inicial hasta nivel secundario, es decir que allí asisten niños y niñas desde los 3 hasta los 18 años aproximadamente y por último, una institución ubicada en Asunción de Paraguay, con oferta académica destinada desde nivel inicial hasta nivel secundario, a donde asisten niños y niñas desde los 3 hasta los 18 años.

Asimismo, todas las propuestas educativas mencionadas son de gestión privada, lo cual da cuenta de un nivel socio-económico de los estudiantes que a ellas asisten, entre medio y medio-alto.

Para responder a los objetivos del estudio, se trabajó con una muestra no probabilística, ya que la selección de las instituciones y los participantes se basó en criterios propios de la investigación, dejando de lado cuestiones azarosas, procedimientos mecánicos o probabilísticos. (Hernández Sampieri et al. 2014).

Con ello, se buscó recuperar los discursos de diferentes actores claves en cada una de las instituciones participantes, de manera de poder caracterizar a las diferentes propuestas educativas. Para ello, al interior de cada institución, la selección de los participantes se basó en criterios como, su formación

profesional, su conocimiento en relación a la temática y su participación dentro de cada institución, entre otros. La muestra final estuvo conformada por 27 participantes, de los cuales, 6 representan maestras, guías o acompañantes, 5 directoras/fundadoras, 2 psicólogas, 3 psicopedagogas, 2 docentes de áreas especiales, 1 asesora pedagógica y 8 familiares.

Se puede observar, en la Tabla 1, los participantes entrevistados en cada uno de los espacios, de acuerdo a su rol.

Tabla 1

Participantes

MONTESSORI <ul style="list-style-type: none">• Fundadora• Directora/Fundadora• 2 guías• 2 familiares• Docente de idioma• Psicopedagoga
EDUCACIÓN LIBRE <ul style="list-style-type: none">• Fundadora• Directora/Fundadora• 2 Acompañantes• 2 Familiares
WALDORF <ul style="list-style-type: none">• 2 Maestras• Psicóloga• Psicopedagoga• Maestra de Labores• 2 familiares• 1 Familiar con formación Bothmer
REGGIO EMILIA <ul style="list-style-type: none">• Directora• Asesora pedagógica• Psicopedagoga• Psicóloga• 1 Familiar

3.3 Instrumentos de Recolección de Datos

En esta investigación se implementaron dos diferentes instrumentos de recolección de datos que posibilitaron dos momentos en el trabajo de campo, tanto en el proceso de recolección, como en el análisis de la información obtenida: observaciones y entrevistas.

En relación a la entrevista, es preciso mencionar que, consiste en “una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación” (Marradi, 2007, p.215).

Las mismas se pensaron de tipo semi-estructurada, con el fin de poder guiar al entrevistado en relación a lo que se desea investigar, pero sin limitar su expresión o aspectos que quiera ir sumando (Marradi, 2007). A este respecto, cabe mencionar que, de las 27 entrevistas, 2 de ellas fueron realizadas de forma presencial, 19 por medio de encuentros virtuales por la aplicación Google Meet o por la aplicación WhatsApp y 6 fueron enviadas y respondidas de manera escrita.

En cuanto a los ejes y categorías de las entrevistas, es posible decir que, fueron pensados a partir de los objetivos del estudio: observar las características de cada propuesta elegida, el rol de los participantes de cada espacio, los aspectos pedagógico-didácticos y se agregaron algunas más, relativas a los proyectos y su organización, tales como, cuestiones de organización y surgimiento de los proyectos, aspiraciones de los participantes, entre otras.

En relación a los objetivos previamente planteados, se desarrollaron cuatro guiones de preguntas, con la finalidad de llevar adelante entrevistas semiestructuradas a diversos participantes de los espacios seleccionados, adaptando las preguntas en función de sus destinatarios. El guion 1, destinado a directivos, fundadores u organizadores, está organizado en once preguntas de

tipo abiertas (Apéndice II). El guion 2, destinado a otros profesionales involucrados (Psicólogos/as, psicopedagogas/os, maestros/as de áreas especiales, asesores pedagógicos, etc.), se compone de ocho preguntas de tipo abiertas (Apéndice III). El guion 3, compuesto de seis preguntas de tipo abiertas, se administró a familiares (Apéndice IV) y finalmente, el guion 4, se elaboró para los maestros, guías o acompañantes y se organizó en torno a dieciséis preguntas, de tipo abiertas (Apéndice V).

En relación al segundo instrumento seleccionado para la recolección de datos, la observación, se pensó como “modo de establecer algún tipo de contacto empírico con los objetos, sujetos, situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación, comprensión” (Marradi, 2007, p.191).

En este sentido, se realizaron un total de 8 observaciones en territorio, para poder “percibir activamente la realidad exterior con el propósito de obtener los datos que, previamente, han sido definidos como de interés para la investigación” (Sabino, 1992, p.116). Es por ello que, se consideraron como ejes, la organización de los espacios, el equipamiento, el material utilizado, la distribución de los mismos, se observó cómo se llevan a cabo diversas propuestas destinadas a las infancias, el rol que tienen los acompañantes, guías o maestros y el lugar que ocupa y tiene el niño en cuanto a sus necesidades y deseos. Para realizar las observaciones se siguió un guion que funcionó a modo de guía en cada una de ellas (Apéndice VI).

Para el diseño de los instrumentos, se tomaron aportes bibliográficos de diferentes autores, tales como Hoyuelos (2019), Tonucci (2007), Wild (2006), entre otros y de las investigaciones previas utilizadas como antecedentes, entre ellas la de Gonzalo (2020), Callejo Llorente (2017), Rosario Núñez (2018) y Díez (2009). Se tomaron algunas preguntas de dichas investigaciones, adaptándolas a la investigación actual y se pensaron nuevas, de acuerdo a lo observado en el campo en los primeros contactos, que permitieron elaborar los instrumentos en sus versiones finales.

3.4. Procedimiento de Recolección de Datos

En primer lugar, el contacto inicial con las instituciones, fue de manera virtual, telefónica o vía correo electrónico. En el caso de las instituciones Montessori y de Educación Libre, el contacto fue, con las fundadoras de los espacios, siendo una de ellas, también directora. En el caso de la Institución Waldorf, fue de manera telefónica con la pedagoga institucional, que fue quien realizó los posteriores contactos con las personas correspondientes para habilitar la realización de entrevistas y observaciones.

En los primeros contactos, la finalidad estuvo dirigida a explicarles de qué se trataba la investigación y solicitarles su participación. Durante los mismos, también se informó acerca de la firma de consentimientos informados de participación, que implican los aspectos éticos de resguardo de datos personales e institucionales y en los cuales, también se expone el objetivo de la investigación.

A partir de sus respuestas positivas, se inició el primer momento del trabajo de campo correspondiente a las observaciones en territorio, acordándose en los primeros contactos, días y horarios de las mismas.

En un segundo momento, se acordaron de manera individual con los participantes, días y horarios para realizar las entrevistas, de acuerdo a la disponibilidad y posibilidad de cada uno/a, las cuales fueron grabadas en formato de audio, bajo la autorización de cada uno/a de ellos/as, para su posterior desgrabación y análisis de la información.

En el caso de la Institución de Educación Libre, se realizaron cinco visitas al territorio, durante jornadas áulicas completas en los meses de abril y mayo de 2022, que posibilitaron observar el trabajo en el espacio. Una vez finalizadas las mismas se pasó al segundo momento, el cual consistió en realizar las entrevistas, de manera individual, con cada uno de los participantes. Se

realizaron en total 6 entrevistas, una de manera presencial y las cinco entrevistas restantes de manera virtual por la aplicación de WhatsApp y Google Meet, entre los meses de abril y julio.

En relación a la institución Montessori, luego del primer contacto vía mail, la fundadora de la institución autorizó la realización de un recorrido presencial en el territorio, en el cual fue posible conocerla personalmente, dialogar, entrevistarla y conocer las instalaciones, como así también hacer observaciones de la organización espacial y tomar fotografías de cada espacio, la misma se realizó en el mes de abril de 2022 y duró aproximadamente, 2 horas. En un segundo encuentro, en el mes de mayo de 2022, se permitió la realización de una observación en territorio, durante una jornada áulica en una sala de 3 a 6 años (casa de niños), durante una hora, habilitando posteriormente, la realización de preguntas y dudas que puedan haber surgido de la observación.

En cuanto a las entrevistas realizadas, la fundadora se ocupó de seleccionar a una familia y a una guía, que respondieron a las entrevistas de manera virtual, por medio de la aplicación WhatsApp y los demás participantes fueron contactados individualmente, por vía telefónica en una primera instancia, procediendo a realizar encuentros virtuales para dar respuesta a los guiones de las entrevistas. Todas las entrevistas se realizaron entre los meses de abril y julio de 2022

En cuanto a la institución Waldorf, la pedagoga institucional fue quien posibilitó la observación en territorio en una sala de nivel inicial de 3 a 7 años, durante toda una jornada escolar, durante el mes de abril de 2022. Allí se pudieron hacer algunos contactos con profesionales que se entrevistaron luego, como la maestra de sala, la psicóloga que acompaña a uno de los niños, la pedagoga y un familiar; siendo una, entrevistada de manera virtual y las tres restantes enviando las entrevistas de forma escrita. Posteriormente se contactaron de manera individual cuatro participantes más, que decidieron dar

respuesta a las entrevistas por medio de encuentros virtuales. Todas las entrevistas fueron realizadas durante los meses de junio y julio de 2022.

Con respecto a las Instituciones Reggio Emilia, no se pudieron realizar observaciones en territorio. Los contactos fueron de manera telefónica con cada uno de los participantes de forma particular, realizando con tres de ellas, en una segunda comunicación, encuentros virtuales por Google Meet y las otras dos participantes optaron por enviar las entrevistas escritas. Todas las entrevistas fueron realizadas entre los meses de junio y julio de 2022.

Una vez realizadas todas las entrevistas se procedió a la desgrabación de cada una de ellas, escuchando los audios grabados y escribiendo cada palabra enunciada por los participantes de manera textual.

En relación a las observaciones, las mismas, fueron registradas por medio de fotografías y notas escritas, que posibilitaron la posterior sistematización de observaciones.

Por último, se llevó a cabo el análisis, tanto de las entrevistas como de las observaciones realizadas, tal como se describe en el siguiente apartado.

3.5. Análisis de Datos

En concordancia con los aportes de Sabino (1996), es posible pensar que la información obtenida en el proceso de recolección de datos es de gran valor para responder a las preguntas y cuestionamientos iniciales, sin embargo, es necesario un trabajo de interpretación y análisis del investigador, por medio del cual cada dato cobra sentido.

Tal como se planteó anteriormente, la presente investigación se realizó bajo un diseño cualitativo, por lo que la recolección de los datos y el análisis de los mismos fue un proceso que se fue dando de manera sincrónica y en paralelo,

priorizando dar respuesta a los objetivos y preguntas formuladas, ya que, como menciona Hernández Sampieri et. al. (2014), “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio”. (p.7)

Mediante este estudio de tipo cualitativo, se priorizó la obtención de datos de personas, inmersas en sus contextos laborales o escolares cotidianos, para comprender sus vivencias, experiencias educativas y de formación en profundidad. En este sentido, Cuenya y Ruetti (2010), exponen que en estos métodos “se enfatiza en la característica única, irrepetible y subjetiva del fenómeno explorado por lo que no se intenta arribar a leyes o generalidades” (p.274).

Es por ello que, al tratarse de un estudio en el que se analizaron experiencias personales humanas, los datos de interés fueron conceptos, percepciones, emociones, pensamientos y experiencias manifestadas en las propias palabras y acciones de los participantes que transitan cada espacio de educación alternativa seleccionado, teniendo en cuenta que, cada persona o grupo social ve y comprende el mundo de forma subjetiva, por medio de lo que otros transmiten y a partir de las propias experiencias. En este sentido, es mediante la investigación, que se intenta comprender cada realidad en su contexto. (Hernández Sampieri et.al. 2014).

Desde este enfoque, el tratamiento y análisis de los datos permitió sistematizar los mismos, intentando reconocer diferencias y semejanzas, como así también cuestiones propias de cada enfoque alternativo, reduciendo datos mediante la separación de información en unidades, seleccionando criterios temáticos.

En cuanto a las entrevistas, una vez finalizadas, se procedió a desgrabar cada una de ellas, escribiéndolas de manera textual, con el objetivo de visualizar

y analizar los datos relevantes que tuvieran relación con los objetivos planteados. Dicho proceso, también se realizó a partir de la selección de ejes temáticos en vinculación con los objetivos iniciales.

Por otro lado, una vez finalizadas las observaciones, las mismas fueron analizadas a partir del proceso de sistematización de observaciones, lo cual permitió profundizar en algunos aspectos que no se habían tenido en cuenta durante los planteos iniciales de la investigación, permitiendo sumar nuevos ejes temáticos de interés.

Una vez separada la información, se la categorizó y codificó, clasificando las unidades en función de las categorías de análisis relativas a la investigación, las cuales fueron pensadas de manera diferente en tanto al análisis de las observaciones o las entrevistas. Para ello, se siguió un proceso de categorización mixto, ya que se dio lugar a la aparición de nuevas categorías durante la exploración en el campo, que se combinaron con las relevadas en el marco teórico y los antecedentes. Además, al categorizar, se realizó la operación de síntesis, reduciendo cierta cantidad de unidades en un único concepto representativo.

Las dimensiones de análisis se relacionan directamente con los objetivos del estudio. La Tabla 2, muestra las relaciones entre los objetivos del estudio y las dimensiones de análisis empleadas para el análisis de las entrevistas y observaciones.

TABLA 2

Objetivos y dimensiones de análisis de las entrevistas y observaciones

OBJETIVOS	DIMENSIONES DE ANÁLISIS
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes propuestas de educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización áulica y de trabajo. • Espacio físico • Recursos materiales. • Propuestas, proyectos, planificaciones.

alternativa de la ciudad de Rosario y alrededores, destinadas a la primera infancia.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y comparar las características de las propuestas alternativas seleccionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos en común y diferentes de cada propuesta. • Aspectos que definen cada propuesta.
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el rol de los participantes de estos espacios 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas involucradas y sus funciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Indagar los aspectos pedagógico-didácticos involucrados en las propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de los procesos de enseñanza-aprendizaje. • Aprendizajes esperados • Organización de las dinámicas. • Presentación de las propuestas.

