



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL

**« La comunicación como posibilitadora
de ambientes de aprendizaje creativo »**

Análisis del Colegio Montessori de Rosario « 2017 »

AUTOR: María Florencia Pasquinelli

DIRECTOR: Dr. Sebastián Castro Rojas

Rosario, 21 de diciembre, 2017

« Abstract »

Resumen. Este trabajo que se presenta a continuación se realizó a fin de profundizar el conocimiento sobre la práctica de la comunicación y la creatividad en un ambiente de aprendizaje de nivel inicial. Para tal efecto, se realizó una revisión bibliográfica con miras a contribuir a la delimitación conceptual del problema y un enfoque mixto de tipo exploratorio y descriptivo de las diferentes perspectivas pedagógicas y dimensiones que configuran el aula escolar como un ambiente de aprendizaje. Entre estas perspectivas se tratan los ambientes de aprendizaje desde el niño, lo lúdico, lo creativo y lo comunicacional, para señalar una reflexión más profunda sobre la educación contemporánea, si se quiere para superar posturas técnicas de transmisión lineal y rutinarias en las aulas escolares. No obstante, se elaboró con la intención de socializar la información recopilada con aquellos involucrados en la labor docente para que puedan reflexionar respecto de los factores multidimensionales y complejos que configuran los ambientes escolares y que inciden en el proceso de aprendizaje creativo de los niños.

Palabras claves: educación, ambiente de aprendizaje, sociabilidad, creatividad y comunicación

« Agradecimientos »

Si todo final implica volver a empezar, el agradecimiento de haber llegado hasta acá ya significa para mí un gran comienzo. Y si de escribir con el corazón se trata, cada persona sabrá y aprenderá a leerlo.

A mis compañeros y maestros, que fueron y serán guías en este camino.

A mis padres y mis abuelos, por acompañarme en este recorrido que elegí y por mostrarme que en la simpleza y en las pequeñas cosas está la vida. A mi familia y a mis amigos, por ser mi pulmón. A mi compañero de aventura, que me enseñó a mirar con otros ojos.

A la abuela Silvana, que habiendo fundado la escuela “Integral de Fisherton” me enseñó a encontrar diferentes formas para *leer el mundo*.

A Florencia, a Marianela y a Cinthya por confiar y abrirme las puertas del Colegio Montessori de Rosario, por el tiempo, por el acompañamiento amable, afectivo y colaborativo en este recorrido.

A Sebastián, que con su sabiduría y su autenticidad puesta en cada palabra me guió para que concrete este trabajo. Al que me escuchó desde un principio, confió en mí y hoy es parte de esta tesina que hicimos en conjunto.

A Vanina, por su generosidad y por abrirme todo su conocimiento.

A Maru, mi hermana facultativa y amiga para toda la vida.

A Gonza y a Mica, por ser mi inspiración más genuina.

A todos los que todavía escriben – y a pesar de todo – encuentran diferentes formas de leer el mundo.

Índice

Introducción	06
 CAPÍTULO I « La educación »	
1.1 Aproximación al concepto de educación	14
1.1.1 La escuela y el marco legislativo argentino	16
1.1.2 Enfoques y prácticas	21
1.2 El Legado de María Montessori: modelo educativo	25
1.2.1 El aprendizaje como interacción	28
1.2.2 El niño y su entorno	31
1.2.3 El maestro como guía	34
1.2.4 Las relaciones y la sociabilidad en el aula	35
 CAPÍTULO II « La creatividad y el ambiente de aprendizaje »	
2.1 Aproximación al concepto de la creatividad	38
2.1.1 Dimensiones de la Creatividad	43
2.1.2 El trabajo como medio de expresión creativa	44
2.2 El ambiente educativo	47
2.2.1 El aula como ambiente de aprendizaje	48
2.2.2 El aula como ambiente creativo	57
2.2.3 Los materiales pedagógicos	60
2.2.4 El mobiliario y las paredes	61
2.2.5 El maestro creativo	63
 CAPÍTULO II « La comunicación en la práctica educativa »	
3.1 La práctica de la comunicación	66
3.1.1 Modelos de comunicación	70
3.1.2 El aula como espacio de comunicación	76
3.1.3 La comunicación desde las Tecnologías de la Comunicación	78

REFLEXIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
 ANEXO	 104
ANEXO I	
Guía general para entrevistas	01
Entrevista 1 « Sociofundadora, Florencia Rodriguez »	03
Entrevista 2 « Guía de “Taller 1”, Marianela Brunet »	12
Entrevista 3 « Directora y guía, Cinthya Menna »	24
ANEXO II	
Observaciones « Registro de datos recolectados »	34
ANEXO III	
Registro fotográfico del ambiente “Taller 1”	43

« Introducción »

*“Si comienza uno con certezas, terminará con dudas;
más si se acepta empezar con dudas,
llegará a terminar con certezas.”
(Francis Bacon)*

En la búsqueda de preguntarse ¿para qué?, se encuentra un impulso y una guía que lleva a justificar hacia dónde se dirige este trabajo. El tema que se propone parte de una no respuesta encontrada y del interés académico en profundizar acerca de la relación posible entre estas tres nociones transformadoras: la comunicación, la creatividad y la educación.

En este sentido, partiendo de diferentes artículos, libros, tesis o investigaciones que toman como eje de estudio estas nociones conceptualizadas en diferentes contextos, desde diversas disciplinas, pero pocas veces analizadas desde su punto de convergencia, se encuentran registros bibliográficos acerca de la comunicación en la educación escolar, en el marco de la Sociedad de la Información y del Conocimiento dentro del campo de la educomunicación y la comunicación educativa desde una perspectiva técnica-empírica en la que se desprenden dos nociones. Por un lado, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, utilizadas de modo creciente como medio de comunicación al servicio de la educación, y por otro, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento haciendo referencia a las herramientas que deben facilitar el acceso al conocimiento y a su aprendizaje en el espacio del aula. La escases aparece cuando se intenta encontrar un estudio que permita identificar si la comunicación contribuye al método de un modelo educativo alternativo, si posibilita los procesos cognitivos y pedagógicos para facilitar la enseñanza-aprendizaje de los niños, si posibilita las condiciones favorables del ambiente educativo para promover la habilidad creativa por parte de los niños-docentes y si se enriquecen mutuamente.

Desde aquí surge el deseo de profundizar el conocimiento sobre la práctica de la comunicación en un ambiente de aprendizaje, más concretamente en la educación de nivel inicial (6 a 9 años), ya que como acuerdan algunos autores, entre ellos Gardner (1998), es en esta etapa en la que los niños alcanzan más expresividad y riqueza creativa por lo que el ambiente escolar puede bloquear o fomentar el desarrollo de la creatividad¹. Esta será una de las cuestiones a tratar en los siguientes apartados de la investigación tomando como referencia la apropiación didáctica que la pedagogía hace de la comunicación dentro del aula “Taller 1”, del colegio Montessori de Fisherton, en Rosario, al que concurren niños de 6 a 9 años.

En esta instancia Montessori (1949) se basa en la idea de que los niños poseen una mente razonadora, para explorar el mundo con su imaginación y pensamiento abstracto y plantea un currículo con una visión histórica, evolutiva e integrada del conocimiento y del desarrollo humano. Incluye cinco grandes lecciones (Tabla 1) a partir de las cuáles se desarrollan áreas específicas de estudio. Estas lecciones están diseñadas para despertar la imaginación, la curiosidad, y la admiración por la capacidad creativa e innovadora del espíritu humano.

¹ Los estudios demuestran que lo que se había justificado como descensos inevitables de la creatividad en ciertas etapas de desarrollo infantil, parecen ser ahora fenómenos culturales (Logan y Logan, 1980: 43).

Grandes lecciones	Áreas de estudio
Desarrollo del Universo y de la Tierra	Astronomía, meteorología, química, física, geología, geografía
Desarrollo de la vida	Biología, botánica, medio ambiente, evolución de la vida, zoología
Desarrollo de los Seres Humanos	Historia, Cultura, estudios sociales, descubrimientos científicos e invenciones
Comunicación por signos	Lectura, escritura, lingüística, estructuras del lenguaje, literatura
Historia de los números	Matemáticas, origen de los números, sistemas de números y geometría.

[Tabla 1] Currículo Montessori del aula de 6 a 9 años (Fuente: Fundación Montessori)

Surgen así algunas preguntas a las que se intentará dar respuesta con esta tesina. ¿Cuáles son las prácticas de la comunicación que configuran el ambiente de aprendizaje infantil en el colegio Montessori de Rosario? ¿Qué factores configuran el ambiente de aprendizaje? ¿De qué manera la comunicación visual del ambiente interviene en el aprendizaje de los niños? ¿Cómo son las relaciones entre niños-maestro y niños-niños? ¿Qué tecnologías de la comunicación utilizan? ¿Qué actividades realizan? ¿Qué lenguajes utilizan? ¿Qué contenidos curriculares trabajan sobre la comunicación? ¿Cómo aprenden los niños?

Poder dar una respuesta a estas cuestiones puestas en discusión, implica responder a algunos problemas que se plantean, desde nuestro punto de vista, en la práctica educativa en relación a la comunicación y el ambiente.

¿La comunicación es una de las dimensiones que configura e interactúa con el ambiente educativo?

¿El ambiente y su disposición estructural, en el que se produce el aprendizaje del ser humano, comunica: es un punto de interacción que incide en el proceso cognitivo del niño y facilita el desarrollo de habilidades creativas?

¿Los niños desarrollan estrategias cognitivas a partir de experimentar con herramientas didácticas, de participar y de dialogar con otros en un ambiente en común en el que fluyen las relaciones personales (maestro-niño, niño-niño)?

¿Las tecnologías de comunicación y los dispositivos lúdicos son configuradores de habilidades cognitivas y facilitan el proceso de aprendizaje-enseñanza?

Ante el avance abrumador de la tecnología, la ciencia, la globalización y los medios de comunicación, los individuos fueron cambiando a lo largo de la historia su forma de concebir la naturaleza, al hombre, la comunidad y por lo tanto al mundo. La educación ha sido una preocupación desde los orígenes de la humanidad. El tema de la dimensión de la comunicación educativa, los paradigmas, teorías de la educación y del aprendizaje se han abordado en diferentes momentos históricos a través de grandes pensadores y educadores, desde Sócrates (470 a 390 AC), a teóricos contemporáneos como Freinet (1896-1966) y Freire (1921-1997) y han sufrido grandes cambios radicales en términos conceptuales.

El ambiente de aprendizaje (ó educativo) define el marco donde diversos factores convergen para facilitar la práctica educativa y transformar al sujeto dentro de un modelo educativo. “Conocer la comunicación contribuye a una mayor inteligibilidad de la sociedad, y entender cómo los sujetos producen significados también habla del modo en que dichos sujetos se constituyen, es decir, de sus interacciones”. (Frutos, 2013:15). Es por ello que este trabajo se permite reflexionar acerca de la práctica de la comunicación en un ambiente de aprendizaje alternativo, que no sólo requiere de las tecnologías sino que se construye a partir del diálogo, la participación, las actitudes y las diversas concepciones pedagógicas y comunicativas.

En esta dirección Montessori propone un método de educación alternativo: “La educación de hoy todavía se encuentra restringida por los límites de un orden social que pertenece al pasado. La Educación no se puede desestimar como si fuera un factor insignificante en la vida de las personas, un medio para proporcionar a los jóvenes unas pocas nociones elementales de cultura. Se la debe concebir desde la perspectiva del desarrollo de los valores humanos en el individuo.” (Montessori, 2003:10)

Antecedentes encontrados sobre algunas investigaciones acerca de las prácticas educativas en Argentina, permiten afirmar que el modelo tradicional, pensado desde la necesidad de formar personas del saber en un contexto determinado, en el que los saberes ligados al futuro de la humanidad referían directamente a la lectoescritura, a las ciencias naturales, jurídicas, economía y la matemática, tienen una fuerte implicancia en los modelos y metodologías educativas del SXXI. La disciplina inculcada por medio de este modelo logró que durante muchos siglos las personas fueran enseñadas a pensar de una manera productiva, desde las necesidades y el rápido crecimiento de las técnicas y tecnologías alrededor del mundo. La rutina, lo mecánico y lo estandarizado remontan a los valores industriales de aquella fábrica que hoy se reproduce en serie.

En esta línea, y hacia una sociedad que se ha complejizado, es necesario entender como dice Morin (1994:32), que el “pensamiento complejo aspira al

conocimiento multidimensional.” Partir de esta posición permite pensar a la educación y a la comunicación como fenómenos complejos, acercándome a una concepción de sociedad del siglo XXI en la que convergen diversas miradas en torno a: la comunicación, la educación y la creatividad.

Pensadores de diferentes paradigmas y líneas de pensamiento como Piaget (1969), Freinet (1982), Dewey (1899), Montessori (1982), Freire (1960), Vygotsky (1986), Bruner (1997), Malaguzzi (2001) y Gardner (1994) entre otros, permitirán introducir conceptos, principios y procedimientos de análisis y reflexión en los diversos niveles de esta problemática.

La tesina que se presenta integra miradas, formas de conocer y construir el saber, en pos de realizar un aporte para problematizar acerca de las dimensiones comunicativas que atraviesan un ambiente educativo en el que el conocer encuentra un punto de convergencia con la experiencia concreta de niños y maestros, las tecnologías de la comunicación, los dispositivos lúdicos, los sentidos, la expresión, la imagen, la interacción y las relaciones personales que en ella y por ella suceden.

En este sentido y retomando como referencia el estudio doctoral de Samuel Ruiz Gutiérrez sobre “Práctica educativa y creatividad en la educación infantil” (2010) y los principios que definen el método Montessori, en relación al niño y las relaciones con el entorno, realizaremos un abordaje acerca de las variables que configuran el ambiente de aprendizaje al que nos referimos cuando hablamos de espacio social y de interacción.

Para llevar adelante este trabajo, hemos creado una metodología basada en un trabajo exploratorio de observación y análisis de bibliotecas tradicionales, digitales y tesis doctorales que junto a un trabajo de campo guiado por un método de índole cualitativo hicieron posible el presente análisis. De esta manera, se optó por trabajar con técnicas de observación participante, para registrar lo que sucede en la práctica; la entrevista en profundidad, para profundizar acerca de los procesos educativos y acceder a lo que no puede observarse directamente; y al uso del rapport para experimentar en el campo de estudio y recolectar la información utilizada que aquí presentamos.

En referencia a la división de este trabajo se han diferenciado 3 capítulos que exponen de una manera integral la investigación teórica y empírica con la que se trabajó la problemática planteada.

En el primer capítulo, se realiza un recorrido por el campo de las teorías educativas que fueron construyendo el fenómeno complejo de la educación. Se expondrá un lineamiento general acerca de las raíces fundantes, paradigmas pedagógicos, principios metodológicos, los cambios de concepción del niño y la escuela como espacio sociocultural. Otro de los aspectos que se profundiza en este capítulo es el método de María Montessori, considerado en el SXXI como un modelo de educación alternativo al tradicional, haciendo foco en las nociones conceptuales que introduce la autora y los principios que conforman el método Montessori.

En la segunda parte, se aborda directamente la relación que existe entre creatividad y tres de los sistemas que actúan en el aula de Educación Infantil: el niño, el maestro y el ambiente de aprendizaje tomando como referencia el marco legislativo educativo acerca de la creatividad y un estudio doctoral que afirma que la creatividad debe tener un lugar preeminente no sólo en Educación Infantil sino también en todas las etapas escolares posteriores. A su vez se caracterizará el ambiente de aprendizaje como un espacio social exponiendo el registro obtenido a partir de las técnicas cualitativas elegidas (entrevista en profundidad y observación participante) para llevar adelante esta investigación. Tanto la información descriptiva obtenida a través del relato oral, de las narraciones, de la observación minuciosa del ambiente de aprendizaje (Físico, visual, funcional, temporal y relacional), así como, la identificación de las actividades individuales y grupales, el uso de tecnologías, técnicas y dispositivos lúdicos que incorporan los maestros para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los tipos de lenguajes que convergen en el ambiente, la presentación de situaciones de dificultad y/o cambios, las resoluciones de problemas, el contenido curricular y los aspectos comunicativos que se trabajan en el aula.

En el capítulo III, para concluir integrando a los capítulos expuestos, se expone un análisis acerca de cómo es vista la práctica de la comunicación en

tanto configuradora de los ambientes de aprendizajes de nivel inicial y la creatividad tomando como referencia la metodología de María Montessori y las entrevistas realizadas en cuestión. En este sentido, se destacan las variables y factores que posibilitan que un ambiente educativo sea abordado como un espacio de aprendizaje comunicativo y creativo.

Finalmente se presenta una reflexión acerca de los aspectos que se fueron abordando en cada uno de estos capítulos y el trabajo de campo los cuáles nos permitieron abrir interrogantes y generar respuestas que esperamos puedan abrir el debate de las prácticas educativas y de nuevas problemáticas.

Capítulo I

« La educación »

1.1 Aproximación al concepto de educación

Partir de la palabra “educación” implica un sinfín de interrogantes de diversas y múltiples categorías conceptuales. Poder desnaturalizar y humanizar este concepto, para desentramar lo que hoy se nos presenta como dado, permite reflexionar acerca de su raíz epistemológica en pos de repensarlo en una “sociedad líquida” (Bauman, 2012) entre incertidumbre más que certezas de un mundo cambiante, donde comienza a verse una cultura digital transformadora de lo cotidiano. Y surgen con ello interrogantes de cómo hacer para configurar esas nuevas identidades, como incorporar las nuevas alfabetizaciones al aula.

La sociedad de conocimiento y de la información, así como la visión mercantilista regida por el gran mercado mundial conforman el contexto de la globalización del SXXI en el que está inmersa una visión educativa para la formación de sujetos eficientes y adaptados a la lógica del mercado de trabajo. Un contexto cambiante y complejo, ubica a la educación del SXXI en un mundo que está experimentando una transformación radical en lo que respecta a los métodos, el contenido y los espacios de aprendizaje. La sobreinformación y el acceso a diversas fuentes de conocimiento están ampliando los modos de conocer y las posibilidades de hacer escuela. La escuela, que existe desde un determinado momento y es considerada por lo tanto un producto histórico particular de las sociedades occidentales del siglo XVI, fue desde sus inicios asociada al progreso del hombre y a la ciencia y forma parte del disciplinamiento de las sociedades modernas.

Nada aislado y en una posición en cierto modo concordante con el materialismo histórico, se considera esta situación como consecuencia de un

largo y complejo proceso histórico, en donde el presente no es más que la proyección de múltiples factores desencadenantes de escenarios y, por lo tanto, también causa directa o indirecta de un futuro mediato. En este sentido, Marx y Engels (1846) ya reflexionaban acerca de que las realidades no son datos ni los seres humanos individuos, sino que alejados del positivismo, nos consideramos sujetos, constituidos en relación a otros y a una historia que nos hizo llegar a ser quienes somos.

Si bien comprender la naturaleza y las tareas de la educación a lo largo de la historia, así como, la concepción de *sujeto* que se pone en juego en los procesos de formación desde la antropología, la filosofía, la sociología, la psicología, la pedagogía, la política y las ciencias de la comunicación implica un amplio recorrido, este trabajo partirá de indagar en lo que ha consistido la transformación de la práctica educativa, para profundizar acerca del modelo Montessori y la configuración de los ambientes de aprendizaje.

Bajo un precepto social, Durkheim entiende que “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar al niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica” (1976:98). Con una visión sociocrítica, Dewey - filósofo norteamericano y representante de la “educación progresiva” que equivale al movimiento europeo de la “Escuela Nueva”- postula que “la educación es el método fundamental del progreso y la reforma social” (Dewey, 1897:93). Y que la educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (Dewey, 1895: 224). No entendía la idea de escuela transmisora de un aprendizaje académico para la vida del aula separado de la realidad social y que no tuviera en cuenta la vida diaria. Sino más bien reflexiona acerca de que el individuo resulta de un proceso social, que la educación en sí es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su

participación en la vida del grupo al que pertenecen pero que no preexiste sino que resulta de la interacción social, lo que hace que la conducta humana sea siempre un acto social.

En este sentido y partiendo de que la escolarización sólo es una pequeña parte de las formas en que una cultura introduce a los niños en el mundo, este trabajo se focalizará en pensadores y categorías que nos permitirán decodificar el ambiente de aprendizaje que se construye en la escuela Montessori de Rosario. Poder pensar a los procesos educativos a través de la mirada de Bruner (1997) nos permite pensar que los niños que asisten a una escuela, no están haciendo más que interiorizar las prescripciones normativas culturales (las reglas, conocimientos, normas y tradiciones) y, además, construir modos de imaginar y compartir la realidad. Lo cual nos conduce a pensar a la escuela, y por lo tanto el aula, como un espacio de sociabilidad y de formación sociocultural en el que se negocian, discuten y se comparten saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores y actitudes.

