

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Tres modelos pedagógicos en educación inicial y su concreción en espacios
educativos

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLER
EN EDUCACIÓN

AUTORAS:

AGUILAR CCAHUANA, KEIKO SHAKIRA
HINOSTROZA LEÓN, SHIRLEY VANESSA

ASESORA:

LUZMILA GLORIA MENDÍVIL TRELLES DE PEÑA

Lima, Noviembre, 2019

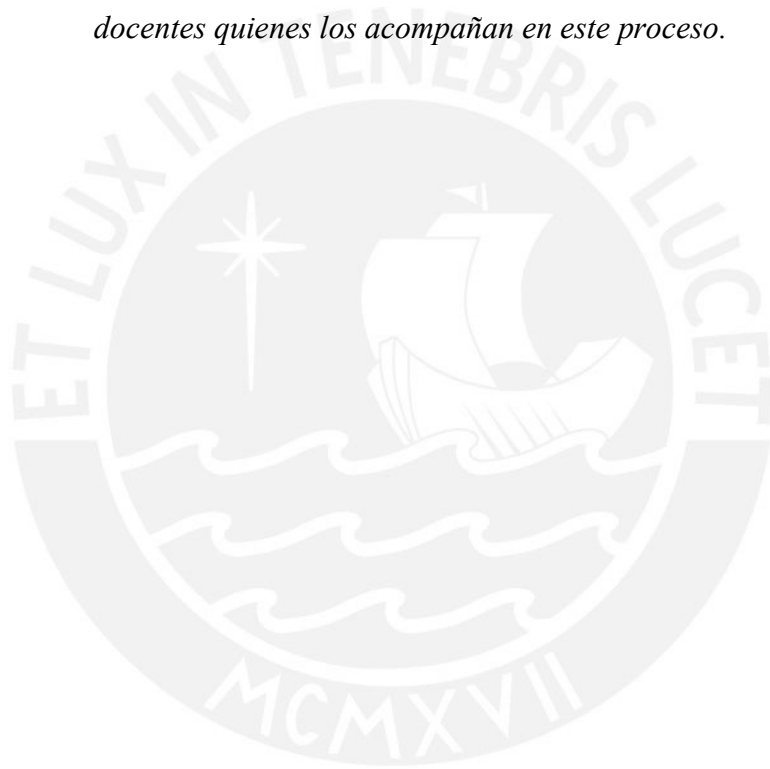
RESUMEN

En esta investigación, se cuestiona ¿cómo se concretan los modelos pedagógicos Montessori, Waldorf y Reggio Emilia en los espacios educativos? Por consiguiente, tiene como objetivo general analizar los tres modelos pedagógicos mencionados y su concreción en los espacios educativos de educación inicial. Así, en la primera parte, se define el concepto de modelos pedagógicos en categorías de análisis a través de preguntas y elementos que los componen. Luego, se sitúa los modelos pedagógicos Montessori, Waldorf y Reggio Emilia en el marco de la Nueva Escuela y se procede a su análisis. En la segunda parte, se conceptualiza el espacio educativo escolar. Posteriormente, se estudia cada modelo pedagógico en sus dos componentes: físico desde los patrones de diseño; y, social a partir de las dimensiones de experiencia. De la revisión documental realizada, se concluye que las tres propuestas preparan los espacios para soportar el aprendizaje de los niños, quienes desde un enfoque de aprendizaje activo participan de este proceso de forma protagónica y, son guiados y acompañados por las maestras.

Palabras clave: modelo pedagógico, espacio educativo, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia y educación inicial

DEDICATORIA

A todos los niños que se encuentran en formación y a los docentes quienes los acompañan en este proceso.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
1. MODELOS PEDAGÓGICOS	1
1.1. Un acercamiento al concepto de modelos pedagógicos	1
1.2. Modelos pedagógicos de la nueva escuela: Orígenes y características	4
1.3. Tres modelos pedagógicos destacados en educación inicial	5
1.3.1. Modelo pedagógico Montessori	5
1.3.2. Modelo pedagógico Waldorf	8
1.3.3. Modelo pedagógico Reggio Emilia	11
2. ESPACIOS EDUCATIVOS	15
2.1. Diseño del espacio educativo en escuelas de educación inicial	15
2.1.1. Espacio educativo: Concepto y componentes	15
2.1.2. Criterios para el diseño de espacios educativos	16
2.2. Entendiendo la concreción de los modelos pedagógicos en espacios educativos desde el enfoque de cinco patrones de diseño de Nair y Fielding	18
2.2.1. Espacio educativo en el modelo Montessori	18
2.2.2. Espacio educativo en el modelo Waldorf	20
2.2.3. Espacio educativo en el modelo Reggio Emilia	22
2.3. Entendiendo la concreción de los modelos pedagógicos en espacios educativos desde el enfoque de cuatro dimensiones de experiencia de Nair y Fielding	24
2.3.1. Espacio educativo en el modelo Montessori	24
2.3.2. Espacio educativo en el modelo Waldorf	26
2.3.3. Espacio educativo en el modelo Reggio Emilia	27
CONCLUSIONES	30
REFERENCIAS	32

INTRODUCCIÓN

Toda actividad humana tiene una intención y en educación se podría entender como el objetivo que sostiene la práctica educativa. Se tiene los contenidos, rol docente y rol del estudiante, así como el espacio que es el escenario donde sucede este proceso de aprendizaje. En ese sentido, se deriva dos variables de análisis: Modelo pedagógico y espacio educativo. La primera orienta el quehacer docente y la segunda sostiene a la primera por ser considerada como una herramienta que facilita este proceso. Se cree que debería existir una coherencia entre estos elementos.

Por lo mencionado, una pregunta que surge es ¿Por qué, actualmente, se mantiene (tenemos) la estructura de la escuela tradicional? Son los mismos salones cuadrados, sillas dispuestas en filas y columnas, un podio para quien enseña y muestra sus conocimientos en una explicación magistral, entre otras características que pertenecen a las escuelas de antaño. Este cuestionamiento moviliza una indagación para comprender por qué las escuelas de hoy siguen manteniendo el mismo patrón de diseño en sus instalaciones. Suponiendo que la concepción del niño cambió y con ello la forma en cómo construyen sus aprendizajes.

En consecuencia, se inicia esta revisión documental que revisa la teoría subyacente a los modelos pedagógicos que fundaron María Montessori, Rudolf Steiner y Loris Malaguzzi para comprender cómo los fines educativos que buscaban se evidencian en el diseño de la escuela. Por lo tanto, el objetivo general de la presente investigación es analizar *Tres modelos pedagógicos en educación inicial y su concreción en espacios educativos*. Además, se han planteado dos objetivos específicos que ayudan a responder al primero: Identificar los elementos de los

modelos pedagógicos mencionados; y, describir las características de los espacios de aprendizaje de educación inicial según estos.

Por consiguiente, las variables de estudio: modelos pedagógicos y espacios educativos, están alineadas a las líneas de investigación de currículo y didáctica y, desarrollo y educación infantil. Así, esta tesina se estructura en dos capítulos. En el primero, se presenta la conceptualización del modelo pedagógico y su comprensión a partir tres interrogantes y once elementos. Estas sirven de categorías de análisis, para revisar cada uno de los tres modelos pedagógicos. En el segundo, se define el espacio educativo en sus dos componentes. Además, se revisa el espacio físico que se comprende a partir de cinco patrones de diseño y el espacio social desde cuatro dimensiones de aprendizaje, de cada modelo pedagógico.

Finalmente, el estudio se sintetiza en que los espacios constituyen una herramienta que soporta la práctica pedagógica, y brinda oportunidades para que los niños construyan su aprendizaje. Estos poseen una intencionalidad educativa que se evidencia en su diseño. A esta conclusión se llega luego de un estudio documental tanto de diversas fuentes escritas por los pioneros como de quienes los estudian. Sin embargo, una limitación es que al ser una investigación que se sustenta exclusivamente en una revisión teórica, no es posible corroborar esta afirmación en un análisis empírico.

CAPÍTULO I

MODELOS PEDAGÓGICOS

La educación es un fenómeno social que es influenciado por el contexto espacial y temporal en el que existe. Su comprensión se enmarca dentro de un modelo pedagógico. Es por ello, que, en este primer capítulo, se aborda su definición y alcances. Del mismo modo, se han seleccionado tres modelos pedagógicos, que según Carolyn (2002) son los más relevantes en educación inicial por su vigencia actual.

1.1. Un acercamiento al concepto de modelos pedagógicos

Un modelo pedagógico puede ser comprendido como un “Paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación” (Vásquez, 2012, p. 160); es decir, es el marco de acción que orienta la práctica educativa. Este supone un trabajo bidimensional para el docente, porque requiere un esfuerzo teórico que implica la apropiación y transmisión de saberes y un esfuerzo operacional, puesto que se insta a la reflexión crítica de cómo se enseñan dichos conocimientos. En otras palabras, el modelo pedagógico funciona en una dualidad de forma cíclica y sirve de enlace entre la teoría y práctica de enseñanza-aprendizaje. En esa línea, Vásquez (2012) afirma que el modelo pedagógico posibilita la operacionalización de la teoría pedagógica y se concreta en la práctica docente.

Para profundizar en el análisis del modelo pedagógico se emplean las categorías propuestas por Martínez ed. (2019) y Vásquez (2012) como referencia para explicar su estudio (Ver tabla N° 1).

Tabla N° 1. Categorías de análisis del modelo pedagógico.