Para finalizar, dando respuesta a las preguntas y categorías diagramadas, es que se fueron redactando los resultados, buscando relacionar conocimientos previos con información obtenida de manera bibliográfica y la experiencia personal del investigador dentro del territorio. De esta manera fue posible generar hipótesis, explicaciones y desarrollar teorías (Hernández Sampieri et. al 2014), que posibilitaron los aspectos concluyentes.

4. RESULTADOS

A continuación, se expusieron los resultados alcanzados tras el análisis de los datos obtenidos, por medio de las herramientas de observación y entrevista, las cuales se llevaron a cabo en diferentes espacios que brindan propuestas de educación alternativa para niños y niñas de primera infancia.

Dicho análisis, surgió del marco teórico diseñado y de las preguntas y objetivos iniciales, desarrollados por el investigador, los cuales refieren a poder identificar y comparar las características de las propuestas alternativas seleccionadas, indagar los aspectos pedagógico-didácticos involucrados en las propuestas y analizar el rol de los participantes de estos espacios, teniendo en cuenta en este punto, no solo a los profesionales que allí se desempeñan, sino también, el lugar que ocupan los niños, niñas y familiares que eligen estos espacios de aprendizaje para sus hijos e hijas.

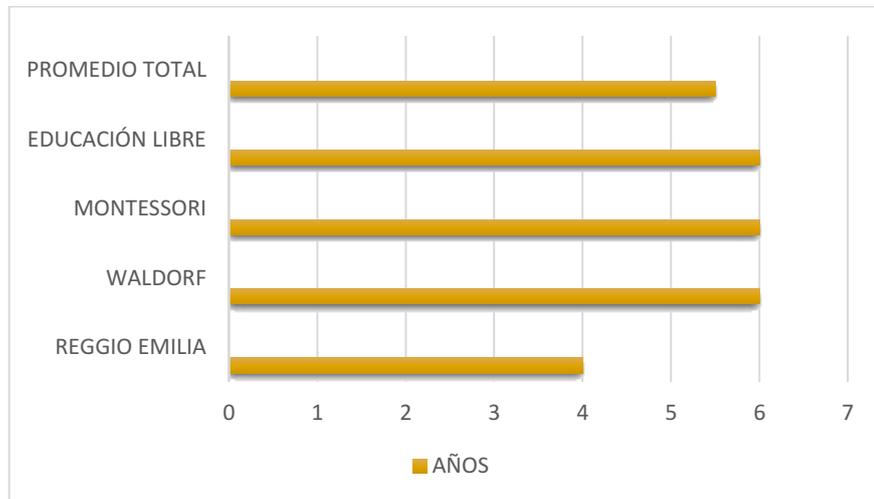
En primer lugar, se presentarán los datos sociodemográficos que permiten caracterizar los aspectos más relevantes de los participantes de la muestra. Luego se hará referencia a los diferentes roles y funciones de los participantes de cada espacio y posteriormente se caracterizarán los enfoques alternativos seleccionados, describiendo los rasgos distintivos de cada uno de ellos, como así también, los rasgos que comparten.

4.1 Datos Sociodemográficos

En relación a las características generales de la muestra, se observó que un 96% de los participantes del estudio responde al género femenino. Presentando una edad promedio de 39 años. Y un promedio de tiempo trabajando o formando parte de cada enfoque en el que participan de 5 años y medio: 6 años en la pedagogía Montessori, 6 años en el enfoque de Educación Libre, 6 años en el enfoque Reggio Emilia y 4 años en la pedagogía Waldorf. Lo cual se observa a continuación en la Figura 1.

Figura 1

Promedio de años trabajando en las instituciones de los participantes.



Por otro lado, se pudo visualizar que, las instituciones destinadas al enfoque Waldorf, Montessori y de Educación Libre, llevan funcionando en la ciudad de Rosario y alrededores desde hace, un promedio de 9 años.

En cuanto al enfoque Reggio Emilia, si bien no hay en Rosario, una institución que implemente de manera total dicha pedagogía, hace aproximadamente 4 años, que algunas instituciones destinadas a primera infancia comenzaron a tomar aportes de la misma para llevar adelante sus propuestas. Ofreciendo también, capacitaciones a docentes, directivos y supervisores.

Analizando los datos, en relación a cada una de las instituciones y propuestas, se observa que, teniendo en cuenta el nivel de formación de los profesionales seleccionados para el análisis, en la muestra de los participantes involucrados en la Educación Libre, un 50% tiene formación terciaria habilitante en cargos docentes y un 50% formación Superior Universitaria. Por otro lado, en relación a la formación específicamente del enfoque, el 100% de la muestra contaba con algún tipo de formación en relación a la pedagogía, previo a trabajar

en los espacios. Y un 75% de la muestra continuó con su formación hacia un nivel Superior Universitario como acompañantes en Educación Libre.

En cuanto a la pedagogía Montessori, se observó que el 50% de la muestra, cuenta con formación terciaria con titulación docente y el 50% tiene titulación Superior Universitaria. En relación a la formación específicamente Montessori, el 33% de la muestra no tiene formación, el 50% comenzó a formarse a partir de haber entrado a trabajar en la escuela y el 17% de la muestra tenía formación avalada internacionalmente desde el comienzo.

En relación a los participantes de la pedagogía Waldorf, se visualiza que el 100% de la muestra cuentan con formación terciaria habilitante para cargos docentes. En cuanto a la formación en el enfoque alternativo, el 17% no tiene formación y el 83% tiene algún tipo de formación previa al trabajo en la institución, de las cuales, el 50% tiene formación como Maestra Waldorf, el 17% formación desde la mirada Antroposófica en Pedagogía Curativa y Terapia Social y el 17% otro tipo de formación en pedagogía Waldorf.

Desde el enfoque Reggio Emilia, es posible decir que el 100% de la muestra cuentan con formación Superior Universitaria relacionada con la formación docente, psicología, psicopedagogía o Ciencias de la Educación. En relación a la formación plenamente de la pedagogía elegida, un 50% tiene titulación internacional que las habilita como asesoras pedagógicas del enfoque y un 50% ha realizado cursos de formación y asistido a charlas.

En la Figura 2 se observará el nivel de formación general de los profesionales involucrados y en la Figura 3 la formación específica en el enfoque alternativo.

Figura 2

Promedio de nivel de formación general, anterior a la formación específica de cada enfoque alternativo.

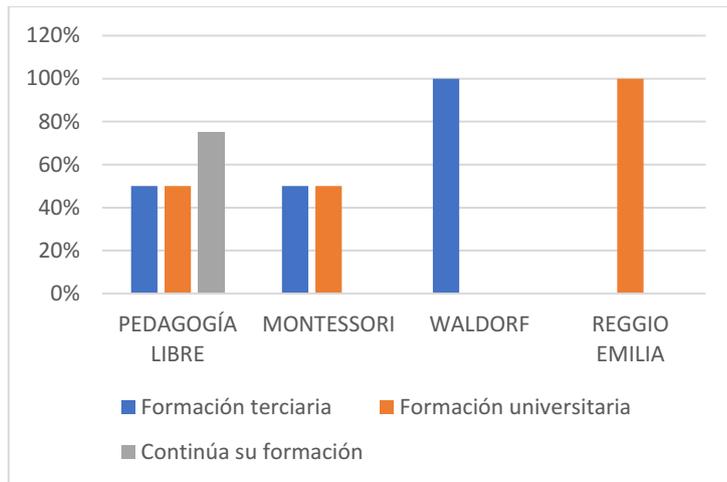
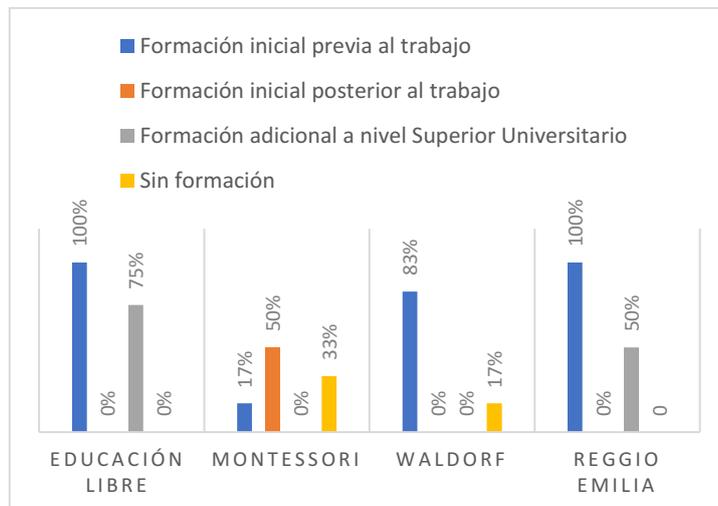


Figura 3

Promedio de nivel de formación en cada una de las pedagogías en las que los participantes de la muestra se desempeñan.



4.2 Los participantes y sus roles

Partiendo de uno de los objetivos específicos de esta investigación, el cual refiere a analizar el rol que desempeñan los/as adultos/as participantes de cada espacio, es posible hacer mención, a cuestiones que tienen en común los cuatro enfoques y también a algunos rasgos particulares.

En cuanto a lo que tienen en común, se puede mencionar, que el rol del adulto es el de proveer múltiples oportunidades, *“los adultos/as acompañan el desarrollo de la inteligencia personal, intrapersonal, el conocimiento del yo, de las emociones, de sus posibilidades, de la voluntad y paralelamente el desarrollo de la inteligencia interpersonal, lo que les permite conformar vínculos y relacionarse con otros/as pares y adultos”* (entrevista 1, fundadora Montessori).

Es por ello, fundamental el trabajo interno que pueda hacer el adulto para cumplir adecuadamente su rol, para poder acompañar emocionalmente a ese niño/a sin imponer, sin coartar su deseo, aprendiendo cuál es su lugar y también aprendiendo a interpretar lo que siente: *“Más importante que los materiales, es la calidad de la persona que acompaña también, la madurez, la seguridad, la confianza, en qué lugar energético está la persona que acompaña”* (entrevista 6, precursora/fundadora Ed. Libre).

Por otro lado, si bien *“el adulto ocupa un papel secundario en el proceso de aprendizaje del niño”* (entrevista 4, guía Montessori), su rol no es pasivo, ya que, por medio de la observación y la escucha *“se hace un acompañamiento emocional preservando la esencia que trae ese niño”* (entrevista 3, directora/fundadora Ed. Libre). El adulto, *“va guiando sus pasos con respeto y conocimiento de sus necesidades e intereses”* (entrevista 4, guía Montessori). *“A diferencia de la educación tradicional, el adulto no es un docente que enseña, el adulto está ahí acompañando, mostrando, presentando”* (entrevista 4, guía Montessori), *“intentando proveer al niño lo que necesita según su momento evolutivo”* (entrevista 3, familia Waldorf) y educando con el ejemplo: *“las maestras hacemos lo que pretendemos enseñar, educamos con el ejemplo”* (entrevista 2, maestra Waldorf).

En cuanto a características propias, es posible decir, que en el enfoque Reggio Emilia, se concibe al adulto como docente y en relación a los aspectos organizativos, por medio de las entrevistas, se conoció que en las aulas participan diariamente tres docentes conformando una “triada pedagógica”. Por

un lado, dos docentes que conforman la pareja pedagógica, las cuales se dividen atendiendo los pequeños grupos y distintas dinámicas. Por otro lado, el atelierista, cuyo rol es *“central para Reggio, porque es el que hace que se consoliden los aprendizajes a través de la materialización de las experiencias”* (entrevista 4, asesora pedagógica Reggio). Intentando delimitar más su función, fue posible obtener del discurso profesional que: *“el atelierista un poco lo que hace es, cose los aprendizajes a través de estrategias de arte. Da temática y cose los aprendizajes para que no sea solo una actividad de arte o artística, sino para que esté muy cimentada en otro tipo de aprendizaje”* (entrevista 4, asesora pedagógica Reggio).

En relación a la pedagogía Montessori, se debe destacar que los/as adultos/as son llamados “guías”, pudiéndose observar en territorio que, las guías son quienes acompañan de manera personalizada a cada niño/a y les van presentando a cada uno/a el material correspondiente para su desarrollo individual, de acuerdo al momento de desarrollo por el cual esté atravesando. En relación a la función de los guías, se pudo obtener del discurso de una de ellas, que lo que hace *“el guía, además de acompañarlos, es observarlos mucho, entonces empieza a ver sus intereses”* (entrevista 4, guía Montessori). Es preciso explicar que, la presentación de los materiales, consiste en la muestra que hace el guía al niño/a, en relación a como se debe utilizar el material y la tarea que debe realizar con él.

En cuanto a cuestiones organizativas, se observó en territorio que, por lo general, cada ambiente Montessori cuenta con dos guías, una que cumple el rol de asistente y la otra que presenta las actividades a los niños/as; sin embargo, una de las guías entrevistadas mencionó que, en ocasiones, existen excepciones considerando el número de matrícula, ya que, si se superan los veinticinco niños/as en el ambiente, se incorpora una tercer guía, que realiza tareas de asistente, mientras que las otras dos guías se ocupan de presentar el material.

Por otro lado, en los espacios de Educación Libre, los/as adultos/as que llevan adelante la tarea diaria con los niños y niñas, cumplen el rol de “acompañantes”. A partir de las entrevistas realizadas, se obtuvo como información, que su función no es la de transmitir contenidos, por lo que, sus intervenciones no cuentan con muchos objetivos pedagógicos, ni tienen planificaciones que definen tipos de aprendizajes a lograr o metas a cumplir, ya que consideran que: *“eso es lo que desconecta y desvía el verdadero deseo e interés. Consideramos que, si ellos sienten el deseo, la curiosidad y el interés lo van a ir aprendiendo y lo van a ir integrando a través de lo que necesiten realmente ir aprendiendo”* (entrevista 3, directora/fundadora Ed. Libre).

Asimismo, en las escuelas Waldorf, quienes acompañan a los niños y niñas son llamadas “maestras”. Cada sala cuenta con dos maestras, una que realiza tareas ligadas a las propuestas y trabajo con el grupo y la otra que desempeña un rol auxiliar, acompañando y conteniendo. Del discurso de las mismas, se pudo extraer, que el rol que desempeñan tiene que ver con crear un espacio que sea similar al hogar. En relación a ello, se pudo observar, que, en el espacio áulico, generalmente, se está cocinando para que haya aroma a comida, se limpia, se ordena, con el objetivo de que los niños/as imiten y en el patio se puede ver a las maestras, por ejemplo, realizando tejidos: *“la maestra tiene muy claro que dentro de la sala y dentro de la escuela ellas representan como esa madre simbólica, entonces desde ahí actúan, interactúan en todo lo que tiene que ver con lo emocional”* (entrevista 6, familia Waldorf).