1.1.1 La escuela y el marco legislativo argentino

En sus inicios la escuela debía formar al sujeto para un mundo que era relativamente estable, donde predominaban las certezas, por eso también la continuidad de cierto modelo educativo. En nuestro país la ley de educación ha sufrido diferentes transformaciones a lo largo de la historia y reformas, desde la ley de Educación Común N°1420 para la enseñanza primaria (1884), pasando por la sanción de dos leyes de educación nacional (N° 24195 en 1993 y 26206 en 2004), hasta la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en 2006, que actualmente es la que regula el sistema educativo argentino. Aquí se define al “Sistema Educativo Nacional como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación” (LEN N° 26.206, art.14). De esta manera la promulgación de esta Ley y el estado como actor principal dieron comienzo en la Argentina a una serie de cambios. A nivel administrativo: el Ministerio de Cultura y Educación cambia su

denominación a Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) y el Consejo Federal de Cultura y Educación a Consejo Federal de Educación (CFE); en el plano educativo, se busca en todo el territorio: conformar una estructura común del sistema, extender la obligatoriedad, fijar modalidades, revisar y actualizar los contenidos, entre otros. Además, en su artículo 17 reordena el sistema educativo en cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior y entre ella define ocho modalidades. De lo establecido en la Educación Primaria, específicamente el ciclo inicial: primero, segundo y tercer grado nos serviremos para trabajar la problemática de esta investigación.

Asimismo, a partir de los nuevos acuerdos logrados en el CFE surgieron los nuevos lineamientos curriculares nacionales explicitados en los documentos llamados Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), redactado por los diversos equipos técnicos de Nación (2004), que insta a todas las provincias a la revisión de sus Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ), que redactan cada provincia y que tienen injerencia sobre su propio territorio de acuerdo a las autonomías provinciales que garantiza la Constitución Nacional (artículo 5º). Actualmente en la Provincia de Santa Fe se está reformulando el DCJ con vista a una actualización para el modelo vigente que data de 1997. Por lo cual será este último el que tomaremos como referencia de análisis.

Si nos remontamos a la antigüedad, los fundamentos que dieron origen al sistema educativo: la construcción de la nación, la escolarización masiva, la socialización en los valores de la vida humana y la transmisión de saberes mínimos para la integración social y laboral, pierden actualidad frente a las profundas transformaciones que experimentan las sociedades, a partir de los procesos de globalización. Según Castells (1997) en la sociedad actual el conocimiento constituye la fuente principal de producción. Y se emplea para el perfeccionamiento de instituciones y aparatos que producen, a su vez, más conocimiento generando “un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos” (Castells, 1997:119) que modifican la sociedad y promueven el desarrollo de nuevos conocimientos. Si bien sabemos que cada

momento histórico de la humanidad lleva a un modelo de estado y a un modelo de educación, es interesante pensar que el modelo que correspondía al marco político de los estados nacionales tenía también que ver en la modernidad con el nacimiento de las instituciones de educación formal y la importancia de lo que implicaba que diferentes sectores sociales accedieran a la alfabetización de la mano de una tecnología de información que era la imprenta. Así vemos como desde siempre las tecnologías de la información atravesaron la dimensión de lo educativo y también correspondieron a modelos de estado.

En este sentido, si tomamos como referencia lo que el estado afirma como función central de la escuela en tanto tiene que enseñar para que niños y jóvenes adquieran los saberes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable y una inserción en el mundo, la representación que el *currículo* busca resolver, presenta una dificultad mayor si nos remitimos a pensar en una sociedad de permanente movimiento, que necesita formar personas capaces de adaptarse a los cambios, aprender continuamente y respetar, en una sociedad cosmopolita, la diversidad en las diferencias. En otras palabras, la incertidumbre del futuro, el incremento de problemas ambientales, las crisis económicas internacionales, los flujos de la comunicación, el avance de la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación y las desigualdades sociales, generan nuevas demandas a la educación. La creatividad, junto con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los medios de comunicación, la comunicación visual y sonora y las relaciones humanas tienen un lugar fundamental y son un desafío para el desarrollo de los niños del SXXI.

Sin ir más lejos, diversas propuestas nacionales e internacionales alientan a la idea de la enseñanza para el pensamiento divergente, la búsqueda de la mejora del clima escolar, la promoción de la permanencia de los alumnos en las escuelas que no terminan sus estudios por falta de interés, el fomento de la apreciación y el respeto por las distintas culturas que forman parte de nuestra identidad, la alfabetización para la lectura de nuevas formas de comunicación, la promoción de pensamiento simbólico y audiovisual así como la posibilidad de manejar una multiplicidad de sentidos frente a un mismo hecho.

Ahora bien, de qué manera estos aspectos aparecen en la currícula establecida por las NAP? ¿Cómo se trabajan estos aspectos en el aula? Si bien distintas posturas teóricas acuerdan en que “la currícula” es un documento dinámico, que permite diversas lecturas y que es una selección que está influenciada por intereses políticos, económicos, sociales y culturales - en tanto surge como un dispositivo más del estado para controlar la enseñanza en los sistemas educativos de todos los países - el estudio del texto curricular explícito por parte de la ley no permiten conocer las prácticas educativas que se dan en la escuela y , por lo tanto, en cada aula. Las mismas dependerán de múltiples factores, entre ellos la formación de los docentes, la configuración de los ambientes de aprendizaje y las propuestas institucionales que elabore cada escuela. Sin embargo coincidimos en que la currícula es, por consiguiente, un documento, un texto oficial que expresa qué contenidos, saberes y aprendizajes deben ser enseñados en las escuelas y sugiere como hacerlo.

El filósofo francés Derrida, citado por Caruso y Dussel (1999), afirma que el currículum no es un texto cualquiera sino que abarca una realidad más compleja. Nos remitimos aquí al término de “Curriculum Oculto” que Philip Jackson (1968) introduce en el libro “La Vida en las aulas” para hacer mención del conjunto de influencias formativas que ejerce sistemáticamente la escuela pero que no están formalmente reconocidas en este documento. El aula es, entonces, el último nivel en el que se concretiza el currículum en las prácticas pedagógicas a través de actividades, de circulación de contenidos y de diversas metodologías que se implementan. Por lo tanto, no es menor profundizar en su estudio.

En conclusión, podemos afirmar que son diversas las prácticas educativas que pueden coexistir dentro de un marco legislativo nacional, en tanto cada institución hace de la interpretación de este texto oficial un modelo educativo legitimado.

Es en este sentido que nos proponemos conocer principalmente los lineamientos curriculares de la Provincia de Santa Fe para la Escuela Primaria, para poder reflexionar acerca de cómo se combina lo que se propone, lo que se

baja, a nivel institucional, por medio del estado, con lo que se deja abierto por parte de la escuela, los alumnos y maestros.

Partiremos por definir el modelo didáctico sustentado por este Diseño curricular (1997) que reconoce que el hecho educativo se articula desde la Interacción dinámica entre docentes, alumnos y contenidos. Así, desde la posición teórica sostenida en este documento, se reconoce la construcción activa de significados por parte de los alumnos, como propósito fundamental de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y a su vez, reconoce al entorno como un espacio social de aprendizaje dándole un fundamental valor a las estrategias educativas que se implementen para promover actividades individuales y trabajo en grupo, favoreciendo la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas, opiniones, experiencias y resolución de problemas.

De este modo, se afirma que existe una vida del aula, como sistema social, abierto, de comunicación e intercambio. Allí se estructuran espacios y tiempos, se realizan agrupamientos flexibles de alumnos y docentes. Es en relación con el otro como se aprende el mundo y a sí mismo, en un proceso de permanente interacción. Aparece así la necesidad explícita de la comunicación y la expresión humana que impliquen la apreciación de la naturaleza, la producción creativa del ser humano y el cultivo de las diversas formas expresivas y comunicativas.

Tras este marco nos preguntaremos precisamente ¿Qué lugar tiene la enseñanza de disciplinas como Lengua, Cs. Sociales, la educación tecnológica y artística en la escuela Montessori de Rosario según las propuestas curriculares establecidas para el primer ciclo? ¿Qué lugar tiene la creatividad y la comunicación en relación a estos ejes? ¿Qué contenidos se deben enseñar y de qué manera se trabajan en el aula? ¿Qué relación tiene la estrategia educativa con el ambiente de aprendizaje?

1.1.2 Enfoques y prácticas

A partir de los aportes de Baggiolini (2010), podemos decir que a través de la historia, la escuela como institución legitimada ha transmitido durante años conocimientos, habilidades y técnicas en las que le fue necesario implementar distintos métodos y utilizar diferentes tecnologías de acuerdo a los procesos históricos, políticos, económicos y culturales en los que se ha encontrado inmersa. Hablar de método implica abordar el campo complejo de la educación desde una modalidad de acción, del *cómo hacer para*, que requiere tanto del nivel sociocultural e interés del niño, del lugar del docente y de las posibilidades creativas y comunicativas que configuran el ambiente de aprendizaje.

En cuadro descriptivo (Fig .1- 2) se exponen algunos lineamientos de los paradigmas educativos considerados precursores de la pedagogía contemporánea en pos de caracterizar la transformación de metodologías y prácticas pedagógicas que permitieron diversificar los modos educativos a lo largo de la historia.

Sócrates, (SIV a.c.) afirma que la sabiduría consiste en el conocimiento de uno mismo, llave que permite el conocimiento del universo.

A partir del Renacimiento, **SXI y XVI**, ya se alzan algunas voces frente a las insuficiencias de la pedagogía tradicional.

PLANTEOS SOBRE NUEVAS FORMAS DE CONOCER

SXVII

René Descartes y Fenelón

Ya Descartes (1637) en su Discurso del Método situaba al hombre aparte del mundo y recomendaba no admitir nada como verdadero, la duda sobre lo que no es evidente, mientras que Fénelon (1687) señalaba la necesidad de enseñar de manera diferente aprovechar la curiosidad del niño, emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente, diversificar la enseñanza.

Juan Amós Comenio

Se preocupó por el hombre en su desarrollo individual, social y en su relación con el mundo como un todo integrado. La sensorialidad, espiritualidad y sentido religioso son los ejes de la formación del niño, cuyo primer agente educativo es la madre. Presentó una metodología de la educación basada en la unión de la pedagogía con la didáctica. La importancia de la necesidad de vincular la teoría con la práctica como procedimiento facilitador del proceso de aprendizaje de los infantes. Su obra Didáctica Magna, contribuyó a establecer las **bases de la pedagogía tradicional** como ciencia de la educación. Con su lema "Enseñar todo a todos" trasciende la concepción de educación hacia la escolarización universal, es decir el acceso de todo niño, al margen de su condición social, económica y de género.

Respeto a la naturaleza del niño

SXVIII

Jean Jacques Rousseau

En su obra Emilio (1762) destaca las ideas esenciales de su concepción educativa que se sintetizan en la necesidad de respetar la naturaleza del niño, su individualidad y libertad, mediante actividades que le permitan aprender espontáneamente por la propia experiencia.

El niño como centro y fin de la educación

» *Imagen débil del niño y solitario que se hará adulto*

Enrique Pestalozzi

La intuición se comienza a considerar como la esencia del aprendizaje natural pues el niño identifica las cosas desde su experiencia directa. Negando el individualismo Rousseano, la educación debe desarrollar no sólo el estado natural de la vida humana sino el estado social y el moral, este en relación con el sentido religioso y creencia en Dios.

SXIX y XXI

Friedrich Froebel

Discípulo de Pestalozzi, pone en el centro la idea de actividad, en la importancia del juego, pues es su máximo teórico y su más ilustre realizador práctico.

Desde la psicología, **Piaget (1960)**, entre otros autores centran sus estudios en las estructuras mentales y **desarrollo intelectual del niño**.

La concepción insuficiente del niño sólo lleva a pensarlo en *un grupo social*, en sociedad. Aparece la sociología que se intercala entre la psicología y la educación para abordar las dinámicas de interacción.

El niño en un grupo sociocultural

Desde la psicología cognitiva y con una teoría sociocultural, **Vigotsky (1925)**, y **Bruner (1997)**, introducen el aprendizaje como una actividad social en la que la mente se desarrolla en relación a la comunidad cultural en la que se encuentra inmersa.

EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA

Dewey, Fröebel, Montessori (1907), Decroly (1907), Freinet (1982), Cousinet, son algunos pensadores que influenciados por corrientes humanistas, filosóficas, religiosas, científicas llevaron a diseñar metodologías diferenciadas por sus principios específicos y fundamentos didácticos centradas en el protagonismo del niño y su desarrollo.

El niño en comunidad y su espíritu creador

Loris Malaguzzi pionero de las escuelas Reggio Emilia. El niño con infinidad de capacidades construye su conocimiento, interactuando con los demás, transformando su entorno natural y cultural dentro de un sistema dinámico. Es actor educativo con voz propia para expresar y establecer encuentros dialógicos que configuran identidades y alteridades.

Pedagogía Sociocrítica y liberadora

Freinet plasmó en la escuela los principios de una educación por el trabajo y de una pedagogía moderna y popular. Sus teorías adquieren un carácter democrático y social.

Si bien **Dewey** reconoció la visión del naturalismo de Rousseau, expresó que los fines de la educación se originan en el medio social y que no provienen del mero desarrollo de la naturaleza. Su obra se basa en una convicción moral democrática y sociocrítica.

Paulo Freire, pionero en introducir una concepción crítica y reflexiva para pensar a la educación en tanto práctica transformadora, hecho político y proyecto ideológico. Critica la visión "*bancaria*" de la educación tradicional destacando por sobre ella la mentalidad dialógica y el carácter crítico del ser humano como deconstructor y reconstuctor del mundo humano.

EDUCACIÓN TRADICIONAL

El desarrollo intelectual se identifica con el aprendizaje. La enseñanza es una tarea de acumulación lineal de información mediatizada por el lenguaje. La retención de la información se alcanza con base en una repetición mecánica de ejercicios sistemáticos, de manera esquemática y enciclopedista.

Bases: Comenio, Durkheim, Rousseau

EDUCACIÓN CONDUCTISTA

La función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la Tecnología Educativa de manera minuciosa.

Skinner, Pavlov

EDUCACIÓN DESARROLLISTA

El desarrollo intelectual se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia

Interesa el desarrollo de los sujetos, no el contenido del aprendizaje ni el tipo de saberes enseñados, el cual podría ser indiferente.

La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras y la estrategia didáctica es multivariada, dependiendo del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno.

ENFOQUE

CONSTRUCTIVISTA

Piaget, Fröebel, Montessori, Loris Malaguzzi, Decroly

La meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencial mente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno.

CONSTRUCTIVISMO SOCIAL y ENFOQUE SOCIOCULTURAL

**Lev Vigotsky
Jerome Bruner**

Para Bruner, lo más importante en la enseñanza de conceptos básicos es ayudar a los niños a pasar progresivamente, de un pensamiento concreto, a un estadio de representación conceptual y simbólica que sea más adecuado al crecimiento de su pensamiento.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Howard Gardner

Al igual que el enfoque cognitivo, estudia la forma en que el ser humano adquiere, representa y activa el conocimiento del mundo que lo rodea.

PEDAGOGÍA LIBERADORA Paulo Freire

ENFOQUE SOCIOCRÍTICO

Dewey, Vigotsky, Freinet

Asume como estructura el escenario en el que se desarrolla la vida del estudiante considerándolo no en sí mismo ni para sus intereses, sino en relación con la comunidad a la que pertenece dado que su papel principal es ser parte de la transformación del entorno.

EDUCACIÓN SOCIOCRÍTICA

En la teoría sociocrítica se someten a crítica todas aquellas consideraciones que están relacionadas con el proceso de enseñanza, para designar al pensamiento de algunos profesores que rechazan enfáticamente la idea dominante de que la escuela es el lugar donde se desarrollan las relaciones democráticas e igualitarias de la sociedad. En contra de esta posición, los profesores sostienen que en la escuela se reproducen las relaciones políticas e ideológicas de dominación, por parte de intereses individuales y particulares de la clase que se encuentra en el poder.

La enseñanza está presente no sólo en los contenidos, en la relación profesor-estudiante y en los métodos didácticos sino que sustenta, al menos parcialmente, los fines educativos y la dinámica del desarrollo analizando detalladamente los contenidos de acuerdo con los problemas sociales, culturales y políticos..

El movimiento denominado escuela nueva o escuela activa impulsado durante el siglo XIX y XX, potenciado por los horrores de la guerra de 1914, el hambre y la desocupación, producto de la crisis mundial de 1930, abarcó propuestas, expresiones y corrientes variadas reuniendo a pensadores tan diferentes como John Dewey, María Montessori, Ovidio Decroly y Jean Piaget, entre otros que evaluaban la guerra como producto del fracaso de la educación recibida por las generaciones adultas.

La idea de individualidad, libertad y espontaneidad formuladas por Rousseau; las de la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital de Pestalozzi; la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño de Fröebel (1900), fueron referentes fundamentales en este movimiento. En Argentina, tuvo su mayor desarrollo desde perspectivas y prácticas diferentes entre la década del 20 y el 30 implementándose en diversas instituciones educativas.

La autonomía, el sentido crítico, la libertad de elección, la centralidad en los niños son algunos de los conceptos que comienzan a ponerse en valor. Sin embargo, como contracara, es un modelo que ha recibido muchas críticas debido a que no ha logrado dominar la concepción fundacional del sistema educativo tradicional y muchos autores lo consideran como un ajuste de la pedagogía al capitalismo, individualista, disciplinario y funcional al sistema de producción.

Sin profundizar en esta discusión y atendiendo a la problemática que se plantea para este trabajo, introduciremos la concepción del método de María Montessori para luego poder indagar en el pensamiento de otros autores que asumen acerca de los lineamientos curriculares del siglo XXI la importancia de la metodología del juego basada en la organización de los ambientes de aprendizaje y la selección de materiales que generen participación activa en el aula por parte de los niños.

2.1 El Legado de María Montessori: modelo educativo

Como escribe Nora Obregón (2006) en una biografía que realiza acerca de María Montessori, creadora del modelo pedagógico que lleva su nombre, nació el 31 de agosto de 1870 en el poblado de Chiaravalle en la provincia de Ancona, Italia. En 1896, tras un largo recorrido por Roma, se convirtió en la primera mujer médica de Italia. Con ideales cristianos, feministas, humanistas y amor maternal, desde el inicio de su vida profesional, María Montessori demostró la tendencia de alzar su voz en favor de los menos privilegiados. Tras sus estudios en medicina, en antropología, psicología experimental y su interés en el campo pedagógico, se inició en una Clínica Psiquiátrica de Roma y trabajó con niños con deficiencias mentales. “Tuve la intuición de que la cuestión de los anormales era una cuestión más pedagógica que médica” (Montessori, 1937: 34). Sus estudios previos fueron influenciados por dos científicos franceses y pioneros en su momento de los niños con retraso: Jean Itard y Eduard Seguin.

Ya Matriculada como alumna de filosofía, tomó cursos de psicología experimental practicando al mismo tiempo observaciones de antropología pedagógica en las escuelas primarias y estudiando los métodos de enseñanza para niños normales. Entendiendo por “Normalización” el proceso en el que el niño consigue alcanzar un gran grado de concentración en el trabajo, disciplina, disfrute, amor por lo que está haciendo y sociabilidad en el grupo.

La convicción de que la aplicación a niños “normales” de métodos similares a los aplicados a niños de lento aprendizaje contribuiría a desarrollar su personalidad de una forma sorprendente, se inclinó hacia el trabajo con niños y comenzó a estudiar al hombre bajo un enfoque holístico. De esta manera en 1906, se inauguró la primera “Casa de los Niños” (de 3 a 6 años de edad), en un barrio marginal de Italia, y posteriormente se fue extendiendo por varios países. Como ella misma lo dijo más tarde, “aún no existía su método, sino que éste fue tomando forma después” (Montessori, 1982: 178). En un lugar dentro del mismo edificio en el que vivían estos niños les preparó un ambiente, en tanto aula adecuada al método porque es un lugar que reúne las condiciones necesarias

para el desarrollo humano del alumno, con mobiliario acorde a su tamaño y elaboró diferentes materiales para que aprendieran a leer, escribir, contar, medir y conocer las figuras geométricas. Gracias a su gran capacidad de observación, descubrió la atracción que los materiales por sí mismos ejercían sobre los niños; también observó que “al terminar el trabajo, los niños normales experimentaban satisfacción, felicidad y reposo” (Montessori, 1982:180). Estas nociones que hacen al entorno fueron los principios con los que más tarde formaría no sólo un método de educación, sino una filosofía de vida.

Para 1911, el método Montessori se convirtió en el sistema oficial en Italia y Suiza. Desde allí, los libros y escritos de María Montessori fueron rápidamente traducidos a diferentes idiomas con lo que se propagó su filosofía y su modelo pedagógico hacia los diferentes niveles escolares, desde la crianza de infantes hasta la educación de los universitarios. Cuando este modelo llega a Argentina, en 1927, y se funda la Sociedad Argentina Montessoriana (AMI) da comienzo a una nueva práctica educativa y vigente en nuestro país. Si bien Montessori no es la única opción para una educación alternativa, sí es una de las que tienen mayor impacto en la sociedad mundial, no sólo porque logró propagarse en diferentes países del mundo, sino porque ha demostrado su universalidad, pero con una clara adaptación y respeto a la diversidad cultural, como puede observarse en los materiales del área de vida práctica de sus ambientes, que siempre refuerzan los elementos tradicionales y cotidianos de cada una de las diferentes culturas.

