



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Estudiante: Juliana Gay Vidella

C.I: 5.441.359-6

Tutora: Mag. Psi. Cecilia Baroni

Montevideo, Octubre de 2018

# **PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS**

## **Hacia la transformación de la educación**

*Al niño le gusta la naturaleza y le encerraron en el aula; al niño le gusta comprobar que su quehacer tiene sentido y le llevaron a realizar tareas sin objetivo; le gusta moverse y le ataron a la inmovilidad; le gusta manejar objetos y le pusieron en contacto con el mundo de las ideas; le gusta usar las manos y solo le dejaron trabajar con su cerebro; le gusta hablar y le obligaron al silencio; quisiera razonar y le hicieron memorizar; quisiera buscar la ciencia y se la dieron ya masticada; quisiera entusiasmarse e inventaron el castigo.*

Adolphe Ferrière

## ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Orígenes de la educación primaria.....	7
Análisis Crítico de la Educación Tradicional .....	9
Concepción bancaria de la Educación.....	12
Goce y Aprendizaje.....	14
Pedagogías Alternativas; la respuesta a la crisis del sistema educativo y los aportes de la Psicología a las nuevas prácticas educativas.....	17
El método Montessori.....	24
El método Waldorf.....	31
Educación Libre.....	38
Conclusiones.....	43
Anexos.....	45
Referencias Bibliográficas.....	74

## RESUMEN

Este trabajo final de grado es una invitación para conocer algunas de las propuestas de educación alternativa que vienen consolidándose alrededor del mundo, como respuesta a la crisis del sistema educativo tradicional.

En principio, se plantea un análisis crítico-reflexivo sobre el sistema de educación formal que han adoptado las escuelas desde su aparición hasta la actualidad; un modelo pedagógico bancario reconocido como el “oficial”, imponiéndose como hegemónico en el mundo. El objetivo es problematizar dicho modelo educativo, a través de un estudio que visibilice sus efectos y limitaciones en la actualidad.

Para ello, se profundizará en los modelos pedagógicos “alternativos” que han ido surgiendo como respuesta a la crisis del modelo educativo tradicional, presentando brevemente algunos de las propuestas pioneras dentro de esta corriente crítica, tales como Montessori, Waldorf y Educación Libre.

Se concluye abordando las características de este nuevo paradigma educativo que comprende la urgente necesidad de cuestionar el concepto de educación que hemos naturalizado, para poder desechar aquello que ya no sirve o que hay que erradicar en pos de obtener una educación más humanizada e integral, que derive en una sociedad más consciente, solidaria y responsable de la que hemos constituido hasta el momento.

**PALABRAS CLAVES:** Educación - pedagogía tradicional - pedagogías alternativas

## Introducción

Desde que la sociedad moderna conceptualizó a la infancia como una etapa evolutiva vulnerable con características y necesidades propias, el niño pasó de ser considerado un adulto en miniatura, desestimable e incompleto, a ser instituido como sujeto de derechos y deberes acordes a su edad. A partir de ese momento, surge la consideración y el respeto del mundo adulto hacia la infancia, ubicando al niño en el centro de las prácticas educativas y sanitarias, como forma de garantizar su nuevo estatuto de sujeto ante el Estado. En palabras de Irrazábal (2006) “En el pasado, la vida de los niños no tenía valor, mientras que en la actualidad comienza a generarse una comprensión de las necesidades, capacidades y sentimientos del niño, donde los adultos deberíamos funcionar como facilitadores del desarrollo”(p.38).

Esta nueva comprensión del niño y sus necesidades, formó parte del proceso civilizatorio a partir del cual, según Barrán (1990) se pasa de la indiscriminación a la discriminación, separando a los adultos de los niños “en aras del amor y la vigilancia”;

El niño, aunque amado, debía ser culpabilizado porque era un bárbaro en estado puro. La escuela vareliana quería reprimir sus sentimientos inferiores y el discurso eclesiástico deseaba controlar la parte mala de sus instintos. Estos malos e inferiores instintos eran la rebeldía, la holgazanería y la sexualidad viciosa. Se buscaba someterlo para brindarle la oportunidad de ser dócil y obediente. (Irrazábal, 2006, p.40)

A partir de entonces, la escuela adquiere un rol central en “*la conversión del niño bárbaro en civilizado*” (Irrazábal, 2006), alzándose como la institución social encargada del disciplinamiento del niño. En consecuencia, surge la escolarización obligatoria, a través de la cual empezarían a formarse los ciudadanos del mañana.