Vásquez (2012)	Martínez ed. (2019)	
¿Qué enseñar?	Contexto socio-histórico del surgimiento	La propuesta pedagógica responde al momento social y temporal en el que se origina.
	Definición conceptual del modelo	El modelo pedagógico responde a determinados postulados teóricos.
	Fundamento filosófico y epistemológico	Orienta el tipo de enseñanza de acuerdo a la concepción de persona en la dimensión social y educativa.
	Fines de la educación	Responde al cuestionamiento ¿para qué educar? teniendo en cuenta la sociedad que se quiere lograr.
	Contenidos	Son materias o asignaturas que se definen en función de los fines educativos.
¿Cómo enseñar?	Fundamento psicológico	Considera el desarrollo y evolución del ser humano en relación al proceso de aprendizaje que experimenta.
	Noción de aprendizaje	Es la concepción del aprendizaje y se define en los roles que asumen docente y estudiante.
	Rol del estudiante	Es la acción que realiza el estudiante en el proceso de aprendizaje.
	Rol del maestro	Es la función que desempeña el docente, quien ejecuta el modelo pedagógico.
	Estrategias de enseñanza	Son las herramientas que el docente emplea para la enseñanza en una secuencia de acciones: cómo, cuándo, dónde y por qué.
¿Qué y cómo evaluar?	Dispositivos de evaluación	Son instrumentos para registrar el proceso y logros de aprendizaje de acuerdo al modelo pedagógico.

Fuente: Elaboración propia con base en Vázquez (2012) y Martínez ed. (2019)

Como se aprecia en la Tabla N° 1, toda intención educativa comienza con un cuestionamiento que permite direccionar la acción pedagógica. En esa línea, Vázquez (2012) plantea tres interrogantes para identificar y definir las características de un modelo pedagógico. De ese modo, la respuesta a qué enseñar enmarca los contenidos a trabajar de acuerdo al fin educativo. Desde el cómo enseñar se proponen pautas metodológicas que orientan la práctica docente en relación al grupo de estudiantes. Y el qué y cómo evaluar permite consolidar criterios y mecanismos para conocer el aprendizaje logrado.

Del mismo modo Martínez ed. (2019), plantea once elementos para comprender la realidad educativa. Ello nos permite vincular estas definiciones con las preguntas antes señaladas. Por ejemplo, para ahondar en la respuesta a la primera pregunta se consideran cinco elementos. En principio, está el contexto espacio - temporal en que se sitúa y luego se analiza a la persona respecto a su sociedad, con el fin de definir lo que se espera de ella. Por lo cual, no solo es una reflexión teórica, sino práctica, ya que se establecen los contenidos a desarrollar para tales propósitos.

Asimismo, los siguientes cinco elementos que postula Martínez ed. (2019) ayudan a responder a la pregunta ¿cómo enseñar? que propone Vázquez (2012), donde de modo sistémico se señala las etapas de desarrollo de la persona para comprender el proceso de aprendizaje que experimenta a lo largo de su vida. Aquí se considera el rol docente y las estrategias que emplea para lograr el propósito pedagógico. Del mismo modo, se establece la función que cumple el estudiante en la construcción de su aprendizaje.

La tercera interrogante está compuesta por dos ideas: qué y cómo evaluar. La primera va en relación a los contenidos y la segunda a los instrumentos. Esto permite, además de conocer el desempeño del estudiante, medir el nivel de logro alcanzado. Lo cual es útil para que el docente direcciona su práctica educativa. En ese sentido, la Tabla N° 1 nos permite organizar los elementos propuestos por Martínez ed. (2019) subordinados a los cuestionamientos que plantea Vázquez (2012) y de la respuesta a estas emergen los diferentes modelos pedagógicos.

Por lo tanto, se infiere la existencia de diversos modelos pedagógicos de acuerdo a al énfasis que se dé a cada elemento y la forma de abordarlo. De acuerdo a esto, se definen criterios para organizarlos y estudiarlos. En esa línea, De Zubiría (2006) considera dos vertientes de clasificación: heteroestructurantes y autoestructurantes. El primero se centra en el docente y los contenidos que enseña de manera memorística. Esto se relaciona estrechamente a la escuela tradicional. El segundo realza el rol del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Para fines de este estudio, se ha elegido este último, que en términos de Martínez ed. (2019), enmarca la vertiente de Escuela Nueva.

1.2. Modelos pedagógicos de la nueva escuela: Orígenes y características

La escuela nueva es un arquetipo institución educativa que tiene antecedentes en la época de la Ilustración y la Revolución Francesa a finales del siglo XVIII, que surgen bajo los principios de igualdad y libertad (Jiménez, 2009). Por lo que se empieza a repensar sobre la concepción del niño, de quien necesita instrucción y control permanente; a un individuo que se desarrolla natural y espontáneamente (Rousseau, citado en Jiménez, 2009). Asimismo, a inicios del siglo XX, en el contexto de la postguerra, se motiva una transformación de la escuela para cuestionar el status quo y dejar de formar estudiantes obedientes y pasivos a la reproducción de estructuras sociales (Kennedy, 2018 y Palacios, 1978).

Estos cambios fundamentales son una propuesta de transformación de la escuela tradicional a la construcción de una escuela donde se ensaya e innova para brindar una educación acorde a las necesidades del niño (Palacios, 1978). En esa línea, Dewey (citado en Jiménez, 2009) concibe la idea de que el proceso pedagógico debe estar orientado a potenciar a las capacidades del niño. A su vez, considera a este como un sujeto activo que construye su aprendizaje a través de experiencias directas por lo que se denomina como escuela activa.

En la escuela nueva o también denominada escuela activa, el interés radica en la preocupación del rol social que cumple la educación en la formación del individuo, es decir lo prepara para la vida. Por ende, cada contenido desarrollado en clases, se relacionan al quehacer diario. De ese modo, se garantiza una atención especial en el estudiante; así como, sus intereses y necesidades; es decir, se connota la valoración de la persona. Esto genera que el rol del docente se modifique y el proceso de enseñanza-aprendizaje se redefina en un acto de aprendizaje-acompañamiento (Martínez ed., 2019).

Ferriere (Citado en Palacios 1978) afirma que, bajo el enfoque de la Escuela Nueva, “El fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño” (p. 34), la actividad espontánea, sobre la cual se deben plantear los contenidos. En ese sentido, se destaca la labor del docente quien debe proponer entornos estimulantes que consideren los intereses del niño para motivar su participación en las actividades. En esa línea, Kennedy (2018) señala que se debe prestar atención a la función y la estética de estos entornos, tanto de los ambientes como materiales. De modo que, su utilización, esté en relación a las características de desarrollo del niño.

En suma, se afirma que existe una intención que orienta toda práctica educativa y esta se define de acuerdo al contexto espacial y temporal. Esta directriz se concibe como modelo pedagógico, el cual contiene elementos que permiten su análisis. La propuesta pedagógica de la nueva escuela se consolida en otras variantes, de las cuales se eligió tres: Modelo Montessori, Waldorf y Reggio Emilia, las cuales han logrado su consolidación a nivel mundial hacia la actualidad.

1.3. Tres modelos pedagógicos destacados en educación inicial

A inicios del siglo XX en Europa, surgen modelos pedagógicos alternativos, debido a la necesidad de reconstruir sociedades tras los rezagos de la Primera y Segunda Guerra Mundial. Para fines de este estudio, se consideran a los más resaltantes Montessori, Waldorf y Reggio Emilia, pues sin duda, de acuerdo a Carolyn (2002) estos tres modelos han trascendido en la historia, han superado contextos difíciles de guerra y poseen un sentido humanista de reconversión social. Por lo tanto, por el valor que aportan, son referentes para la construcción de otras propuestas educativas en la actualidad.

1.3.1. Modelo pedagógico Montessori

A inicios del siglo XX, en Italia, María Montessori, doctora en psiquiatría y pediatría, buscaba una reforma social manteniendo un discurso de paz que se concretaría a través de la educación. De forma inicial, trabajó con niños en condición de discapacidad intelectual, con quienes logró resultados equivalentes a otros con desarrollo convencional en las áreas de lectura y escritura. Esto la llevó a cuestionar la eficiencia del sistema educativo italiano de ese entonces y a afirmar que estos menores con discapacidad intelectual “in order to learn, they required not medical treatment but rather an appropriate pedagogy.”¹ (Marshall, 2017, p 1); es decir que una adecuada pedagogía responde a las necesidades específicas que poseen los niños.

Más tarde, forma parte de un proyecto en San Lorenzo, un barrio pobre de Roma, el cual inicia con la mejora de las viviendas que buscaba dignificar a las personas. Luego, con la creciente movilización de las mujeres a las fábricas, surge la necesidad de crear un lugar que acoja a los niños y los mantenga seguros. Ello la

¹ Para aprender, no requerían tratamiento médico, sino una pedagogía apropiada. (Traducción libre)

motiva a fundar la primera “Casa dei Bambini”² que funcionaba dentro de dicho edificio, y logró crear objetivos comunes entre los cuidadores de los niños y las familias (Lee ed. 2004). Esta iniciativa, tuvo un impacto social y pedagógico, pues no solo era una estructura física para habitar, sino un hogar para educar. De forma posterior, este modelo pedagógico se extendió a diferentes partes del mundo, y se implementó sobre todo en lugares que velaban por el cuidado de los niños huérfanos.

De lo expuesto, se identifica que Montessori ya trabajaba con un interés por responder a las necesidades preponderantes del niño en ese contexto. En consecuencia, ella elabora un método pedagógico fundado en la base científica. Para ello, utiliza la observación como instrumento de investigación por medio del cual define qué y cómo debían aprender.

En estas escuelas, el enfoque pedagógico que propuso María Montessori se desarrolló bajo la “dynamic triad of child, teacher and environment”³. De acuerdo a Marshall (2017), Montessori integró un tercer elemento al proceso de aprendizaje que se desarrolla entre el docente y el estudiante, y este es el ambiente. Estos, en conjunto, forman la tríada. Con respecto a este tercer componente, Carolyn (2002) señala que la preparación de un ambiente, por parte del docente, es importante, pues permite ofrecer una experiencia de libertad y sensación de bienestar. Además, este autor y Marshall (2017) refieren que el aprendizaje autodirigido es posible, pues Montessori consideraba a los niños con autonomía suficiente para orientar su aprendizaje.