Debido a su formación médica la autora describe a las necesidades y características evolutivas del niño en cuatro períodos o planos de desarrollo, el primero inicia desde el nacimiento hasta los seis años y se caracteriza por la capacidad del niño de incorporar los estímulos externos con gran facilidad para construir estructuras cada vez más complejas, así se establece en su obra “La mente absorbente del niño” (1949). En este sentido afirma que “el niño experimenta en cambio una transformación: las impresiones no sólo penetran en su mente, sino que la forman. Éstas se encarnan en él. El niño crea su propia “carne mental” utilizando las cosas que se hallan en el ambiente” (Montessori, 1986:43). En consonancia con esto Piaget (1969), decía que el conocimiento es

construido por el hombre como resultado de la interacción entre el hombre y el ambiente.

Durante el período de la niñez (de 6 a 12 años) que se ubica en el segundo plano de desarrollo, aparece en la currícula Montessori una propuesta basada en la educación cósmica. Un modelo centrado en valores de cooperación y altruismo desde una perspectiva planetaria, lo que le permite a los niños descubrir que todo aquello que van aprendiendo está interconectado, que no se trata de contenidos aislados dentro de las asignaturas de una currícula, sino de partes interrelacionadas que forman un todo universal. Así comienzan a despertar la curiosidad, la imaginación y admiración por la creatividad e innovación del espíritu humano a partir de los objetos con los que interactúa.

Otro punto interesante que Montessori (1989) recalca es la importancia del movimiento de los niños en el proceso educativo basando su explicación científica en el funcionamiento biológico y muscular del ser humano en términos del sistema nervioso como sistema de relación en tanto pone al individuo en relación al mundo animado e inanimado. En este sentido se promueve la creación de ambientes de aprendizaje donde los niños accedan al material y constituyan elementos mediadores del proceso educativo, pues el desarrollo y aprendizaje se produce a través de la acción y el movimiento en la relación con los demás, el mundo natural, relacional y cultural.

Uno de los autores influyentes en su pensamiento es Pestalozzi (1801), educador y pedagogo suizo. Este autor defendía el no dar a los niños un conocimiento ya construido, sino la oportunidad de sí mismos mediante la actividad personal. Montessori rescata de él la importancia de una educación sensorial y una educación basada en la libertad. En la libertad a través de la acción —juegos, actividades sensoriales—, adecuada a la evolución del niño en un ambiente adaptado a sus necesidades. “Cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo, el mundo del niño” (Montessori, 1937:68). Un mundo que usualmente percibimos como natural y es mediatizado

por lo cultural, y como tal nos delimita, nos da significados, nos contiene, nos ofrece o resta posibilidades de acción y de comunicación con el otro.

En esta dirección Freinet (1982) concluye que la escuela, en definitiva, tiene que tomar a los niños tal como son, partir de sus necesidades, de sus intereses más auténticos y poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a estas técnicas, a fin de que la vitalidad pueda ampliarse, desarrollarse y profundizarse en toda su integridad y originalidad.

2.1.1 El aprendizaje como interacción

Educador y educando pasaron a ser nociones centrales para empezar a pensar a la educación y su práctica transformadora. Desde una pedagogía crítica y liberadora, que introduce Paulo Freire (1960), se destaca la mentalidad dialógica y el carácter crítico del ser humano como deconstructor y reconstructor del mundo humano. Con vista hacia una educación como práctica liberadora con el acento puesto en la denuncia de todas las formas de opresión, que vienen soportando los pueblos desde la aparición del capitalismo hasta nuestros días, y la posibilidad de surgimiento de procesos de emancipación humana frente a tales adversidades, este autor marca un antes y un después en el pensamiento social contemporáneo. El contexto en el cual se desarrolla el concepto de educación propuesto por Freire (1969) en su libro "La Educación como práctica de la libertad", surge a partir de las condiciones especiales de la sociedad brasileña, una sociedad en proceso de transición, cambiante y contradictoria. De esta manera el autor plantea ante todo que "La educación es un acto político" (1997:120), entendiendo que sin tratarse de un hecho partidario, se encuentra dentro de un contexto y que hacer político que merece su atención.

Si bien consideramos como referente al maestro Paulo Freire por promover el cambio en la concepción del sistema educativo latinoamericano, además de organizaciones que promueven las políticas públicas para la educación de adultos en aras de la comprensión del mundo, la reconstrucción y la transformación social, en este trabajo sólo nos focalizaremos en el rol que le

atribuye al hombre en tanto transformador y su capacidad para modificarse a sí mismo y al mundo en el que está inserto. Así como también en el rechazo de una concepción bancaria de la educación, que legitima y centra el poder y el saber en el maestro, que deposita contenidos en el sujeto. Como dice Freire (2008) el hombre es una cosa, un depósito, una "olla". Su conciencia es algo especializado, vacío, que se va llenando por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos se pretende crear contenidos de conciencia". (1969: 7). Para afirmar que "la verdadera educación es diálogo" en tanto propuesta superadora y distinta a la tradicional, donde el educador como educando cumplen la misma función, ambos se educan y son educados por medio de la interacción.

Desde la psicología social, Vygotsky plantea que "El aprendizaje necesita una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros" (1979: 89). Desde aquí, que el educador tenga una posición privilegiada como promotor del desarrollo del niño en la promoción de interacciones dialógicas entre los alumnos y favorecedoras del aprendizaje.

En este punto, resulta relevante introducir a un pensador como Loris Malaguzzi (1920- 1994), impulsor del proyecto llevado a cabo en las escuelas Reggio Emilia en los años 50 con una propuesta que se centra en la escuela como lugar de investigación, aprendizaje y reflexión, centrado en el niño como constructor del conocimiento, identidad y cultura. De sus ideas (2001), extraeremos entre otras muchas, que el niño es responsable de su propio aprendizaje, a través de la interacción con los materiales del entorno y los recursos que posee, en tanto posee una infinidad de capacidades que le permiten construir su conocimiento, interactuar con los demás, transformar su entorno natural y cultural dentro de un sistema dinámico. Al igual que Montessori, considera el ambiente como un elemento fundamental y lo denomina "tercer educador" pues cada aspecto es diseñado para la acción independiente y creativa del niño. Su propuesta pretende superar la escuela que se rige bajo esquemas didácticos y curriculares desde la lógica adultocéntrica para dar paso a lo emergente que surge en el ecosistema del aula donde se pone en juego la

incertidumbre, la fantasía, la innovación y, sobre todo, los vínculos que sostienen, que aportan y que transforman al niño y a la sociedad.

Diversos enfoques y prácticas permiten construir una mirada para decodificar la práctica educativa desde la modalidad en que se produce esta acción. Seguiremos a continuación la categorización que realiza Ruiz Gutiérrez (2010) en la que analiza diversos enfoques pedagógicos y prácticas educativas diferenciando y desde una mirada socioconstructivista donde el aprendizaje no es considerado como una actividad sólo individual sino más bien de construcción social. Desde este último tomaremos algunas nociones que se analizan para generar nuestro propio análisis acerca del aprendizaje en tanto construcción social y posibilitador de la sociabilidad en un aula.

El paradigma constructivista, que se enfrenta a la idea positivista de la transmisión de una verdad objetiva, es algo más amplio que un modelo o una teoría al presentar un número mayor de facetas o principios explicativos que puede presentar una teoría. En esta instancia nos focalizaremos en las contribuciones de Vygotsky que marcaron el camino del nacimiento del constructivismo social o socioconstructivismo. Desde esta mirada el aprendizaje no es considerado como una actividad individual sino más bien social. En este sentido se ve la importancia de la interacción social como facilitadora del aprendizaje; reconociéndose que se aprende tanto en grupo como en sociedad y entendiendo que los factores económicos, políticos, sociales y culturales influyen en el desarrollo y evolución del mismo.

Bruner (1997) plantea también cómo la propia mente, su evolución, no podría existir sin la cultura, ya que la propia realidad está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural. Es la cultura la que aporta los instrumentos necesarios para organizar y entenderla utilizando las herramientas de la misma. Mediante las narraciones construimos, intercambiamos pensamientos y compartimos significados para entender el mundo y buscar un sitio en él. Citando a Freire, “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (1969: 101).

Retomando el pensamiento de María Montessori, si bien se la puede considerar dentro de la línea espontaneísta y más cercana a las ideas de Rousseau, ante su observación acerca de que la educación debe preocuparse por el desarrollo de la individualidad natural y la participación del individuo en una auténtica vida social, haremos una salvedad. Cuando ella habla de un desarrollo de la personalidad individual no omite afirmar que su vida como ser social se desarrollará durante sus años formativos ya que existe una interacción constante entre el individuo y su entorno que le permite su completo desarrollo. "Su entorno es el mejor maestro" (Montessori, 1995:95). Si consideramos entorno como un todo podemos afirmar que tanto los niños, maestros y los materiales/objetos que en él se encuentran y con los que se relaciona son parte fundamental de la enseñanza-aprendizaje por parte del niño.

En este sentido, podemos afirmar que es el aula un espacio de aprendizaje conjunto donde el lenguaje media en la relación con los otros y consigo mismo. Vygotsky (1986), considera el lenguaje, entre los diferentes signos, como el fundamental en la acción psicológica, ya que éste media entre uno mismo y la relación con los otros, teniendo, por lo tanto, una naturaleza social y una función comunicativa y relacional.

Siguiendo este aporte Vygotskyano, los seres humanos existimos como tales en el lenguaje. Lenguaje que se da cuando se produce una interacción entre dos o más personas. Morin, ve en el lenguaje "el camino por el cual el individuo interactúa con el conocimiento y la cultura, ya que es a través de él por el cual se le dota de principios, reglas y herramientas del propio conocimiento". (1994:79)

2.1.2 El niño y su entorno

El alumno, al igual que el niño o la infancia, es una construcción social. Entender al niño de Educación Infantil requiere situarse primeramente en la concepción que de éste se tiene. Por este motivo, partiremos de la mirada de María Montessori en la que plantea que para comenzar con la tarea de reconstruir al hombre se debe tomar de punto de partida al niño. Ve como Sócrates, en el niño

el padre del hombre y plantea que el adulto comete una gran equivocación al pensar al niño como un recipiente vacío al que se debe llenar. “El niño opera con sabiduría interna, guiado por leyes como las que guían cualquier otra tarea que se lleva a cabo en el reino de la naturaleza”. (Montessori, 2003:36) Es un niño que soluciona problemas y que está en desarrollo y por lo tanto es potencialmente creativo y tiene habilidad para decidir por sí sólo.

En su pedagogía considera que el niño tiene una gran fuerza y sensibilidad interna con un gran impulso para observar y estar activo. Lo define como una criatura de pasiones internas: pasión por aprender, por observar una u otras cosas. Se busca de algún modo construir para el niño un entorno donde pueda co-participar activamente en la vida del aula. “Puede concluirse que el niño lleva en sí potencialidades que determinan su desarrollo, tomando los caracteres del ambiente que lo rodea. Existe en él una esencia humana creativa que lo impulsa a formar al hombre de su tiempo” (Montessori, 1986:81). Siguiendo esta línea, podemos decir que “cuando el niño empieza su escolaridad lleva en sí cuatro impulsos innatos, el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa” (Dewey, 1899:30). Impulsos que no se pueden dejar fuera de la escuela e ignorarlos, ya que de estos depende el crecimiento y construcción activa del niño.

Una visión socioconstructivista de la educación conlleva a una participación activa e interactiva del niño en la construcción de los conocimientos en un ambiente reflexivo de comunicación. Hay un sentido de sociabilización entre el adulto y los niños, y los niños con los niños. Bruner lleva tiempo defendiendo que “explicar lo que los niños hacen no basta; el nuevo programa consiste en determinar lo que creen que hacen y cuáles son sus razones para hacerlo... en esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales”. (Bruner, 1997:22)

La mirada de Bruner (1997) resulta relevante para este trabajo ya que introduce una visión sociocultural sobre el aprendizaje y los niños que nos permite comprender el proceso de conocimiento y los factores que influyen en la

construcción de sentido por parte de los niños. “La realidad ‘externa’ u ‘objetiva’ sólo se puede conocer por las propiedades de la mente y de los sistemas de símbolos sobre los que se apoya la mente [...] las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad.” (Bruner, 1997:30-31)

La categoría de Infancia no sólo corresponde a una cuestión etaria ni características sino a un conjunto de valoraciones que una determinada sociedad le otorga en un momento determinado a las niñas y niños. Carli (1999) además aporta que es una categoría que se va construyendo socialmente y que surge con la modernidad. Antes no eran considerados con características diferentes a los adultos, no más que una persona en tránsito hacia una adultez que cuando llegara tendría una utilidad para esa sociedad. Aparecía el niño como un sujeto débil, dependiente del adulto, que no podía resolver, se trataba de “educar para un futuro”, el niño no es ahora será mañana. Poder partir de esta distinción entre las nociones de niño y de infancia en la cual - el niño es el producto o el efecto de un proceso de subjetivación (tiempo de niñez) en el cual interviene una representación social a la cual denominamos infancia - explica por qué los niños varían de acuerdo a la época y a la cultura, porque qué es ser un niño dependerá entonces de lo que cada sociedad entienda como tal.

Siguiendo a Carli, “educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales” (1999:2). En este sentido las discusiones didácticas sobre el aprendizaje de la lectoescritura, las polémicas sobre el consumo de televisión por parte de la población infantil y las interpretaciones sobre los derechos del niño se encuentran muchas veces atravesadas por las percepciones de educar al niño para un futuro o aquellas que remiten a focalizar en lo que el niño puede ser ahora. Desde allí la importancia de construir una posición más compleja del educador frente a las situaciones cotidianas que se presentan en las aulas. “El niño, como ser humano, posee cien lenguajes, cien modos de pensar, de expresarse, de entender, de estar con los otros a través de

un pensamiento que conecta –y no separa– las dimensiones de la experiencia” (Malaguzzi, 2001:10). Podemos asociar, que esta metáfora de Malaguzzi expresa los diferentes lenguajes de los niños en la construcción del aprendizaje que se desarrolla a través de la interacción entre dos o más personas, y se complejiza por la conjunción de las inteligencias múltiples, denominadas así por Gardner (2006). Más adelante retomaremos a este autor para hablar sobre la creatividad y sobre el aspecto de las inteligencias.

2.1.3 El maestro como guía

Hasta ahora tomamos uno de los pilares del modelo de María Montessori que refiere al niño, pero esto nos lleva a preguntarnos qué sucede con el maestro ¿Qué rol cumple el maestro de Educación primaria en la escuela Montessori? ¿Posibilita la creatividad y la comunicación desde su práctica educativa? ¿Cómo se dan las relaciones entre enseñanza-aprendizaje?

Si partimos de la concepción de que el conocimiento se construye en interacción y requiere de la acción deliberada e intencional por parte del propio docente, podemos afirmar que educar no es un proceso de instrucción sino de construcción. Así el reto del maestro del siglo XXI es tener la responsabilidad de formar parte en la construcción de la personalidad de los alumnos e incluso de ellos mismos. El maestro ya no es el saber, sino un mediador entre la cultura y el niño.

De este modo, la teoría socio-histórica que introduce Vygotsky (1932), en la que define la “zona de desarrollo próximo” distinguiéndola como la distancia entre la capacidad del individuo para resolver un problema individualmente (nivel de desarrollo) o con la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (Nivel de desarrollo potencial), permite resaltar la importancia de la reciprocidad del entorno social en el desarrollo de las capacidades del niño y el maestro. En este sentido, Montessori postula que la satisfacción individual sucede cuando se armonizan necesidades de desarrollo con oportunidades del entorno, siempre cultural e histórico y Bruner añade en consonancia con este concepto, la

concepción de “andamiaje”, donde afirma que el profesor debe guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje adecuando su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe del aprendiz y dando más responsabilidad y dominio de la tarea a medida que el niño o niña se apropia (aprende a dominar) el instrumento, concepto, habilidad o conocimiento.

En cuanto al docente, aparece en la terminología Montessoriana la de “guía”, porque guían al niño hacia el conocimiento, y se centra en la observación y la posibilidad de proporcionar al niño experiencias que le permitan aprender de forma autónoma y autorregular su comportamiento. “Nuestra obra como adultos no consiste en enseñar, sino en ayudar a la mente infantil en el trabajo de su desarrollo.” (Montessori, 1986:45). Así en su primer ambiente la autora no impuso condiciones especiales a la maestra, tan sólo le enseñó cómo presentar a los niños el material sensorial, sin impedir las iniciativas de la guía (Montessori, 1982:184). El “guía”, potencia las capacidades infantiles y la seguridad personal y por lo tanto, trata de intervenir cada vez menos en la actividad del niño porque él debe encontrar satisfacción interna de su propio trabajo sin el condicionamiento de premios o castigos de los adultos.

2.1.4 Las relaciones y la sociabilidad en el aula

La escuela que defiende el paradigma socioconstructivista se caracteriza por la creencia plena en la diversidad: “si el niño sabe, todos los niños saben y saben cosas distintas y de formas distintas, puesto que también han sido distintas sus experiencias y son distintos sus recursos” (Tonucci, 1990:23). Si entendemos el aprendizaje como un proceso que va más allá de lo individual, tendremos que tener en cuenta que éste es un proceso social, donde los propios niños actúan como una comunidad. Y comunicar es crear comunidad. Y no es menor que el aula Montessori internalice este concepto para explicar cómo funciona la dinámica del grupo de niños que allí concurren.

En este sentido es relevante el planteo de Tolosa (2010) sobre el concepto de comunidad que se aplica a grupos de personas que interactuando configuran

un mundo y una manera particular de habitarlo y crearlo. La manera de relacionarnos unos con otros, las alternativas de conductas que tenemos hacia nuestros prójimos, la forma de comer, de querer, de trabajar, de vestirnos, de organizar nuestros hogares y gobernar nuestras ciudades, de hacer la guerra o el comercio, las aprendimos en la convivencia en las distintas comunidades en que hemos vivido. Las acciones más básicas como hablar, sentir, bailar o jugar, también son reflejos de la pertenencia a cada una de esas comunidades. Formas, estilos que se han modelado en conductas previas, siguiéndolas e imitándolas hasta encarnarlas como naturales. Comunicándose, cada comunidad, desde la más pequeña hasta la más grande, configura una representación, un sentido común, una comprensión de las cosas, valores, normas, prejuicios, estilos, conductas, rituales, que la hacen diferente y particular, reconocible por sus propios miembros y por otros.

Al igual que desde una mirada biológica el sistema nervioso nos pone en comunicación con el ambiente, el aula adquiere un gran significado e importancia al estar construida por diferentes tipos de relaciones. En su desarrollo el niño no sólo adquiere las facultades humanas, la fuerza, la inteligencia, el lenguaje; al mismo tiempo adopta también el ser que construye según las condiciones del ambiente. “El niño lo absorbe, no recuerda las cosas que ve sino que estas cosas pasan a formar parte de su psique, encarna en sí mismo las cosas que experimenta, ve y oye” (Montessori 1986:87). El medio se convierte así en el espacio por el cual se puede ejercer una acción sobre los niños y su principal fuente de sociabilización. “El hacer las cosas en colaboración social, en un esfuerzo de grupo conduce a una mentalidad crítica, donde los niños tienen que comunicarse entre sí. Esto es un factor fundamental en el desarrollo intelectual y afectivo” (Piaget, 1983:209) Entre los niños de diferentes edades que concurren al aula “Taller” de Montessori se construye una relación de fraternidad, hay una armonía y una comunicación que raramente existe entre los adultos y los niños. Este espacio de sociabilización permite que los niños configuren una “pequeña comunidad” y ésta sea la principal modalidad de su práctica educativa.

Habiendo partido del concepto de educación, pasando por su marco legislativo y el diseño curricular, atravesando los diferentes enfoques y prácticas educativas, llegamos a focalizar en el modelo pedagógico de María Montessori y otros autores pioneros que centran su estudio en el niño dejando entrever el carácter social del aula al que hace referencia este trabajo. De este modo y habiendo establecido relaciones entre las variables niño-maestro-entorno que hacen a la práctica educativa que estudiamos; dedicaremos los próximos capítulos a la práctica de la comunicación como posibilitadora y configuradora de los ambientes de aprendizaje creativos.

Capítulo II

« La creatividad y el ambiente de aprendizaje »

2.1 Aproximación al concepto de la creatividad

*El principal objetivo de la educación es criar personas capaces
de hacer cosas nuevas y no solamente repetir
lo que otras generaciones hicieron (Jean Piaget)*

Partir de la concepción acerca de que el hombre desde sus orígenes es por esencia creador, y por lo tanto la creatividad es en estos términos una cualidad humana, implica una tarea compleja para definirla en tanto puede ser muy diferente dependiendo del campo en el que nos encontremos estudiándola debido a su naturaleza multidimensional.

La relevancia que la creatividad está asumiendo en las últimas décadas hace que podamos leer frases como: “Sin creatividad, sería verdaderamente difícil distinguir a los seres humanos de los monos” (Csikszentmihalyi, 1998:16); “[...] si el hombre no fuera creativo, viviríamos aún en las cavernas” (Torre, 2000:21) y, en esta misma línea “[...] desde que existe el hombre, ha sido creador. Si no lo hubiera sido viviríamos aún en las cavernas” (Fustier, 1975:15).