4.3 Aspectos que comparten las propuestas

Al indagar cada uno de los enfoques, fue posible observar algunos aspectos en común, de los cuales considero importante destacar en primer lugar, lo referente a la concepción de espacio, el cual es concebido como “ambiente”, en las propuestas de Educación Libre, Montessori y Reggio Emilia.

En el enfoque Reggio Emilia, las entrevistadas refieren al ambiente como *“tercer maestro”*, ya que, se trata de instituciones que tienen como foco de atención la estética, haciendo hincapié en lo arquitectónico y en el potencial de los espacios, *“es una escuela que solo al entrar a mí me enamoró por su estética, por cómo están pensados los espacios”* (entrevista 2, familia Reggio). A su vez, destacan que *“todos los espacios de la escuela son considerados de aprendizaje, incluyendo la cocina, la plaza o los pasillos”* (entrevista 4, asesora pedagógica Reggio).

En las propuestas Montessori, refieren a los espacios denominándolos ambientes preparados. Los ambientes, tienen como objetivo, dar respuesta a cada etapa específica del desarrollo, así como menciona una de las entrevistadas: *“hay ambientes que están muy altamente preparados para que un niño se pueda desenvolver con total independencia, seguridad, autonomía, confianza, libremente, para no depender del adulto, entonces el adulto confía en ese espacio, que ese espacio responde a las necesidades del niño, entonces lo que hace es poder dedicarse al trabajo individual”* (entrevista 1, fundadora Montessori).

De la misma manera, en las propuestas de Educación Libre, hacen referencia a los espacios, como ambientes preparados, que son aquellos que permiten a los niños/as jugar, explorar, manipular los objetos que allí se encuentran y como resultado aprender. Así lo expresa una de las entrevistadas: *“ellos están aprendiendo todo el tiempo, esa es la forma de aprender digamos, es a través de los sentidos y de los ambientes preparados”* (entrevista 6, precursora/fundadora Ed. Libre).

A su vez, se pudo observar cómo rasgo en común entre los cuatro enfoques, que posicionan a los niños/as como sujetos activos y protagonistas de sus aprendizajes, así como expresa una de las entrevistadas, el objetivo *“es mirar y ver al niño a la niña en su totalidad, en su integridad, devolverle un poco el rol protagónico en este tránsito educativo”* (entrevista 3, directora/fundadora

Ed. Libre), *“partiendo de una imagen de niño capaz, potente, que debe ser escuchado”* (entrevista 5, psicopedagoga Reggio). Asimismo, otra de las entrevistadas menciona que la mirada está puesta *“en el niño y en el respeto a sus etapas evolutivas., buscando favorecer el despliegue de sus capacidades y sus potencialidades en todos los órdenes. Es una educación hacia la libertad”* (entrevista 2, maestra Waldorf).

Por otro lado, creen en el potencial del niño/a y en sus capacidades *“de autogestionarse en relación al uso libre y adecuado de los materiales”* (entrevista 4, asesora pedagógica Reggio), dejando los materiales a su alcance, los cuales puede tomar y utilizar cuando lo desee. La mirada está puesta en los niños/as y *“el adulto está ahí acompañando, mostrando, presentando, si necesita ayuda por supuesto que está ahí, pero lo va guiando a que adquiera sus propios aprendizajes”* (entrevista 4, guía Montessori).

Otro aspecto compartido por los cuatro enfoques, es que consideran de importancia el trabajo para lograr la conquista de la autonomía, promoviendo el desempeño independiente de los niños/as, si bien *“el adulto siempre está en presencia y observando cada situación, disponible para acompañar”* (entrevista 5, acompañante Ed. Libre), se les da a los niños y niñas el tiempo necesario para que puedan encontrar la manera de resolver solos/as aquellas cuestiones que van aconteciendo. *“Se prioriza que puedan reconocer sus necesidades y deseos, que se conozcan e interpreten que es lo que necesitan en cada momento para poder autogestionarse, no generar una dependencia hacia el adulto”* (entrevista 3, directora/fundadora Ed. Libre).

En cuanto al aprendizaje, lo conciben, como *“algo natural que tienen les niños, que tenemos todos y entonces ahí la confianza del adulto de no forzar nada, de no imponer, sino confiar en lo que el niño va a querer aprender. El aprendizaje es algo que se da, es algo innato, es un impulso interno que se da desde adentro hacia afuera”* (entrevista 5, acompañante Ed. Libre).

Desde las propuestas analizadas plantean que en realidad *“los contenidos académicos serían la excusa” [...] “lo que el niño aprenda no es importante, porque lo fundamental es como el niño/a, a partir de los contenidos, de los juegos y las actividades, va desarrollándose como ser humano, lo más importante son las destrezas que el niño adquiere”* (entrevista 1, fundadora Montessori).

En relación al aprendizaje, los familiares entrevistados han coincidido en que la elección de los espacios se centró en, encontrar un lugar en el que *“realmente se respetan los tiempos de cada niño, que cada niño siga conectado con su ser sin distraerlos. Un espacio donde el niño pueda ir a jugar, donde el respeto, el amor, la mirada sin juicio sea lo que prima”* (entrevista 2, familia Ed. Libre). Refieren que, buscaban un lugar que atendiera *“a la singularidad de cada sujeto. Apuntando al aprendizaje a partir de la experiencia, la investigación el cuestionamiento”* (entrevista 2, familia Reggio). Destacando que conciben *“a la educación como un proceso, un camino de experiencia, más que en fórmulas cerradas y rígidas”* (entrevista 2, familia Waldorf). Asimismo, han manifestado que, tuvieron en cuenta *“que sean espacios que acompañen desde el amor, estando atentos a sus ciclos, un espacio que abrace todas las emociones”* (entrevista 1, familia Ed. Libre). Además, consideraron que se tratara de espacios que promuevan un tipo de aprendizaje que no sea memorístico, en el que la finalidad no fuera: *“volcar conocimientos como si fuesen una caja, sino generarles esa inquietud, esa curiosidad, que ellos mismos sean los que deseen aprender más, que sepan motivarlos para encontrar lo que les gusta”* (entrevista 3, familia Montessori).

En relación al trabajo con los límites, han coincidido al considerarlos *“totalmente necesarios para su desarrollo amoroso”* (entrevista 7, maestra Waldorf). Si bien se habla de la libertad que tienen para explorar, conocer y desenvolverse en los ambientes, los participantes entrevistados consideran que, los límites organizan y son fundamentales para que se produzca un intercambio adecuado y saludable entre pares y con los adultos: *“Acá es un espacio muy*

libre dentro de ciertos límites que los contiene y eso a los niños los hace fluir aún más libres y tranquilos, se sienten contenidos” (entrevista 1, familia Ed. Libre).

Se pudo observar en territorio que, los límites propician que las jornadas se desarrollen con un cierto orden y respeto por el otro, es fundamental *“el trabajo con los límites, empezar a identificar lo que se puede y lo que no, el respeto hacia los demás, más allá de lo que aprenden de por sí” (entrevista 1, familia Ed. Libre).* No todo está permitido cuando se trata de respetar al otro, cuando es necesario crear un clima de intercambio, escucha y diálogo, cuando se trata del cuidado, orden y buen empleo de los materiales de uso común, entre otras cosas que hacen a la convivencia: *“las reglas están bien pautadas, que se hace en cada espacio, como nos tratamos, que todo tiene que ser explícito desde la palabra, para resolver conflictos y demás” (entrevista 1, familia Ed. Libre).*

En el Método Montessori se refieren a ellos como “reglas del ambiente” que los niños y niñas conocen y deben respetar: *“se prioriza que se cumplan las reglas del ambiente, que se respeten entre ellos, que dejen el material donde corresponde, que el material lo usen como corresponde” (entrevista 3, guía).*

Por último, en relación a las evaluaciones, los enfoques coinciden en que lo que se hace es un seguimiento individual por medio de la observación constante y de manera diaria, lo cual se comparte con las familias: *“La observación del niño es constante y profunda, de allí se puede desprender cualquier tipo de evaluación y el seguimiento también es permanente y personalizado” (entrevista 2, maestra Waldorf).*

4.4 Lo diverso y característico de cada enfoque

Cuando se hace referencia a instituciones o espacios que implementan algún tipo de propuesta de educación alternativa, es común que se tienda a unificar a las mismas y a pensar que todas son similares. Si bien pueden llegar a compartir ciertas miradas, rasgos en común o modalidades de trabajo, cada

enfoque alternativo tiene características propias, que serán detalladas a continuación, en cuatro apartados diferentes: “La estética y los múltiples lenguajes”, “Un ambiente preparado para mentes absorbentes”, “Libertad para elegir y aprender desde el deseo” y “Armonía para el desarrollo integral del ser”.

4.4.1 La estética y los múltiples lenguajes

Comenzando con el Enfoque Reggio Emilia, analizando el discurso de las profesionales entrevistadas, se destaca, un posicionamiento centrado en la escucha al niño y en sus 100 lenguajes, refiriendo a los diferentes lenguajes expresivos por medio de los cuales los niños/as conocen y se manifiestan.

Para caracterizar dicho modelo, una de las entrevistadas aporta que *“se encara toda la propuesta, partiendo de una imagen de niño capaz, potente, que debe ser escuchado. Lo característico es el respeto y valoración a las múltiples miradas, a los diferentes lenguajes, al trabajo colaborativo entre pares, entre docentes y familias, entre docentes y estudiantes”* (entrevista 5, psicopedagoga Reggio).

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde esta mirada el trabajo es por proyectos, que, en ocasiones se comparten entre todos los grupos del mismo ciclo escolar. En este sentido, destacan como otra característica propia del enfoque, lo que respecta a la conformación de los grupos, ya que trabajan con grupos de niños y niñas de la misma edad dentro de una misma sala, salvo en algunas ocasiones: *“cuando todo el ciclo eligió trabajar un tema en particular, en algunas actividades nos uníamos o intercambiábamos por edades.”* (entrevista 4, asesora pedagógica Reggio).

Además, se describe como un enfoque que apunta a lograr un aprendizaje a partir de la experiencia, la investigación y los cuestionamientos que puedan hacerse los niños y niñas. Destacándose, asimismo, que el aprendizaje se produce *“principalmente por medio del contacto con otros significativos, pares o*

adultos, teniendo la posibilidad de tener múltiples experiencias, lo más variadas posibles, que incluyan todos los lenguajes” (entrevista 3, directora Reggio).

En cuanto a los aspectos pedagógico-didácticos, se extrae de lo dicho por las profesionales, que tienen una mirada especialmente puesta en *“promover el lenguaje artístico y enriquecer mucho toda la parte de lo que sea arte visual y arte plástica”* (entrevista 5, psicopedagoga Reggio), a su vez, en la expresión con múltiples materiales de tipo desestructurados, que pueden encontrarse, por lo general, en el contexto. En relación a esto, especificaron que se trabaja con material concreto y una de las entrevistadas ejemplificó que, trabajan mucho con materiales como: *“arcilla, barro, ramitas, flores, semillas, frutos, plumas, piedras, caracoles, todo lo encontrado en la naturaleza”* (entrevista 4, asesora pedagógica Reggio). Agregó también que, trabajan con material reciclado: *“material de descarte industrial, como cajas de luz, caños, materiales que interactúen de alguna manera dinámica con la luz o materiales de uso cotidiano como botones, conos, caños, herramientas, tubos de cartón o plástico”* (entrevista 4, asesora pedagógica Reggio), entre otros; comentando que la elección y uso de los mismos, dependerá del proyecto y actividad que quiera realizarse.

Es preciso mencionar, que la participación de las familias es fundamental, si bien podría ser un rasgo común entre todos los enfoques, lo particular en Reggio Emilia, es la intervención de las mismas en las planificaciones y proyectos institucionales, así lo expresó un familiar entrevistado: *“me pareció siempre muy interesante y muy innovador el grado de participación que tenemos las familias en, incluso los proyectos”* (entrevista 2, familia Reggio).

4.4.2 Un ambiente preparado para mentes absorbentes

Uno de los rasgos más sobresalientes de la pedagogía Montessori, tiene que ver con la organización de los ambientes, los cuales están preparados para que cada niño/a pueda hacer, primero una conquista de sí mismo, pudiendo

practicar la autonomía, la confianza y la independencia; así lo explica una de las participantes: *“me conquistó yo, conquistó mi cuerpo, para después empezar a conquistar mi mente y para después en un segundo plano del desarrollo, que es primaria, conquistar mis habilidades sociales”* (entrevista 1, fundadora Montessori).

Asimismo, las profesionales agregan que: *“el ambiente debe enriquecerse, para que la experiencia que realizan los niños y niñas sea lo más similar y coherente con el mundo real”* (entrevista 3, guía), centrándose en la finalidad, de que el ambiente de respuesta a cada etapa del desarrollo: *“Montessori crea, lo que se llama un ambiente y lo que hace ese ambiente es responder a las necesidades específicas de cada etapa del desarrollo”* (entrevista 1, fundadora Montessori).

Por otro lado, una de las entrevistadas destaca que, este método trabaja mucho desde lo individual, considerando las diferentes formas de ser, aprender de cada niño o niña, como así también los propios intereses, que están vinculados con las etapas del desarrollo: *“en Montessori se trabaja mucho desde lo individual, el chico es individual y va a aprender de una manera que no aprende otro niño... y cada niño, va a tener su forma de aprender”* (entrevista 5, psicopedagoga Montessori).

Además, los agrupamientos son en interacción con grupos de edades heterogéneas, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo, por eso, las guías, la fundadora y la directora que han sido entrevistadas, describieron que, en la edad de cero a seis años, dividen a los niños/as en tres ambientes: el primer ambiente, al que llaman “nido”, está formado por niños y niñas entre cuarenta y cinco días y un año, el segundo ambiente que denominan “comunidad infantil”, está formado por niños y niñas de uno y dos años y el tercer ambiente “casa de niños”, por niños y niñas entre tres y seis años.