El pensamiento montessoriano se asemeja a los postulados de Rousseau y Pestalozzi en la concepción del niño, pues consideraban que este posee una inteligencia innata; así como un interés por aprender (Carolyn, 2002). Asimismo, de acuerdo a este mismo autor se plantea que Montessori y Pestalozzi comparten esa valoración por la persona, por lo cual la finalidad de la educación era contribuir en la formación de sus dimensiones racional, espiritual y empírica. Del mismo modo, Montessori resaltaba el matiz humano para ofrecer igualdad de oportunidades a todos los niños, de forma independiente a su condición económica; por ello dirige su atención a los sectores más pobres (Lee ed., 2004).

De acuerdo a Carolyn (2002), la preocupación de la pedagogía de Montessori por la libertad fue influenciada por la filosofía de Rousseau; por ello, en su pedagogía

2 Casa de los niños.

3 Tríada dinámica de niño, profesor y entorno.

considera que “liberty is activity”⁴ (Lee ed. 2004, p. 113). Esta es una conclusión de la observación que realiza sobre los niños menores de seis años y su predilección por actividades sensoriales, siendo este el medio empleado para entender el mundo que los rodea. Asimismo, identifica que la atención es importante en el proceso educativo. Por lo cual, habiendo identificado estos dos procesos cognitivos: la percepción sensorial y la atención, diseña “materiales” para motivar el aprendizaje de los niños.

Estos materiales se emplearon, en un primer momento, para desarrollar destrezas lingüísticas, que eran valoradas en la sociedad de su época. Posteriormente, de acuerdo a Marshall (2017), Montessori agrega otras áreas como matemática, ciencia, geografía e historia para implementar contenidos pedagógicos que se concretan en la elaboración y uso de los materiales didácticos. De igual forma, este mismo autor y Feez (2007) declaran que Montessori diseñaba los materiales con características sensoriales, percibidas en forma, color, tamaño, peso y textura, con el objetivo de hacerlo accesible a la comprensión de los niños.

Asimismo, en este modelo pedagógico, los niños desempeñan un rol activo en la construcción de su aprendizaje. En complemento, los docentes son los que acompañan y observan este proceso desde una postura científica, manteniendo una actitud de curiosidad y respeto hacia los estudiantes (Lee ed., 2004). Es decir, ellos disponen el espacio y los materiales para promover una atmósfera de aprendizaje óptima donde se aproveche al máximo cada experiencia que estos pueden brindar. Por ello, como señala Feez (2007), en las aulas Montessori, el profesor es como el director, ya que dirige el desarrollo físico y psíquico de los aprendices a través de una preparación y selección de las herramientas pedagógicas a emplear.

En la misma línea, Marshall (2017) afirma que las características de estos materiales poseen un control de error que moldea y restringe su uso para permitir que el niño se autocorrija cuando sea necesario. De este modo, asume mayor independencia para construir su propio aprendizaje. El niño va adquiriendo autonomía y, de alguna manera, se define como autodidacta, no espera una recompensa extrínseca, su acción se motiva en una actitud de logro. Esto se puede observar cuando los niños interactúan con un rompecabezas y deben colocar las piezas en su lugar, el material por sí mismo dirige la acción y hay una sola forma de encajarlas.

4 Libertad es actividad.

En síntesis, en la escuela montessoriana, se ha contemplado cuidadosamente las estrategias de enseñanza como el uso de herramientas y materiales icónicos para soportar el quehacer docente y fomentar el trabajo independiente del estudiante. De este modo, experimenten la oportunidad de desafiarse y potenciar sus capacidades. Asimismo, se identifica que Montessori enfatiza en el rol del estudiante como protagonista, del docente como acompañante, y del ambiente como estímulo de aprendizaje. Sin embargo, no se visualiza el elemento de dispositivos de evaluación que corresponde a la propuesta de Martínez ed. (2019).

1.3.2. Modelo pedagógico Waldorf

En 1919, dos años después de terminada la Primera Guerra Mundial, surge un enfoque pedagógico alternativo, conocido como escuela Waldorf (De Souza, 2012). El fundador de esta escuela es Rudolf Steiner, un filósofo y pedagogo quien en colaboración con Emil Molt trabajaron este proyecto para compensar los estragos de la guerra. De acuerdo a Quiroga (2015), la filosofía de Steiner, basada en la antroposofía, orientaba la ejecución de esa propuesta educativa. En esa línea, Quiroga e Igelmo (2013), señalan que era una manera de concretar los estudios que Steiner había desarrollado desde los 9 años, pues entendía que el mundo espiritual ayudaba a la realización del ser humano.

De acuerdo a lo que señala Quiroga (2015), antes de la fundación de la escuela, existía una lucha social en Alemania, donde Steiner con el lema de libertad y Molt con “Social Threefolding”⁵: política, cultura y económica se enlistaban por defender el pacifismo, el feminismo y la justicia. Es en estas circunstancias, según Quiroga e Igelmo (2013), Emil Molt, quien por entonces era gerente y dueño de Waldorf, una empresa de cigarrillos, le pide a Steiner la creación de una nueva escuela. Esto debido a que escuchó su conferencia sobre educación y desarrollo espiritual para los trabajadores de esa empresa (Joon, 2018).

Al respecto, Quiroga (2015) sustenta que esta pedagogía Waldorf poseía una concepción metafísica sustentada en la ciencia espiritual, la antroposofía. Según Joon (2018) esta ayudaba a definir el conocimiento espiritual de la persona, respecto tanto de sí misma como del mundo. En este proceso de autoconocimiento, ocurre la

5 Tres dimensiones de la sociedad. Traducción libre.

integración consciente de tres disciplinas: pensamiento, sentimiento y voluntad, pues para Steiner (Citado en Quiroga, 2015) el ser humano se compone de tres aspectos: cuerpo, alma y espíritu. Por lo cual, el fundador de la pedagogía Waldorf plantea que el objetivo de la educación debía atender a la formación integral de la persona, principalmente porque el contexto de su época se caracterizaba por el dominio del materialismo y el desgaste de la cultura humanista.

Si bien, Quiroga (2015) refiere que, en un primer momento, la escuela Waldorf iba dirigida a la clase obrera de la empresa con el mismo nombre y de los hijos de estos; más tarde se replica en Europa y América debido a los discursos que asiduamente Steiner sostenía, siendo fiel a su filosofía. En la actualidad, este modelo pedagógico está abierto al público considerando una filosofía centrada en el hombre (Joon, 2018). Lo cual demuestra el valor humanista que define esta pedagogía, pues busca brindar a las personas oportunidades para desarrollarse integralmente.

La escuela Waldorf no solo se caracterizó por su rápida expansión, sino por la reforma educativa que plantea para reconstruir la sociedad. “Steiner’s pedagogy in the Waldorf Schools should be the true art of developing the humans who will become a knowledgeable whole man in a new society after World War I”⁶ (Joon, 2018, p. 122). Esto significa que esta escuela surge como una propuesta de solución para salvaguardar la integralidad de las personas que fueron vulneradas en la Primera Guerra Mundial. Asimismo, para cuestionar la sociedad moderna donde primaba la mentalidad materialista y consumista, con el fin de promover el desarrollo de la persona y su calidad de vida (De Souza, 2012).

En concordancia a la finalidad educativa, los profesores que trabajaron en estas escuelas desarrollaron diversos temas de manera transversal a través de actividades cotidianas. Al respecto, Joon (2018) señala que los docentes abordan conceptos de manera indirecta por medio de acciones como hornear pan, salir de paseo, realizar juegos, pintar imágenes, contemplar paisajes o libros, entre otros. Asimismo, De Souza (2012) sostiene que a partir de estas se contribuye al desarrollo de la persona en los aspectos intelectual, emocional, físico, espiritual y estético de acuerdo al ciclo al que pertenece el estudiante. Con ello se realizaba un gran esfuerzo por mantener la coherencia y consistencia de la pedagogía (Quiroga, 2015).

⁶ La pedagogía de Steiner en las Escuelas Waldorf debería ser el verdadero arte de desarrollar a los humanos que se convertirán en un hombre entendido en una nueva sociedad después de la Primera Guerra Mundial.

Además, Steiner había clasificado el desarrollo de los niños en tres ciclos: uno que comprende desde el nacimiento hasta los siete años, otro hasta los catorce y luego hacia la edad de veintiuno. Él planteó un currículo para abordar los temas que debían dictarse en cada uno de estos. Y como señala Joon (2018), esto estaba basado en el arte de Goethe, de quien admiraba sus obras artísticas de pintura, poesía y literatura. En esa línea, por ejemplo, se enfatizaba más el trabajo de creatividad e imaginación con los niños del primer ciclo; luego en el segundo, se les daba herramientas para crear y empezar con su instrucción de manera más académica. Del tercer nivel, no se encuentra referencias, pero existen estadísticas que revelan el éxito de la pedagogía, pues, según Quiroga (2015), el 80 % de los universitarios de este tipo de escuelas culminan satisfactoriamente sus estudios superiores.

Con esta información se evidencia una preparación previa en lo que concierne a este modelo pedagógico, característica que ya se practicaba en la “*Freie Goethe-Schule*”⁷, la primera escuela Waldorf (Quiroga, 2015). De acuerdo a este mismo autor, Steiner había planificado todos los detalles, desde el método de enseñanza y contenidos hasta la preparación de su plana docente. Para él era importante esta última, pues si los docentes no compartían sus mismos ideales, era más difícil alcanzar la meta educativa. Su compromiso fue completo. Al empezar, reclutó profesionales, tanto pedagogos como artistas, y los preparó asiduamente. Ellos, los profesores de su escuela, eran la base principal del quehacer pedagógico.

Para concluir con esta propuesta pedagógica, cabe señalar que no se encontraron dispositivos de evaluación para verificar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, se deduce que podía estar basada en la conducta, ya que se resaltaba la espiritualidad de la persona y el cambio de paradigma sobre un mundo materialista. Asimismo, tampoco se observa que haya existido una manera de comprender el tipo de aprendizaje que tenían los estudiantes, a pesar de que la clasificación de etapas y contenidos de aprendizaje, sin una explicación específica para responder al por qué, pero sí con una visión de engrandecer al ser humano. En ese sentido, un eje transversal que se trabaja para articular esta labor educativa son las prácticas artísticas en función del respeto por la naturaleza y este queda muy compaginado al modelo de la escuela de Waldorf.