Como plantea Ruiz Gutierrez (2010), desde la mirada filosófica de Tatarkiewicz (1990), la historia de la creatividad ha pasado por cuatro fases o etapas en las que nos detendremos con la intención de comprender de qué hablamos cuando hablamos de este término.

1. Una primera fase caracterizada por la inexistencia del término creatividad. El concepto creatividad no existía en la Filosofía, ni en la Teología, ni en el propio arte, durante casi mil años. Decir creatividad significaba crear de la nada. Para los griegos ni los propios artistas hacían cosas nuevas. La única excepción que existía eran los poetas.

Como decía Platón “Un Poeta es sagrado y nunca es capaz de componer hasta que esté inspirado, poseído y la razón ya no esté en él, porque no es en el arte que se articula sino en el poder divino” (Romo, 2000). Estas características más tarde fueron atribuidas por los romanos a los escultores, por lo que éstos fueron lo más próximo a lo que hoy conocemos como creativos.

2. Una segunda fase, donde la creatividad venía determinada por su uso teológico. Durante los siguientes mil años este término se utilizó en el ámbito de la teología, donde creator (creador) era sinónimo de Dios: “Dios creador del mundo”. Con ello aparece en la palabra creación una idea de poder divino, en tanto acto creativo que vislumbra y que es fruto de inspiración ligado a fuerzas externas. Pero no es hasta el siglo XVII, cuando el poeta y teórico de la poesía Sarbiewski (1595-1640) dio al poeta la capacidad de inventar y de crear algo nuevo, siendo esta capacidad un privilegio exclusivo de la poesía y no al alcance de todos.
3. Una tercera fase en la que la creatividad se incorpora al lenguaje del arte. Es en el siglo XIX donde creator (creador) se convierte en el sinónimo de artista. Esto facilita que surja a su vez el adjetivo de creativo y el sustantivo creatividad en el mundo del arte, haciendo alusión a los artistas o a sus obras, llegando a ser incluso sinónimos.
4. En la cuarta y última fase de la historia de la creatividad ésta amplía sus miras a toda la cultura humana. Esta fase es la que Tatarkiewicz (1990) ubica en el siglo XX y siglo XXI, en la que la creatividad está al alcance de todos, dándose el primer paso a principios del siglo XX cuando se empieza a hablar de creatividad, no sólo en el arte, sino también en las ciencias y en la propia naturaleza humana.

Esta cuarta fase es la que nos situaremos para realizar este trabajo. Como se puede observar hemos pasado de un concepto negativo y divino de la creatividad, inalcanzable para el hombre, hasta llegar a una concepción humana y real –lejos de la locura– y, como veremos más adelante, fruto de la construcción

social. Tal como planteaba Dewey, el individuo resulta de un proceso social, no preexiste sino que resulta de la interacción social, de una construcción, lo que hace que la conducta humana sea siempre un acto social y lo mismo ocurre, para nosotros, con la creatividad.

La psicología también ha estudiado este fenómeno desde diversos enfoques y ha realizado importantes aportes mayoritariamente desde un aspecto individualista. Sin embargo autores como Guilford (1983), Csikszentmihalyi (1998), Gardner (1998) y Sternbreg (1997) han centrado su interés en aspectos socioculturales e históricos refiriéndose a mecanismos cognitivos, de inteligencia, aptitudes y habilidades para resolver problemas. Para ellos la creatividad es “intrínsecamente una valoración comunitaria o cultural” (Gardner, 1998:54) y focalizan su interés alrededor de la creatividad como: proceso, producto, personalidad y ambiente.

Ir más allá de una concepción meramente individual e interna, nos permite acercarnos a este término, en tanto construcción conceptual socio-histórica, que abre una mirada a la cultura humana y como dice Tatarkiewicz (1990) no basta con sólo pensarla en el arte, sino también en las ciencias y en la propia naturaleza fruto de una construcción social.

En este sentido, consideramos que hablar de creatividad implica ir más allá del mero hecho de crear que tienen los humanos. Consideramos a la creatividad como una parte del pensamiento y como una capacidad de todo ser humano que está influida por el propio desarrollo social y humano, lo cual hace que la propia conceptualización sea una construcción compleja y socio-histórica en continua revisión y re-construcción.

A continuación y resumiendo algunas de estas concepciones teóricas, tomaremos como referencia el planteo de Torre (1991) para afirmar que la creatividad es:

- a) un potencial intrínsecamente humano, se define como capacidad, como cualidad potencial y no actual, específica del ser humano;
- b) es intencional, multidimensional y direccional, propone dar respuesta a algo; y es libre por elección;

c) tiene un carácter transformador, ya que la propia persona creativa recrea, cambia, reorganiza, redefine el medio a través de una interacción dialéctica y transformadora en él, “todo acto creativo es una transacción entre la persona y el medio” (2003:65) que se resuelve con una transformación personal de la información percibida.

d) es comunicativa por naturaleza, se orienta al otro

e) supone novedad y originalidad dentro de un campo, siendo éstos sus identificadores por excelencia.

De esta manera, podemos afirmar que la creatividad no es un fin sino un medio. Y es en tanto proceso, una acción comunicativa. A través del proceso creativo uno puede construir soluciones nuevas a problemas ya existentes. El proceso creativo traduce las imágenes que percibimos en ideas y las convierte en productos (palabras, imágenes, sonidos, objetos) para que puedan ser comunicadas. Más adelante veremos como la comunicación se vuelve una condición necesaria del proceso creativo y una posibilidad para su desarrollo.

Habiendo establecido la importancia y una aproximación acerca de ¿Qué es la creatividad? algunos teóricos nos llevan a preguntarnos ¿Dónde está la creatividad? ¿Cómo podemos ponerla en análisis a partir de sus componentes?

En los años ochenta empezó a hablarse de la creatividad como un fenómeno polisémico, multidimensional y factorial. *Polisémico*, en el sentido de tener múltiples definiciones y que a su vez no puede abordarse desde la simplicidad; *multidimensional*, por las dimensiones que integran la creatividad (proceso, persona, medio y producto) y *factorial*, en referencia a las diversas formas que tiene la creatividad de manifestarse: comportamiento, figurativo, simbólico, etc. De esta manera, por su naturaleza multidimensional se la ha abordado como una capacidad (personalidad y aptitudes), como un producto (resultado), como un proceso (acción de crear) y como un valor educativo. “El hecho de concebirla también como valor es que se insertará en todos los

elementos del sistema de vida como hace con la buena tintura, que se filtra de tal forma que llega a formar parte del propio tejido” (Torre, 2006:256).

Son estos factores los que nos proponen categorías para comprender este fenómeno y ponerlos en análisis en relación al ambiente de aprendizaje de educación infantil. Para esto hemos recurrido a los siguientes autores: Saturnino de la Torre (2003), Manuela Romo (2002), Howard Gardner (1994), Csikszentmihalyi (1998), Stenberg y Lubart (1997).

Si bien Torre (1985) afirma que la personalidad creativa, el producto creativo, el proceso creativo y el ambiente creativo, son constructos polisémicos, multidimensionales y de significación plural, todos los autores coinciden en la idea de que el fenómeno de la creatividad contribuye, ha contribuido y contribuirá, al desarrollo personal, sociocultural e histórico de la sociedad.

En relación a esto, Gardner hace una analogía entre el componente de la inteligencia y la creatividad, definiendo a la inteligencia como la “capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (1994:10). A su vez, expresa que la inteligencia es “la capacidad biopsicológica de procesar información para resolver problemas o crear productos que son valiosos para una comunidad o cultura” (Gardner, 2001:6). Del mismo modo que la inteligencia no es única - Teoría de las Inteligencias Múltiples - sino que existe una Inteligencia lógica-matemática, Inteligencia lingüística, Inteligencia espacial, Inteligencia musical, Inteligencia corporal-kinestésica, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal e Inteligencia naturalista- la creatividad es multidimensional y desde una perspectiva interactiva afirma que no hay sólo un tipo sino que es múltiple.

Nos resulta relevante en este punto, detenernos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples ya que facilita la aplicación de estrategias novedosas, motivantes, integradoras y creativas para que los estudiantes en su rol protagónico construyan esquemas de conocimiento amplios permitiéndoles adquirir una visión de la realidad que supere los límites de un saber simplista y cotidiano. Como plantea Gardner, tanto la inteligencia como la creatividad agilizarían la capacidad cognitiva del niño para resolver problemas, tomar

decisiones, mejorar la comunicación, aumentar la estima, desarrollar habilidades y destrezas y tener una mayor interrelación con las personas que le rodean y consigo mismo.

En esta línea de pensamiento, en la que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades, porque no todos aprendemos de la misma manera, Montessori (1986) ya le daba un alto valor a la inteligencia en tanto habilidad posibilitadora del desarrollo de los sentidos, particularmente el sentido del tacto asociado con la mano, constituyendo el mecanismo mediante el cual se formulan y se imprimen en la mente muchos conceptos abstractos. Por este motivo, la preparación del ambiente y los materiales didácticos junto al concepto de mente absorbente que se produce en los primeros años de vida del niño, en tanto “impresiones de las cosas que se hallan en el ambiente que penetran en su mente y la forman” (Montessori, 1986:431), son los que permiten el desarrollo integral y significativo de la mente del niño. En tanto inteligencia personal que se transforma en una habilidad social, más adelante veremos como las diferentes áreas de trabajo que se configuran en el aula Montessori se relacionan directamente con este tipo de inteligencias que Gardner propone y que se complementan con el desarrollo creativo y comunicativo del niño.

2.1.2 Dimensiones de la Creatividad

Siguiendo el estudio de Ruiz Gutierrez (2010) pondremos en análisis este término multidimensional considerando su dimensión personal (operaciones cognitivas, aptitudes y capacidades creativas, y algunos factores como la motivación y el aprendizaje), su dimensión social (el contexto en el desarrollo de la personalidad creadora y sus productos) y como esto se ve reflejado en el ambiente creativo. De este modo, comprenderemos qué es lo que sucede en tanto alumno-maestro (personalidad) y en el aula de educación infantil (ambiente y producto del propio docente) así como también la importancia de la metodología educativa (proceso) integrando así a las diferentes dimensiones de la creatividad.

Como ya vimos, la inteligencia, el pensamiento divergente, la imaginación y la inventiva son algunos de los términos que se asocian a la acción creativa. Agregamos en este punto a la motivación como un factor esencial en relación a la creatividad como producto de la interacción entre una persona y su contexto. Si con esto nos referimos al placer por hacer las cosas, retomaremos el aporte de Csikszentmihalyi (1998) y el término de “la experiencia de flujo” en tanto un estado emocional muy especial que se produce en el proceso creativo al que describe como “una circunstancia vivida de forma óptima y placentera como un estado de conciencia casi automático sin esfuerzo alguno aunque sumamente concentrado” (1998:139). A esto Amabile (1990) agrega, que la creatividad requiere de un trabajo constante y regular para que suceda y que existen dos tipos de motivación: extrínseca (externa) e intrínseca (personal). De este modo establece la siguiente relación: “motivación intrínseca conduce a la creatividad; la motivación extrínseca de control actúa en detrimento de la creatividad, pero la motivación externa de carácter informativo o capacitador puede ser positiva, particularmente si los niveles iniciales de motivación intrínseca son altos” (1996: 119). Por lo tanto podemos afirmar que la motivación es un factor configurador de un ambiente creativo y a la vez éste hace que la acción creativa se fomente, promoviendo la curiosidad, el placer por hacer y por interactuar con el ambiente obteniendo la concentración necesaria para fijar el aprendizaje.

2.1.3 El trabajo como medio de expresión creativa

Ruiz Gutierrez (2010) afirma que el juego junto a la figura del profesor y el clima, son los pilares o elementos esenciales para propiciar una atmósfera creativa. En este sentido, nos interesa el aporte que cita de Garaigordobil (1992) en el que caracteriza a este concepto en tanto posibilita la interacción social y la comunicación. Implica acción y participación, jugar es hacer, un hacer activo y que implica una motivación intrínseca. Es expresión y descubrimiento de sí mismo y del mundo, a través del juego el niño expresa su personalidad, sus deseos, muestra sus destrezas, temores, experiencias, intereses, necesidades y

fantasías, conscientes e inconscientes; lo que le lleva al autodescubrimiento, la exploración y experimentación con las sensaciones y los movimientos. “El niño se halla regido por una potencia misteriosa, maravillosamente grande, que va incorporando lentamente; de este modo se hace hombre y lo consigue por medio de sus manos, por medio de su experiencia; primero a través del juego, y luego mediante el trabajo” (Montessori, 1937:49). Montessori, le da un valor al juego en tanto desarrollo de la imaginación pero a partir de lo real. El niño experimenta con objetos reales, como puede ser una cocina, que lo ponen en contacto con la vida práctica y cotidiana del adulto. Por ello hace mayor énfasis en el Trabajo y no en lo simbólico, en tanto instinto vital humano de construcción de la propia personalidad y como aprendizaje del mundo exterior por medio de los materiales del ambiente preparado. “El niño sólo puede desarrollarse por medio de experiencias sobre el ambiente: a esta experimentación la denominamos Trabajo” (1986:121) Ella planteaba que en el ambiente no debía haber juguetes sino medios/objetos para desarrollar la inteligencia y actividades constructivas que se asimilan a la realidad. Nos interesa remarcar aquí la concepción que ella le da a la vida social entre los niños, durante sus investigaciones, donde fueron los mismos niños los que eligieron a los compañeros y los objetos de uso práctico cotidiano que a los juguetes.

Más allá de que Montessori no le dedique explícitamente al juego más que lo aquí podemos detallar, encontramos en su concepción de trabajo un punto de convergencia con lo que Piaget (1959) clasifica como el “juego práctico”, en tanto desplazamiento motriz y desarrollo de los sentidos, y el “juego reglado”. Si miramos la actividad lúdica en términos de socialización, Piaget hace referencia a los niños a partir de los 6 años en el que empiezan a jugar en forma colectiva y reglada. Por otra parte Vygotsky destaca la importancia de la reciprocidad entre la actividad lúdica y el marco social en el desarrollo de las capacidades del individuo. Remarcando el valor socializador y de transmisión de cultura del juego considerándolo una situación idónea para el aprendizaje de habilidades comunicativas y conocimiento por medio de la experimentación con los objetos y

haciendo referencia también a la “*zona de desarrollo próximo*” que distingue este autor.

A esto adherimos que Bruner (1984) propone el juego como un excelente medio de sociabilización que fomenta el desarrollo del lenguaje y permite incorporar las estructuras sociales en cada cultura. Este autor destaca la importancia del juego en el desarrollo infantil y afirma que éste proporciona un magnífico escenario para la experimentación con el medio y los demás, que produce estímulo por sí mismo y minimiza las consecuencias derivadas de los errores cometidos por lo que sirve de ensayo en los aprendizajes. A su vez permite aflorar la imaginación y promueve el desarrollo de la inteligencia facilitando actitudes y estrategias para resolver problemas de una forma atractiva y motivante.

Estos estudios permiten ver como el juego/trabajo además de ser un medio de expresión creativa, conecta al niño con el mundo cultural, promueve la asimilación de conductas, la comunicación, la cooperación, el aprendizaje y el respeto de normas y acuerdos e incluso el descubrimiento de sí mismo en las situaciones de relación e intercambio. Es por ello que vemos en el ambiente Montessori un “trabajo” asociado a la concepción de juego que plantean estos autores. En los niños el trabajo y el juego aparecen como factores intercambiables. Decir que ellos aprenden jugando es decir que aprenden trabajando, por elección, siempre y cuando se les permita terminar una actividad que estén realizando, en lugar de pararlos o hacérsela terminar hasta aburrirlos o inclusive frustrarlos.

2.2.1 El ambiente educativo

A continuación retomaremos la figura explicativa que Ruiz Gutierrez introduce para dar cuenta de los componentes que interfieren en la configuración del aula como ambiente de aprendizaje y como ambiente creativo.

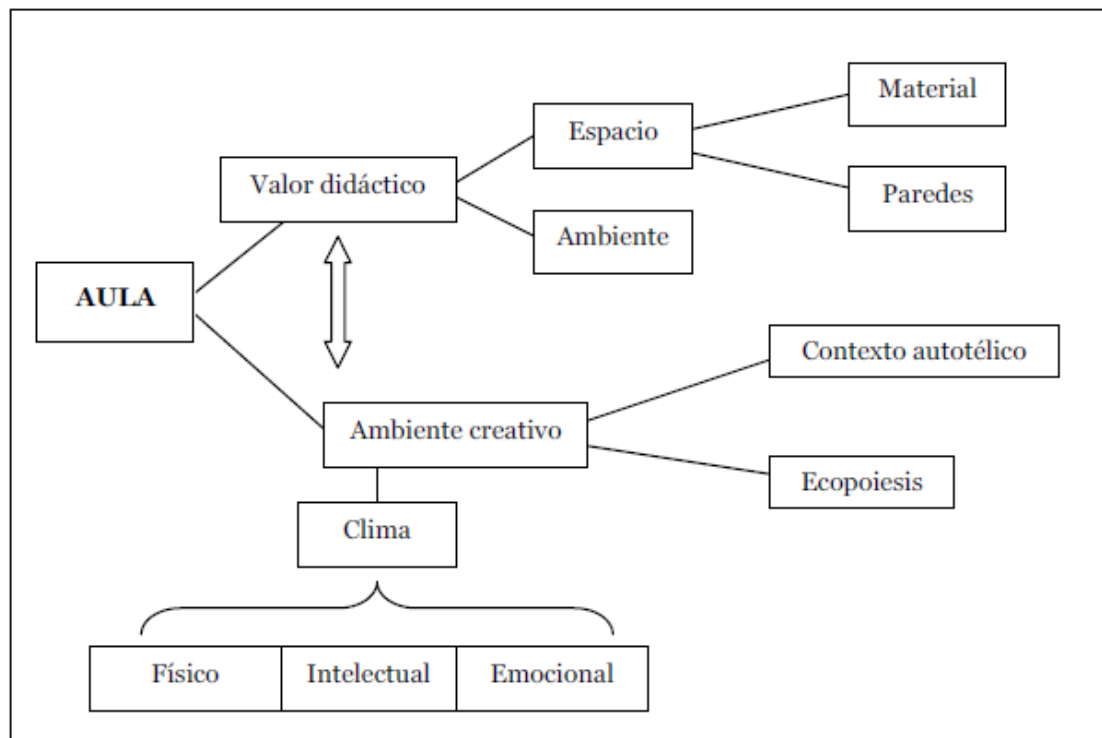


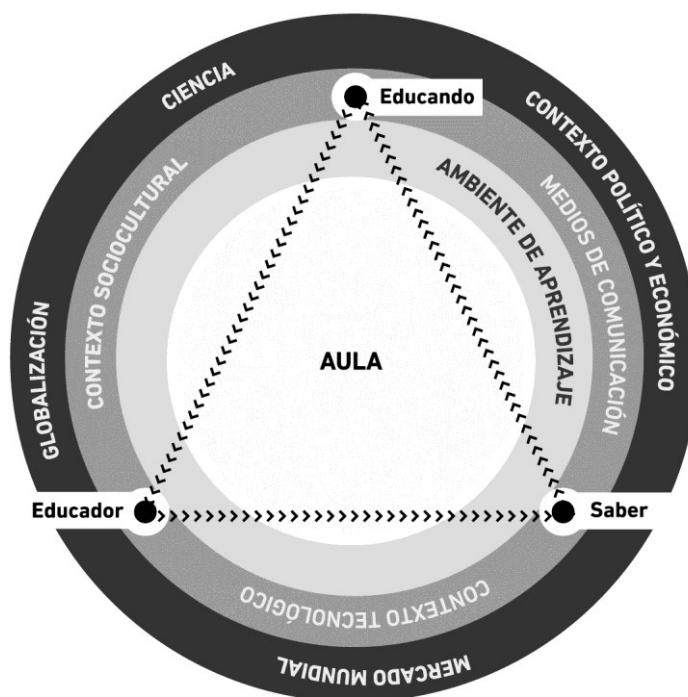
Figura 7. Cuadro conceptual sobre el aula como ambiente creativo

Como sostiene Vygotsky (1979), la creatividad existe potencialmente en los seres humanos y es susceptible desarrollarla y por lo tanto educarla. En esta figura se puede ver como el aula, en tanto espacio social, aparece como contexto contenedor de la acción educativa a partir de su valor didáctico, en tanto ambiente de aprendizaje, que a su vez se retroalimenta con el ambiente creativo que en ella y por ella se configura.