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la etapa, de cero a seis años, se extrajo de las palabras de la directora entrevistada que, *“los niños/as tienen una mente absorbente, que no aprende, simplemente absorbe todas las impresiones del ambiente”* (entrevista 8, directora Montessori). Es por eso que, *“este método no habla de aprendizaje durante la etapa de cero a seis años, sino que habla de una aprehensión, una absorción de todo lo que implica el contexto, de manera natural”* (entrevista 8, directora Montessori).

A partir de la observación realizada, se percibió una modalidad de aprendizaje basada en la imitación y en la repetición: *“En este método se conoce a partir de la muestra y explicación que hace la guía cada vez que presenta un nuevo material”* (entrevista 3, guía Montessori). Destacándose también, del discurso profesional, que se prioriza mucho en el ambiente: *“proteger la concentración, intentamos que el niño pueda elegir lo que necesita para trabajar y pueda concentrarse en ese trabajo y también tener la posibilidad de repetirlo, repetirlo, repetirlo, que es lo que le da el poder finalmente lograrlo, poder ir perfeccionando el trabajo a partir de la repetición”* (entrevista 3, guía Montessori).

En tanto a los aspectos pedagógico-didácticos, las guías cuentan que hay un programa de trabajo general, en el que se posiciona al niño/a en su punto de partida. Explican, que el programa está basado en las etapas del desarrollo y en las destrezas que debería ir adquiriendo cada niño/a de acuerdo a su edad, sin embargo, aclaran que no es algo fijo, va variando de acuerdo a cada infante, a sus intereses y necesidades. Por eso, las planificaciones son individuales y, de acuerdo al interés que vaya mostrando cada uno/a, es que se le van presentando diferentes propuestas y actividades: *“Vamos viendo por donde nos lleva el niño y vamos teniendo una planificación individual sobre ese niño y vamos viendo las actividades que le proponemos también de acuerdo a lo que vamos observando que el niño necesita”* (entrevista 3, guía Montessori).

En cuanto a los materiales, es fundamental destacar, que los niños/as pueden tomar y utilizar todos los materiales del ambiente, siempre que hayan

sido presentados antes por la guía, de lo contrario, no pueden acceder a ellos, ya que se considera que no están preparados para utilizarlos, porque necesitan desarrollar otros aspectos previamente: *“Una de las reglas de los ambientes, por ejemplo, es que saben que pueden utilizar lo que ellos quieren de lo que tienen presentado ya, de lo que la guía ya le presentó, entonces a principio de año va a tener pocas cosas presentadas, pero a medida que va pasando el tiempo va a tener muchas cosas presentadas y nomás puede utilizar eso”* (entrevista 3, guía Montessori).

Las entrevistadas, en relación al uso de los materiales explican que es necesario seguir el ciclo de actividades específicas para cada momento, sin saltar etapas, lo cual promueve un recorrido único y personalizado. Cada actividad superada, da lugar a que la guía presente la siguiente destreza o actividad: *“Se considera que los niños aprenden a través de la experiencia, por eso es tan importante el rol, esto del ambiente preparado que las guías podamos armar el espacio, para que sean los niños quienes realmente puedan vivenciar las experiencias”* (entrevista 3, guía Montessori).

Asimismo, los materiales que se utilizan son propios del método, entre ellos se visualizó en el ambiente, diversidad de material para el desarrollo, que busca promover aprendizajes relacionados con áreas como: lengua, matemática, vida práctica, área sensorial o ciencias, generalmente hechos en madera. A su vez, materiales para promover destrezas corporales, manuales o físicas, como: bloques de madera, encastrés, tarimas, escaleras, utensilios para desayuno/merienda de vidrio y porcelana, que, al ser frágiles, buscan generar en el niño/a un cuidado consciente. También, encastrés con figuras geométricas de diferente complejidad, mapas, banderas de diferentes países, pizarras individuales, como así también mesas y sillas distribuidas por el ambiente de forma individual. En relación a esto, una de las entrevistadas comenta: *“Una característica de las aulas Montessori es que tienen unos materiales increíbles, son materiales concretos que proveen al niño la oportunidad de poder pasar por el cuerpo todos los conceptos que en algún momento van a ser abstractos, desde*

la numeración, hasta la alfabetización, hasta lo que pueden ser fracciones o cubo del binomio o divisiones o el mundo también, porque todo pasa primero por el cuerpo.” (entrevista 1, fundadora Montessori).

4.4.3 libertad para elegir y aprender desde el deseo

Con el objetivo de caracterizar al enfoque de Educación Libre, una de las participantes, enuncia que *“lo característico en la educación libre es el respeto a los procesos de la vida, es el respeto al ritmo biológico, orgánico del ser”* (entrevista 6, precursora/fundadora). Explican que, *“se busca que los niños/as puedan ser, lo que realmente son en esencia, identificando lo que sienten, lo que desean, que les gusta y que no”* (entrevista 3, directora/fundadora Ed. Libre); que aprendan a resolver conflictos por medio de la palabra, que reconozcan e interpreten sus emociones. Mencionan que lo importante es que *“no desconecten de su deseo por explorar el mundo, de su curiosidad innata, de sus emociones y de su propio ritmo, de sus intereses, gustos y necesidades”* (entrevista 3, directora/fundadora Ed. Libre).

A su vez, fue posible conocer que *“el enfoque está dirigido más al acompañamiento emocional, a una llegada más amable a este mundo y a los conflictos con los que nos encontramos desde que nacemos. El acompañamiento no solo al niño, sino a la familia, el acompañamiento integral, no solo intelectual. (entrevista 4, acompañante Ed. Libre).*

Por otro lado, se observó que, se busca promover la autonomía, que los niños y niñas puedan hacer y resolver de manera autónoma desde muy pequeños, para ir de esta manera, logrando construir su autoestima y confianza en sí mismos: *“esa es la finalidad, que ellos puedan confiar en sus capacidades internas, que puedan ser autónomos en el movimiento y autónomos emocionalmente también, encontrar las herramientas en uno, dentro de uno.”* (entrevista 3, directora/fundadora Ed. Libre).

En relación a los agrupamientos, se visualizó en territorio que, se trabaja con grupos de edades heterogéneas y son los mismos niños/as quienes se van agrupando de acuerdo a sus gustos, intereses o afinidades a lo largo de la jornada y por medio del juego. En el espacio observado, hay niños y niñas entre dos y cinco años.

Respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se extrae del discurso de los profesionales, que se trabaja con ambientes preparados, destacándose que los niños y niñas: *“aprenden todo el tiempo de todo, de todo lo que los rodea, mucho observando, sintiendo e internamente van atando cabos y asociando. Las necesidades internas los van guiando hacia lo que necesitan aprender”* (entrevista 4, acompañante Ed. Libre).

De acuerdo con los datos analizados, la modalidad de aprendizaje es por medio de la exploración, manipulación y juego libre: *“ahí se da un aprendizaje gozoso, placentero, sin el esfuerzo, el sacrificio, el sufrimiento. El aprendizaje se da desde adentro hacia afuera. Hay algo de lo corporal, de lo vivencial que los mueve hacia afuera a aprender lo que está sucediendo”*. (entrevista 3, directora/fundadora Ed. Libre).

En cuanto a los aspectos pedagógico-didácticos, se observó que algunos días hay actividades pautadas de arte, huerta, expresión corporal, entre otras. A partir de las mismas, cada niño/a elige que quiere hacer, a que quiere jugar o que material quiere utilizar. Una de las acompañantes expresa oralmente la propuesta y quienes quieran sumarse pueden hacerlo, mientras las demás acompañantes se distribuyen con los niños/as que están realizando otras actividades. Generalmente, surgen propuestas desde el interés de los niños/as y las acompañantes contribuyen sumando materiales, música, telas, canciones o acompañando e interviniendo en situaciones necesarias: *“Frente a las propuestas lo que priorizamos es que cada niño/a se acerque a la propuesta por sí mismo. Que cada niño conecte con su deseo, más allá de la propuesta que*

nosotros ofrezcamos, por eso pueden venir a la propuesta o no, no son obligatorias” (entrevista 3, directora/fundadora Ed. Libre).

En relación a los materiales, se visualiza material lúdico como juguetes de madera, encastrados, material de dramatizaciones y una biblioteca al alcance de los niños/as, cuyos libros pueden manipular libremente. Además, cuentan con materiales para promover el desarrollo motriz, ya que, destinaron uno de los ambientes a la exploración psicomotriz.

Por otro lado, hay siempre a disposición de los niños/as instrumentos musicales. También, cuentan con material destinado a las expresiones artísticas como crayones, fibras o témperas, los cuales no están al alcance de los niños/as, pero pueden solicitarlos a las acompañantes cuando deseen utilizarlos.

4.4.4 Armonía para el desarrollo integral del ser

En relación a lo observado y los datos de las entrevistas, se puede decir que: *“esta pedagogía, intenta proveer al niño/a lo que necesita según su momento evolutivo, sin tener en cuenta las exigencias del sistema social o lo que el sistema espera” (entrevista 3, familia Waldorf).* Asimismo, algo relevante es que, *“los períodos evolutivos se dividen en septenios y estas diferentes etapas evolutivas son acompañadas por el maestro, que plantea la educación como un desarrollo hacia la libertad individual” (entrevista 3, familia Waldorf).*

Destacan que, lo característico es el enfoque filosófico que sustenta a esta pedagogía, refiriéndose de esta manera a “La Antroposófica”, como aquella que: *“busca el desarrollo pleno del ser humano, teniendo en cuenta su cualidad trimembrada: cuerpo, alma, espíritu, buscando que se produzca una interrelación armónica de su sistema neurosensorial, metabólico y su sistema rítmico” (entrevista 1, psicopedagoga Waldorf).*

Por otro lado, siguiendo con los aportes obtenidos, es posible mencionar, que el trabajo desde la filosofía antroposófica implica, *“que se consiga un cambio integral en toda la vida de la familia, no se basa solo en aspectos pedagógicos, sino que la propuesta invita a un cambio total en la vida del niño/a, incluyendo la alimentación, los descansos y las rutinas”* (entrevista 6, familia Waldorf)

Entre los aspectos organizativos y de agrupamiento de los niños/as, como se enunció anteriormente, este enfoque, realiza una división de los períodos evolutivos en septenios, lo cual influye a la hora de la organización de los grupos, que son heterogéneos e incluyen niños/as entre tres y siete años.

En relación a los aspectos pedagógico-didácticos, las profesionales destacan que, se trata de una pedagogía que está en continua relación con el mundo exterior; las actividades son definidas por las estaciones del año, ya que, consideran que el ritmo natural es el que propicia la fundamentación de las actividades. Según la estación del año, serán las propuestas que se compartan en la sala: *“los niños vivencian a través de celebraciones cada una de esas estaciones. La pascua tiene que ver con el otoño, los farolitos...la fiesta de los farolitos con el invierno, la primavera con la fiesta de Michael y el adviento con el verano”* (entrevista 7, maestra Waldorf).

En cuanto a los materiales, se observó que las salas están equipadas con material para jugar, que los niños/as pueden manipular libremente, como tarimas, trepadores o toboganes de madera, también, cuentan con un sector destinado a las dramatizaciones y elementos para el uso cotidiano como, palotes para amasar el pan, delantales de cocina y diferentes utensilios que se utilizan para los momentos de cocinar y comer.

A su vez, se destaca la implementación de materiales específicos de la pedagogía, como los gnomos Waldorf. En palabras de una de las entrevistadas, se pudo saber que, *“son siete gnomos de colores diferentes; cada uno representa un día de la semana, se asocia con un planeta y tiene preferencias*

por un alimento y un aroma. Cada uno busca generar distintas reflexiones y con ellos se puede trabajar el paso del tiempo, los días de la semana, los meses, las estaciones, los colores, los planetas, la alimentación, la naturaleza, los valores sociales y la inteligencia emocional” (entrevista 2, maestra Waldorf).

En tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, las maestras comentan que, *“esta metodología tiene en cuenta los planos de conexión de los niños/as, por eso eligen el trabajo con cuentos de hadas, incluyendo la naturaleza, los cuatro elementos, la energía de esos elementos, lo que consideran importante para el desarrollo y aprendizaje” (entrevista 7, maestra Waldorf).* Agregan que, *“trabajan con rimas, rondas, juegos, canciones, juegos de manos y dedos” (entrevista 7, maestra Waldorf).*

Tomando las palabras de una de las familias, *“el arte es un medio de aprendizaje incorporado en la currícula. El canto, la música, el movimiento y las manualidades, no solo tienen sus clases especiales, sino que son recursos utilizados en otras asignaturas como matemática, lengua o ciencias, para la elaboración de conocimientos específicos. También hay talleres de oficios como carpintería, cocina, tejido y jardinería” (entrevista 3, familia Waldorf).*

En este sentido, la modalidad de aprendizaje, *“en la etapa de 0 a 7 años es por imitación” (entrevista 2, maestra Waldorf),* ya que a partir de la observación de las rutinas que organiza la maestra es que los niños/as comienzan a incorporar conocimientos. Una de las maestras expresa que, *“la finalidad de los aprendizajes desde esta mirada, tiene que ver con criar seres humanos libres, que se desarrollen autónomamente, en un contexto de contención, bajo la mirada amorosa del maestro y por medio de límites. Se espera que aprendan a desenvolverse en el mundo de una manera sana y verdadera, en comunión con sí mismos, con los otros seres humanos y con la Madre Tierra. Cuidar, proteger, respetar y venerar los reinos animal, vegetal y mineral es uno de los mayores aprendizajes de la pedagogía Waldorf” (entrevista*

2, maestra Waldorf). A su vez, la finalidad es que ellos tomen conciencia de su ser, para luego tener conciencia de otro.

Por otro lado, el aprendizaje en la etapa de cero a siete años, no está enfocado en lo intelectual, ya que adhieren a la idea de que, los niños/as están innatamente dotados de conocimientos e incorporan vivencias por medio de la imitación, a través del juego: *“entonces el maestro lo que hace es brindar oportunidades para que esos conocimientos que los niños ya traen, las habilidades que traen las pongan de manifiesto”* (entrevista 7, maestra Waldorf).