7 Escuela gratuita de Goethe

1.3.3. Modelo pedagógico Reggio Emilia

Reggio Emilia, una ciudad al norte de Italia, terminada la Segunda Guerra Mundial en 1945, se encontraba en un contexto de crisis económica, política y social, lo que exigía una labor de reconstrucción y una necesidad de instaurar la paz. Ello motivó a que sus habitantes, y especialmente las mujeres, se organizaran para formar una escuela en la que primara el respeto y la escucha (Gáfaró, 2010). El proyecto de renovación se dio en diversos campos como el social, político y cultural, y permitió lograr estabilidad económica y dar pase a los “fabulosos años sesenta”. Este contexto permitió que la municipalidad asumiera responsabilidad sobre las escuelas iniciadas por las comunidades, dando apertura a la primera escuela para la infancia en 1963, La Robinson, bajo la dirección de Loris Malaguzzi (Cagliari, et al., 2016).

Malaguzzi, luego de graduarse como profesor en 1938, trabajó con niños de primaria en una comunidad cercana a Reggio Emilia. Al concluir la guerra, ayudó a fundar un colegio que permitiera a los excombatientes y prisioneros de entre 16 y 24 años a aprender un oficio (Cagliari, et al., 2016). Esta experiencia, le permitió reflexionar sobre las condiciones que ofrecían las escuelas estatales, que entonces priorizaban la enseñanza centrada en el docente y la posición receptiva del estudiante. Al respecto, Malaguzzi (citado en Cagliari, et al., 2016) señalaba que, si bien “no se puede crear a voluntad un artista, es igual de cierto que a partir de ahora se pueden crear las condiciones en las que el artista pueda nacer y desarrollarse” (p. 15), enfatizando en la importancia que tiene el entorno en la formación de las personas.

De este modo, como señalan Fernández y Feliu (2017), un concepto fundamental en la propuesta de Malaguzzi es el entorno como tercer maestro, semejante a la triada que plantea Montessori: estudiante, maestro, ambiente. Así, el espacio debe cuidar la estética para generar una atmósfera que invite a los niños a indagar, experimentar e investigar. En efecto, estos autores, afirman que el espacio se diseña considerando la armonía del color, la forma y la luz, como se evidencia en la arquitectura y en los característicos objetos transparentes de las aulas en las escuelas Reggio Emilia. Además, según Gáfaró (2010), esto se muestra en la consideración de la persona, su relación con el entorno y su derecho a disfrutar de la belleza. Por lo tanto, se afirma que esta pedagogía se desarrolla bajo un enfoque de respeto por el niño, un individuo con inteligencia.

Asimismo, bajo este enfoque la escuela tiene como fin desplegar las potencialidades innatas del estudiante y contribuir a su estado de bienestar físico, mental y social, para lo cual se requiere la colaboración de los padres (Cagliari, et al., 2016). Esta pedagogía, considera que la familia y la comunidad, junto a los maestros, son un equipo que trabaja en la consecución de metas colectivas, como el aprendizaje de los niños y la mejora de la comunidad, ya que la escuela debe fomentar la transformación social (Fernández y Feliu, 2017; y Hoyuelos, 2004). Ello es posible, debido a que, desde sus inicios, las escuelas de Reggio Emilia son co-administradas por los padres de familia.

Del mismo modo, la escucha sensible y respetuosa hacia los niños inicia con la observación de ellos; por ejemplo, en los momentos de juego. En esta línea, Fernández y Feliu (2017) señalan que de la exploración y el recojo de experiencias de estos, surgen preguntas del mundo que los rodea y el interés por responderlas, lo que determina el contenido de los proyectos que se desarrollan en las escuelas Reggio Emilia. En este proceso, los estudiantes son co-constructores de su aprendizaje, porque despliegan tareas de investigación desde sus intereses de forma individual y colectiva; en los que, por ejemplo, negocian y debaten con compañeros y maestros. Así, la práctica de habilidades, en diferentes contextos y situaciones, les permite desarrollar sus dimensiones cognitiva, física y social.

En efecto, queda definido el rol activo del estudiante y del docente como investigador, esto último, porque en términos de Fernández y Feliu (2017) cumple tareas de escucha, observación y documentación. Ello se complementa con la característica de maestro como “director”, lo que en términos de Malaguzzi, es el “telonero, director de la obra, escenógrafo, camarógrafo y, sobre todo, el más atento de los públicos” (citado en Gáfaró, 2010, p. 26). En complemento, Hoyuelos (2004) considera que este, debe ser sensible a la cultura en la que se desarrolla la pedagogía, puesto que le permitirá mantener un punto de vista amplio y complejo que complementa y matiza su formación psicológica y pedagógica.

Estos actores, estudiante y maestro, interactúan predominantemente en un ambiente denominado *atelier*⁸, en el que los niños emplean diversos materiales como lápices de colores, arcilla, pintura, e incluso material digital para concretar sus ideas a

8 Taller.

través de la música, la danza o de forma verbal, por considerar algunos (Vecchi, 2013, citado en Fernández y Feliu, 2017). Estos medios de expresión, son los que Malaguzzi denominó como “los cien lenguajes del niño”, de forma metafórica, para referir la gran cantidad de “lenguajes”, a parte del verbal. Al respecto, Hoyuelos (2004) afirma que estos se emplean de forma integrada. Por citar un ejemplo, el autor menciona que cuando el niño dibuja es una manifestación gráfico plástica, cuya postura implica un componente motriz; también, del cual se produce un sonido rítmico y está vinculada a una experiencia de identidad.

Estas vivencias, son documentadas por los maestros de Reggio Emilia e implican, según Gáfaró (2010), el recojo ordenado de información por medio de notas, fotografías, dibujos o videos, los cuales evidencian el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta herramienta permite, tanto a los niños como a los docentes, realizar una autoevaluación y un proceso metacognitivo. Asimismo, Fernández y Feliu (2017) consideran que la documentación posibilita reconocer y hacer visible el trabajo de los niños, el cual puede compartirse con otros compañeros. De igual forma, permite a los padres conocer las actividades diarias de sus hijos y por lo tanto fortalecer la comunicación y cooperación con la tarea educativa de la escuela.

En conclusión, los elementos que caracterizan este modelo pedagógico son el concepto de niño y por tanto su rol en el proceso educativo. Se contempla su desarrollo integral considerando que posee capacidades innatas y que necesita expresarse a través de los diferentes lenguajes. Del mismo modo, el rol docente cumple una función trascendental para acompañar este aprendizaje y disponer las herramientas necesarias para lograr óptimos resultados. Es este, el actor educativo quien tiene la responsabilidad de investigar y mejorar permanentemente su labor en favor de los estudiantes. De esa manera, resalta los dispositivos de evaluación para realizar un seguimiento del desempeño de los niños, metas alcanzadas, dificultades por superar y desafíos que responder. Con ello, sin dejar de mencionar los materiales que se emplean para soportar la labor pedagógica.

Como se presenta hasta esta sección, este primer capítulo de este estudio muestra tres modelos pedagógicos: Montessori, Waldorf y Reggio Emilia. Cada uno de ellos contiene las descripciones de los elementos que componen su propuesta pedagógica. Asimismo, se observa que unos resaltan más que otros y están más elaborados y detallados; siendo los roles docente - estudiante y el entorno los más

destacados para el proceso educativo en el modelo de la Nueva Escuela. Lo cual, evidencia y corrobora la teoría presentada al inicio del estudio sobre el énfasis que le atribuyen los sistemas pedagógicos desarrollados a esos tres elementos. Por ello, para el desarrollo del segundo capítulo se aborda estos aspectos desde una postura analítica y objetiva. Además, se reflexiona sobre cómo estos postulados teóricos se concretan en la preparación de espacios de aprendizaje correspondientes a los modelos mencionados.



CAPÍTULO II

ESPACIOS EDUCATIVOS

En este capítulo se define el concepto de espacio educativo y sus componentes. Asimismo, se presenta diversos criterios de diseño en respuesta a las necesidades, intereses y características de desarrollo de los niños a nivel integral, en base a las dimensiones de experiencia que propone Nair y Fielding (2005) y los principios de diseño de Swim (2005). Además, se emplea los patrones de diseño estudiados por Nair y Fielding (2005) y definidos por De Lima y De Souza (2016). Posteriormente, de estos patrones, se seleccionan siete al considerarse que son los que acogen a los otros. Así como también nos permiten analizarlos en referencia a los modelos pedagógicos Montessori, Waldorf y Reggio Emilia.

2.1. Diseño del espacio educativo en escuelas de educación inicial

Al considerar el diseño del espacio, se suele limitar su atención a una función estéticas. Sin embargo, su comprensión es más amplia, pues implica la planificación y organización en fin de un interés. En el ámbito educativo, supone la creación de espacios, mobiliario y recursos para mejorar experiencia de aprendizaje en los niños. Tal como señala Pérez (2009), [...] “la forma de organización no debe ser caprichosa por tan solo presentar una situación distinta, debe obedecer a un propósito definido, cuál es crear mejores condiciones para el aprendizaje.” (p. 75). Lo que significa que el diseño de espacios tiene una intencionalidad consciente.

2.1.1. Espacio educativo: Concepto y componentes

Un espacio educativo puede ser comprendido desde dos perspectivas. Al respecto, Solveig (2012, p. 319) plantea que “Space is both visual, like the physical environment created by architecture, and invisible, like a social space (Bourdieu, 1998)

that contains a sense of shared meaning and feelings of belonging”⁹. Por lo cual podríamos mencionar que el espacio se comprende en dos dimensiones: La primera, como el escenario físico que incluye mobiliario, materiales y herramientas didácticas, y considera las condiciones del medio ambiente (iluminación, temperatura, ventilación). La segunda, como un espacio delimitado por las interacciones entre agentes educativos, metodologías y estrategias empleadas.