Por lo tanto, luego de haber caracterizado a la creatividad en el apartado anterior, nos resulta interesante remarcar en este punto dos términos a los que este autor hace referencia al hablar de ambiente creativo: autotélico y ecopoiesis, ya que estos contribuirán para reflexionar acerca del ¿Cómo podemos ponerla en análisis a partir de sus componentes?. Al primero Csikszentmihalyi (2003) la

define como aquella actividad que hacemos por sí misma y se remite al aula en tanto a un contexto donde sentirse seguros y cómodos y se persiga un objetivo común. Por otra parte, al término de autopoiesis García Carrasco y García del Dujo han acuñado el concepto de ecopoiesis, entendiendo ésta como “el conjunto de procesos transaccionales en los que puede rastrearse la huella de la estructura ambiental y que pueden originar transformaciones en los organismos”. (2001: 69-70). Estaríamos por tanto hablando de una huella que el ambiente, el espacio, la propia aula, puede dejar en sus alumnos que se ven reflejados e identificados en su entorno.

2.2.2 El aula como ambiente de aprendizaje



Cuando entramos a una escuela e ingresamos al aula escolar las paredes, el mobiliario, su distribución, los espacios vacíos, las personas, la decoración, en fin, todo nos habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos, de los intereses de alumnos y

profesores, de las relaciones, etc. En uno de sus estudios doctorales, Iglesias Forneiro (1996) plantea que mientras que el espacio se refiere al espacio físico (los objetos, el mobiliario, la decoración, el material didáctico, etc.); el ambiente es entendido como el conjunto formado por el espacio físico y las relaciones que en él se establecen. Según esta apreciación “el ambiente sería como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos, y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida” (1996: 238-239). Es por eso que decimos que el ambiente «habla», comunica. Como afirmaban Cano y Lledó, (1990) la dimensión espacial debe entenderse como un territorio de vida y de comunicación que abarca más que el propio aula y es éste (el mobiliario, las paredes, su distribución, etc.) el que nos habla de la comunicación y de las interacciones que en él se dan, lo que lleva consigo que el espacio, los entornos, jamás se presentan como neutros.

En este sentido, Iglesias Forneiro introduce cuatro dimensiones que configuran el ambiente de aprendizaje y que detallaremos a continuación. Estas categorías nos permitieron realizar un esquema flexible como guía para observar y hacer un registro preciso y detallado de nuestro objeto de estudio. Luego de visitar la institución en retiradas ocasiones, para tener las primeras percepciones de campo, evaluar y coordinar las posibilidades de intervención, se planificaron los días de observación que consideramos necesarios para analizar el ambiente del “Taller 1” del colegio Montessori de Rosario. En el anexo (1) se expone el registro de datos recolectado que nos habilitaron a tensionar con los siguientes indicadores:

- **Dimensión física**

Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización

(distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio).

- **Dimensión funcional**

Está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones). Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etc.

- **Dimensión temporal**

Está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas: el tiempo de jugar en los rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, del trabajo individual o en pequeños grupos, etc., o también el tiempo de la actividad libre y autónoma y el tiempo de la actividad planificada y dirigida. Pero además, la dimensión temporal hace referencia también al ritmo, vertiginoso o moderado, con que se desenvuelve la clase, al tempo. Este tempo, o velocidad con la que se ejecutan las distintas actividades, puede dar lugar a un ambiente estresante o, por el contrario, relajante y sosegado.

- **Dimensión relacional**

Está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.).

De esta manera, este autor focaliza en tres aspectos a tener en cuenta en la organización del espacio: el mobiliario, los materiales didácticos y la ambientación. Más adelante dedicaremos un apartado para cada uno de ellos.

El aula, en tanto construcción, se convierte así en un lugar vivo y flexible que puede ir cambiando en función de la propia evolución de los intereses y necesidades de los niños como de sus conocimientos. El entorno nunca es neutro, como se estructura, su organización, su comunicación con el exterior dan un mensaje al propio niño y a la comunidad educativa. De este modo, el trabajo de campo realizado nos permitió registrar la dinámica del aula y, a partir de los parámetros que se detallan en el siguiente cuadro, presentar un análisis de lo observado.

Indicadores establecidos para observar el ambiente de aprendizaje

"Taller 1" - Colegio Montessori de Rosario

Ambiente	• Descripción del espacio físico • Descripción del mobiliario/objetos • Descripción de los actores y roles • Desplazamiento de los actores
Espacios de conversación. Interacción dialógica entre niños-maestra niños-niños	• Describir desarrollo de la jornada • Que actividades realizan • Lo hacen grupal y/o individual • Textualidad (Lenguaje que utilizan) • Qué objetos utilizan • Como se organizan • Como se toman las decisiones
Recursos del Colegio	• Cuentan con espacios verdes? • Cuentan con biblioteca? • Cuentan con espacios de lectura? • Como es el sustento económico
La maestra	• ¿Qué actitud asume frente al grupo? • ¿Cómo se comunica con los estudiantes? • ¿Qué actividades realiza? • ¿Cómo organiza la clase? • ¿Cuál es el objetivo de la clase de hoy? • ¿Es o son objetivos relacionados con construcción de conceptos, de habilidades, de actitudes o valores? • ¿Cuál es el tema o contenido de clase?
Los niños	• Tienen interés en las actividades que realizan • Qué tipo de actividades eligen

De esta manera se expone a continuación, como lo indicamos, el análisis que permite delimitar y describir el ambiente de aprendizaje en el que se enmarca la práctica de comunicación que estamos estudiando.

DIMENSIÓN FÍSICA | ¿Qué hay en el espacio y cómo se organiza?

El ambiente es amplio, sencillo, luminoso, armónico y muy ordenado. Tiene grandes ventanales, vidriados con marcos negros, que dan a un parque, en el que hay una amplia arboleda, plantas, una huerta, un gallinero, una pileta, un tobogán, y juegos de madera. La puerta siempre está abierta. Los niños pueden salir del aula libremente. Este gran ambiente tiene anexado un sector de cocina, un cuarto de ingreso y una sala más pequeña como si fuera un living con un hogar. En el techo de este espacio hay un proyector y en el lateral una pantalla plegada.

Adentro, las paredes y los pisos son blancos y la luz es natural. El sonido ambiente también lo es. En la cocina el mobiliario es blanco. Contiene una mesada de granito con 6 puertas bajo mesada de madera con flores grabadas. Hay un enchufe en altura. Una pileta, un trapo y un porta platos. Especieros, un exprimidor y un cuaderno con recetas. En la pared hay un reloj. En el sector, una mesa con 3 sillas.

En general, el mobiliario que contiene los materiales, es blanco y sencillo, con estantes abiertos y se encuentra ubicado en los laterales perimetrales del aula. En el centro, se encuentran distribuidas pequeñas mesas (5), grises, a medida de los niños, con sus sillas arriba, lo cual permite un flujo de circulación dinámico, libre y fluido. Las sillas son verdes con caños grises iguales que las mesas y sus tacos son rojos, verdes y azules. Cuando los niños ingresan al aula las acomodan y las bajan de las mesas. Además del mobiliario, se observan canastos de mimbres que poseen unas alfombras, entre otros materiales, y una columna interna que tiene una enredadera de hojas verdes que la rodea y la distingue de las otras.

Al entrar se percibe un ambiente fresco, de croma natural. Cuando los niños van llegando se empiezan a mezclar sus voces con el sonido ambiente. Nunca se percibe un bullicio ni griterío. Tampoco hay silencio prolongado y

forzado. En el aula los esperan la guía (1) y su asistente (1) que se dirige a los niños en inglés. El lenguaje en español e inglés confluyen durante toda la jornada.

Al mirar las paredes se observan grandes espacios en blanco. Visualmente no llama la atención. Sólo se observan en algunos sectores frases en cartulina en español y en inglés. Se observan las siguientes palabras: perseverancia, responsabilidad, respeto, paciencia, cortesía, orden y prolijidad, autodisciplina. Además hay un afiche que dice descubre los derechos del niño. Un cuadro de María Montessori. Un afiche publicitario, como la época del lejano oeste, que dice “recompensaré si se encuentra un murciélago...” con información y una imagen respectiva reivindicando el valor de este mamífero. En uno de los laterales hay una pequeña pizarra donde está escrita la fecha. Y en uno de los muebles centrales, a la vista de los niños, están pegadas las fichas que contienen los Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) y los Núcleos interdisciplinarios de contenido (NIC) y a su vez una tabla con las materias especiales que tienen los niños (Arte, Música, Tecnología, Ed. Física/Yoga, Naturaleza/Mantenimiento)

DIMENSIÓN FUNCIONAL | ¿Para qué se utiliza y en qué condiciones?

El espacio está diseñado para que el niño pueda autogestionarse y mover autónomamente, siempre en un ambiente comunitario y colaborativo para y con él otro, de libertad con responsabilidad. La interacción entre pares y docentes fluye todo el tiempo. La sala de ingreso, es el lugar de acceso al ambiente donde los niños dejan sus pertenencias. Cuando llegan se conectan con el espacio y cada niño elige un espacio para trabajar con lo que ya venía haciendo o si hay alguna nueva presentación. El ambiente mayor es el lugar de ronda grupal cuando se precisa poner en cuestión algún tema particular. La cocina se vuelve una zona de trabajo y socialización donde los niños desayunan y almuerzan en conjunto. El uso de las mesas que están en el ambiente mayor tiene funcionalidad variable y diversa. Muchas veces los niños eligen el piso donde colocan alfombras pequeñas para apoyar los materiales. La lectura se da en las mesas, de manera individual y/o grupal, o en el sillón que se encuentra en este sector. Si bien el espacio es

amplio, los niños confluyen donde se encuentran con los otros, y hacen de cada rincón un espacio funcional de acuerdo a la actividad escogida.

El espacio se presenta distribuido en diferentes áreas que corresponden a (Lenguaje, matemática, educación cósmica – Geografía, Biología, Ciencia e Historia – idioma) a los que los niños tienen libre acceso y en donde pueden elegir materiales que van de lo concreto a lo abstracto según la actividad que vayan a realizar.

DIMENSIÓN TEMPORAL | ¿Cuándo y cómo se utiliza?

Si algo tiene este aula Montessori es que el *aquí y ahora* de los niños está determinado por los tiempos de cada uno definiendo la dinámica temporal del ambiente. Todo el tiempo hay movimiento. Hay niños que cocinan, otros que si se les cae algo barren, otros que terminan su trabajo y limpian y ordenan, otros que hacen matemática, o lenguaje o cuando prefieren hacer uso de otro espacio. No hay tiempos marcados por timbre ni preestablecidos para las acciones, porque al mismo tiempo hay diversidad de acción según los intereses de los niños. Uno puede empezar un trabajo, dejarlo y seguirlo mañana.

En la entrevista con Florencia Rodríguez (2017), nos relata que en general salvo en ocasiones puntuales de actividad especial, la mañana transcurre de 8:30hs a 14:30hs. Durante toda la mañana el niño pasa por las tres grandes áreas de la currícula: lenguaje, matemática y vida cósmica. A veces hacen trabajos individuales y mayoritariamente en grupo de a 2 o 3. Luego de las 12:30hs. ya comienza la dinámica del almuerzo. Todos los niños preparan en conjunto las mesas y se sientan a comer. Después a la tarde tienen lectura que es el momento en el que bajan el nivel de intensidad en la actividad y más tarde las materias especiales que hacen mayoritariamente uso del espacio exterior.

DIMENSIÓN RELACIONAL | ¿Quién y en qué condiciones?

Si bien el uso del espacio y el tiempo de dedicación para cada actividad es libre y a elección, reglas hay y están muy marcadas. Lo cual deja entrever un espacio disciplinado con límites muy claros que contribuyen al clima del ambiente

posibilitando la continuidad de acción en comunidad. De todos modos, es interesante ver el modo en el que se establecen. No surge como forma impuesta, sino que se acuerda entre todo el grupo por medio de las rondas grupales donde los niños y los docentes conversan.

El acceso a los espacios es libre, siempre y cuando haya una actividad de por medio. Si el sector al que quieren acceder los dispersa, los inquieta y los altera, se restringe su acceso, se achica el espacio de libertad, a partir de considerar que el niño necesita un límite o mayor control.

Si a las relaciones nos remitimos, aparece como ya dijimos, el aula como un espacio social donde confluyen múltiples interacciones. Por un lado las relaciones que se producen dentro del aula, el niño con el docente, el niño-niño, cuerpo docente y familias y por otro lado las relaciones con el conocimiento mediado por el ambiente y los materiales, que a su vez están influenciadas por el contexto sociocultural y económico en que cada uno se encuentra inmerso.

Los grupos se dan de manera natural y por elección de afinidad de los niños. Para las materias especiales los grupos son armados por la maestra y ya están establecidos de ese modo. Lo que permite una integración aún mayor. El maestro tiene una participación fundamental en el “detrás de escena”. Si bien la maestra está presente y acompaña a los niños casi imperceptiblemente, el adulto se convierte en mediador entre el niño y el ambiente. Lo acompañan a relacionarse con el ambiente y de alguna manera pueden correrse del lugar “tradicional” porque cuentan con los materiales disponibles para configurar ese ambiente. Porque es ella quien los pone al alcance del niño. Se convierte así en observadora y guía cuando el niño lo precisa. Entre niños tienen una relación colaborativa y ante un conflicto la guía interviene para invitarlos a conversar acerca de lo sucedido y que cada uno plantee lo que le sucedió promoviendo a la instancia de reflexión. Además, en la instancia de seguimiento del niño, la guía coordina una reunión personal con cada niño para conversar acerca de su recorrido. Las notas de la libreta que solicita el Ministerio de Educación, como medio de evaluación, también son acordadas entre niño-guía.

En lo que respecta a las relaciones del cuerpo docente, hay un trabajo en equipo notorio en cuanto que se percibe un ambiente colaborativo y comunitario. El trato amable, afectivo y en un tono de voz suave se refleja en la función de cada docente. Según la Directora, Cynthia Menna (2017) y en consonancia con las otras dos entrevistadas, Brunet y Rodríguez, el diálogo constante aparece como un indicador que les permite conversar, ser flexibles en la planificación, ponerse de acuerdo y llevar a cabo una logística organizada. El compromiso con su trabajo, la pertenencia e identificación con el lugar y la convicción teórica y metodológica puesta en práctica, son otros de los aspectos que hacen a la armonía del espacio.

De este mismo modo las reuniones familiares, que ellos llaman “Escuela para familias”, son espacios que les permiten crear y fortalecer el vínculo de confianza entre institución y familia. Y a su vez buscan mostrarle al niño la importancia de la comunicación con los padres en pos de percibir que junto con la guía trabajan en equipo para acompañarlo.

Si bien, docente-niño-conocimiento son los elementos que intervienen activamente en la construcción de saber dentro del aula, el contexto sociocultural político y económico también es parte de la configuración del ambiente ya que son los niños los que llevan al aula inquietudes, preguntas e intereses particulares que están presentes en la realidad que cada uno percibe y habita. La escucha por parte del docente se vuelve fundamental en este sentido para reflexionar acerca de las inquietudes de los niños con el objeto además de dejar entrar la cultura a la escuela.

2.3 El aula como ambiente creativo

Cuando hablamos de aula, la construcción de la infancia y del niño se hace esencial no sólo conocer al niño, sino también al docente, las relaciones interpersonales, así como el contexto en el que se produce dicha construcción. El concepto de ambiente creativo podríamos decir que surge de la teoría sociohistórica (siendo Vygotsky uno de sus padres), en la cual se resalta el papel del contexto como potencializador o inhibidor del aprendizaje y la creatividad.

Desde esta perspectiva el desarrollo integral del individuo se da gracias al juego dialéctico que se produce entre éste y el medio natural y sociocultural que lo sustentan.

Para poder comprender y entender la conducta y las relaciones que se dan entre el alumno y el profesor dentro del aula es necesario conocer y reconocer las características del ambiente en el que se relacionan y con el que interaccionan. Esta premisa se hace aún más notable cuando hablamos de conocer el ambiente creativo y su influencia en los individuos que en él se mueven. Lo que no podemos hacer es desligar e ignorar el contexto o contextos en los que nace y crece el niño, ya que esa cultura, esa comunidad, forma parte también del propio niño.

Por todo ello decimos que el ambiente educativo se puede convertir en un multiplicador de la creatividad o en un inhibidor de la misma, tanto del alumno como del maestro, “ya que ciertos medios nutren la creatividad, mientras otros la aplastan” (Sternberg y Lubart, 1997: 25). De allí, como afirma Ruiz Gutierrez, la importancia de reconocer el ambiente y la intención educativa a partir de cómo se configuran las dimensiones del espacio escolar.

Para ello tomaremos el aporte de otro autor, que plantea que un contexto creativo y de real aprendizaje, sería aquel en el que se fusionan tres aspectos (Beetlestone, 2000: 139-143)

- El clima físico
- El clima intelectual
- El clima emocional

El **clima físico** del aula responde a la necesidad de crear una atmósfera estimulante que facilite el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los alumnos. Esto se traduce en una organización física tanto del espacio como de los recursos del aula estudiada y rica, que permita al alumno ser creativo libremente. Concretamente en el aula de Educación Infantil consistiría en crear espacios

donde el trabajo individual, en pequeño y gran grupo coexistieran así como también de espacios de expresión artística, musical y lectura entre otros.

El **clima intelectual** nos habla del grado de estímulos y desafíos que se les plantea a los alumnos con el fin de estimular su creatividad. Para que esto sea así se debe crear un ambiente de confianza donde el niño no tenga miedo a expresar sus ideas. Esto conlleva confiar en las posibilidades de los alumnos y reconocer sus esfuerzos planteándoles retos intelectuales que pueden desarrollar individualmente o en grupo. A su vez ese clima intelectual se tiene que ver enriquecido con un clima cultural con el objeto de dejar entrar la cultura a la escuela.

El **clima emocional** viene ligado con los otros dos aspectos y asienta sus bases en la necesidad de crear una atmósfera que se caracterice por apoyar a los alumnos, haciéndoles sentir seguros y que no tengan miedo a equivocarse y a asumir riesgos.

Esta categorización de clima a su vez se asocia a las ocho características que Bean da del ambiente creativo: "1) que el trabajo de los alumnos se exprese de forma destacada, 2) buscar un alto nivel de actividad, con la intención de reforzar el estilo individual de cada niño en su proceso de aprendizaje y del propio grupo, 3) que el profesor muestre afecto por los alumnos a través del sentido del humor y la comprensión, 4) observar a los alumnos, 5) que se sienten cómodos en el aula, 6) que sea un ambiente distendido, 7) que los alumnos se vean libres para expresarse verbalmente y 8) que se solucionen los conflictos de una forma constructiva" (2000:115-116).

De esta manera, podemos ver, en conjunto con las observaciones ya realizadas, como muchas de éstas concepciones se asocian al ambiente de aprendizaje que se configura en el aula "Taller 1" de Montessori de Rosario. Lugar en el que la creatividad se desarrolla tanto en el niño como a través del ambiente.

2.2.4 Los materiales pedagógicos

Siguiendo la categorización de Iglesias Forneiro (2008), los materiales didácticos nos proporcionan un indicador de las actividades que el niño realiza en el aula. De estos habría que tener en cuenta: su procedencia, es decir, si provienen de las familias, si son material estructurado, del entorno, etc. Según se utilicen unos u otros se fomentará más o menos la creatividad, ya que aquellos muy estructurados pueden acotar las posibilidades de manipulación limitándola: el tipo de interacción que facilitan a los niños; el que sean materiales con una estructuración abierta o cerrada facilitará o no su uso divergente; que se pueda utilizar por varios niños a la vez, por uno sólo, creando diferentes formas de trabajo en el aula; por el tipo de actividades que sugieren y estimulan. El material provoca la actividad infantil o la propia inactividad (según se tenga uno u otro material podremos saber qué tipo de actividades se promueven) y la ubicación y disposición de los materiales en el espacio, el que estén o no al alcance de los niños, que estén etiquetados, que puedan llevarse de un rincón a otro, etc. Por último, la decoración puede utilizarse como modo de educar la sensibilidad estética, al convertirse en un contenido de aprendizaje. No es lo mismo llenar el aula de dibujos estereotipados (o de Disney), a que sean las propias paredes las que relaten el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en ella, como puede ser a través de fotos de dicho proceso, dibujos y murales individuales y/o grupales, etc.

Una de las cualidades que debe tener el material del aula es su pluralidad de uso, es decir que sean polivalentes y variados; estimulando así la imaginación, la originalidad, la flexibilidad de ideas, la exploración y el descubrimiento. Como decía Piaget, "el material debe despertar la curiosidad del niño a la vez de situarlo ante problemas, a su vez tiene que estar complementado por un mobiliario e instalaciones que den pie a reorganizar y modificar el aula al antojo de las actividades" (1977:11). Convirtiendo así el espacio en un elemento en continua re-construcción y adaptación a los niños.

Para María Montessori, el material, debía estar preparado de una manera tal en el ambiente que desenvuelvan en él las partes social, emocional, intelectual, la comprobación y necesidades morales de un niño, pero también que satisfaga las necesidades de orden y seguridad, ya que todo tiene su lugar apropiado. Cada material y su color están diseñados científicamente. Estos fueron seleccionados por María Montessori poniéndolos a disposición de los niños y haciendo una lectura de lo que escogían. En lo que respecta al material del aula “Taller 1”, se distinguen los que aluden a “la vida práctica”, el cual está constituido por objetos que facilitan la coordinación de los movimientos necesarios para la vida cotidiana, y que cumplen un rol fundamental en la educación de (3 a 6 años). A su vez, otros pertenecen al “desarrollo de la inteligencia”, estos consisten en objetos que permiten la educación sensorial y la adquisición de conocimientos, así como también “los de vida cósmica” que consisten en objetos que permiten abrir el conocimiento a la cultura y el universo. Con ellos se trabaja Geografía, Biología, Ciencia e Historia. Y a su vez, Lenguaje y Matemática. Además, hay materiales en inglés que permiten trabajar Idioma. Hay libros, material escolar, de ingenio, artístico, musical, de madera en general, una computadora y una radio, entre otros.