He aquí el estrecho vínculo entre escuela y ciudadanía del cual habla Lewcovicz (2005), planteando que la escuela, así como las demás instituciones disciplinarias (la familia, la fábrica, el hospital, el cuartel, la prisión) encuentran su fundamento en la necesidad del estado-nación para crear una nueva subjetividad, el *ciudadano*, quien debía ser instruido para delegar su soberanía al Estado. De esta manera es que se forja una “conciencia nacional” en los individuos, al mismo tiempo que las instituciones disciplinarias abren paso a una “sociedad de vigilancia” a través de la cual se tiende a normalizar a las personas en espacios de encierro. La escuela, según Lewcovicz (2005) sería uno de estos

espacios donde se intenta homogeneizar a los niños, a través de prácticas de vigilancia y castigo.

Esta breve contextualización sobre el surgimiento de la institución- escuela resulta útil para visibilizar su funcionalidad en nuestras sociedades modernas. De aquí en más, el objetivo de este trabajo es problematizar el modelo pedagógico bancario que fue apropiado por las instituciones educativas a nivel general, centrándonos especialmente en educación primaria.

El análisis que se promueve parte de una mirada crítica sobre el mundo contemporáneo, haciendo énfasis en la necesidad que tenemos como sociedad de cuestionar las prácticas y modos de pensar que nos han conducido hacia la crisis humanitaria que atravesamos en el presente. En este sentido, las prácticas educativas no pueden quedar al margen de este cuestionamiento, por lo que debemos preguntarnos qué implicancias ha tenido el modelo de educación bancaria en las subjetividades contemporáneas.

La hipótesis que aquí se plantea es que el tipo de educación mecánica y deshumanizada que hemos defendido durante más de dos siglos, junto con otros fenómenos sociales como la expansión del régimen capitalista, la globalización y la hegemonía de los grandes medios de comunicación al servicio de las clases dominantes, son factores que han repercutido desfavorablemente en la subjetividad de los seres humanos, teniendo como consecuencia el mundo desigual y conflictivo que tenemos hoy.

Dadas estas coordenadas, la educación debería ser valorada como una herramienta poderosa que tiene el ser humano para transformarse a sí mismo y por tanto para generar cambios positivos en el mundo. Pero para que ésto sea posible, debemos preguntarnos; ¿Cuál es el objetivo que persigue la educación tal y como la conocemos? Para dar respuesta a esta interrogante, en primer lugar es necesario ser conscientes de la relación saber- poder que opera en nuestras sociedades modernas (Foucault,1989), lo cual inevitablemente repercute en la desigualdad de oportunidades y en la exclusión de miles de personas del sistema educativo.

Más aún, este trabajo apunta al desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite el cuestionamiento de las creencias establecidas en torno a la escuela, ya que desde siempre nos han inculcado que el problema de los niños que “no logran aprender” es exclusivo de ellos (Irrazábal, 2006), sin cuestionar la estructura misma del sistema educativo. En consecuencia, abundan los diagnósticos de trastornos infantiles, responsabilizando al niño

por no cumplir con las demandas del sistema. En relación a esto, se considera que el creciente número de niños diagnosticados con hiperactividad y déficit atencional, trastornos de conducta, rebeldía, trastorno oposicionista desafiante, etc., es efecto, entre otros factores, de un sistema educativo anticuado que termina favoreciendo la patologización y medicalización de la infancia (Dueñas, G., Kligman, C. 2014).