Las maestras comentan *“que la fuerza formativa que ellos tienen durante este período, son fuerzas físicas, porque están desarrollando su cuerpo y sus órganos”* (entrevista 7, maestra Waldorf), por eso, se piensan las actividades alejando todo de las fuerzas intelectuales, ya que, consideran que si se les ofrecen propuestas que tengan que ver con el conocimiento intelectual se imposibilita el desarrollo físico: *“es como que le robamos fuerzas al desarrollo de su cuerpo físico y en un futuro, como el que hemos transitado todas, se verían las consecuencias en los órganos”* (entrevista 7, maestra Waldorf)

Se observó que, otra característica del enfoque es el trabajo en los talleres de labores, en los cuales, el aprendizaje está enfocado en el trabajo de la voluntad. En estos talleres, se aprenden diversas habilidades manuales, tales como, tejer o bordar, en donde: *“no solamente actúa lo estético y lo útil, sino a nivel neurológico, permite también un montón de conexiones y destrezas en el movimiento de las manos que actúan directamente en lo cognitivo, en las capacidades intelectuales”* (entrevista 4, maestra de labores Waldorf). Es decir, está enfocado en los aspectos del desarrollo cognitivo, posibilitando conexiones neurológicas, necesarias para el aprendizaje intelectual. Las labores que se sugieren para cada ciclo escolar están acompañadas y pensadas de acuerdo al proceso madurativo y evolutivo por el que estén atravesando los niños y niñas de acuerdo a su edad y se las relaciona, con los aspectos curriculares.

Por último, otro aspecto importante a destacar, tiene que ver con la gimnasia “Bothmer”, que promueve *“un aprendizaje del movimiento basado en una acción conjunta de la figura humana, de sus realidades funcionales elementales y de la dimensión espacial, desde una comprensión de la acción conjunta entre el cuerpo, el espacio y el espíritu”* (entrevista 3, familia Waldorf). Indagando un poco más en relación a ello, fue posible saber que, esta modalidad de trabajo físico, *“busca acompañar el proceso del ser del niño/a, posibilitando el encuentro con su cuerpo físico, teniendo una concepción del espacio y de los otros desde una mirada holística del ser humano”* (entrevista 3, familia Waldorf).

5. CONCLUSIONES

En el siguiente apartado, se desarrollarán las reflexiones finales a las que fue posible arribar, teniendo en cuenta el recorrido realizado. Para ello, se considerarán los objetivos planteados al comienzo de la investigación, como así también, los datos obtenidos por medio del trabajo en territorio, los aportes del marco teórico y los antecedentes.

Por otro lado, se expondrán algunos cuestionamientos que surgen a partir del recorrido realizado, que abrirán la posibilidad de llevar adelante futuras investigaciones.

Considerando las transformaciones que ha ido atravesando la sociedad a lo largo de la historia y teniendo en cuenta que estos cambios implican la toma de nuevas decisiones y reflexiones, tal como se expuso previamente, durante las últimas décadas, se pudo observar un amplio implemento de propuestas de educación alternativa destinadas a primera infancia, las cuales han ido ganando espacios y con el correr de los años, más familias que las eligen para el acompañamiento y formación educativa de sus hijos e hijas.

El sistema educativo, puntualmente, el ámbito escolar, es uno de los espacios en donde la psicopedagogía puede intervenir, siendo esta, una de las razones que movilizó el interés por explorar y conocer diferentes espacios educativos, que se diferencien de lo tradicional. En este sentido, se planteó como objetivo general de la investigación poder analizar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes propuestas de educación alternativas de la ciudad de Rosario y alrededores, destinadas a la primera infancia.

Para lograr el objetivo previamente planteado, se realizó un estudio de tipo cualitativo, empleando como instrumentos de recolección de datos, entrevistas, que se realizaron a 27 participantes, entre los cuales hay:

formadores, directivos, fundadores, psicólogos/as, psicopedagogos/as, asesores pedagógicos y familiares; por otro lado, se realizaron observaciones en territorio, en 3 espacios de educación alternativa.

Al caracterizar la muestra, se observó que un 96% de los participantes del estudio responde al género femenino y que presentan una edad promedio de 39 años. Es de relevancia mencionar, que los participantes de la muestra, llevan un promedio de tiempo trabajando o formando parte de cada enfoque en el que participan de 5 años y medio: 6 años en la pedagogía Montessori, 6 años en el enfoque de Educación Libre, 6 años en el enfoque Reggio Emilia y 4 años en la pedagogía Waldorf

Estos datos, permiten concluir que los participantes llevan un recorrido lo suficientemente amplio, como para dar respuesta a las inquietudes de la investigación. Destacándose entre sus respuestas que, en las cuatro propuestas se hace especial hincapié en posicionar a los niños y niñas como sujetos activos y protagonistas de sus propios aprendizajes, creyendo plenamente en el potencial de cada uno/a y en la capacidad innata de los mismos, para autogestionarse en relación a lo que desean y necesitan conocer.

Considerando que los procesos de aprendizaje son fundamentales para la tarea psicopedagógica, se priorizó en esta investigación, indagar la concepción de aprendizaje en las diferentes propuestas alternativas. En relación a ello, los participantes, refirieron al aprendizaje como un proceso natural, que se da en interacción constante con el medio externo, mencionando también, la necesidad de que cada niño o niña realice un trabajo interno, ya que consideran al aprendizaje como un proceso que va de lo interno a lo externo, remarcando como necesario, que el aprendizaje debe partir de un interés, de un deseo. En relación a esto, tomando a Dabas (1998), es posible enunciar que, el aprendizaje es el resultado de la interacción de cada niño/a con el medio, a través de la que incorporará la información que este le proporciona, tomando lo que considera relevante o de su interés. En este sentido, se adhiere a la idea de que en el acto

de aprender intervienen múltiples factores, que incluyen fundamentalmente la subjetividad de cada niño/a, es decir, sus experiencias particulares, vivencias, intereses, entre otros. Es por ello, que se destaca de las diferentes propuestas, la iniciativa de buscar una enseñanza pensando en las individualidades, en las necesidades, demandas y deseos de cada sujeto, intentando propiciar a cada uno/a una experiencia única y particular.

En relación al primer objetivo específico planteado, el cual hace referencia a poder identificar y comparar las características de cada propuesta, como se enunció previamente, se observan aspectos en común que tienen que ver, entre otros, con la concepción y posición de los niños y niñas como protagonistas de sus aprendizajes y el trabajo desde la individualidad. Sin embargo, como manifiesta Carbonell (2015), a pesar de que las pedagogías alternativas puedan tener ciertos aspectos y características en común, cada modelo tiene sus aspectos distintivos, que pueden tener que ver con modalidades de trabajo, como así también con diferencias en cuanto a terminologías empleadas.

En referencia a ello, se destaca un punto que quizás pueda parecer como un aspecto en común, sin embargo, es abordado de manera diferente en cada una de las propuestas. Tal como se expuso en los resultados, la modalidad de agrupamiento por edades, varía en cada propuesta. En este sentido, en los espacios de pedagogía Montessori, Waldorf y Pedagogía Libre, se destacan los agrupamientos en los que interactúan niños/as de diferentes edades, sin embargo, las decisiones están basadas en distintos aspectos, ya que la pedagogía Montessori realiza una división de tres grupos entre los niños y niñas de 45 días a 6 años, la pedagogía Waldorf agrupa niños/as en un solo espacio áulico, con edades entre 3 y 7 años y la pedagogía libre, agrupa niños y niñas de 2 a 5 años. Por su parte, la pedagogía Reggio Emilia, agrupa niños por aulas, teniendo en cuenta su edad cronológica, al igual que en la escuela tradicional, realizando una interacción entre diferentes edades solo en situaciones específicas y frente a actividades puntuales.

En relación a los tipos de agrupamiento, es posible considerar, que la decisión de agrupar de esa manera responde a que, en la pedagogía Montessori, se tienen en cuenta las etapas del desarrollo por la que los niños/as atraviesan, en la pedagogía Waldorf se consideran los períodos evolutivos, los cuales dividen en septenios y en la Pedagogía Libre, se promueve que los agrupamientos los vayan realizando los mismos niños y niñas de acuerdo a sus intereses y afinidades.

A este respecto y a partir de lo que se pudo observar, se considera que los agrupamientos a partir de la interacción de diferentes edades promueven la autonomía, el aprendizaje entre pares, la construcción de la identidad y autoestima, fomentando el respeto por los tiempos de cada uno/a. Mostrando, a su vez, que las edades, no son una referencia indicativa de los conocimientos que cada niño o niña tiene que tener o puede llegar a construir, es decir, no existe una edad que determine los aprendizajes.

Por otro lado, la mirada que expone cada pedagogía en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen ciertas diferencias, entre las que se destacan principalmente, la mirada puesta en la estética, en el potencial de los espacios y lo arquitectónico del enfoque Reggio Emilia, como así también, la enseñanza a partir de lo artístico como modo de expresión. Considerar a la mente del niño como absorbente, de modo de no hablar de aprendizaje, sino de aprehensión de todo lo que forma parte del contexto, por parte de la pedagogía Montessori. Centrarse en el acompañamiento emocional, en la pedagogía libre. Y dejar de lado, en el período de 0 a 7 años, los aspectos ligados a lo intelectual, para priorizar el desarrollo de las fuerzas físicas de cada niño o niña, teniendo en cuenta los planos de conexión de cada infante, en la pedagogía Waldorf.

Asimismo, en cuanto a modalidad de aprendizaje, fue posible observar aspectos en común y diferentes, lo cual permitió vincular la pedagogía Waldorf y Montessori, en donde el aprendizaje se da por medio de la imitación, ya que, el adulto es el que muestra cómo se realizan las actividades o cómo deben

desenvolverse socialmente los sujetos. Y, por otro lado, la Educación Libre y el enfoque Reggio Emilia, que promueven una modalidad de aprendizaje ligada a la exploración, experimentación, investigación, compartiendo con otros, adultos o semejantes.

En cuanto al segundo objetivo específico, lo que se buscó fue poder analizar el rol de los participantes de cada espacio. En este sentido, se observó, que más allá de que la mirada, principalmente, esté puesta en el niño y la niña como protagonistas, los adultos involucrados en cada espacio, nunca tiene un rol pasivo, sino que constantemente se encuentran interviniendo desde la observación, la escucha, el acompañamiento, la mirada y principalmente el respeto por los tiempos de cada infante. Organizan los espacios/ambientes y están pendientes de las necesidades que puedan surgir, para intervenir siempre que sea necesario, ya que, no se trata de dejar solos a los niños y niñas, sino de darles la libertad suficiente para que descubran lo que necesitan, lo que desean y aprendan a resolver aquellas cuestiones que le posibilitarán en el futuro, ser adultos independientes.

Por otro lado, en relación al mismo objetivo, también se apreciaron algunas diferencias. En la pedagogía Montessori, el adulto, en su rol de guía, es el que, por medio de la observación de cada niño/a decide que propuestas o actividades presentarle a cada uno/a. En la pedagogía libre, las acompañantes organizan las dinámicas en relación a lo que observan que los niños/as están necesitando, solicitando o al juego que se está organizando en el momento. En el enfoque Reggio Emilia se trabaja por proyectos, que surgen del interés del grupo de niños/as y en ocasiones, las familias aportan ideas al proyecto. Y en la pedagogía Waldorf, lo que se busca es crear un ambiente más ligado a una situación cotidiana en el hogar, por lo que los niños y niñas serán los que decidan cuando participar de cada propuesta que hace la maestra.

En este sentido, se puede observar que las estrategias utilizadas por los adultos/as son similares, se basan en la observación y atienden a las

necesidades de los niños/as acompañando desde las individualidades. Se considera que, el trabajo de esta manera, da lugar a ambientes más tranquilos y armónicos, ya que, no se está forzando nunca a ningún niño o niña a hacer una actividad que no es de su agrado, a quedarse en un espacio en el que no se siente a gusto, a reprimir su deseo o necesidad de movimiento, nada está impuesto por obligación y eso promueve una dinámica de trabajo más agradable, tanto para los niños/as como para los adultos/as.

A su vez, se cree importante destacar, en este punto, el trabajo con los límites, ya que es común pensar que, en espacios de educación alternativa, los niños y niñas se desenvuelven sin límites, confundiendo libertad con libertinaje. Sin embargo, desarrollarse en libertad también implica un aprendizaje, porque la libertad no puede sobrepasar el respeto por el otro. Y lo que se pudo visualizar en estos espacios, es que los límites siempre están presentes. Límites que tienen que ver con respetar el cuerpo del otro, respetar los momentos de diálogo y escucha, respetar el orden y cuidado de los materiales, entre otras cosas. Los límites, se caracterizan por ser amorosos y respetuosos, que no implican que el adulto tenga que gritar o retar, ya que, como dice Wild (2006), los límites forman parte de la vida, dando lugar a que se pueda convivir e interactuar.

En relación al tercer objetivo específico a indagar, los aspectos pedagógico-didácticos, si bien coinciden los cuatro espacios en temas como no tener evaluaciones, sino que se trata de hacer un seguimiento individualizado por medio de la observación y en que no tienen planificaciones cerradas y fijas, también hay aspectos particulares.

En este sentido, la pedagogía Waldorf, adhiere a que el ritmo natural es el que propicia la fundamentación de las actividades, es por ello que definen las actividades en base a las estaciones del año y también tienen en cuenta los días de la semana en relación con los planetas. En la pedagogía libre a veces hay actividades pautadas que incluyen propuestas de arte, huerta, expresión corporal, entre otras. Sin embargo, ninguna es obligatoria y puede acceder a

ellas quien lo desee, durante el tiempo que quiera. La pedagogía Montessori, cuenta con un programa de trabajo general basado en las etapas del desarrollo y en las destrezas que debería ir adquiriendo cada niño o niña de acuerdo a su edad, aunque no es algo fijo, sino que se va adaptando a la necesidad de cada infante. Y el enfoque Reggio Emilia, tiene una mirada especialmente puesta en lo artístico y en la expresión con múltiples materiales de tipo desestructurados.

Esto da cuenta de que existe una organización por parte de los adultos/as, aspectos en los que se basan para llevar adelante las dinámicas y jornadas, no se trata de que simplemente los niños y niñas se “auto conozcan” y expresen, hay un acompañamiento, un seguimiento y una postura frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que, si bien no es rígida e inflexible, posibilita que las dinámicas se lleven adelante de manera ordenada, con cierto control.