Por lo general, pensar en un espacio educativo evoca una representación mental de un aula de clases donde se desarrollan aprendizajes. Esta concepción no es del todo errónea, por el contrario, nos obliga a pensar más al respecto. Por ejemplo, Pérez (2009) explica, que podemos encontrar espacios educativos en todos los sectores que componen la escuela, así se refiere a patios, comedores, jardines, pasillos, auditorios, entre otros. Por lo cual, el concepto de espacio educativo se amplía a todo escenario de aprendizaje. En ese sentido, este autor afirma que lugares fuera de la escuela también cumplirían esta condición. Por ejemplo, están parques, instituciones estatales, iglesias, museos, mercados, bibliotecas y otros espacios en los cuales los aprendices pueden tener un contacto directo con el objeto de aprendizaje.

Para efectos de este estudio, y en relación a los modelos pedagógicos de Montessori, Steiner y Malaguzzi, se delimita la comprensión de los espacios educativos al interior de la escuela.

2.1.2. Criterios para el diseño de espacios educativos

De acuerdo a Foucault (2002), en la edad Media, siglo XV, se mantenía un discurso de vigilar y disciplinar a los individuos. Y como medida de aplicación, se diseñaron espacios cerrados para la corrección de la conducta humana. Esto se evidenció en la infraestructura de hospitales, ejército, cárceles y escuelas como centros para impartir disciplina. Y pese a que, a partir del siglo XIX, se comienza con la concepción de la libertad del hombre aún impera el modelo panóptico en las escuelas.

En esa línea, Giraldo (2015, p. 50) retoma esta reflexión y señala que “El espacio educativo [...] en sí mismo posee un valor educativo y simbólico”. Esto se muestra en las características de diseño de las escuelas tradicionales que además eran influenciadas por el contexto y la época de guerra. Las ventanas pequeñas situadas en

⁹ El espacio es tanto visual, como el entorno físico creado por la arquitectura, como invisible, como un espacio social (Bourdieu, 1998) que contiene un sentido de significado compartido y sentimientos de pertenencia. (Traducción libre)

la parte superior de las paredes del aula, el podio y la organización en columnas de los pupitres de los estudiantes son características del diseño. Esto con el fin de mantener el control de los individuos y sus actividades.

Posteriormente, la situación de posguerra supuso un cambio en los distintos ámbitos de la sociedad, por lo cual la escuela debía enrolarse a esta dinámica. Al respecto, Diez-Pastor y Diez-Pastor (2017) plantean la necesidad de transformación, no solo de contenidos de enseñanza, sino en el sentido de los diseños de los espacios escolares, para pasar de una cultura de arquitectura colonial a una más contemporánea, ello debido a que emergieron nuevos modelos educativos correspondientes a la escuela activa. Esto contribuiría a transformar la imagen de escuela como un espacio que fomenta un entorno agradable y digno para la formación del hombre.

En ese sentido, actualmente, se continúa profundizando en los estudios respecto a la incidencia del diseño de los espacios en el aprendizaje. De acuerdo Nair y Fielding (2005) cuando el ser humano se pone en contacto con el espacio, este experimenta sensaciones a nivel de cuatro dimensiones: Espacial, psicológico, fisiológico y comportamental. La primera dimensión se refiere a características de la estructura espacial que crea sensaciones contrapuestas: ambientes abiertos o cerrados, colectivos o íntimos, activos o silenciosos, entre otros.

La segunda dimensión se caracteriza respecto a los atributos que influyen en la psicología de la persona e influye en el estado emocional. Puede generar calma, alegría, seguridad, motivación, reflexión, creatividad, estímulo de acción y sentido de pertenencia. La tercera dimensión es el ámbito fisiológico que considera cualidades que intervienen en el estado físico de la persona a través de la percepción y sensación. Este considera la iluminación, ventilación, calidez, aromas, texturas, visuales agradables y estéticos. Por último, la cuarta dimensión va en relación al comportamiento de la persona determinando las conductas que realice; por ejemplo, estudios colectivos, independientes, actividades físicas, de expresión artística, reflexión, juego y contacto con la naturaleza.

Asimismo, Nair y Fielding (2005) descomponen esas cuatro dimensiones de experiencia en veinticinco patrones que orientan el diseño y la organización de espacios de aprendizaje, las cuales, a su vez, son descritas a detalle por De Lima y De Souza (2016). Con este entendimiento, se eligen cinco patrones que sirven de categorías de análisis de los modelos pedagógicos Montessori, Waldorf y Reggio

Emilia: entrada, aula, comedor, laboratorios o talleres y, conexiones internas y externas. La elección de estas se justifica en que engloban a los otros patrones y permiten una mejor comprensión de las escuelas. En síntesis, se afirma que los espacios inciden directamente en el comportamiento de la persona, por lo que es importante tener en cuenta aspectos que favorezcan el aprendizaje. A continuación, se presenta la concreción de los tres modelos pedagógicos en los espacios de aprendizaje sujetos a los patrones indicados y de forma posterior, en correspondencia a las dimensiones de experiencia.

2.2. Entendiendo la concreción de los modelos pedagógicos en espacios educativos desde el enfoque de cinco patrones de diseño de Nair y Fielding

Como se mencionó en el primer capítulo, un modelo pedagógico se forma en consideración de los elementos que lo componen. Para este caso, los modelos pedagógicos alineados a la escuela nueva realzan la importancia del niño en la construcción de su propio aprendizaje y, por ende, de la predisposición del ambiente para sostener este proceso. En ese sentido, es el maestro quien facilita y organiza los espacios de aprendizaje en función a las características, necesidades e intereses de los niños y niñas.

2.2.1. Espacio educativo en el modelo Montessori

Como plantea el modelo pedagógico de Montessori, el niño es el constructor de su aprendizaje; por lo que el rol docente se orienta a guiar este proceso. En ese sentido, María Montessori plantea la preparación del ambiente, el tercer maestro, a partir de una observación cuidadosa de los niños y niñas (Marshall, 2017). A continuación, se detallan las características de un centro montes soriano en relación a los patrones de diseño de espacios educativos.

El primer patrón, la entrada a la *Casa dei Bambini*, es para Montessori el lugar de bienvenida, en palabras de Cusack y Stencel (1999), por esa razón, debe transmitir una sensación de confort. Este es un espacio de transición de la casa a la escuela y de esta al aula, en el que suceden breves interacciones entre padres, niños y niñas, y maestras. En consecuencia, debido a la participación de estos actores, se piensa en un espacio también para adultos; por ejemplo, hay un lugar “to hang their coats, to leave

messages easily, and to have coffee while visiting or waiting.”¹⁰. (Cusack y Stencel, 1999, p. 23).

El segundo patrón, el aula montessori, se caracteriza por atender a niños de diferentes edades independientemente de la cantidad. Este espacio es “la célula básica del método Montessori y contiene al individuo y a la colectividad.”; cabe señalar, puede ser reemplazado por otro espacio complementario (Jiménez, 2009, p. 112). El cual, según indica Sanchidrián Ed. (2014), no solo se promueven aprendizajes autodirigidos, sino interacciones tanto con las personas como con los materiales, los cuales tienen un propósito didáctico. Por este motivo, se dispone la preparación de este ambiente. Verbigracia, Gómez Ed. (2014) y Jensen (2004) señalan que para tener mayor espacio en el piso se reduce la cantidad de bancos y mesas, así los aprendices pueden desplegar alfombras y trabajar con el material didáctico. Del mismo modo, según Lee Ed. (2004) y Gómez Ed. (2014), Montessori diseña el mobiliario basándose en la funcionalidad y tipo de material, considerando adaptarlos a la estatura y fuerza de los niños para que ellos dispongan de estos y los muevan de acuerdo a sus requerimientos.

El tercer patrón es el comedor, al respecto, Cusack y Stencel (1999) aluden, conforme los bebés adquieren la capacidad de sentarse en sillas pequeñas, son incluidos en la rutina de comida y; posteriormente, en la preparación de alimentos y limpieza de este ambiente. Además, como señala Gómez Ed. (2014, p. 81) en este espacio “Los platos serán siempre de loza, y los vasos y botellas de cristal. Los cuchillos son siempre incluidos en el menaje de la mesa”. En términos de Susan Stephenson (2019), embajadora montessori - AMI, ello sucede para evidenciar la fragilidad de los objetos y practicar el cuidado responsable sobre estos.

El cuarto patrón son los laboratorios y talleres. Esto se evidencia cuando Montessori propone espacios para la actividad física, donde se trabaja gimnasia, comprendido en acciones de caminar, respirar y hablar (Lee Ed., 2004). La práctica de estas tiene como propósito fortalecer los órganos del cuerpo, y de esta manera estimular el aparato fonador y la postura (Montessori, s.f). En complemento, algunas escuelas montessorianas trabajan talleres de diversas temáticas, por lo que los ambientan de acuerdo a estas. Por ejemplo, HildeBrandt (2007, p.9) narra: “our

10 Para colgar sus abrigos, dejar mensajes fácilmente y tomar un café mientras visita o espera. (Traducción libre)

elementary and middle school students turned the art room into a rainforest, covered in vines and papier-maché mammals, reptiles, birds, and insects”¹¹.

El quinto patrón son las conexiones interiores y exteriores, por ser espacios educativos. En estos se pueden crear experiencias de aprendizaje. Como menciona HildeBrandt (2007, p. 9): “during our Ancient Egyptian Day, one end of our hallway became a desert, complete with a backdrop of the Great Pyramids and a very realistic looking, life-size wooden camel”¹². Así este tipo de ambientes, como los pasillos, pueden estar dispuestos tanto al propósito pedagógico como a los intereses de los niños. Además, según Cusack y Stencel (1999), es una característica de las conexiones en los ambientes de la escuela Montessori, sustituir paredes por ventanas para permitir un mejor vínculo con el exterior.

2.2.2. *Espacio educativo en el modelo Waldorf*

Las escuelas Waldorf están diseñadas bajo un enfoque pedagógico que se concretan no solo en el ejercicio docente, sino en el diseño de espacios. Estos de acuerdo a su disposición crean entornos para los aprendices que lo vivencian en la cotidianeidad. A continuación, se contrasta esta información en relación a los patrones de espacio estudiados por Nair y Fielding (2005).