Llegado a este punto, resulta oportuno aclarar que este trabajo no pretende estancarse en una lectura pesimista de la realidad, pero sí considera importante observar críticamente la situación. Crítica en el sentido constructivo que tiene la palabra, el de poder cuestionar aquellos preconceptos o ideas que nos llevan a perpetuar el estado actual de las cosas, en pos de tomar conciencia y empoderarnos para cambiar y/o erradicar lo que ya no resulte beneficioso para desarrollarnos tanto individual como colectivamente.

Si se entiende a la educación como una herramienta valiosa para generar consciencia y un pensamiento crítico en los seres humanos, debemos preguntarnos si la manera de educar que hemos adoptado es la única forma de hacerlo. Y lo que es más importante, preguntarnos si es cierto que esta educación bancaria que defendemos es capaz de crear seres libres y conscientes de sí mismos y de su lugar en el mundo.

En este punto radica una de las fallas primordiales de la escuela tradicional; el problema con ella es que simplemente se preocupa de que el niño adquiera los conocimientos formales, aquellos que hacen a su intelecto o a la racionalización, descuidando todo lo demás; el desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía, las habilidades necesarias para la vida cotidiana, el contacto con la naturaleza, etc., siendo justamente estos aspectos ignorados los que más nos acercan a un conocimiento profundo sobre nosotros mismos; “Si la labor de la escuela es preparar al alumno para la vida, la educación convencional, al centrarse sólo en lo académico, se queda coja” (García, 2017,p.108).

Este trabajo es una invitación a analizar profundamente dicho sistema educativo y a poner sobre la mesa sus limitaciones, aquellas que dan cuenta de su inminente caducidad. Como sociedad necesitamos abrirnos a otras formas de educar, ser capaces de crear una educación que respete al niño como ser humano, que valore y cuide el hecho de que somos cualitativamente diferentes unos de otros y que cada uno de nosotros es un ser único e irrepetible. En definitiva, necesitamos una educación que nos reconozca como lo que realmente somos: seres afectivos, emocionales y con múltiples inteligencias (Gardner, 2005), más allá de poseer un pensamiento lógico-racional.

## Orígenes de la educación primaria

En primer lugar se considera oportuno analizar un aspecto en relación a la educación de los niños que parece haber sido olvidado o que simplemente se pasa por alto, y es el hecho de que la escuela tal y como la conocemos hoy; como una institución pública, gratuita y obligatoria, fue inventada en el siglo XVIII. Ésto no significa que antes los niños no tuvieran acceso alguno a la educación, sino que simplemente no existía la escuela como institución social-educativa.

Para los fines de este trabajo, poder contextualizar el origen de la escuela es necesario para comprender mejor cuáles son las bases que subyacen a la educación formal que hemos adoptado, y de esa forma visibilizar a qué intereses responde la escuela tal cual la conocemos. Por tal motivo, se considera importante mencionar que la institucionalización de la educación surge en medio de un escenario positivista, impulsado por el auge de la revolución industrial. Es así que acorde con los ideales de la época, la escuela busca obtener los mayores resultados observables, con el menor esfuerzo e inversión posible, aplicando fórmulas científicas y leyes generales (Doin, 2012).

Siguiendo con esta línea de pensamiento, podría afirmarse que la escuela moderna nace como respuesta a las exigencias de una industria que comenzaba a tecnificarse y que por tanto necesitaba obreros más capacitados y eficientes. Al mismo tiempo que convenientemente se convertía en el “depositario” donde dejar a los niños mientras sus padres trabajaban en las fábricas. A partir de entonces, se da por sentado que todos los niños deben asistir diariamente a la escuela, en pos de adquirir una serie de conocimientos considerados necesarios para el desarrollo económico y social del hombre en ese momento particular de la historia.

En este sentido, el presente trabajo pretende problematizar el origen de la escuela, poniendo sobre la mesa sus implicancias en el sistema educativo bancario que hemos naturalizado. Ya que, si se observa detenidamente, es posible advertir que la escuela aún persigue los mismos objetivos que tenía en su inicio, la de “educar” a los niños para formar ciudadanos que una vez adultos puedan convertirse en miembros activos y productivos de la sociedad a la que pertenecen. He aquí uno de los aspectos principales que se desean abordar; “La educación sigue siendo lo mismo, una herramienta para formar trabajadores útiles al sistema y una herramienta útil para que la cultura permanezca siempre igual, perpetuando modelos elitistas y la división de clases” (Doin, 2012). ¿Es ésta la educación que deseamos para las nuevas generaciones?