En cuanto a la participación de las familias en esta investigación, se cree importante destacar de sus discursos, la elección de estas propuestas considerando que no se trata de lugares que quieren imponer conocimientos que a los niños y niñas no les interesan, sino que son lugares que tienen en cuenta sus intereses, expresando que eso es lo que promueve que los aprendizajes sean significativos.

Por otro lado, en cuanto a poder mencionar aquello que le aporta cada institución a sus hijos e hijas, sus palabras coinciden, en que lo más importante es la posibilidad de movimiento libre que estos espacios promueven, permitiéndoles explorar, lo cual les aporta autonomía, confianza en sus posibilidades, autoestima, seguridad, la posibilidad de decidir, desarrollar su voluntad, libertad de expresión y fundamentalmente conocimiento de su emocionalidad.

En relación a todo lo antes mencionado, sería posible inferir, que más allá del respeto y el deseo de las familias de que sus hijos/as tengan una trayectoria escolar respetuosa de sus tiempos e intereses, también tienen en cuenta que

son sujetos sociales y que deben poder insertarse dentro de un contexto social con ciertas limitaciones, es por ello, que buscan que en estos espacios adquieran herramientas que sean importantes para el desarrollo de su autoestima, individualidad e independencia, que los impulse, en un futuro, a poder desempeñarse en sociedad de manera respetuosa, expresarse por medio de la palabra, sin dejar de valorarse y escuchar sus necesidades.

Para concluir, teniendo en cuenta algunas limitaciones que surgieron a lo largo de la investigación, se destaca, principalmente, la dificultad para acceder al espacio de enfoque Reggio Emilia, ya que, si bien en una primera instancia las directoras y fundadoras se disponían a posibilitar las observaciones y entrevistas, luego manifestaron no contar con los tiempos suficientes para habilitar la investigación. Por lo que, finalmente, fue posible acceder a cinco entrevistas, de las ocho que se pensaban realizar al momento de diagramar el proyecto y no se pudo acceder a realizar observaciones en territorio. En relación a ello, debió ampliarse el recorte de la muestra posicionado en la ciudad de Rosario y alrededores, incluyendo a dos profesionales que se desempeñan en la ciudad de Buenos Aires y Asunción de Paraguay. Esto implica una muestra reducida, que interfiere en la posibilidad de comparar este enfoque, más profundamente con los demás y algunos aspectos que no se pudieron observar en detalle, como los que tienen que ver con la organización del ambiente y espacios áulicos, el rol docente, la presentación de las propuestas, entre otras; interfiriendo de esta manera en los resultados finales. Es por ello, que se considera necesario, que, en una futura investigación, se amplíe la muestra y se realicen las observaciones pertinentes en territorio, con el objetivo de tener datos más detallados del trabajo docente y la participación de los niños y niñas.

A su vez, hubiera sido interesante, poder realizar más observaciones en territorio en las escuelas Waldorf y Montessori, ya que, en el proyecto se había pensado en realizar al menos tres entrevistas en cada espacio y solo se habilitó la participación en una jornada en la escuela Waldorf y la participación en dos jornadas reducidas en el espacio Montessori.

Por otro lado, esta investigación no busca dar por cerrado el tema, por el contrario, este trabajo dio lugar a seguir repensando, interrogando y cuestionando las prácticas educativas de la actualidad. Es por ello que han surgido nuevos interrogantes, que serían posibilitadores de nuevas líneas de investigación para futuros trabajos, en relación a la tarea psicopedagógica, tales como: ¿Cómo es la inserción de los niños y niñas que transitan por espacios alternativos durante la primera infancia, en la escolaridad primaria?, ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas en los discursos docentes de escuelas tradicionales en comparación a aquellos que se desempeñan en espacios alternativos?, ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas de los discursos de los niños y niñas frente a su escolaridad en escuelas tradicionales y en escuelas alternativas?, ¿Cómo es la experiencia universitaria de estudiantes que transitaban por escuelas alternativas?. Considero, que la respuesta a dichos interrogantes, serán de gran valor para ampliar los conocimientos que dejó el desarrollo de esta investigación.

Por medio de este estudio, se hacen visibles espacios en donde se incentiva a los niños y niñas a pensar desde el deseo, desde el placer, en donde no se priva el movimiento libre y la exploración. Espacios en donde los adultos acompañan desde la escucha, priorizando el diálogo y respetando la autoría de pensamiento; en donde el aprendizaje se da de manera natural, como un proceso, como una construcción, interactuando placenteramente con pares y adultos. Espacios que priorizan trayectorias escolares saludables, subjetivantes, individualizadas, que tienen en cuenta las necesidades y demandas de las infancias actuales.

Pensando en el rol del psicopedagogo en el espacio escolar y considerando que una intervención, siempre debe ser pensada de manera artesanal, confeccionada para un sujeto único, con necesidades y potencialidades propias; todos los aspectos antes mencionados, podrían ser tomados para ampliar la mirada frente a sus intervenciones, contribuyendo en la cotidianidad de sus prácticas. Tomando las palabras de Deleuze (2005), “el

pensamiento es el de afuera, viene de afuera. No busca reproducir, sino seguir, ir viendo en cada momento lo que le conviene” (p.175), lo mismo sucede con las intervenciones psicopedagógicas, no buscan copiar un modelo o una práctica, sino pensar desde las individualidades, desde lo que un sujeto necesita, en un momento dado y en un contexto singular.

Asimismo, desde la psicopedagogía, se considera que todos los aspectos que tengan relación con los procesos de aprendizaje, con enriquecer las prácticas educativas, con mejorar la experiencia y trayectoria de los estudiantes es de relevancia. A este respecto, esta investigación posibilita que se observe, que no basta solo con transmitir contenidos, sino que es necesario alojar, hospedar al otro, dar lugar a su diferencia, tenerlo en cuenta con su manera propia de experimentar, pensar y sentir. Es esencial crear un vínculo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda tener lugar, porque, uno de los aspectos que contribuye con el deseo de aprender en un sujeto, es sentirse acompañado, sentir la disponibilidad del otro, así como enuncia Ulloa (1995), al sugerir que no hay aprendizaje sin ternura. Por lo tanto, es de esta manera posible entender, la importancia de pensar en cómo habilitar la disponibilidad psíquica de cada sujeto para hacer circular el deseo de aprender.

6. REFERENCIAS

- Abeya Gilargón, E. (2001). *Niñez y salud integral. El desarrollo Infantil, necesidad de un encuentro entre educación y salud*. En Ensayos y Experiencias.
- Aizencang, N. (2005). *El juego y su relación con los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza*. En Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares.
- Agut, M. P. M., y Hernando, C. R. (2015). *Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles*. In Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación (pp. 139-151). Universitat Central de Catalunya.
- Baraldi, C. (2005). *Jugar es cosa seria: Estimulación temprana... antes de que sea tarde*. – 3ª ed. 2ª reimp. - Rosario
- Barba Tellez, M., Cuencua Díaz, M. y Gómez, A. (2007). *Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681-5653), 42/7.
- Bonilla, A. (2020). *El método Montessori y el aprendizaje multisensorial en Educación Infantil*. (Proyecto de Investigación) Universidad técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.
- Callejo Llorente, D. (2017). *Propuesta de actividades basada en las escuelas de Reggio Emilia y en la Teoría de las Inteligencias Múltiples*. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Valladolid, España.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial.
- Carrera, B. y Mazarella. C. (2001). *Vigotsky: Enfoque sociocultural*. *Educare*, vol.5 núm, 13, 41–44.
- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). *Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología*. Revista Colombiana de Psicología, vol. 19, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 271-277. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia
- Dabas, E. (1998). *Aprendizaje, creatividad y contexto social*. En Dabas (Ed.), Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas.

- De la cuadra Serrano, D. (2014). *Emmi Pikler y su concepción del desarrollo en niños de 0 a 6 años. ¿Factible en nuestra realidad educativa?* Revista Arista Digital., 48, 156–162. <http://www.afapna.es/web/aristadigital>.
- Díez, M. D. R. B. (2009). *Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Aula abierta, 37(2), 123-130.
- Deleuze, G. (2005). Estado y máquina de Guerra. En C. Ferrer (Comp.). *El lenguaje libertario* (pp. 167-195). La Plata.
- Elisondo, R. y Donolo, D. (2014). *Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa*. RED, (41) 1-19.
- Fabre Mestres, A. (2015). *Pedagogía Waldorf: Trabajar la creatividad para fomentar la Educación Emocional en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona, España.
- Fernández Cimiano, A. (2018). *Educación alternativa: proyecto la caseta una experiencia real en educación libre*. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Fernández Guillén, I. (2015). *Encender la bombilla de la creatividad en los alumnos de Educación Infantil con la metodología innovadora de Reggio Emilia*. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Granada, Granada, España.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*.
- Flores González, Á. (2016). *Construcción de un Pre-Proyecto de Educación Libre en Sevilla desde el enfoque de la investigación-acción*. (Trabajo de Grado en Educación Primaria). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Garagarza, A., Alonso, I., & Aguirregoitia, M. (2020). *El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro*. Boletín Redipe, 9(1), 40-54.
- Garnica Agudelo, D., & Franco Rueda, A. (2020). Annette Karmiloff-Smith (1938-2016): Precursora de una psicología del desarrollo interdisciplinaria. *Informes Psicológicos*, 20(1), 183–200. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n1a12>

- Gonzalo, E. (2020). *Concepción de aprendizaje en las prácticas docentes desde la perspectiva de la escuela Montessori. Una mirada psicopedagógica*. (Tesis de grado Ciclo de Complementación Curricular de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario.
- Grupo de Atención Temprana. (2000). *Libro blanco de la Atención Temprana*.
- Hernández Sampieri, R. et. al. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición).
- Herrero, L. (2014). *El espacio-ambiente desde la perspectiva de las escuelas de Reggio Emilia*. (Trabajo de Grado en Educación). Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- Hoyuelos Planillo, A. (2009). *Ir y descender a y desde Reggio Emilia*. CEE Participación educativa, (12) 171-181.
- Hoyuelos, A. (2019). *La imagen de infancia en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*.
- Jiménez Martín, L. (2020). *El cuento a la luz de la Pedagogía Waldorf: Una propuesta para Educación Infantil*. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Valladolid.
- Jiménez Vera K. & Llumiquinga Sangovalín P. (2017). *La Pedagogía Waldorf en Educación Inicial*. Proyecto de Investigación. Universidad Técnica de Cotopaxi. Latacunga, Ecuador.
- Marradi, A., Archenti, N & Piovani, J.N. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emece Editorial.
- Méndez, M. (2013). *Hacia una propuesta de educación alternativa*. Teoría y praxis, (11), 64-79.
- Miguel Borge, E. (2015). *La didáctica Montessori adaptada a la educación infantil actual en el entorno rural de Saldaña (Palencia)*. Universidad de Valladolid, España.
- Montenegro, I. G. (2011). *Vivir y atravesar la experiencia educativa de Reggio Emilia*. Tarbiya, (42), 29-38.
- Müller, M. (2001). *La psicopedagogía y los psicopedagogos*. En Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica.

- Mujica, Y., et. al. (2012). *Temas selectos de educación Waldorf*. Al Alba, Año 5, Número 3 (Educación Waldorf).
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*.
- Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. 5ta reimp. Madrid. España
- Rodríguez Blanco, E. (2013). *Pedagogía Montessori: Postulados generales y aportaciones al sistema educativo*. Universidad Internacional de La Rioja. Córdoba, España.
- Rosario Núñez, M. I. (2018). *La expresión y comunicación emocional: estudio de casos en contextos de educación libre*. (Trabajo de Grado en Educación Primaria). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires.
- Samaja, J. (2014) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. 3° Ed. 4° reimp. Buenos Aires.
- Sanchidrián Fernández, A. (2020). *La importancia del arte en la Pedagogía Waldorf y su influencia en los alumnos de Educación Primaria: propuesta de intervención*. (Trabajo de Grado en Educación Primaria). Universidad de Segovia, España.
- Schapiro, I., Toledo, S., Roy, E., Vivas, S. y de Makarovsky, R.Z. (2010). *Los años formativos. Desarrollo e intervención oportuna en los primeros cinco años de vida*. Ideográfica.
- Tonucci, F. (2007). *La edad de los cimientos*. Educación y ciudad, [\(13\)](#), 11-42
- Torche, P. et al. (2015). *¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes?* Calidad en la Educación, (43), 103-135.
- Ulloa, F. (1995). "Novela clínica psicoanalítica". C.V. Bs. As.
- Volpi, J. & Von pannwitz, C. (2021). *"La función del juego en la construcción de los primeros aprendizajes a través del desarrollo psicomotor"*. (Tesis de grado de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites - Amor y respeto*.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y Juego*.

7. APÉNDICES

Apéndice I – Proyecto de Tesina



PROYECTO DE TESINA

Nota de promoción: 9

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Magalí', is positioned to the right of the text 'LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA'.

Título:

“Las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en propuestas de educación alternativa, destinadas a la primera infancia.”

Autora:

Bellico, Magalí Florencia. IUGR-7433

Fecha de Presentación:

24/11/2021

Introducción

Este proyecto, busca indagar las características de diversas propuestas de educación alternativa, centrandó el interés en conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje, durante la primera infancia.

En cuanto a los antecedentes, se puede remitir a Elisondo y Donolo (2014), quienes muestran argumentos y resultados empíricos sobre “las relaciones entre creatividad y apertura a experiencias, que resultan relevantes para caracterizar contextos educativos propicios para el desarrollo de procesos creativos” (p.2). Aludiendo a la creatividad como un proceso socio-cultural, condicionado por el contexto. En la misma línea, San Martín García (2018) y Castro Vargas y Tacuri Albarracín (2020), profundizan en la educación artística y los múltiples lenguajes, implementando un “Atelier” en una escuela tradicional. A partir de entrevistas a profesionales y observaciones a escuelas, concluyen en que el Atelier estimula la creatividad, el juego y la exploración.

Asimismo, Muñoz (2013), Fernández Guillén (2015), Martínez-Agut y Hernando (2015), Bueno Rodríguez (2015), Sánchez Tójar (2015) y Correa y Estrella (2011), llevaron adelante propuestas didácticas pensadas desde el enfoque Reggio, en instituciones tradicionales, observando el interés de los niños/as; siendo que los resultados mostraron un aumento de la creatividad, imaginación y trabajo cooperativo, destacándose la importancia del espacio-ambiente y el aprendizaje como construcción compartida.