El primer patrón, la entrada, respecto a la cual De Lima y De Souza (2016) definen como un espacio de bienvenida a los estudiantes. Es un lugar considerado como transitorio al servir de conexión entre el centro y la comunidad. En esa línea, Easton (1997) resalta que, en las escuelas Waldorf, los maestros sabían de este principio por lo que, para el ingreso, preparaban cantos, poesías e himnos con el propósito de que los estudiantes se adapten al cambio que experimentaban al momento de su llegada. En complemento a estas actividades, Steiner consideró el diseño de estos espacios basado en las formas y cubierta de las paredes, para lo cual estudia la arquitectura antroposófica (Jiménez, 2009).

El segundo patrón, aula, del que De Lima y De Souza (2016) refieren como un patrón que evidencia la coherencia entre el currículo escolar y el espacio físico. Por

11 nuestros estudiantes de primaria y secundaria convirtieron la sala de arte en una selva tropical, cubierta de enredaderas y mamíferos, reptiles, pájaros e insectos de papel maché. (Traducción libre)

12 Durante nuestro Día del Antiguo Egipto, un extremo de nuestro pasillo se convirtió en un desierto, con el telón de fondo de las Grandes Pirámides y un camello de madera de tamaño real y aspecto muy realista. (Traducción libre)

ejemplo, tenemos una sala que se adapta y es vinculante a la clase que se realiza. Del mismo modo, Frödén y Lova (2019) señalan la adaptación de este ambiente a las temáticas que se desarrollan. Asimismo, su diseño debe ofrecer oportunidades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo los objetivos pedagógicos planteados. En relación a esto, Jiménez (2009) alude la importancia que el modelo otorga al protagonismo del estudiante. En vista de ello, Steiner (citado en Quiroga e Igelmo, 2013) funda su metodología de acuerdo a tres septenios de desarrollo: uno a siete, siete a catorce y de este a veintiuno. Así pues, mientras el niño cambia de etapa, el aula también, pasando de una forma orgánica a una más lineal y ser cuadrada al final.

El tercer patrón, comedor, que las autoras De Lima y De Souza (2016) conciben como lugares donde los niños se alimentan, debe ofrecer una sensación de agrado y comodidad. Asimismo, es necesario considerar los muebles que lo componen, un entorno que invite a la actividad de alimentación y los horarios en que se realicen. Según Jiménez (2005), Steiner valora la disposición de los espacios para provocar diversos tipos de actividades. Por tal razón, resalta el diseño y ubicación de las salas donde se realizan estas. Si bien, en la pedagogía Waldorf, no se hace referencia directa a este espacio, se sabe que el autor de este modelo considera la integralidad del niño, el cual supone la alimentación.

El cuarto patrón, laboratorios y talleres, según Quiroga e Igelmo (2013), incluyen actividades relacionadas a las tres etapas del desarrollo del niño. Por ejemplo, Easton (1997) señala que cada septenio tenía un propósito: estimular su desarrollo a través de la exploración del mundo, fortalecer las habilidades sensoriales e incitar el pensamiento abstracto respectivamente. Por lo que, después de las clases principales y del recreo, se dedicaba dos horas de materias expansivas como tejer, pintar, eurytmia, cuidado de plantas, música; y según la etapa de desarrollo se agregan otras más como trabajos en metal, madera y producción de títeres, entre otros (Igelmo y Quiroga, 2018). A partir de esta premisa, se identifica la importancia del rol docente para plantear estas situaciones y dirigir su proceso, preparando los ambientes de acuerdo a sus objetivos de clase, pues cada espacio sirve de estímulo a la acción.

El quinto patrón son las conexiones interiores y exteriores. De Lima y De Souza (2016) plantean que estos espacios cumplen varias funciones y se diferencian por las características que poseen. Las primeras se refieren a la observación panorámica de toda la escuela y la segunda, a la manera cómo podemos discriminarlas.

Por citar un ejemplo, en el estudio de Jiménez (2009) se señalan la existencia de áreas verdes, pasillos que conectan aulas, el ingreso al centro y otros escenarios usados con determinados fines ya sea un salón para reuniones de maestros u otros, para realizar actividades de ocio. Los materiales que se presentan en este y los otros sitios, dan la impresión de que son parte del lugar, creando así una armonización evidente (Quiroga e Igelmo, 2013).

2.2.3. Espacio educativo en el modelo Reggio Emilia

Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi, y Moss. Ed. (2016). explica, que la consolidación de esta pedagogía fue un proceso extenso, que va desde antes de la creación de la primera escuela municipal en 1963, Robinson Crusoe, hasta la fundación de Reggio Children en 1994. La misma autora señala que, Loris Malaguzzi, visionario de esta pedagogía, plantea una lista de condiciones que caracterizaban a sus niños y escuelas de infancia, de la que se destaca la valoración por el entorno, la riqueza y variedad de estímulos. Esto, en respuesta a la concepción del niño como un ser “rich in potential, strong, powerful and competent”¹³ (Thornton y Brunton 2010, p. 16) y de una teoría de aprendizaje socio constructivista (Tarr, 2001). A continuación, se presentan los hallazgos del diseño de las escuelas Reggio Emilia en correspondencia a los patrones de diseño de los espacios educativo Nair y Fielding (2004).

El primer patrón, la entrada de la escuela Reggio, es descrito por Thornton y Brunton (2009, p. 48), como "a welcoming place which invite visitor in and encourages communication"¹⁴, porque en esta sucede el primer contacto entre el personal, los padres y los niños. Asimismo, el diseño incluye una ventana que permite visualizar las actividades que realizan los niños dentro, e invita a ingresar a quienes llegan. Además, la entrada significa la relación de esta con el mundo exterior. En palabras de Ceppi y Zini (citado en Tarr, 2001), en este espacio se filtra lo que acontece en la realidad. Por ejemplo, se colocan paneles con contenido sobre actividades organizadas fuera de la escuela; así como información de la estructura organizacional del centro, el personal, actividades, reuniones y la documentación del trabajo en esta.

El segundo patrón, el aula, según Thornton y Brunton (2009) y Cagliari et al. Ed. (2016)., es un espacio flexible, porque permite realizar diversas actividades a los

¹³ rico en potencial, fuerte, poderoso y competente. (Traducción libre)

¹⁴ Un lugar acogedor que invita a los visitantes y fomenta la comunicación. (Traducción libre)

niños de forma simultánea. Este es preparado por los maestros para y con los niños, a partir de la escucha atenta de los aprendices (Carolyn, 2003) o de su participación al reconocer los lugares más significativos para sí mismos (Strong y Elli, 2007). También, señala Tarr (2001), que se cuida la estética de los elementos individuales, prefiriendo la uniformidad de color y estilo. En esa línea, la autora señala el uso de estantes bajos que contienen creaciones de los niños como figuras de arcilla, elementos naturales como conchas o semillas de pino, y todo cuanto refleje la luz, como lentejuelas o tarros transparentes (Tarr, 2001 y, Strong y Elli, (2007)).

El tercer patrón, el comedor, como señala Malaguzzi (citado en Cagliari et al. Ed., 2016), es un espacio donde se responde al derecho de una alimentación de calidad, por el impacto que esta tiene en el desarrollo integral de los niños. Asimismo, se asumía que este ambiente debía permitir "el máximo de gestión activa y autónoma por parte de los pequeños" (Cagliari et al. Ed., 2016, p. 259), evidenciado en la adecuación del mobiliario a la medida del niño. En complemento, Thornton y Brunton (2009) señalan, que la implementación de esta área contribuye al desarrollo de la autosuficiencia y las relaciones del niño, pues éste participa al preparar la mesa, elaborar recetas propias e incluir a los miembros de su familia en estos proyectos. Además, en cuanto a la estética, Tarr (2001, p. 8) señala la inclusión de aspectos del hogar en este espacio, como jarrones con flores, semillas, platos y manteles, elementos que "are beautiful objects in their own right"¹⁵.

El cuarto patrón, el *atelier*, se conoce también como el taller o laboratorio; en términos de Kelemen (2013), un espacio en el que el niño puede desarrollar su creatividad e imaginación a través del juego y la exploración. Asimismo, este autor y Thornton y Brunton (2010), destacan la presencia de la persona a cargo, el *atelierista*¹⁶, quien es un maestro capacitado en al menos dos ramas de arte. Esto le permite aportar con sus habilidades y competencias artísticas, así como con la proposición de experiencias significativas y materiales no estructurados. Estos representan, a su vez, lugares de investigación y descubrimiento, y pueden ser, por ejemplo, taller de luz, de movimiento del cuerpo, de paisajes digitales o de la exploración de fenómenos físicos, como aprender sobre el uso sostenible del agua y la energía (Thornton y Brunton, 2010 y Costa, 2016).

¹⁵ son objetos hermosos por derecho propio. (Traducción libre)

¹⁶ Talleristas.

El quinto patrón son las conexiones interiores y exteriores, descritas por Tarr (2001), se observa desde de la *Piazza*, que es el patio central en analogía a la plaza principal de la ciudad, que los espacios interiores y exteriores se dividen por grandes ventanas y vegetación. Asimismo, como señala Thornton y Brunton (2009), estos límites transparentes permiten la visibilidad desde las aulas y el comedor hacia el exterior, y se complementan con accesos directos a este. Asimismo, Tarr (2001) menciona que, "The walls hold the history of the life within the school"¹⁷ Las paredes contienen la historia de la vida dentro de la escuela. (p. 38). Estas contienen la documentación y fotografías de la planificación y ejecución de los proyectos de los niños, ubicados a la altura de sus ojos. Estos registros públicos son a su vez, una forma de hacer visible las habilidades y potenciales de los niños hacia las familias y visitantes (Tarr, 2001 y Thornton y Brunton, 2009).