2.2.5 El mobiliario y las paredes

En cuanto al mobiliario en función de cómo esté distribuido puede dar lugar a diferentes dinámicas de juego e incluso diferentes relaciones entre los niños y de estos con el maestro. La estructuración del espacio en zonas diversas y claramente delimitadas es esencial para contribuir a que el niño construya su propia noción de espacio.

Dentro del espacio físico, las paredes actúan como delimitantes y requieren de un análisis para comprender la importancia que adquieren en un ambiente educativo infantil. El color tanto como los elementos que en ella se encuentran, actúan como configuradores contenedor de este espacio y por lo tanto, comunican.

Las paredes del aula son un reflejo visual del proceso creativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos autores como Csikszentmihalyi (1998) plantean que el aula necesita de criterio estético. Belleza en el sentido de construir un aula en el que de gusto entrar cada día donde los materiales elaborados por los alumnos se expongan de forma armoniosa con un sentido. En esto traemos a colación la idea del ambiente preparado que se plantea como esencial en el método Montessori donde todo el material exhibido tiene un porque y un sentido. Hoy en día los niños reciben una cantidad mayor de estímulos visuales y auditivos que en épocas anteriores, el mundo de las imágenes y lo estético cobra cada día más importancia a la hora de pensar como esto influye en el comportamiento de los niños. Si *una imagen vale más que mil palabras*, decimos que las paredes hablan y por lo tanto comunican. Un exceso de información podría actuar como factor inhibidor del aprendizaje más que como posibilitador.

Ruiz Gutierrez (2010), cita algunos estudios realizados para comprobar la vida en el aula que han mostrado que en aulas estéticamente trabajadas se refleja una mayor coherencia grupal, un incremento de las interacciones, mayor participación, comunicación fluida y contactos más frecuentes con el propio profesor. Entendiendo en este sentido, a la comunicación como habilidad social, para establecer relaciones fluidas entre profesores y niños, los compañeros y las familias, que les permita saber expresar lo que se piensa y siente, animando la comunicación de la escuela con la comunidad educativa.

Dichos estudios realizados por Augustowsky (2005) establecieron la existencia de tres modalidades de aula: la pared construida, la pared activa y la pared alegórica.

- (1) La primera caracterizada por el mosaico de colores, de técnica, rico en materiales y donde cada elemento tiene un porqué, una explicación y un significado compartido entre el docente y sus alumnos.
- (2) La segunda se basa en la diversificación en el uso del tiempo y del espacio escolar mediante paneles interactivos, cobrando además un matiz educativo, aunque no de representación personal del grupo.

(3) La última se caracteriza por utilizar las paredes como simple marco de las efemérides escolares.

En este sentido, tomaremos como referencia a la pared construida ya que nos interesa este enfoque para dar cuenta de nuestro objeto de estudio ya que al convertirse en una pared que enseña, y en la que en su conformación se reflejan los siguientes aspectos:

- Las paredes son dinámicas y cambian permanentemente, ya que va acompañando a los proyectos de trabajo.
- Los alumnos tienen una participación activa en el proceso.
- Su uso es la fase que se prioriza en el momento de decidir el emplazamiento.
- La bajada se vincula a un nuevo emplazamiento, generando un proceso circular y continuo de construcción.

Como bien dice Ruiz Gutierrez (2010) en Educación Infantil la creación de un contexto de aula que responda a la creatividad parece ser más sencilla que en otras etapas educativas debido sobre todo a que en ella se habla de: globalización, rincones por área, talleres, etc.; esto le permite convertirse en un escenario propicio para que la creatividad fluya, a la vez que da pie a que se transforme tantas veces como sea necesario; convirtiéndola en un medio de aprendizaje al permitir posibilidades infinitas tanto estructurales como de interacciones personales. Se transforma así, el aula, en un espacio que se construye, destruye y reconstruye en función de las necesidades del currículum, del maestro y de los niños, siendo en sí mismo un acto de creación.

2.2.6 El maestro creativo

Como pudimos ver, creatividad y persona creativa van siempre unidos, son realidades inseparables. Como afirma Gardner (1996) una persona no es creativa en general, no se puede decir que una persona sea “creativa”. Debemos decir que

es creativa en x cosa, ya sea en escribir, enseñar o dirigir una organización. La gente es creativa en algo, y ese algo puede ser la enseñanza, como no. Por ello cuando hablamos de creatividad en la escuela debemos asociarla, además del ambiente y al niño, a la figura del maestro creativo.

Como ya vimos, el maestro para María Montessori (1928) aparece ligado a la figura de guía. Este rol no es en sí secundario sino que toma una cierta relevancia al ser quien posibilite o fomente cierto desarrollo en los niños, dejando así una huella en los niños. Ya que también se convierte en un creador de ambientes, climas, situaciones, contextos, entornos estimulantes; transformándose en un facilitador del aprendizaje y la creatividad. Ella planteaba que el “rol de la maestra debía ser el de preparar el ambiente, procurar el material de concentración, iniciar exactamente al niño en los ejercicios de la vida práctica, meditar sobre aquello que perjudica al niño”. (1928:46)

Ruiz Gutierrez (2010), plantea que los maestros espontáneos y centrados en el niño tienden a lograr más cambios positivos en la creatividad del alumnado, mientras que el alto grado de organización tendía a inhibir la creatividad de los mismos. Por lo tanto, la rigidez es una variable inhibidora de la creatividad mientras que el centrarse en el niño, el escucharlo fomenta la creatividad en el mismo.

Cabe destacar en este punto como las maestras Montessori observan y diagnostican permanentemente la situación escolar elaborando estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, observando cuales son las reacciones, sentimientos y creaciones que se ponen en juego, de los niños y evaluando el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia. Su rol es una constante reconstrucción y transformación.

Transformar y transformarse son palabras que permanecen y que prevalecen en las entrevistas realizadas para este trabajo (anexo). Y como decía Csikszentmihalyi, “No sé puede transformar un campo a menos que primero se entienda perfectamente cómo funciona [...] No se puede ser creativo sin aprender lo que saben los demás, pero tampoco se puede ser creativo sin sentirse

insatisfecho con ese conocimiento y sin realizarlo (al menos en parte) en beneficio de un camino mejor” (1998:115)

Capítulo III

« La comunicación en la práctica educativa »

3.1 La práctica de la comunicación

Luego de haber abordado el campo de la educación y la creatividad para introducir los ambientes de aprendizajes, en este apartado empezaremos por situar nuestro punto de vista desde el cuál se aborda a la comunicación en este trabajo entendida desde su práctica en tanto acción transformadora. Si nos remitimos a las palabras de Massoni y Mascotti (2001) “La comunicación es el espacio relacionante de la diversidad sociocultural y el comunicador trabaja para generar/descubrir cuáles son los dispositivos de participación que responden a los intereses y necesidades actuales de los grupos sociales” (224-225). Si como las autoras plantean, reconocemos que la sociedad es un espacio de concertación entre diferentes grupos que perciben y actúan de maneras distintas porque funcionan desde matrices socioculturales ² diferentes, nos resulta relevante el concepto de *hábitus* en el sentido que le da Bourdieu (1991) en tanto interiorización de una matriz sociocultural, que se actualiza en una práctica social que permite su transformación a partir de un nuevo contexto. Es en este sentido, que tomaremos como punto de partida la noción transformadora del sujeto que define a la “comunicación como espacio estratégico para generar acción” (Massoni, 2007:58) en tanto “que construye, arma y desarma, redibuja constantemente la trama activa del sentido en un espacio social” (2001:231) y por lo tanto es una práctica transformadora y posibilitadora de ambientes de aprendizaje creativo.

² Como las autoras definen (2001:226) llamamos matriz sociocultural al esquema básico que describe los rasgos principales de la lógica de funcionamiento de un grupo social en el que entran en juego las percepciones, la acción, el placer y los intereses.

Si entendemos que en un espacio escolar, el aula funciona como un espacio social y es un ambiente de aprendizaje activo, toda acción educativa implica un proceso comunicacional y una intervención creativa en relación al método de enseñanza/aprendizaje que allí se proyecta. Es desde aquí, que la práctica de la comunicación, pensada desde el hacer, la articulación y el diálogo, converge con el proceso educativo que se da en los ambientes de aprendizaje y permite determinar la concepción de la comunicación que allí se configura.

Cuando en la búsqueda bibliográfica nos propusimos indagar sobre la «comunicación educativa» nos encontramos con que algunos autores y estudios tendían a limitar su ámbito a los media, estableciendo una equivalencia del término «comunicación» con los medios y tecnologías de comunicación. Si dejamos atrás la dimensión informativa de la comunicación, que prevalece aún en algunas prácticas educativas del SXXI, y la asociación con las potencialidades de la informática en el desarrollo de la moderna sociedad del conocimiento, nos resulta pertinente también hacer a un lado la concepción instrumental que se le ha dado desde la educación, a fin de abrir su campo de análisis.

En este sentido, creemos que la concepción de la comunicación trasciende esta visión reductora, por lo cual más allá de que ciertamente abarca el campo de los media y las tecnologías de la comunicación, la «comunicación educativa» es ante todo un componente pedagógico. “En toda opción determinada por un método de enseñanza/aprendizaje, subyace una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (Kaplún, 1998:158). Al referirse a la razón pedagógica nos referimos a la escuela como el espacio de socialización y posibilitador de las interacciones grupales, apreciadas como un componente básico e imprescindible de los procesos educativos. Punto que ya hemos desarrollado en el capítulo II y que nos remite al socioconstructivismo de Vygotsky y Bruner, para quienes el aprendizaje es siempre un producto social. “Aprendemos de los otros y con los otros”, sostiene Vygotsky (1979), “En el desarrollo del educando toda función aparece dos veces: primero en el ámbito social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (intersubjetiva) y después en el interior del propio educando (intrasubjetiva). Todas las funciones

superiores de la inteligencia –sea la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos– se originan como relaciones entre los seres humanos” (1979:94). En tanto, como plantea Bruner (1984) que el pensamiento comienza siendo un diálogo que después se hace interior.

Como bien remarcamos en el primer capítulo, si bien la concepción de infancia para autores como Vygotsky y Montessori difiere por su línea de pensamiento, nosotros encontramos un punto de convergencia en sus teorías y, especialmente en la práctica que se lleva a cabo en el aula “Taller 1” que analizamos. Esta visión, donde aparece el valor comunitario como motor de la acción educativa, la interacción, la escucha, los intereses, la negociación, el maestro como guía, el lenguaje amable, lo visual y auditivo; hacen al contexto comunicativo y constituyen al aula como un espacio de mediación³.

En lo que respecta a las consecuencias que conciernen al campo pedagógico, (Kaplún, 1998:162) señala dos por estar ambas particularmente vinculadas al campo de la «comunicación educativa». Por un lado la competencia lingüística, en tanto dominio y apropiación de ese instrumento indispensable para construir pensamiento y conceptualizar aprendizajes, y por otro la competencia comunicativa, que tiene que ver con la expresión de una idea por parte del sujeto de modo que los otros puedan comprenderla. Si retomamos lo que concluye Vygotsky (1976) decimos que “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje (...). El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado (...). El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras. El lenguaje es la herramienta del pensamiento”. Así vemos como “las categorías de estructuración del pensamiento proceden del discurso y del intercambio”, mediante los cuales el ser humano se apropia de esos símbolos culturalmente elaborados –las palabras– que le hacen posible a la vez comunicarse y representar los objetos. A esa misma doble función del lenguaje alude Bruner (1984) cuando resalta su

³ “Las mediaciones son ese lugar desde donde es posible comprender la interacción entre el espacio de la producción y el de la recepción” (Barbero, 1987:229). Esos lugares socioculturales serían aquellos en los que se desarrollan las prácticas cotidianas que estructuran la apropiación y los usos sociales de la comunicación.

naturaleza bifrontal: “es un medio de comunicación y a la vez la forma de representar el mundo acerca del cual nos comunicamos. No sólo transmite sino que crea y constituye el conocimiento”. Pensamos con palabras; más la adquisición de las palabras en un hecho cultural, esto es, un producto del diálogo en el espacio social. (Kaplún, 1998:162).

En este sentido Kaplún plantea que comunicar es conocer. “El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo un problema de expresión. Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros” (Kaplún, 1998:163). Y a esto agrega para que el educando se sienta motivado y estimulado a emprender el esfuerzo de intelección que esa tarea supone, necesita destinatarios, interlocutores reales: “escribir sabiendo que va a ser leído, preparar sus comunicaciones orales con la expectativa de que será escuchado. Educarse es involucrarse en un proceso de múltiples flujos comunicativos. Un sistema será tanto o más educativo cuanto más rica sea la trama de interacciones comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos” (Kaplún, 1992).

Una «comunicación educativa» concebida desde esta matriz pedagógica tendría como una de sus funciones capitales la provisión de estrategias, medios y métodos encaminados a promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos educandos; desarrollo que supone la habilitación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación. (Kaplún, 1998:164).

En este sentido, tomamos la pedagogía crítica de Freire (1969) para reflexionar acerca de la comunicación como elemento fundamental para pensar el conocimiento, el mundo y su vinculación inexorable con la educación. El mundo social y humano no existiría como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento. Dice Freire “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados” (1998:77). Y es que, cuando se ve a la educación desde la perspectiva unidireccional que el paradigma informacional conlleva, se tiende

casi inconscientemente a no asignar valor a la expresión de los educandos y a sus intercambios.

3.1.1 Modelos de comunicación

Si bien en este apartado tomaremos la clasificación que realiza Kaplún para poder dar cuenta del modelo de comunicación que prevalece en el aula puesta en estudio, consideramos que las categorizaciones muchas veces tienden a encerrar un concepto a encasillarlo teóricamente. Por lo cual intentaremos flexibilizarlo para ponerlo en discusión.

Partiendo de la idea de que toda práctica docente requerirá sujetos recíprocamente comunicantes y tendrá que darse dentro de un cuadro de comunes significaciones, supone la existencia de distintos modelos educomunicacionales, que otorgan sentido a las diferentes prácticas docentes. Nos enfocaremos en la clasificación que realiza Kaplún en referencia a la ponencia de Bordenave (1976), en la que a cada método le corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación. Estos autores plantean tres modelos que en cierta medida pueden estar presentes en distintas proporciones en las diversas acciones educativas:

Modelo Exógeno → (Educación = Objeto)	1. Educación que pone el énfasis en los <i>contenidos</i> . 2. Educación que pone el énfasis en los <i>efectos</i>
Modelo Endógeno → (Educando = Sujeto)	3. Educación que pone el énfasis en el proceso.

En el primer grupo, que incluye dos modelos, el educando es visto como objeto de la educación, es externo a él, en tanto, en el modelo endógeno el educando es sujeto de la educación. Tomaremos como referencia estos modelos para poder caracterizar el tipo de comunicación que prevalece en el aula “Taller 1” Montessori de Rosario de acuerdo al análisis realizado.

Al primer modelo se lo ha llamado “educación bancaria”, en tanto que el educando recibe contenido como un depósito, entre otros aspectos y al segundo modelo “educación manipuladora”. Si nos remitimos a la caracterización de este modelo en tanto fin educativo y década en la que se lo contextualiza (1970) en la que llega a América Latina en plena época desarrollista, podríamos decir que el método Montessori corresponde a esta categorización. Donde el comunicador aparece como una especie de arquitecto de la conducta humana en tanto practicante de la ingeniería del comportamiento. Como relata Menna (2017), cuando nos cuenta acerca de la preparación de un evento por parte de los niños y en relación a la independencia que ellos adquieren en la preparación, ella plantea que “para que eso suceda, ellas estaban preparando conscientemente el ambiente dejando todo disponible para que ellos puedan moverse de forma independiente.” Poniendo al alcance lo que los niños precisen. “La manipulación no reside en el hecho ineludible de seleccionar y combinar sino como se selecciona y se combina.” (Kaplún, 1998:176). Como también no negamos que los docentes en su selección y combinación ponen su ideología y sus convicciones y las del grupo en su práctica. Y si además, traemos a colación, que se lo asocia con la psicología conductista, podemos pensar a simple vista que el ambiente de aprendizaje y los materiales diseñados científicamente, funcionan de algún modo como estímulos que generan respuesta en los niños donde la recompensa pasa por el estado de “normalización” en tanto proceso en el que el niño consigue alcanzar un gran grado de concentración en el trabajo, disciplina, disfrute, amor por lo que está haciendo. Como dice Rodríguez (2017) en la entrevista, “Montessori dice que el ser humano se normaliza a través del trabajo. Cuando vos logras como adulto dar en el punto justo donde el niño tiene su interés y su necesidad y lo desafías en un nivel que no es muy alto para frustrarse y muy fácil para desmotivarlo. Ahí el niño puede entrar en un estado de *flow*, en ese estado que es capaz de sanarse a sí mismo. Entonces todas sus energías están bien canalizadas en algo productivo.”

Entonces, educar ya no sería razonar críticamente sino, más bien, una acción generadora de hábitos y estimuladora de destrezas. La resolución de

conflictos que tanto se ve en el aula entre los niños sólo tendría como fin evitar conflictos y el desarrollo de la inteligencia personal, interpersonal y la intrapersonal, quedaría sujeta a la capacidad de conocerse a sí mismo, de afrontarse y de aceptarse y la capacidad de manejarse armónicamente en una sociedad. Ya las reglas dejarían de verse como un acuerdo para pensarse como un hilo prestablecido e invisible que atraviesa todo el ambiente. Y así, la participación libre e independiente entre los educandos aparentaría serlo pero en realidad serían ejecutores de una programación definida de antemano puesta en la planificación del ambiente con el objetivo de que los niños hagan, dentro, desde un punto de vista sociopolítico, de adaptación al statu quo.

Ahora bien, sin intenciones de hacer un análisis peyorativo ni absolutista, nos permitimos reflexionar acerca de estos indicios, para abrir juego a la reflexión y autocritica del estilo de trabajo y concepción del acto de comunicación que conlleva el tipo de pedagogía que pone en este caso, como dice Kaplún, el “énfasis en los efectos” focalizando la atención en los contenidos y en los resultados.

Si bien como indicamos en el inicio de este apartado, queremos caracterizar el modelo comunicativo que prevalece en el aula “Taller 1” nos parece fundamental en este caso además reflexionar acerca del sujeto y sus interacciones. Y con ello nos preguntamos, ¿Adónde queda el autoconocimiento, la autonomía para decidir, la concepción del niño y sus necesidades, la actitud del adulto hacia el niño, la toma de decisiones, la sociabilidad, la formación para la vida, el trabajo en comunidad, el respeto y amor por el medio ambiente, el valor cooperativo, solidario, creativo y cultural del que habla en sus libros María Montessori y qué se observa en la práctica del aula de nivel inicial? Que si bien sabemos que se configura en Rosario dentro de un contexto de educación privada y de alto valor adquisitivo, lo cual no lo hace accesible para todos ni popular, no quita la posibilidad de que su “modo de educar” se lo pueda poner al servicio del pueblo. Si nos remontamos a su origen, Montessori empieza desde allí también. “La realidad es que muchas veces se ha dado en el sector privado porque el Ministerio no ha innovado desde su lado. El recorrido que hicimos nosotros es

inverso porque no teníamos otra forma de hacerlo como escuela oficial.” (Rodríguez, 2017) Proyectos en trabajo con organizaciones como el CEDIF que tienen un jardín en el barrio de la sexta “Puerto Alegría”, son uno de los lugares que actualmente se forman con las docentes de Montessori para transformar su ambiente y focalizar en la escucha activa, la formación, la comunicación, la diversidad de contenido y el respeto por el niño. Creemos en este sentido apoyándonos en Kaplún (1998) que tomar partido no es manipular. Si partimos del supuesto acerca del método Montessori como un modelo de educación en tanto proceso de construcción por parte del niño, el atender al contenido - que se ve reflejado en los materiales y los resultados, que marcan el recorrido del niño, y que, por lo tanto son parte de esta enseñanza-aprendizaje - según nuestro análisis no sustituyen ni se sobreponen a la concepción de la persona como tal sino que son transversales al proceso educativo.

El tercer modelo que propone Kaplún, tiene como principal inspirador a Paulo Freire, al que llama “educación liberadora” o “Transformadora” y se relaciona con aquellos que ponen “énfasis en el proceso”. Ésta concepción destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. Se interesa por la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social y crítica.