Por su parte, Callejo Llorente (2017), vinculó el enfoque Reggio con la teoría de las inteligencias múltiples, considerando las diferentes maneras de aprender y hacer de los infantes. Los resultados muestran la importancia del espacio-ambiente, la participación de las familias en el proceso enseñanza-aprendizaje y la experiencia atravesada por los estudiantes. En relación, Herrero (2014), observa cómo influye el espacio-ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiéndolo como recurso educativo y motivador.

En otro sentido, Rosario Núñez (2018) estudia situaciones de educación libre en contexto dando importancia a la expresión, comunicación, desarrollo emocional y recalcando las pedagogías alternativas como favorecedoras de la adquisición de competencias socioemocionales. En concordancia, Ruiz Morales

y Teban Gómez (2015), desde la investigación-acción, exploran un espacio para el desarrollo integral de niños/as de 0 a 6 años, priorizando la igualdad, el respeto, la enseñanza con amor y atención de calidad.

Por su parte, Flores González (2016), presenta el diseño de un pre-proyecto pedagógico, para abrir un centro de Educación Libre. Investigando desde la “investigación-acción” situaciones sociales, para mejorar las acciones en relación a ellas. Implementa instrumentos como la entrevista y el uso de diario de campo.

Además, Fernández Cimiano (2018), muestra una experiencia de educación alternativa en donde pueden aprender niños y adultos a partir de diferentes propuestas y actividades. Basándose en el acompañamiento emocional, la exploración y experimentación, priorizando la capacidad de los niños/as para guiar sus propios aprendizajes, a partir del juego y movimiento.

Al indagar las investigaciones se observa que ninguna fue realizada en Argentina, siendo interesante investigar el tema para ampliar el estado de conocimientos del país. A su vez, estudian características de una sola propuesta, sin realizar comparaciones entre ellas, no puntualizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni en la conformación y organización de cada propuesta alternativa o los aspectos pedagógicos-didácticos. Asimismo, es importante el estudio del tema como contribución a la psicopedagogía y ampliación de sus incumbencias. En base a este vacío me pregunto, ¿Cuáles son las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes propuestas de educación alternativa, destinadas a la primera infancia? De esta problemática se desprende el objetivo general y los objetivos específicos:

Objetivo General: Analizar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes propuestas de educación alternativa de la ciudad de Rosario y alrededores, destinadas a la primera infancia.

Objetivos Específicos:

- Identificar y comparar las características de las propuestas alternativas seleccionadas.
- Analizar el rol de los participantes de estos espacios.
- Indagar los aspectos pedagógico-didácticos involucrados en las propuestas.

Marco teórico

A continuación, se desarrollará el marco teórico, para ello, se trabajarán los siguientes nodos conceptuales que abarcan los objetivos de investigación: Desarrollo del niño de 0 a 6 años, las pedagogías alternativas, la educación libre y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La edad de los cimientos. Explorando el mundo del niño, de los 0 a los 6 años

Para comenzar, tomando las palabras de Hoyuelos (2019), es posible referir que los modelos alternativos, apuntan a “una criatura provista de enormes potencialidades, pero a la que hay que respetar su ritmo de maduración y desarrollo imprevisible sin violentarlos con programas de estimulación precoz” (p.1). Pensando en niños/as autónomos, con iniciativa y responsabilidad para establecer el camino de su propia evolución, que exploran a través de múltiples lenguajes. Sin embargo, parafraseando a Hoyuelos (2009), es posible referir que actualmente, se puede observar una tendencia a no respetar los tiempos de maduración y de sosiego necesario que los niños/as necesitan para crecer con bienestar y salud, logrando aprendizajes desde la pasión, el deseo y el placer; siendo que se visualiza una anticipación de aprendizajes instrumentales, particularmente en las edades de 3 a 6 años, en donde se imponen desde la escolaridad, ciertas actividades que implican uso de fichas, cuadernos, material estandarizado, uso de material lúdico que no permite la exploración y el desarrollo de la imaginación; dándose un desarrollo de habilidades, pero no de procesos. El autor enfatiza en que esta tendencia, se está extendiendo cada vez más hacia edades más tempranas, ya que hoy, la escolaridad de los niños comienza a los 45 días, siendo que muchos niños/as, a partir de los 3 años, “quedan sometidos a sesiones maratónicas de carteles o cartelitos de letras o nombres con el objeto de que, en una carrera de competitividad alarmante, aprendan lo antes posible a leer, escribir o contar” (p.173). En este sentido, se les quita la posibilidad de explorar, jugar, imaginar y conocer el mundo con ojos de niños; están sometidos a un exceso de estímulos, sobreprotección, “anticipaciones y aceleraciones impuestas; a dulces violencias, a ausencias compatibles de libertad y límites, a una cultura impaciente e hipercompetitiva; a

tareas escolares inútiles y a agendas extraescolares interminables; a un robo impune de su derecho fundamental al juego” (Hoyuelos, 2019, p.3).

Por otro lado, Tonucci (2007), refiere que es común escuchar que la edad importante en los niños comienza a partir de los 8 años, siendo que el adulto suele creer que el niño en los primeros años es pequeño y que no sabe hacer nada, por lo que es necesario que haya alguien asistiéndolo constantemente. A partir de estas palabras es que relata la importancia de los cimientos, refiriendo a que “tienen el problema de ser invisibles, por lo cual generalmente se admira la construcción, pero nadie sabe nada ni aprecia el basamento. Esto ocurre con los niños, hacen un trabajo impresionante sin que nadie se dé cuenta” (p.20). Sin embargo, siguiendo con la metáfora, si no hay cimientos, es imposible construir.

Schapiro, et al. (2010), sostiene que “todos los niños nacen con la capacidad de aprender y la potencialidad y aptitud para desplegar su inteligencia. Siendo que los bebés realizan aprendizajes que se van cumpliendo en determinados momentos, cada uno a su tiempo” (p.22). Asimismo, respecto a la gradualidad del desarrollo, refiere que no es posible concebir al mismo como algo estandarizado, como un proceso único, similar para todos los niños/as; ya que los mismos, van adquiriendo sus capacidades progresivamente y en el momento adecuado. Agregando que “el bebé es un ser muy sensible y vulnerable, con muchas posibilidades y deseos de aprender. Así como los primeros años de vida son fundamentales para el crecimiento infantil, también lo son para su desarrollo” (p.22), siendo tarea del adulto acompañar el desarrollo desde el afecto, la contención y la paciencia, porque es desde el amor y atención que la familia dedique “al alimentarlo, bañarlo, cambiarlo o llevarlo de paseo, que le brindarán a éste lo necesario para incrementar sus sentidos, sus movimientos y lo prepararán para adquirir diferentes habilidades y destrezas” (p.22).

La educación alternativa como movimiento social

Tomando los aportes de Garagarza (2020), es posible mencionar que las propuestas de educación alternativa han cobrado gran relevancia en los últimos tiempos y ha ido creciendo la cantidad de ofertas educativas que se enmarcan dentro de este movimiento a nivel mundial. En este sentido, el autor afirma que “estos planteamientos pedagógicos a pesar de no ser nuevos en el

tiempo, están siendo capaces de hacer frente a los retos educativos del presente y del futuro” (p.41), cuestionándose en relación a la función de las escuelas tradicionales y la posibilidad de que puedan “asumir, parcialmente al menos, estas propuestas ya que, se puede afirmar que el movimiento de educación alternativa cada vez es más sólido y está más presente en el imaginario colectivo de la sociedad como propuesta educativa válida” (p.41).

Por otro lado, agrega que la manera de nombrar a estas escuelas puede ser diversa, siendo que podemos escuchar que las denominan como, “escuelas libres, educación libre, educación activa, pedagogías vivas, escuelas no convencionales, innovación educativa” (p.42), entre otras, siendo de esta manera difícil encontrar una definición única y precisa para agrupar diferentes tendencias de este ámbito, como así también se puede agregar que “subsisten una gran variedad de planteamientos, métodos y, por consiguiente, praxis con resultados muy diferentes”(p.42)

En cuanto a pensar la educación, Méndez (2013) plantea que “por un lado, debemos reconocer que la educación, sobre todo aquella escolar, es una mediación polivalente, en el sentido de que ha sido y sigue siendo un instrumento ideal para la invención de las naciones” (p.68), siendo que pretenden formar un tipo de sujeto que sea capaz de responder a un imaginario aceptado por quienes ejercen poder, consiguiendo formar “sujetos sumisos, dóciles, disciplinados y auto disciplinados, a la vez que productivos” (p.68), comparando en este sentido, la educación con la opresión.

Por otro lado, el mismo autor al pensar en la educación alternativa agrega que este tipo de educación, “debe estar orientada, por tanto, a superar todos los dinamismos mono culturales de los que ha sido instrumento eficaz hasta ahora, para convertirse en una mediación para recuperar la palabra y para animar (dar vida a) la polifonía de voces” (p.66); considerando que una educación alternativa es posible “porque tenemos derecho a no estar de acuerdo, a resistir y a responder responsablemente ante los escenarios de inhumanidad a los que cotidianamente asistimos y que han sido creados frecuentemente con la complicidad de proyectos educativos”(p.70).

En cuanto a aspectos característicos de los modelos de educación alternativa, Garagarza (2020) hace referencia a “elementos comunes como la libertad, respeto, autonomía, empoderamiento, creatividad y participación protagónica” (p.43). Siendo que estos elementos, proponen “un marco interpretativo amplio, plural y capaz de agrupar las diferentes tendencias que componen el Movimiento de Educación Alternativa” (p.43).

Asimismo, agrega que “una de las máximas de los proyectos de educación alternativa se basa en respetar los ritmos de cada persona, teniendo en cuenta que los procesos educativos no son lineales y que cada cual debe seguir su propio camino” (p.45), procurando la generación de ambientes en los cuales los niños/as sean conscientes de sus elecciones y consecuencias, siendo el interés y el deseo claves.

Respeto, confianza y libertad para aprender – una educación distinta es posible

Como se planteaba anteriormente, una de las formas posibles de nombrar a la educación alternativa, es como educación libre, siendo que las mismas están organizadas, según las palabras de Flores González (2016), basándose “en las leyes del desarrollo, el apoyo a la espontaneidad e iniciativa de los niños, el conocimiento a partir de la acción y la experiencia, el respeto a la personalidad, favorecer la cooperación, la solidaridad, etc.” (p.14); valorándose la capacidad crítica, la libertad y solidaridad como así también la autonomía; rechazándose el proceso de transmisión de conocimientos o conceptos impartidos desde la pedagogía tradicional.

Por su parte, Fernández Cimiano (2018), destaca que “cada escuela de educación libre, grupo de crianza o proyecto tiene sus propios elementos que lo hacen único y especial al resto” (p.8), por eso, “la educación libre engloba un amplio y heterogéneo grupo de experiencias educativas que no poseen unos referentes claros, sino que se nutren de influencias muy diversas” (p.8)

Flores González (2016) agrega que este modelo promueve que el adulto acompañante, se adapte a las competencias de los niños/as, siendo de esta manera que se inician los aprendizajes. Asimismo, el autor plantea el rol del acompañante marcado por la presencia, disponibilidad, observación y escucha. Las propuestas hechas por los mismos, tendrán en cuenta las demandas,

deseos y necesidades de cada uno/a, sin generalizar una única opción de actividad de manera grupal, sino creando diferentes espacios y escenarios a los que se puedan ir sumando cada uno de los niños/as de acuerdo a sus particularidades.

El proceso enseñanza-aprendizaje desde las propuestas alternativas.

Al pensar en la escuela tradicional, tomando las palabras de Díez (2009), es posible sostener que “desperdician la última oportunidad de potenciar aquello en donde reside la fuerza natural de todo ser humano” (p.123), siendo necesario “una escuela que no solo transmita información, sino que ayude a construir activamente. Una escuela donde el aprender se convierta en pensar y el pensar sea el verdadero protagonista de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.124); es por ello importante aludir, a los factores que influyen en este proceso, siendo uno de los más importantes, el espacio-ambiente que “influye en el aprendizaje, las conductas, acciones, relaciones, sensaciones, de los niños y niñas de las escuelas infantiles y es una importante herramienta de educación estética” (Abad, 2006, p.3).

En este sentido, Herrero (2014), habla del ambiente como aquel que constituye, por sí mismo, un mensaje curricular, un modelo educativo, una forma de plantear el sentido de lo que pretendemos conseguir. Siendo fundamental diseñar espacios para que los niños puedan experimentar nuevas sensaciones, compartir, relacionarse e interactuar. Lo cual, supera la función de la escuela con el único objetivo de pensar proyectos, programaciones o actividades, ya que el espacio-ambiente debe considerarse como un objetivo educativo, “con el fin de desarrollar una visión más estética de los espacios escolares teniendo en cuenta cualidades como la serenidad, bienestar, luminosidad, alegría y armonía para intervenir de forma positiva en el aprendizaje” (p.15)

Diseño Metodológico

Enfoque metodológico y diseño

El enfoque metodológico será de tipo cualitativo. En cuanto a los alcances, será una investigación descriptiva; tratándose de un estudio de tipo transversal debido a que se realizará en un momento único, con un grupo específico de sujetos (Sabino, 1996).

Participantes

Se indagarán diferentes propuestas alternativas destinadas a primera infancia en la ciudad de Rosario y alrededores, siendo el criterio de selección de los participantes su formación profesional, su conocimiento en relación a la temática y su participación dentro de cada espacio; se entrevistará a las/los directivos de cada espacio, los docentes, familias y personas afines al tema; realizándose al menos ocho entrevistas en cada espacio. La muestra será no probabilística (Hernández Sampieri et al. 2014). Asimismo, se realizarán observaciones de las propuestas en momentos y situaciones acordadas con los referentes de cada una de ellas. Estimándose la realización de al menos tres observaciones en cada proyecto. Según factibilidad al momento de la entrega del proyecto, una de las propuestas objeto de estudio a Educación Libre, será el espacio para las infancias “El Árbol: aprendizajes libres”, situado en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Por otro lado, se buscarán espacios que impartan propuestas basadas en pedagogías alternativas diferentes, de manera pura o entrelazando enfoques, tales como Reggio Emilia, Waldorf, Montessori, entre otras.