2.3. Entendiendo la concreción de los modelos pedagógicos en espacios educativos desde el enfoque de cuatro dimensiones de experiencia de Nair y Fielding

Wolkenhauer (2013) afirma que la disposición del espacio educativo está alineado a los fines educativos y el aula es, en primacía, el símbolo de dicho modelo pedagógico. En complemento, Pit, Locke, Nair y Bunting (2005) comentan que, para lograr un diseño de alto rendimiento, es necesario no solo prever la sostenibilidad del edificio, sino también pensar en el impacto que este genera en la persona, en las cuatro dimensiones que ya plantearon Nair y Fielding (2005): "space, physiology, psychology and behavior"¹⁸ (Pit, Locke, Nair y Bunting, 2005, p. 22). A continuación, se describen los tres modelos pedagógicos: Montessori, Waldorf y Reggio Emilia, desde su relación con las cuatro dimensiones de experiencia.

2.3.1. Espacio educativo en el modelo Montessori

La dimensión espacial, es descrita por Nair y Fielding (2005) como las características del entorno. En el aula de este modelo, se presentan elementos de la vida cotidiana de los niños como "pequeñas sillas, mesitas, minúsculos objetos de tocador" que, según Montessori (en Gómez, 2014, p. 51), permiten la ejercitación en

¹⁷ Las paredes contienen la historia de la vida dentro de la escuela. (Traducción libre)

¹⁸ espacio, fisiología, psicología y comportamiento. (Traducción libre)

el orden y la limpieza. A su vez, estos generar un entorno tranquilo y de familiaridad, junto a la inclusión de fotografías de las familias y los sillones de mimbre (Lee Ed., 2014). También, Cusack y Stencel (1999) indican que las aulas conectan con espacios íntimos, zonas tranquilas en el que los niños pueden tomar una siesta, en este caso, un área con camas pequeñas y un espacio para que el niño guarde sus pertenencias.

La dimensión psicológica, según Nair y Fielding (2005) denota características del espacio como calmante o estimulante. Al respecto HildeBrandt (2007) señala el uso de colores suaves en las paredes para generar una sensación de serenidad. Asimismo, Cusack y Stencel (1999), indican que el color natural de la madera del mobiliario, los marcos de la ventana y la puerta crean un ambiente de tranquilidad. En complemento, Gómez (2014) indica que este es un entorno preparado que estimula los sentidos por medio de los materiales didácticos. Se acondicionan espacios individuales para permitir un acercamiento a los objetos de aprendizaje, de modo que los niños pudieran concentrarse mejor en este proceso.

La dimensión fisiológica se refiere a las sensaciones que el espacio provoca en el individuo y este puede ser percibido por los sentidos. Así como señalan Nair y Fielding (2005) se puede experimentar calidez, agrado, etc., en el convivir dentro de estos ambientes. En el modelo pedagógico montessori, ello se manifiesta en la preparación del ambiente que indica Carolyn (2002) donde se promueve no solo la libertad de exploración, sino también de bienestar. Asimismo, en el diseño de este entorno se ofrece materiales estructurados para generar aprendizajes, algunas características de estos son la variedad de colores, texturas, olores, etc., pues para Montessori los niños a esta edad aprenden a través de la exploración de los sentidos.

La dimensión comportamental, en el modelo montessoriano, por lo estudios realizados, se orienta a educar niños que autodirijan sus aprendizajes y sean independientes (Marshall, 2017). Estas acciones se logran por la disposición de los ambientes que la maestra se encarga de adaptar y organizar para cada sesión. Lo cual se vincula con aquello que Nair y Fielding (2005) señalan cuando los entornos provocan reacciones en la persona al momento de la enseñanza, trabajos grupales o individuales, juego o actividad física. Este último se evidencia, por ejemplo, en los espacios de gimnasia que disponía en este enfoque, según Montessori (s.f.), para fortalecer el desarrollo motor grueso y fino de los aprendices.

2.3.2. Espacio educativo en el modelo Waldorf

La dimensión espacial se comprende, en los estudios de Nair y Fielding (2005), como la representación del ambiente físico en vínculo con la comunidad y la naturaleza. En correspondencia, las escuelas Waldorf se caracterizan por el diseño cuidadoso de sus instalaciones y se evidencian en las formas, colores y materiales que guardan armonía con el medio natural (Easton, 1997). En relación a ello, Jiménez (2009) refiere la importancia de las formas de las aulas que Steiner diseñó de acuerdo a las edades de los aprendices, la ambientación para cada espacio del centro y su mobiliario respectivamente. En adición, Frödén y Lova (2019) señalan que este entorno se condiciona con colores suaves y paredes limpias, la reducción de muebles y la exposición de los juguetes y materiales en armarios. Ello con el propósito de facilitar, según Igelmo y Quiroga (2018) y Quiroga e Igelmo (2013), la realización de actividades académicas, extracurriculares y de recibimiento a los miembros de la comunidad.

La dimensión psicológica, de acuerdo a Nair y Fielding (2005), predispone a la persona para la acción. Por lo que, en los espacios educativos, se podría comprender como la preparación de los aprendices para estimular el proceso de aprendizaje. No se trata de atiborrar o sobre estimularlos, sino de crear entornos que inviten al trabajo de manera espontánea. Al respecto, Lathe y Parsons Ed. (1995) señala que los maestros deben brindar espacios organizados, seguros e inspiradores de acuerdo a las necesidades de los niños. Por ejemplo, Igelmo y Quiroga (2018), Quiroga e Igelmo (2013) y Frödén y Lova (2019), coinciden en que el espacio se convierte en una herramienta que responde a las etapas de desarrollo de los niños, cuanto más pequeño necesitarán materiales concretos y propios de su contexto, para generar familiaridad; y también materiales que provoquen el pensamiento abstracto. Asimismo, algo que menciona Easton (1997) es el saludo de bienvenida personal al comienzo de clases con intención de generar autoconsciencia y sentido de valoración.

La dimensión fisiológica, según Nair y Fielding (2005), son las sensaciones físicas que el espacio genera en las personas. Al respecto Lathe y Parsons Ed. (1995), al basar su pedagogía en la espiritualidad de la persona, refiere la importancia de crear entornos agradables donde se sientan a gusto. Ello también señala Easton (1997) al afirmar que Steiner, a través de las prácticas pedagógicas, busca responder a los seis sentidos que componen el cuerpo: tacto, vida, movimiento, balance, sabor y olor. Por

lo cual, los espacios de su escuela debían representar ciertas características como bienestar, reverencia, gratitud, armonía, calidez y belleza natural. Por citar un ejemplo, según Easton (1997), para crear un espacio agradable a la hora de leer cuentos, los maestros encendían una vela para transformar el ambiente en uno más acogedor.

La dimensión comportamental, Nair y Fielding (2005), la describen como la creación de ambientes para activar acciones. Esto significa que, el estar en un espacio predispone a actuar de una determinada manera; verbigracia estudiar, conversar, alimentarse, dormir, ejercitarse físicamente, entre otros. Asimismo, según Easton (1997), la representación del mundo externo influye en el interior de la persona y se refleja en su comportamiento. Al respecto, Igelmo y Quiroga (2018) indican que los espacios debían ser amplios y abiertos para que los niños jueguen y se muevan libremente. Además, Quiroga e Igelmo (2013) plantean que, si la intención era educar niños autónomos, se debía brindar oportunidades, no solo con los materiales y mobiliario, al alcance de estos; sino con la convivencia. Así, en las escuelas Waldorf, aprendices de diferentes edades estaban juntos, para que los menores aprendieran de sus mayores a través de la imitación. De este modo, ambos grupos se beneficiaban, porque los mayores también podían ser más responsables al ayudar a los más pequeños.

2.3.3. Espacio educativo en el modelo Reggio Emilia

La dimensión espacial, como explican Nair y Fielding (2005), se entiende por los elementos que componen el entorno. Así, Thornton y Brunton (2009) describen que la escuela del modelo Reggio Emilia ofrece espacios abiertos iluminados con amplias ventanas transparentes que conectan exteriores, la *Piazza*, con interiores, el comedor o el aula. Estos son contrastados con espacios más íntimos, como la "zona tranquila", un área anexa al aula con poca iluminación. Además, en estas escuelas es representativa el vínculo con el medio ambiente. Ejemplo de ello, es el aprovechamiento de iluminación natural, la inclusión de flores y semillas en el comedor o piedras de playa, conchas o conos de pino como en el aula (Tarr, 2001 y, Strong y Elli, 2007).

La dimensión psicológica, refieren, Nair y Fielding (2005), a las emociones que genera el espacio en la persona. Aquí, destaca el sentido de pertenencia a su comunidad, por la relevancia que Malaguzzi atribuye a esta (Cagliari et al. Ed., 2016).

En ese sentido, Tarr (2001) sostiene que la escuela es un espacio híbrido con la ciudad, al promover la participación de los niños y sus familias a las actividades comunitarias al considerar esta información en los paneles; como en la apertura a visitantes a las escuelas quienes pueden apreciar la documentación de los proyectos de los niños en las paredes (Tarr, 2001). Asimismo, como explica Kelemen (2013), este valor es reforzado con el trato equitativo entre todo el personal de la escuela; maestros, *atelieristas* y de apoyo; quienes en conjunto con la familia trabajan por el mayor beneficio del niño.

La dimensión fisiológica, considerada por Nair y Fielding (2005), como aquello que se percibe a través de los sentidos. Al respecto, Carolyn, (2003) señala que en este modelo educativo se prepara un ambiente visualmente agradable el cual es la principal herramienta pedagógica. Asimismo, Tarr (2001) menciona que predomina una estética de forma y color uniforme. Esta se complementa, según Strong y Elli, (2007) con características "eléctricas y vivas" que se logran con el uso de materiales que reflejan la luz, como los contenedores transparentes. Así también, con el uso de espejos, anotado por Tarr (2001), que proporcionan múltiples vistas de los objetos y resultan atractivos para los niños.

La dimensión comportamental, que Nair y Fielding (2005) explican, son las respuestas físicas a las características del espacio. Al respecto, Strong y Elli, (2007, p. 379) afirman que se mantiene un equilibrio entre dar estructura y facilitar la exploración libre del niño, por ejemplo, con el mobiliario a su medida se promovía también su actividad independiente. Así como la disposición de las mesas para fomentar el trabajo individual y grupal (Costa, 2016). Del mismo modo, según Carolyn (2003), los espacios como el *atelier* inducen la práctica de la expresión a través de los distintos lenguajes artísticos. Finalmente, un entorno acogedor que favorece encuentros espontáneos o programados entre las familias, el personal de la institución y los niños (Cagliari et al. Ed. 2016).