Si bien como expusimos en el capítulo anterior, entendemos que la concepción de la educación que plantea Freire y Montessori tienen diferencias temporales e ideológicas y por lo tanto conceptuales, nos parece indispensable tomar el aporte de este autor para reflexionar acerca de los modelos comunicacionales que posibilitan los ambientes de aprendizaje creativos, haciendo foco en la concepción de formación, transformación posible del hombre y el mundo que habita, así como el diálogo en tanto filosofía y metodología que permite problematizar el conocimiento. Promoviendo así la construcción de acuerdos entre los sujetos comunicantes y el accionar conjunto en pos de un objetivo específico.

Una relectura de estos términos en relación al aula y nuestro objeto de estudio, nos permiten establecer una relación de pares que están en interacción constante. Las posibilidades de diálogo se ven manifiestas en la dinámica relacional que configura el ambiente de aprendizaje como fueron detalladas en el capítulo anterior. La importancia de este modelo comunicativo está centrado en la relación adulto-niño, en tantos sujetos activos del acto comunicativo que buscan construir en y para una comunidad preservando el medio ambiente. El sentido de la escucha se vuelve un factor fundamental para los docentes y se manifiesta como una necesidad de los niños hacia los adultos. Por lo tanto se deduce, que la comunicación en este espacio es una acción formadora y que el niño se concibe como un sujeto comunicante. El cuál no es un balde vacío, sino que tiene capacidad de pensamiento crítico y activo a la hora de tener que tomar decisiones y elegir su recorrido. Brunet (2017) plantea que ellas no los inducen a los niños a elegir, a decidir, sino que se los acompañan en el proceso educativo, pero se corren del eje para que los niños puedan elegir y construir a partir de allí su conocimiento y pensamiento crítico. Para estos niños el entorno ambiental y social se convierte en objeto y fuente de conocimiento. Y con ello queremos decir, que el contexto también entra en el aula. Sin embargo, no podemos obviar decir que el niño elige dentro de lo que está a su alcance, dentro de lo que conoce y lo que se le presentan. Adquiere habilidades para decidir qué y cómo actuar con respecto a ello y se forma por los valores que configuran el espacio. Y el modelo de la comunicación también es un factor formador e implica una toma de posición por parte de los comunicantes.

En las entrevistas realizadas, queda manifiesto que es permanente la reflexión-crítica por parte del docente acerca de su qué hacer diario lo cual supone una transformación en sí y una construcción con y para el niño en pos de un trabajo colaborativo. La construcción del conocimiento se da así como un proceso permanente y constante en el que los niños van descubriendo, sintiendo y elaborando el conocimiento a partir de ellos y donde la relación amable y afectiva con el adulto es un factor determinante.

Se busca que el sujeto aprenda a aprender, mediante una organización curricular dinámica y flexible, centrada en inquietudes e interrogantes relevantes y en experiencias de aprendizaje significativas. Como planteamos a lo largo de este trabajo, la formación de una ciudadanía global, cimentada en un espíritu de solidaridad, pensamiento crítico e interdependiente, se asume como una meta central de la educación del SXXI. Asimismo, como plantea Bruner (1966), la apreciación de la diversidad de culturas, talentos e inteligencias humanas y las experiencias con métodos alternativos de resolución de conflictos. La consciencia de la tendencia a asociarse, establecer vínculos y cooperar, una de las características distintivas de la vida. Así, las oportunidades de diálogo en el aula se potencian por la posibilidad de interacción grupal. Y no es un hablar por hablar. Son esos los momentos donde mayoritariamente los niños se ponen de acuerdo acerca de temas que ellos mismo traen al aula y ponen en discusión o de alguna cuestión que les inspiró algo que oyeron o vieron. Ese factor resulta motivante para el propio niño que busca y experimenta, discute y reflexiona con otros y despierta su interés en preguntarse y saber más. El papel del adulto está en saber escuchar las inquietudes e intereses que los niños traen y eso siempre tiene que ver con la realidad en la que vive cada uno y que exceden al ámbito institucional. Esas cuestiones son las inspiradoras de la clase y de la dinámica diaria. Si bien hay reglas, y materiales pre-establecidos, los niños participan de ese modo en la construcción de las temáticas y de ese modo, se pregunta, se involucran, investigan, problematizan encontrando sus propias respuestas.” Sin expresión no hay educación” (Kaplún, 2010:54). El educando se convierte en comunicador en el momento que proyecta socialmente su propia palabra hacia sus pares, y esto se ve en las presentaciones que ponen en valor los niños con diversos proyectos que investigan, mayoritariamente de geografía, historia, biología, y que comparten con sus compañeros y familiares. Construye su mensaje con los recursos que elige y en ese acto de producción expresiva y creativa se encuentra consigo mismo, fortalece su autoestima y da un salto cualitativo en el proceso de formación. Ya no es el mismo. Se transforma y transforma el ambiente en el que se encuentra con otros.

La comunicación está presente en cada conflicto permitiendo transformar la dificultad en un desafío. El conflicto se evita en el aula Montessori y aunque se busque la conformidad de las partes, se pone en valor el pensamiento y sentimiento de cada uno por medio de la palabra para reflexionar acerca de lo acontecido. Esta tensión entre nuevos modos ver, de abrir la mirada a lo constructivo y porque no creativo, implica asumir un modo de comunicación que en la práctica se traduce en una constante tensión entre formas legítimas de actuar. Los modelos nos plantean parámetros y nos permiten reflexionar, pero asumimos que no se deben caer en los extremos de ninguno de ellos para no caer ni en la manipulación del ser humano ni resultar pocos eficaces para lo que creemos son las necesidades de nuestra sociedad actual. Como dice Freire, “El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (1979:72).

3.1.2 El aula como espacio de comunicación

Si lo expuesto en los capítulos anteriores nos lleva a visualizar el aula como un espacio social, en tanto espacio de aprendizaje y posibilitador del desarrollo creativo, nos resulta en este punto remarcar la perspectiva sociocultural Vygotskyana que defiende la importancia de la comunicación en la interacción para el desarrollo cognitivo. La visión de Vygotsky recurre a la dialéctica entre lo inter-intrapsicológico como originadoras de los cambios a nivel cognitivo pero partiendo de que el individuo está inmerso y participa en una actividad histórica y culturalmente contextualizada. Si bien se focaliza en el niño en tanto promotor de sus propias necesidades, María Montessori en su teoría hace referencia al entorno contextual en el que se encuentra el niño, al ambiente como pilar fundamental del desarrollo infantil, como lo hemos visto en los capítulos anteriores, y las 5 grandes historias de la vida: la historia sobre el origen del universo, sobre el origen de la vida, sobre el origen del ser humano, sobre el origen del lenguaje escrito y el origen de los números. Éstas se

presentan en conjunto al iniciar el nivel primario, en este caso a partir de los 6 años, para comprender las necesidades fundamentales del ser humano y cómo a partir de éstas ha ido construyendo los códigos propios de su cultura. Esta mirada global permite abordar los aspectos curriculares desde un enfoque holístico, desde un todo integrado y no fragmentado en asignaturas, que a su vez, según las observaciones realizadas, se puede ver como se refleja en la dinámica comunitaria entre maestras-niños y niños-niños. Y con esto decimos, como afirma Rodríguez (2017) y pudimos ver en una de las visitas al colegio, que el foco de la educación Montessori en este período primario está en el desarrollo de la individualidad del niño pero ligado a la vida social en comunidad. Por eso decimos que es este ambiente, un espacio de comunicación.

Y retomando la idea del currículo oculto introducida en el primer capítulo, esta metodología deja visible en sus modismos y rutinas, formas de comunicación que exceden a lo curricular, en cuanto al contenido y resultados, sino que tienen que ver con maneras en que ese contenido circula, a través de las actividades que los niños realizan, de sus expresiones y gesticulaciones, de los elementos visuales y sonoros que configuran el aula, del respeto por el tiempo de cada uno, de sus palabras, del tono de voz y de los modos en que se construyen los vínculos con el docente y con y para los otros. Desde el recibimiento de los niños y niñas hasta su despedida, pasando por las rutinas diarias y las actividades explícitamente planeadas para su formación.

En la educación de nivel inicial, sus palabras son sus gestos, sus acercamientos o retiradas, sus agresiones, su actividad y concentración, su inquietud, sus intereses, su conducta exploratoria, sus risas y sus llantos. Leerlas es parte del trabajo del docente y de su construcción educativa. Es así, que la observación y la interpretación se convierten en el elemento central de la educación, como Montessori proponía en su pedagogía científica.

3.1.3 La comunicación desde las Tecnologías de la Comunicación

Si nos remitimos al apartado en el que vimos cómo los enfoques y las prácticas educativas fueron cambiando de acuerdo a los procesos históricos, políticos, económicos y culturales en los que se ha encontrado inmersa, como decía Barbero “Desde una perspectiva histórica nos encontramos con que el conocimiento está pasando a ocupar el lugar que ocuparon, primero la fuerza humana y después las máquinas” (2002:16) Y en este marco los modos de circulación del saber han cambiado así como los modos de producir conocimiento. Es el acceso a la información un paso para el conocimiento que supone de un procesamiento crítico de esa información. Si bien esta cuestión requiere de una compleja y exhaustiva profundización, que podría derivar en otra tesis, aquí sólo haremos una observación aclaratoria para contribuir al eje de nuestra problemática. Nos preguntamos entonces pensando en la relación tecnología-conocimiento ¿Qué uso y apropiación de las tecnologías de la comunicación hacen por parte del colegio Montessori de Rosario en el aula estudiada?

Retomando las palabras de Baggiolini (2010) y desde una concepción McLuhiana, entendiendo a las tecnologías del conocimiento como prótesis digitales en tanto extensiones del propio cuerpo que posibilitan potenciar las facultades cognitivas, nos preguntamos e indagamos en el uso y acceso de las Tecnologías (Digitales) de comunicación. En las entrevistas realizadas a los docentes, obtuvimos respuestas como “[...] El proyector y la computadora son un elemento más en el aula que está a disposición, como una herramienta tecnológica y complementaria de búsqueda. Es algo más en referencia a los materiales que hay” (Menna, 2017) “[...] Cuando agotamos el recurso del libro, recurrimos a internet y la compu con el acompañamiento del adulto. En una oportunidad utilizamos Skype para que los chicos se comuniquen con otro colegio Montessori y el proyector está disponible para que los niños compartan lo que investigan con sus compañeros” (Brunet, 2017). “[...] Los chicos ya saben usar naturalmente la tecnología, se incluye como una herramienta de investigación y

producción. Lo usan para ver videos y escuchar audios en inglés o de alguna temática en particular que estén trabajando para profundizar más o compartirla con sus compañeros” (Rodriguez, 2017).

Así, pudimos observar en el ambiente que utilizan la computadora en el momento de buscar música complementaria para alguna presentación especial, para ver videos o fotos alusivas a algún proyecto que están trabajando, para aprender idioma así como para compartir con sus compañeros conocimiento acerca de alguna investigación realizada. La radio, la cámara fotográfica, el microscopio, el proyector y una pantalla, son elementos que también se encuentran disponibles para producir conocimiento. Si bien no se destaca una planificación estratégica con respecto a las tecnologías, no se las descarta como materiales que provee la cultura en un momento determinado y que permiten el acceso a la información.

En este sentido, podemos afirmar que la apropiación didáctica que la pedagogía Montessori hace de las tecnologías es como medios (instrumentos-herramientas) para facilitar y posibilitar el acceso del alumno al conocimiento como tradicionalmente se lo concebía pero también como una herramienta de sociabilización. En la historia que se presenta acerca de la escritura, el foco está puesto en la naturaleza del hombre en tanto productor y producto de ella y las herramientas mecánicas y digitales acompañan al proceso de producción de acuerdo al progreso del hombre pero no son consideradas del orden de la naturaleza humana. La idea de la naturaleza creadora del hombre así como el hombre por esencia creador, ponen al niño en un lugar de superioridad y sabiduría hacia las tecnologías que son hoy parte de su vida cotidiana. Si bien las docentes, siguen la línea de Montessori y su método, cuando las indagamos encontramos una contradicción cuando dicen que el contexto social y tecnológico actual les exige desarrollar estrategias para acompañar al niño que tiene una realidad diferente, y con mucha tecnología, a aquel pensado hace 100 años. Pero, sin embargo fundamentan su trabajo pedagógico en la capacidad de desarrollar en el niño habilidades y competencias para que pueda decidir, desarrollar herramientas para gestionar el conocimiento y la capacidad de preguntarse, que

posibilitan el aprendizaje de cualquier herramienta digital y el manejo de información que ésta les provea.

Nos resulta interesante en este punto remarcar puntualmente el aporte y la distinción que Baggiolini (2010) hace acerca de las tecnologías de comunicación en tanto la importancia de pensarlas no sólo como mediadoras, sino como configuradoras de habilidades cognitivas, es decir “como una manera particular de organizar el conocimiento” (2010:16). Y en este sentido, nos preguntamos si esta tecnología que por momentos dicen que queda como “una cosa más” en el ambiente, no está siendo olvidada didácticamente por la institución como parte de la vida cotidiana de los niños y de una necesidad sociocultural que excede la concepción tradicionalista de herramienta para el acceso a la información. Sino más bien como un elemento que posibilita en el niño y la comunidad tanto el desarrollo de habilidades comunicativas y creativas como de sociabilización y producción de conocimiento.

« Reflexiones finales »

Si el hecho de escribir, implica ser creativo y entender a la comunicación en la cultura es un proceso sólo comprensible desde las prácticas sociales de los sujetos históricamente situados, de sentido político-ideológico, poner a conversar autores temporalmente diferentes, pudo parecernos ambigüo y complejo. Pero sin ello no hubiésemos podido abordar la práctica de la comunicación dentro del campo de la educación acercándonos al terreno social, tan contradictorio y dialéctico que hemos construido como seres humanos. La naturaleza, el universo, el hombre, los modos de habitar, el avance tecnológico y científico que transforman las formas en que concebimos al mundo no son más que discursos legitimizados por el propio hombre que dan cuenta de una realidad de carácter multidimensional y simbólico.

Si leyendo este mundo, una pregunta nos permitió fragmentar una realidad para hacer visible una problemática y sustentarla críticamente, acercarnos al terreno social nos permitió visibilizar modos de accionar y de construir una dinámica social educativa a partir de la comunicación. Poder alejarnos del espacio físico, en tanto aula “Taller 1” del Colegio Montessori de Rosario, para poder mirarlo como un espacio social donde lo multidimensional y simbólico convergen determinando una manera particular de habitar y comprender el mundo, nos permitió ver que si bien a partir de la práctica docente se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos, se construye un ambiente comunicativo, una atmósfera creativa y de aprendizaje comunitario, donde la práctica de la comunicación se hace presente en la configuración del clima físico, intelectual y emocional que contribuyen a los fines sociales de la educación.

Y es aquí el punto que nos interesa remarcar, en tanto que el colegio Montessori de Rosario y su práctica educativa, coincidiendo en algún punto con la observación que hace Chavarría y Orozco (2006), nos permitió concluir algunos factores y variables que hemos visibilizado en el aula puesta en estudio:

- **Amplia libertad de acción, de palabra y expresión**, reconociendo no sólo el derecho del niño a dirigir su atención hacia aquellas áreas de su interés coincidentes con su desarrollo, sino también la sabiduría que les guía a utilizar el material de cierta manera que puede ser o no de una manera creativa. La libertad permite la manifestación de las energías creadoras y de la personalidad en construcción, sólo cuando es concebida como libertad-para y esto requiere de una gran riqueza de materiales diversos y la organización y preparación de ambientes como apoyos esenciales al aprendizaje. Para ello también, se precisa de una gran creatividad por parte de los docentes y libertad de acción en las estrategias comunicativas a implementar en el aula.
- **Un ambiente de aprendizaje dinámico** desde una actividad armoniosa, constructiva, alegre, colaborativa, y curiosa, propuesto con base en una construcción a partir del niño, con fundamento en la escucha, la interpretación de su actividad, así como en los valores sociales y culturales que configuran el ambiente. En consonancia con el concepto de preparación consciente del ambiente de Montessori, y agregamos el término ideológico como ya vimos, decimos que éste está dirigido a plantear los aspectos vivenciales conducentes a una apropiación ética y moral de desarrollo personal, inteligencia intrapersonal e interpersonal, por sí mismo y para con el otro, de socialización y formación que incluye una concepción de los derechos de los niños y respeto hacia ello. La observación, la escucha, el diálogo y los acuerdos determinan la acción y los hábitos dentro del aula. La comunicación se manifiesta como un factor fundamental para dinamizar los ambientes y facilitar a docentes y niños el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **La indagación, la autocrítica, la decisión y la reflexión conjunta**, son la base de la preparación de los ambientes de aprendizaje. Se apoyan en sus propias dimensiones de humanidad, subjetividad, concepciones evolutivas de la niñez y culturales. Para el docente este método implica encontrar las

raíces naturales del niño, encontrar sus propias áreas de entusiasmo, respetarse como persona y poder estar simultáneamente en la perspectiva del niño y la propia, con experiencias de compartido. Si bien se percibe la capacidad de autocritica de los adultos hacia su trabajo que es el motor de su construcción con los niños, en un caso puntual observado en el que los niños concurrían con constancia al sector de calzados, que Brunet (2017) nos relató habían puesto en debate entre el cuerpo docente, se pudo ver como también el extremo puesto en la centralidad sobre el niño puede hacer que muchas de las interpretaciones recaigan en responsabilidades y limitantes que los niños “supuestamente” necesitan. Y aquí aparece la cuestión de interpretación en la que es necesario analizar también el lugar desde donde lo mira el adulto para actuar en consecuencia o simplemente dejar que los hechos sucedan naturalmente como manifestaciones de los propios niños.

- **La organización del espacio y el ambiente comunican.** Y nos referimos con ello a la importancia en la disposición del mobiliario y los elementos visuales y sonoros, tecnologías de aprendizaje, que permiten comunicar a través de diversos lenguajes limitando o abriendo la posibilidad de acción. Continuamente se le presentan a los niños un mundo de texturas, imágenes y colores de distintos significados y percepción psicológica. En el ambiente no hay nada puesto “porque sí”, todo tiene una justificación científica y una clara intención. Alguien (docente) dispuso que eso esté ahí para alguien (niños). Las paredes dicen por lo que muestran y lo que contienen. Vivimos en una época de estimulación visual y la sobre estimulación visual dentro de un aula es contraproducente para el proceso educativo de los niños. Conscientes de ello o no, inevitablemente impregnamos el ambiente de nuestra presencia creadora que no sólo es natural sino que es transformadora. Como decíamos, los elementos del ambiente físico inciden, por supuesto, sobre el comportamiento y el aprendizaje, facilitando algunas actividades y obstruyendo otras. Pero, además, comunican mensajes respecto de los valores e intenciones de las

personas adultas que ejercemos control sobre el ambiente y las situaciones. De este modo, se observan posibilidades de acción y uso de diversos lenguajes que contribuyen al desarrollo de las inteligencias múltiples de los niños. Estos factores se reflejan en la disposición y organización de los elementos que configuran el espacio del ambiente donde se observa posibilidad para: la exploración visual y sonora, un espacio físico para pintar, dibujar, leer, consultar libros y escribir, para aprender idioma, para la exploración musical, artística y expresión corporal, así como para el uso de las manos, espacios comunes para actividades grupales y ronda "circular", espacios asociados a situaciones de cuidado personal y cotidianidad (cambiado de ropa, arreglo y limpieza personal, baño, guardar las pertenencias, alimentarse, etc.) incorporando prácticas culturales: oportunidades de rellenar, vaciar, verter, servir, preparar alimentos, limpiar el ambiente, entre otros, así como, el espacio para relacionarse y experimentar con la naturaleza a través de investigaciones, cuidado y mantenimiento de plantas, huerta y animales (gallinero), museo de ciencias naturales.

Y hasta aquí, expusimos en palabras nuestra concepción de la realidad que observamos y que pudimos experimentar a través del legado de María Montessori y de autores que nos permitieron comprender el sentido social y multifacético de la palabra comunicación en un ámbito educativo. La curiosidad por ver lo que sucede y como sucede en el colegio Montessori de Rosario y el interés por contribuir a los procesos educativos de los niños, nos llevó a repensar el lugar de la comunicación en la educación, ya no sólo desde las tecnologías de la información y la comunicación y los medios masivos, sino también como práctica cultural dentro de un espacio social que las personas crean y acuerdan para conseguir objetivos comunes. Poder pensar un ambiente de aprendizaje desde la construcción de quienes lo habitan, implica un proceso de continuas tensiones, contradicciones y por lo tanto creativo. Si entendemos la importancia de generar nuevas estrategias educativas que contribuyan al desarrollo de habilidades que

requieren las nuevas generaciones para afrontar el mundo de incertidumbres generado por los cambios sociales, el progreso tecnológico y el acceso a la información, la visión técnica-transmisora y lineal de la comunicación carece de sentido y más aún si se la quiere pensar en un contexto de pobreza sociocultural. Si consideramos a la escuela como un espacio de mediación, la búsqueda de un modelo alternativo implica ser creativos para encontrar soluciones a problemáticas educativas de índole sociocultural. Y en esa creatividad aparece el pensamiento crítico de la práctica educativa, que ya no encuentra en un solo modo la solución para su ejercicio, sino que haya en los aspectos de la comunicación, como son el diálogo, la escucha, la confrontación y resolución constructiva, la libre expresión, los valores comunitarios, el lenguaje, las tecnologías y las convenciones culturales, una práctica transformadora para configurar nuevos modos de conocer y un ambiente de aprendizaje creativo.