Instrumentos

Se utilizarán como instrumentos de recolección de datos, entrevistas y observaciones. Las entrevistas serán semiestructuradas, buscando guiar a los entrevistados en relación a lo que se desea investigar, pero sin limitar su expresión (Marradi, 2007). Los ejes y categorías de la entrevista estarán relacionados con las características de cada propuesta elegida, el rol de los participantes de los espacios, los aspectos pedagógico-didácticos, cuestiones de organización y surgimiento de los proyectos, aspiraciones de los participantes, entre otros. Por otro lado, se realizarán observaciones de tipo no participante, teniendo como ejes, la organización de los espacios, el equipamiento, el material utilizado, la distribución de los mismos y se observará como se llevan a cabo diversas propuestas destinadas a las infancias.

Procedimiento

En primer lugar, se firmarán consentimientos informados que implican los aspectos éticos de resguardo de datos personales e institucionales para poder tomar contacto con cada espacio. Luego, se realizarán las entrevistas que serán

grabadas y tendrán una duración aproximada de una hora. Por último, se procederá a conversar con los profesionales involucrados, la posibilidad y disponibilidad para realizar observaciones que serán registradas a partir de notas escritas.

Tratamiento de los datos

Primero se desgrabarán las entrevistas, transcribiendo los datos obtenidos de manera textual. En cuanto al tratamiento de los datos, se llevará a cabo a partir de un análisis cualitativo, reduciendo datos mediante la separación de información en unidades, seleccionando criterios temáticos. Ya separada la información, se procederá a categorizarla y codificarla, clasificando las unidades en función de las categorías de análisis relativas a la investigación, tales como, las características de los enfoques elegidos, rol de los participantes, aspectos pedagógico-didácticos. Para ello, se seguirá un proceso de categorización mixto, siendo que se dará lugar a la aparición de nuevas categorías durante la exploración en el campo. Al categorizar, se realizará la operación de síntesis, reduciendo cierta cantidad de unidades en un único concepto representativo.

Resultados esperados

A partir del trabajo exploratorio, se espera que los entrevistados den cuenta de que estos espacios promueven una modalidad de enseñanza-aprendizaje diferente a la educación tradicional, basada en los intereses de los niños/as, en donde el juego, el movimiento y la exploración son de suma importancia para el desarrollo emocional, vincular y subjetivo de los infantes. Siendo un eslabón importante la participación de las familias en cada propuesta, generándose un aprendizaje compartido entre adultos y niño/as.

Cronograma

	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	NOV
Búsqueda de antecedentes y redacción.	X								
Revisión y elección de la bibliografía	X								
Elaboración de Introducción y Marco teórico		X	X						
Contacto con espacios y personas. Elaboración del diseño metodológico.			X	X					
Aplicación de instrumentos de recolección de datos				X	X				
Desgrabación de entrevistas					X				
Análisis de los datos obtenidos y redacción de los resultados.						X			
Relación entre bibliografía y datos obtenidos. Redacción de conclusiones.							X	X	
Presentación de tesina								X	
Defensa de tesina									X

Referencias

- Abad, J. (2006). *La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana*. Aula Infantil.
- Bueno Rodríguez, I. M. (2015). *Reggio Emilia: una manera diferente de trabajar en Educación Infantil*. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Granada, Granada, España.
- Callejo Llorente, D. (2017). *Propuesta de actividades basada en las escuelas de Reggio Emilia y en la Teoría de las Inteligencias Múltiples*. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Castro Vargas, K. L., & Tacuri Albarracín, V. G. (2020). *El Atelier del "Wawa" desde el enfoque Reggio Emilia como un ambiente de aprendizaje que estimula la creatividad en niños y niñas de 4 a 5 años del subnivel Inicial II-A matutino de la Unidad Educativa "Luis Cordero" de la ciudad de Azogues*. (Trabajo de titulación de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador.
- Correa, O., & Estrella, C. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca*. (Tesina de Psicología). Facultad de Psicología, Cuenca, Ecuador.
- Díez, M. D. R. B. (2009). *Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. *Aula abierta*, 37(2), 123-130.
- Elisondo, R. & Donolo, D. (2014). *Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa*. *RED*, (41) 1-19.

- Fernández Cimiano, A. (2018). *Educación alternativa: proyecto la caseta una experiencia real en educación libre*. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Fernández Guillén, I. (2015). *Encender la bombilla de la creatividad en los alumnos de Educación Infantil con la metodología innovadora de Reggio Emilia*. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Granada, Granada, España.
- Flores González, Á. (2016). *Construcción de un Pre-Proyecto de Educación Libre en Sevilla desde el enfoque de la investigación-acción*. (Trabajo de Grado en Educación Primaria). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Garagarza, A., Alonso, I., & Aguirregoitia, M. (2020). *El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro*. Boletín Redipe, 9(1), 40-54.
- Herrero, L. (2014). *El espacio-ambiente desde la perspectiva de las escuelas de Reggio Emilia*. (Trabajo de Grado en Educación). Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- Hoyuelos Planillo, A. (2009). *Ir y descender ay desde Reggio Emilia*. CEE Participación educativa, (12) 171-181.
- Hoyuelos, A. (2019). *La imagen de infancia en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. [Internacional Magisterio \(54\)](#), 66-71.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Marradi, A., Archenti, N & Piovani, J.N. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emece.

- Martínez-Agut, M. P. & Hernando, C. R. (2015). *Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles*. Ponencia presentada en XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación, Cataluña, España.
- Méndez, M. (2013). *Hacia una propuesta de educación alternativa*. Teoría y praxis, (11), 64-79.
- Montenegro, I. G. (2011). *Vivir y atravesar la experiencia educativa de Reggio Emilia*. Tarbiya, (42), 29-38.
- Muñoz, M. (2013). *Ver, pensar y sentir: La educación infantil en Reggio Emilia. Un modelo a seguir en la práctica educativa*. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Osorio Sierra, J. M & González del Río, O. (2015). *Infancia e investigación: unir teoría y práctica. El caso de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria*. Interuniversitaria de formación del profesorado, 29 (1), 131-141.
- Rosario Núñez, M. I. (2018). *La expresión y comunicación emocional: estudio de casos en contextos de educación libre*. (Trabajo de Grado en Educación Primaria). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Ruiz Morales, J. & Teban Gómez, E. (2015). *La educación emocional en la educación libre: raíces y flores, un estudio de caso*. Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional: Prevención de dificultades socio-educativas, Sevilla, España.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Lumen.

Sánchez Tójar, A. I. (2015). *Reggio Emilia: una mirada hacia el futuro educativo*.

(Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Granada, Granada, España.

San Martín García, M. (2018). *El arte contemporáneo en el aula de Educación*

Infantil: propuesta a través de la metodología Reggio Emilia. (Trabajo de Grado en Educación Infantil). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Schapira, I., Toledo, S., Roy, E., Vivas, S. & de Makarovsky, R.Z. (2010). *Los*

años formativos. Desarrollo e intervención oportuna en los primeros cinco años de vida. Ideográfica.

Tonucci, F. (2007). *La edad de los cimientos*. Educación y ciudad, [\(13\)](#), 11-42

Apéndice II – Guion de entrevistas para directores, fundadores, organizadores.

1. ¿Edad y género?
2. ¿Cómo surge el proyecto de abrir una institución con esta pedagogía?
3. ¿Cuentan con el reconocimiento del Ministerio de Educación?
4. ¿Cómo caracterizarías al enfoque alternativo elegido institucionalmente?
5. ¿Cuáles son sus rasgos distintivos?
6. ¿Cuál es tu formación profesional?
7. ¿Cuál es tu formación en relación a la metodología adoptada institucionalmente?
8. ¿Cómo consideras que aprenden los niños/as?
9. ¿Cuál es la finalidad de los aprendizajes desde este enfoque durante la primera infancia?
10. ¿Qué esperan que aprendan los niños/as?
11. ¿Cuentan con el acompañamiento de otros profesionales por fuera del ámbito educativo?

Apéndice III – Guion de entrevistas para otros profesionales

1. ¿Edad y género?
2. ¿Cuál es tu formación profesional?
3. ¿Cuál es tu formación en relación a la metodología adoptada institucionalmente?
4. ¿Cuál es tu función dentro del espacio?
5. ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en la institución?
6. ¿Tenes experiencia en el trabajo escolar desde otros enfoques?
7. ¿Qué crees que diferencia a esta propuesta de otras?
8. ¿Cuál es el aporte que haces desde tu disciplina frente a las propuestas áulicas?

Apéndice IV – Guion de entrevistas para familiares

1. ¿Edad y género?
2. ¿Por qué elegís esta formación para tu hijo/a?
3. ¿Conoces otras propuestas? ¿Qué diferencia a esta propuesta de otras?
4. Como familia, ¿Tuvieron una experiencia previa en otra institución?
5. ¿Qué le aporta esta institución a la formación de tu hijo/a?
6. ¿Qué esperas para su formación educativa en los próximos años?

Apéndice V – Guion de entrevistas para maestras, guías, acompañantes

1. ¿Edad y género?
2. ¿Cuánto hace que trabajas en la institución?
3. ¿Por qué elegiste trabajar acá?
4. ¿Conocías el proyecto previamente?
5. ¿Cuál es tu formación profesional?
6. ¿Cuál es tu formación en relación a la metodología adoptada institucionalmente?
7. ¿Cómo caracterizarías los rasgos distintivos del enfoque alternativo elegido institucionalmente?
8. ¿Qué aspectos consideran a la hora de la organización de los grupos?
9. ¿Cómo consideras que aprenden los niños/as?
10. ¿Cuál es la finalidad de los aprendizajes desde este enfoque durante la primera infancia?
11. ¿Qué esperan que aprendan los niños/as?
12. ¿Qué prácticas llevas a cabo para promover aprendizajes?
13. ¿Qué se prioriza frente a la propuesta de actividades?

Apéndice VI – Guion de observaciones

1. Organización temporal/espacial.
2. Contexto institucional y de enseñanza.
3. Rol de los adultos/as acompañantes.
4. Actitud de los niños/as frente a cada propuesta.
5. Lugar que ocupa y tiene el niño/a.
6. Equipamiento, materiales y su disposición en el espacio
7. Alcance de los niños/as frente a los materiales.
8. Modo de organización y planificación.
9. Puesta en acción de las propuestas.
10. Organización de las dinámicas. Finalidad/objetivo.

Apéndice VII – Modelo de Consentimiento informado de Participación



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **“Las características de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en propuestas de Educación Alternativa, destinadas a la primera infancia”**, cuya responsable es **Magalí Florencia Bellico**, DNI **33791220**

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes propuestas de educación alternativa de la ciudad de Rosario y alrededores, destinadas a la primera infancia

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades:

- Observaciones directas en el espacio.
- Entrevistas a adultos y profesionales.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Apéndice VIII – CURRICULUM VITAE



Magalí Florencia Bellico

+34 677 831 779
magali_bellico@hotmail.com
Bilbao - Vizcaya - España
(Disponibilidad para reubicarme)

CONTACTO

Fecha de Nacimiento: 28-04-1988
NIE: Z0062507K
<https://www.linkedin.com/in/magalibellico/>

IDIOMAS

ESPAÑOL NATIVO
INGLÉS NIVEL B2

PERFIL PROFESIONAL

Cuento con amplia formación profesional, estoy constantemente capacitándome y tengo 13 años de experiencia en el trabajo con infancias desde el ámbito educativo. Además, he realizado trabajo en consultorio desde la mirada psicopedagógica y brindé talleres orientados a la literatura y psicomotricidad para niños y niñas.

APTITUDES

TRABAJO EN EQUIPO
RESPONSABLE Y ORGANIZADA
EN FORMACIÓN CONSTANTE

ADICIONALES

CARNET DE CONDUCIR B1

HISTORIAL ACADÉMICO

2017 – 2021. LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.
UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO - ROSARIO - ARGENTINA
PROMEDIO GENERAL: 8.67.
PROMEDIO PRÁCTICAS: 9
TESINA POR DEFENDER.

2007 – 2010. PROFESORADO DE NIVEL INICIAL.
ESCUELA NORMAL SUPERIOR N°1 PROV. N° 34 "DR. NICOLÁS
AVELLANEDA" ROSARIO - ARGENTINA
PROMEDIO GENERAL: 3.88 (Escala de calificación de 1 a 5)
PROMEDIO PRÁCTICAS: 4.50 (Escala de calificación de 1 a 5)

CURSOS Y POSTITULOS

2022. DIPLOMATURA EN PEDAGOGÍA MONTESSORI E
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA - ROSARIO -
ARGENTINA (A DISTANCIA) CURSANDO.

2022. EXPERTO EN PSICOMOTRICIDAD INFANTIL
INSTITUTO MASTER D - BILBAO - ESPAÑA
PROMEDIO ACADÉMICO: 9.1
CURSANDO.

2022. "LA CULTURA DEL ATELIER" – ENFOQUE REGGIO EMILIA
DIIP. BARCELONA - ESPAÑA

2014 – 2016. POSTÍTULO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA
EN "LITERATURA INFANTIL".
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE - ROSARIO - ARGENTINA
PROMEDIO GENERAL: 9

EXPERIENCIA LABORAL

2021 – 2022. CONSULTORIO PSICOPEDAGÓGICO.
NOVIEMBRE 2021 A MAYO 2022
ACOMPañAMIENTO EN ESPACIO DE JUEGO PARA NIÑOS Y NIÑAS
CON DIFICULTADES ESCOLARES.

2021. TALLER PARA NIÑOS Y NIÑAS – SALA LAVARDÉN.
AGOSTO 2021 A DICIEMBRE 2021
TALLER DE CUENTOS Y JUEGO PSICOMOTRÍZ.

2021. VOLUNTARIADO EN PROYECTO DE ORIENTACIÓN
VOCACIONAL PARA ADOLESCENTES DE NIVEL SECUNDARIO
FEBRERO 2021 A DICIEMBRE 2021.

JARDÍN DE INFANTES N°67. "COMPLEJO EDUCATIVO
GURRUCHAGA".
MARZO 2020 A MAYO 2022.
CARGO: TITULAR DOCENTE DE NIVEL INICIAL

JARDÍN DE INFANTES N°65 "EL CEIBO DE ANAHÍ".
MARZO 2018 A MARZO 2020.
CARGO: TITULAR DOCENTE DE NIVEL INICIAL

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE GESTIÓN PÚBLICA
Y PRIVADA.
JUNIO 2009 A DICIEMBRE DE 2017
CARGO: REEMPLAZANTE DOCENTE Y AUXILIAR