A partir de este segundo capítulo, se observa que los tres modelos pedagógicos estudiados: Montessori, Waldorf y Reggio Emilia tienen características en común que los definen y ello se evidencia en los espacios de aprendizaje que sirven de herramienta para impulsar su pedagogía. Esta conclusión se obtiene luego de haber analizado estos enfoques en relación a los patrones de diseño del espacio y las dimensiones de experiencia que Nair y Fielding (2005) plantean y De Lima y De Souza

(2016) definen. Cada uno de estos ayudan a comprender la coherencia entre la teoría y práctica de los elementos que componen un modelo pedagógico.



CONCLUSIONES

Los modelos pedagógicos responden a las interrogantes ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué enseñar? y se diferencian por la forma en cómo su propuesta educativa responde a estas. Los pertenecientes a la escuela nueva: Montessori, Waldorf y Reggio Emilia, consideran la disposición del ambiente como elemento clave en el proceso de aprendizaje del niño. Se refleja así, las intenciones pedagógicas de cada modelo en los espacios al interior de la escuela. Por lo tanto, se realizan respecto al diseño de estos como la estética, funcionalidad, condiciones ambientales y mobiliario que impactan en las experiencias de aprendizaje.

Los tres modelos pedagógicos comparten elementos como el contexto histórico espacio temporal donde se enmarca la filosofía educativa y la concepción del niño como una persona en desarrollo quien posee la capacidad de aprender de manera continua. Así, él es protagonista de su proceso de formación y el docente es quien lo guía y acompaña. Asimismo, este es considerado como el director en la preparación del ambiente educativo como una herramienta que emplea para el soporte de su ejercicio docente.

Los espacios educativos de los tres modelos pedagógicos estudiados se diseñan en base a las características de desarrollo, necesidades e intereses del niño; así como también al propósito educativo. Cuya evidencia se concreta en el espacio tangible, es decir, las características físicas que se estudian en las dimensiones de diseño; como en el espacio social comprendido en las dimensiones de experiencia que genera el ambiente. Dichas consideraciones están presentes en todos los espacios al interior de la escuela como oportunidades de aprendizaje que trascienden el aula.

Para finalizar, consideramos que, aunque el diseño de los espacios educativos es un elemento clave que favorece la predisposición del aprendizaje, no es el único que consolida la formación educativa de calidad del niño en las escuelas. Es necesario tomar en cuenta otros factores como el rol que asume la escuela en la sociedad, si debemos seguir educando a los niños para esta o para la que se quiere en un futuro. Y, además, si estas consideraciones responden a los intereses de la colectividad o a los de

un grupo minoritario con poder. Por lo tanto, existe la necesidad de concienciarnos e identificar la intencionalidad de la educación y su impacto en la sociedad.



REFERENCIAS

- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. y Moss, P. (Edits.). (2016). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid, España: Morata.
- Carolyn, E. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26390918_Three_Approaches_from_Europe_Waldorf_Montessori_and_Reggio_Emilia
- Carolyn, E. (2003). "Fine Designs" from Italy: Montessori Education and the Reggio Emilia Approach. *Montessori Life*, 15(1), 34-39. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507873165&lang=es&site=ehost-live>
- Costa, T. (2016). Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia. *Sustinere*, 4(1), 27-46. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>
- Cusack, G., & Stencel, M. (1999). Changing the paradigm of prepared environments: The Princeton Montessori school experience. *Montessori Life*, 11(3), 22-23. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507643840&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Diez, C. & Diez, S. (2017). Carlos Arniches y la arquitectura que enseña. *Aula*, 3, 179-21. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136010/Carlos_Arniches_y_la_arquitectura_que_en.pdf;jsessionid=0E8525FF22EF3AF724EA4442F94FC5BC?sequence=1
- De Lima, M. y De Souza, M. (2016). Características do espaço arquitetônico facilitadoras do ensino e aprendizagem. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 13(2), Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2016v13n2p58>
- De Souza, D. L. (2012). Learning and Human Development in Waldorf Pedagogy and Curriculum. *Encounter*, 25(4), 50-62. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=87764730&lang=es&site=ehost-live>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Easton, F. (1997). Educating the Whole Child, "Head, Heart, and Hands": Learning from the Waldorf Experience. *Theory Into Practice*, 36 (2), 87-94. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/stable/1477378>

- Feez, S. (2007). *Montessori's mediation of meaning: a social semiotic perspective* (PhD Doctorate). University of Sydney, Sydney, Australia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2123/1859>
- Fernández, M. & Feliu, M. (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of new approaches in educational research*, 6(1), 50-56. DOI: 10.7821/naer.2017.1.207
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Frödén, S. & Lova, A. (2019). “Opening an imaginative space? A study of toys and toy play in a Swedish Waldorf preschool.” *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Special Issue: «Steinerpedagogikk». 5(1), 186-201. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1383>
- Gáfaró, A. (2010). Una ventana de reflexión a Reggio Emilia. *Dialéctica libertadora*, (3), 23-29. Recuperado de <http://190.242.99.229/index.php/DialecticaLibertadora/article/viewFile/187/180>
- Giraldo, L. (2015). El espacio y su uso en la construcción social de la norma. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (23), Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Gómez, A. (Ed) (2014). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*.
- HildeBrandt, P. (2007). Montessori Environments as Works of Art. *Montessori Life*, 19(2). Recuperado de <https://www.questia.com/magazine/1P3-1356004221/montessori-environments-as-works-of-art>
- Igelmo, J., & Quiroga, P. (2018). La Pedagogía Ligera en Tiempos Hipermodernos: El Homeschooling, Las Escuelas Waldorf Y La Nueva Pedagogía Ignaciana. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 75–94. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.14201/teoredu3017594>
- Hoyuelos, A. (2004). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. *Revista Novedades Educativas*. Recuperado de <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1LSNFS61Z-CT5QDL-1YCM/Loris%20Malaguzzi.pdf>
- Jensen, S. (2004). One Individual at a Time: Instruction in the Montessori Classroom. *Montessori Life*, 16(4). Recuperado de <https://www.questia.com/magazine/1P3-861812501/one-individual-at-a-time-instruction-in-the-montessori>
- Jiménez, Á. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y pedagogía*, 21(54), 103-125. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9782/8991>

- Joon, Y. P. (2018). The Waldorf School Movement in the US Midwest. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 12(3), 121–142. Recuperado de: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.17206/apjrece.2018.12.3.121>
- Kelemen, G. (2013). The Reggio Emilia method, a modern approach of preschool education. *Journal Plus Education*, 10(1), 87-92. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=721990cb-b045-4d20-be32-f8041ed1868c%40sessionmgr4008>
- Kennedy, D. (2018). The New School. *Journal of Philosophy of Education*. 52(1), 5-125. Recuperado de <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/full/10.1111/1467-9752.12277>
- Lee, G. (Ed). (2004). *The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. USA:Rowman y editores de Littlefield.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *Science of Learning*. 2(1), 1-9. DOI:10.1038/s41539-017-0012-7
- Martínez, P. (Ed). (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21(36), 137–159. DOI: 10.17081/eduhum.21.36.3147
- Montessori, M. (s.f.). *The Montessori method*. Schocken Books. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02225a&AN=pucp.190962&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Nair, P & Fielding, R. (2005). *The Language of School Design. Design Patterns for 21st Century Schools*. Minneapolis: DesignShare. Recuperado de <http://www.designshare.com/images/TheLanguageofSchoolDesignBooksummaryweb.pdf>
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, España: Editorial LAIA.
- Pérez, R. (2009). *El constructivismo en los espacios educativos*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Costa Rica: Editorama.
- Pit, P., Locke, J., Nair, P. y Bunting, A. (2005). *Creating 21st Century Learning Environments*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Recuperado de <https://doi.org/10.1787/558676471016>.
- Quiroga, P. e Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. *Una Propuesta Teórica Singular*. Bordón, 65(1), 79–92. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=85980841&lang=es&site=ehost-live>

- Quiroga, P. (2015). Waldorf teacher education: Historical origins, its current situation as a higher education training course, and the case of Spain. *Encounters in Theory & History of Education / Rencontres En Theorie et Histoire de l'Education* 16(1), 129–145. DOI: 10.15572/ENCO2015.9
- Sanchidrián, C. (Ed.). (2014). *El método de la Pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/429556739/EL-METODO-DE-LA-PEDAGOGIA-CIENTIFICA-Maria-Montessori-pdf>
- Lathe, R. F. & Parsons, N. (Ed.). (1995). *The Spirit of the Waldorf School*. Recuperado de: https://www.rsarchive.org/Download/Spirit_of_the_Waldorf_School-Rudolf_Steiner-297.pdf
- Stephenson, S. (2019). Ayúdame a hacerlo por mí mismo. *I Seminario Montessori Perú*. Montessori Association Peru (MAP). Lima.
- Strong, T., & Elli, J. (2007). Reggio Emilia's Environment as Third Teacher. *Theory into Practice*, 46(1), 40-47. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40071632>
- Swim, T. (2005). Advance Reflection on Principles of Classroom Design: Considering the Child's Perspective. *Early Childhood NEWS*, 17(1), 34-39.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms: What Art Educators Can Learn from Reggio Emilia. *Early Childhood & Interdisciplinary Challenge*, 54(3), 33-39. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3193922>
- Thornton, L. & Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio Approach: Early Years Education in Practice*. Inglaterra: Routledge.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2010). All about...the Reggio Approach. *Nursery World*, 110(4222), 15–20. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=51905887&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 157-168. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227527008>
- Wolkenhauer, R. (2013). *Inquiring into professional development in a newly designed 21st century school* (Tesis de maestría). University of Florida, Florida, Recuperado de <https://ufdc.ufl.edu/UFE0045791/00001>