« Referencias Bibliográficas »

- (1) Para que la lectura del texto resulte más legible, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de “niño” o “alumno”, se entiende que nos referimos también a “niña” o “alumna”, y aludir al “maestro” no excluye a las maestras.

ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A. (1993) “Introducción al Mito de Prometeo”. En: Historia de la Pedagogía. México, FCE.

ABECEDARIO ESCOLAR (2007) – Historia de los objetos. Buenos Aires: Museo de las escuelas – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

AMABILE, T.M. (1990). Within you, without you. The social psychology of creativity and beyond. En M.A. Runco y R. Albert (Coor.), Theories of creativity (pp. 116-134). Newbury Park, CA.: Sage Publications.

AMABILE, T.M. (1996): Creativity in context. Boulder. CO: Westview.

APARICI R. Y OTROS (2010). Educomunicación: más allá del 2.0.Ed. Gedisa. España

ARIES, P. (1993) “La infancia”, en Revista de Educación N° 254, España.

ARFUCH, L. (1995) La entrevista, una invención dialógica, Paidós, Barcelona. Adaptación de Ana María Margarit. Recuperado 6 de julio de 2016. Disponible en: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/29/la-entrevista-una-invencion-dialogica-leonor-arfuch/>

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL MONTESSORI
<http://ami-global.org/>

ASOCIACIÓN MONTESSORI Española

<http://asociacionmontessori.net/>

AUGUSTOWSKY, G. (2005). Las paredes del aula. Buenos Aires: Amorrortu.

BAGGIOLINI L., (2010) Ambientes educativos, dispositivos tecnológicos y conocimiento. Argentina. Disponible en:

<https://educomunr.files.wordpress.com/2015/03/baggiolini-l-ambientes-educativos-dispositivos-tecnologicos-y-conocimiento.pdf>

BAUMAN, Z. (2012) Vida Líquida. 5ta edición. Editorial Paidós Estado y Sociedad 143. Buenos Aires. (Obra original publicada en 1996).

BEAN, R. (1992). Cómo desarrollar la creatividad en los niños. Madrid: Debate.

BOURDIEU, P. (2003). Los Herederos. Los estudiantes y la cultura, Buenos Aires: Siglo XXI.

BRUNER, J. S. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.

BRUNER, J.S. (1997) La educación, puerta de la cultura. Barcelona, Ed. Visor.

(Capítulo 1) <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55422.pdf>

BRUNER. J.S. (2001) El proceso mental en el aprendizaje. Narcea Ediciones (Obra original publicada en 1978).

BRUNER, J. S. (2016) La importancia de la educación. Barcelona, Ed. Paidós (Obra original publicada en 1987).

BUSTAMANTE, E (2005-2008) (Ed.) M. Bisbal, M. Honpehayn, O. Getino, N. García Canclini, J. Martín Barbero, R. Ortiz, M. Porto, T. Quiroz, R. Trejo. La Cooperación Cultura - Comunicación en Iberoamérica Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas. Recuperado Abril 2016. Disponible en:

http://www.aecid.es/galerias/cooperacion/Cultural/descargas/Cooperacion_Cultural.pdf

CAPRA, F. (2001) "La trama de la vida". Editorial Anagrama. Caps. 11 y 12.

CARLI, S. (1999) La infancia como construcción social. (Comp.) De la Familia a la escuela.

CARLI, S. (2006) Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001).

CARLI, S. (2012) "Introducción" en Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTELLS, M., (1997) La Era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad red. Alianza Editorial. Madrid

CASTRO PÉREZ, M.; MORALES RAMÍREZ, M. E. (2015) Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-32 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>

CHAVARRÍA GONZÁLEZ, MC, OROZCO CASTRO, C. (2007) Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", septiembre-diciembre, año/vol. 6, número 003. Recuperado el 8 de agosto de 2017. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/26458156_Ecoanalisis_como_puerta_de_entrada_a_la_decodificacion_de_lo_cotidiano_Hacia_una_educacion_posible

CHAVARRÍA, M. (2012). No todo lo que se dice Montessori lo es: decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado. Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437002>

CHAVARRÍA, M. (2012). Historiando a Montessori: desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionera del holismo. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723985010>

COLOMBINI SALINAS, S. Y JUAREZ NUÑEZ, J.M. (2002). La educación en el contexto de la globalización. En Universidad, producción y transferencia de conocimientos al encuentro del siglo SXXI. México, 1ra. Ed.

CONSTITUCIÓN NACIONAL, art. 14, “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos, conforme las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: (...) de enseñar y aprender”.

COMENIO, J. A. (1986) Didáctica Magna. Akal. Madrid

COSSETTINI, L. (2015) “Leticia Cossettini, la magia de los chicos”. Educ.ar

COSSETTINI, O. (2015) “La escuela de Olga Cossettini, la innovación en acto”. Educ.ar

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención (J.P. Tosaús Abadía, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1996).

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2003). Aprender a fluir (A. Colodrón, trad.). Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1997).

DE ZUBIRÍA SAMPER, J. 2006, “Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.” Ed. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

DEWEY, J. (1897). "My pedagogic creed". En Early works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5.

DEWEY, J. (1899). "La escuela y el progreso social" Traducido por Domingo Barnés (1915). "The school and society". En Middle works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois niversity Press, Vol. 1, págs. 1-109.

DEWEY, J. (1960) La educación hoy. Losada S.A. Buenos Aires,

DEWEY, J. (1941) La Ciencia de la Educación. Cap. III. "La Filosofía de la Educación". Buenos Aires. Losada

DEWEY, J. (1993) John Dewey por Robert B. Westbrook. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII (Pág 289-305)

DEWEY, J. (1995) "La concepción democrática de la educación". En Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. España: Morata.

DURKHEIM E. (1974) "Naturaleza y Método de la Pedagogía". En Educación y Sociología Ed. Schapire. Bs. As.

DURKHEIM, E. (1976) Educación como socialización, Ediciones Sígueme, Salamanca.

DURKHEIM, E. (1986) La educación como fenómeno social. Educación y Sociología. México: Coyoacán

DURKHEIM E. (1996) "La educación, su naturaleza y su papel" en Educación y Sociología. México: Coyoacán

DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Bs. As.: Santillana. (Capítulos I, II, y IV).

DUSSEL, I. (2016) "La escuela debería ser el espacio de lo difícil pero importante". Entrevista publicada en el diario La Nación

EDUCAR. Portal Educativo del Estado Argentino.

Disponible en: <https://www.educ.ar/>

EDUCARED Revista de educación. Disponible en:

<http://www.educared.org/web/educared/?jsessionid=0C24FD97160466AB39C4CB55323B13AA>

EDUTEKA

www.eduteca.org

Quadernsdigitals.net. Portal de educación comunicación y tecnologías. Disponible:

<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=inicio.InicioIU.getListar>

INNOVEMOS. Red latinoamericana de innovaciones educativas. Disponible en:

<http://www.redinnovemos.org/content/view/28/37/lang.sp/>

FOUCAULT, M. (2014). Vigilar y castigar, Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. MACEDO, D (1989). Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona. Paidós: MEC

FREIRE, P. (1969) La educación como práctica de la libertad. España: Siglo Veintiuno editores

FREIRE, P. (1998) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI editores, Buenos Aires

FREIRE, P. (2008). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI. (capítulos I y II).

FREINET, C. (1982). La formación de la infancia y de la juventud. (5ª ed.; J. Colomé, trad.). Barcelona: Laia. (Obra original publicada en 1974).

FROËBEL, F. (1900). La educación del hombre. (J.A. Núñez, trad.). New York: Appleton. (Obra original publicada en 1826).

FRUTOS, S. (1997). "La entrevista en la investigación social: interacción comunicativa", en Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UNR, Vol. 2, Rosario.

FRUTOS, S. (2013) "Tradiciones, límites y tensiones en las nuevas tramas del estudio de la comunicación", Raimondo, N y Reviglio, C. comps. Territorios de la comunicación, Ciespal, Quito.

FUNDACIÓN MONTESSORI ARGENTINA
<http://www.montessorirosario.com.ar/>

FUNDACIÓN MONTESSORI
<http://www.fundacionmontessori.org/>

FUSTIER, M. (1975). Pedagogía de la creatividad (M.J. Menéndez Zambrano, trad.). Madrid: Index.

GARCÍA CANCLINI, N (1995) "Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización", Grijalbo, México

GARDNER, H. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples (S.F. Éverest, trad.; 2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1983).

GARDNER, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica (M.ª Teresa Melero Nogués, trads.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1993).

GARDNER, H. (1998). Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad (J.P. Tosaus Abadía, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1993).

GARDNER, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI (G. Sánchez Barberán, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1999).

GARDNER, H. (2016). La Mente no escolarizada. Barcelona. Paidós. (Obra original publicada en 1991)

GEORGES PIATON (1989) "Pestalozzi. La Confianza en el Ser Humano" Edición Trillas, México.

GUBER, R. (2004). Una mirada a la labor del antropólogo desde El salvaje metropolitano. Bs.As.

GUBER, R. (1991). El salvaje metropolitano, Legasa, Buenos Aires.

GUILFORD, J.P., Lagemann, J.K. y Eisner, E.W. (1983). Creatividad y educación (1º reimp.; I. Pardal, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1971).

GUILAR, M. E. Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural" Educere, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 235-241 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C Y BAPTISTA, P. (2003). Metodología de la Investigación (3º ed.). México: Mc Graw Hill. (Obra original publicada en 1991).

HOYUELOS, A. (2004). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Revista Novedades Educativas. Recuperado de <http://ooolatz.pbworks.com/f/REGGIO+EMILIA+DOKUMENTUA.pdf>

IGLESIAS FORNEIRO, M.L. (2008) Observación y evaluación del ambiente De aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar revista iberoamericana de educación. Nº 47 pp. 49-70

IGLESIAS FORNEIRO, M.L. (1996). La organización de los espacios en la Educación Infantil. En M.A. Zabalza (Coor.), Calidad en la Educación Infantil (pp. 235-286). Madrid: Narcea.

INÉS AGUERRONDO Y DENISE VAILLANT (2015), El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Unicef. Recuperado: Noviembre 2015. Disponible en: [http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015(1).pdf)

JAKSON, P (1968). La vida en el aula. New York, Holt, Rinehart & Row

KAPLÚN, M. (1998) Pedagogía de la comunicación. Ed. La Torre. España. – 2da Ed. La Habana: Editorial Caminos, (2002). Recuperado Noviembre 2016: Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf

KAPLÚN, M. (1998) Procesos educativos y canales de comunicación Comunicar, núm. 11, octubre, Grupo Comunicar Huelva, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801125>

KLIMENKO. O. (2010) Reflexión investigativa. Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza.

LEY de educación nacional – Ley N°26.206

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QGUwYNyL_EcJ:www.o
ei.es/quipu/argentina/ley_de_educ_nac.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QGUwYNyL_EcJ:www.o
ei.es/quipu/argentina/ley_de_educ_nac.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar)

LOGAN, L.M. Y LOGAN, V.G. (1980). Estrategias para una enseñanza creativa (A. Ramón García, trad.). Barcelona: Oikos-Tau. (Obra original publicada en 1971).

MALAGUZZI, L. (2001). La Educación Infantil en Reggio Emilia (A. Hoyuelos, trad.). Barcelona: Rosa Sensat, Octaedro. (Obra original publicada en 1996).

MANIFIESTO DE PORTO ALEGRE (2005). Doce propuestas para otro mundo posible.

MARGARIT, A.M., (2000) La entrevista en la investigación cualitativa, en Colección Papeles de Investigación, Escuela de Comunicación Social, Rosario. Disponible en: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/29/la-entrevista-en-la-investigacion-cualitativa-ana-maria-margarit/>

MARTA RIZO - El diálogo entre la comunicología y las ciencias psicológicas. Art. N°40 Razón y palabra. Recuperado: junio 2016. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n40/mrizo2.html>

MARTÍN BARBERO. J (1987). De los medios a las mediaciones. Ed. Gustavo Gill, Barcelona.

MARTÍN BARBERO. J (2002). La educación desde la comunicación. Ed. Norma. Buenos Aires.

MARTÍN BARBERO. J (2002) "Técnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo", Diálogos de la comunicación.

MARX Y ENGELS (1846) "La Ideología Alemana". Primer capítulo.

Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/feuerbach/1.htm>

MASSONI, S. (1996) "Un comunicador en el mundo", Medios y enteros. Publicación especial de la asociación de graduados de la Comunicación Social.

MASSONI, S. (2002) "Estrategias de comunicación: una mirada comunicacional para la investigación sociocultural". En: Orozco Gómez, G. (2002) Recepción y mediaciones. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación. Norma. Buenos Aires.

MASSONI, S. (2007), Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido. Rosario Homosapiens

MASSONI, S. Y MASCOTTI, M. (2001) Apuntes para la comunicación en un mundo fluido; mediación no es mediar. En anuario de Sociologia 1999/2000, Vol.1 Departamento de Sociología, Facultad de Cs. Política y RRII UNR. Editora.

MASSONI, S Y MASCOTTI, M. (1992) "Diagnóstico comunicacional. Entre la desazón de la intemperie y la euforia de la construcción", en Generación de conocimientos y formación de comunicadores, México.

MATURANA, H. (2008). ¿Qué queremos de la educación? Recuperada el 23 de septiembre 2014. Disponible en: <http://www.sabernet.cl/quequeremos.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Argentina

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2004) Argentina. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Educación General Básica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2009). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2014) Un Estudio curricular de la Educación Tecnológica en Argentina. Félix Gabriel Ulloque. Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología. UNC. 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Argentina
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (1997) Argentina
Documentación educativa EGB primer ciclo.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2013) Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica Revista CS, núm. 11, enero-junio, 2013, pp. 311-341 Universidad ICESI Cali, Colombia Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476348374010>

MONTANARO S. (2007). Un ser humano (4ª ed.). Chile (1º Ed. 1991).

MONTESSORI, M. (2003) "Educación y paz". Ed. Longseller (Obra original publicada en 1949)

MONTESSORI, M. (1915). El método de la pedagogía científica aplicado a la

educación de la infancia en las "Case dei Bambini". (J.P. Vera, trad.). Barcelona: Araluce. (Obra original publicada en 1901)

MONTESSORI, M. (1937/1982). El Niño, el secreto de la infancia (1ª ed.; 6ª reimp.). México: Diana. (Obra original publicada en 1937).

MONTESSORI, M. (1986/2006). La mente absorbente el niño (19ª ed.). México: Diana. (Obra original publicada en 1949).

MONTESSORI, M. (1995). La educación liberadora (2ª ed.; 6ª reimp.). Bilbao (Obra original publicada en 1994).

MONTEALEGRE, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotsky en Psicología del Desarrollo. Acta Colombiana de Psicología,
<http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>

MORIN, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo (M. Pakman, trad.). Barcelona: Gedisa. (Obra original publicada en 1990). Disponible en:
http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (M. Vallejo- Gómez, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1999).

MOROMIZATO IZU, R. K. (2007) El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. EL ÁGORA USB, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre. pp. 311-321 Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín Medellín, Colombia

NAJMANOVICH, D. (2008) "El desafío de la complejidad, redes, cartografías dinámicas y mundos implicados". Artículo presentado en el Primer seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana

NARODOWSKI, M. (1994) "El imperio del orden". En: Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.

NARVÁEZ, E. (2006) Una mirada a la escuela nueva Educere, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006, pp. 629-636 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>

OBREGÓN, N. (2006) Quién fue María Montessori. Contribuciones desde Coatepec, núm. 10, enero-junio (pp. 149-171) Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28101007>

PALACIOS, J. (1984) La Cuestión Escolar Críticas y Alternativas. Editorial LAIA / Barcelona

PEARCE, B. (1998) "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales", en Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Paidós,

PÉREZ MOLINA, D. PÉREZ MOLINA, A.I. SÁNCHEZ SERRA, R. (2013) El Cuento Como Recurso Educativo. Revista de investigación. Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L.

PÉREZ AVENDAÑO, G.E. (2006) Teoría y modelos pedagógicos. 1ª Edición: Departamento de Publicaciones FUNLAM Fundación Universitaria Luis Amigó Facultad De Educación Medellín - Colombia

PESTALOZZI. (1994) Presentación UNESCO. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, págs. 299-313.

PIAGET, J. (1969). El nacimiento de la inteligencia en el niño (L. Fernández García, trad.). Madrid: Aguilar. (Obra original publicada en 1936).

PIAGET, J. (1977). Algunas reflexiones sobre la pedagogía. Cuadernos de Pedagogía, 3 (27), 10-11

PIAGET, J. (1983). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I) (M. Riani, Trad.). Buenos Aires: Guadalupe. (Trabajo original publicado en 1923).

PIAGET, J. (1996). La formación del símbolo en el niño. Segunda Parte: El Juego - (J. Gutiérrez, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1959).

PIAGET, J. (2012). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo (E. Bustos, Trad.). España: Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original publicado en 1975).

ROUSSEAU, J. J. (1993) [1ª ed. 1762] Emilio o de la Educación. México: Porrúa. (Segmento)

RUIZ GUTIERREZ (TDR) (2010) Sobre práctica educativa y la creatividad en la educación infantil. Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Recuperado: junio 2016. Disponible en:

http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4618/TDR_RUIZ_GUTIERREZ.pdf?sequence=6

RUIZ, S. & REBOLLO, M.S. (2015). El aula de Educación Infantil: el aula creativa. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

SABINO, C. (1996) La investigación social, Cap. III, Lumen, Buenos Aires.

SAUTU R., PAULA BONIOLO, PABLO DALLE Y RODOLFO ELBERT (2005) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%201.pdf>

SIERRA CABALLERO, FRANCISCO (2000). Introducción a la teoría de la comunicación educativa, MAD, Sevilla.

STERNBERG, R.J. Y LUBART, T.I. (1997). La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas (F. Meler, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1995).

TATARKIEWICZ, W. (1990): Historia de seis ideas (F. R. Martín, trad.; 2ª ed.). Madrid: Tecnos. (Obra original publicada en 1976).

TAYLOR, S.J., Y BOGDAN, R. (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Cap I, III y IV, Buenos Aires.

TOLOSA, M. (2010) Comunicar es crear Comunidades. Razón y Palabra, vol. 15, núm. 71, febrero-abril. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514914038>

TONUCCI, F. (1990). ¿Enseñar o aprender?. La escuela como investigación quince años después. (Trad. Punt i Ratlla). Barcelona: Graó

TORRES, J. 2003: El curriculum oculto. Madrid, Morata (Ed. orig. 1995)

TORRE, S. de la (1985). ¿A que llamamos creatividad?. En S. De la Torre, M. Fortuny, M.D. Millán, J.M. Puig, F. Raventós y J. Trilla, Textos de Pedagogía: conceptos y tendencias en las ciencias de la educación (pp. 166-173). Barcelona: P.P.U.

TORRE, S. de la (1989). Aproximación bibliográfica a la creatividad. Barcelona: PPV.

TORRE, S. de la (1991). Evaluación de la creatividad. Test de abreacción para evaluar la creatividad. TAEC. Madrid: Escuela Española.

TORRE, S. de la (2003). Estrategias creativas para la educación emocional. En Ángeles Gervilla (Coor.), Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro (Vol. 1, pp. 419-456). Málaga: Dykinson.

TORRE, S. de la (2006). Creatividad en la educación primaria. Una mirada desde la complejidad. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), Comprender y evaluar la reatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza (Vol. I, pp. 253-266). Málaga: Aljibe.

UNESCO. (1990) Sobre el futuro de la educación: hacia el año 2000. Narcea, Madrid.

UNESCO (2010) Notas sobre las Políticas de la Primera Infancia. Peter Moss
Unidad de Investigación Thomas Coram Instituto de Educación, Londres

UNESCO (2013) Alfabetización y Educación Lecciones desde la práctica
innovadora en américa latina y el caribe

UNESCO (2015) Revisión Regional al 2015 de “Educación para Todos” (EPT) en
América Latina y el Caribe,

UNICEF

www.unicef.org

VYGOTSKY, L. (1979). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.
México. Grijalbo. (Obra original publicada en 1932).

VYGOTSKI, L.S. (1979). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar (Ma. E. Benítez, Trad. de la versión italiana). En Luria, Leóntiev, Vygotski, Psicología y Pedagogía (págs. 23-39). Madrid: AKAL Editor. (Trabajo original escrito en 1934, publicado en 1956).

VYGOTSKY, L.S. (1990). La imaginación y el arte en la infancia (2ª ed.). Barcelona: Akal.

VYGOTSKY, L.S. (2010) La construcción de conocimiento. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Volumen 6. Número 1. Recuperado el 8 de diciembre de 2016. Disponible en: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/81_vygotsky_construccion_conocimiento.pdf

VYGOTSKY, L.S. (2016). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1986).

WESTBROOK, R.B. (1993). John Dewey. Revista trimestral de educación comparada, (París: UNESCO). Vol. XXIII (1-2), 289-304.

VILLARROEL DÁVILA, P (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. Recuperado: 7 de agosto de 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096008>