En lugar de promover un espacio educativo más humanizado que realmente ayude al desarrollo integral del niño, la escuela quedó enfrascada en esas primeras intenciones y no ha sido capaz de reinventarse a sí misma para acompañar los cambios sociales que han ido sucediendo durante todo este tiempo. Y si bien es cierto que en su discurso teórico las leyes educativas hablan de objetivos de desarrollo humano profundo y de inculcar valores tales como la tolerancia, cooperación, solidaridad, igualdad, libertad, paz y felicidad, en la práctica se ve la incongruencia del sistema escolar que desde su estructura promueve justamente los valores opuestos: la competencia, el individualismo, la discriminación, el condicionamiento, la violencia emocional, el materialismo, etc. (Doin, 2012).

En resumen, lo conflictivo entorno a la escuela es que no ha podido trascender esos primeros estadios de su conformación y que al centrarse únicamente en la instrucción del niño para la inserción y competencia en el mundo laboral, ha quedado estancada e inútil para brindar una educación que respete los intereses y las capacidades individuales de cada sujeto.

Llegado a este punto, se considera importante realizar la siguiente aclaración: este trabajo denuncia de forma directa la estructura subyacente al modelo educativo convencional independientemente de la labor de los educadores, maestros y docentes, ya que se considera que los mismos son “hijos” de dicho sistema educativo. El cual establece qué enseñar y de qué forma, haciendo que la enseñanza se convierta en un proceso mecánico donde los sentimientos y las emociones no tienen lugar. En otras palabras, aquí se sostiene que es el sistema educativo en sí mismo el que está degradado y que los docentes simplemente desempeñan su trabajo como han sido formados para hacerlo. Y aunque ello no los exime de la responsabilidad que tiene cada uno de buscar la manera de “salirse” de ese sistema o de encontrar fisuras para crear algo diferente, sería muy ingenuo culpabilizar al cuerpo docente por la crisis educativa a nivel mundial, ya que los docentes simplemente son un eslabón más del proceso, sin tener consciencia de la totalidad del mismo.

## **Análisis Crítico de la Educación Tradicional**

En teoría, la educación es definida como el proceso a través del cual se facilita el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos<sup>1</sup>. Sin embargo, aquí nos interesa abordar el concepto desde un punto de vista más amplio y sobre todo, más humano. Desde esta perspectiva, la educación es el acto de brindar al otro las herramientas que necesita para desarrollarse y crecer saludablemente, para conocerse a sí mismo, al mundo, y para desplegar todo su potencial y creatividad.

Si tomamos en cuenta esta última definición como más acertada, surgen las siguientes interrogantes; ¿La escuela cumple esa función? ¿Realmente provee al niño de las herramientas que necesita? Estas preguntas nos invitan a pensar que tal vez la escuela no sea sinónimo de educación (Illich,1977), ya que si observamos realmente su funcionamiento, es posible advertir que lo que se hace en ellas se asemeja más a un proceso de “adoctrinamiento” que a uno educativo. He aquí la diferencia entre uno y otro; el acto educativo, en el mejor de los casos, debe promover en el niño algo más que la mera memorización e incorporación de conocimientos curriculares y verdades establecidas. Parafraseando a Granero (2007), se trata de propiciar un proceso indagatorio y reflexivo que primeramente le permita al niño conocerse a sí mismo, para después aprehender el mundo que lo rodea. El acto educativo implica una relación íntima de reciprocidad entre dos o más personas, quienes dialogan y se enriquecen mutuamente, aprendiendo unos de otros. En otras palabras, requiere un movimiento de apertura frente al otro y sobre todo, una disponibilidad afectiva que le permita a ese otro confiar y sentirse seguro para aprender y explorar el mundo. Adoctrinar, en cambio, es dirigir el parecer de otro sujeto (aún contra su voluntad y propios intereses) con la pretensión de “enseñarle” cómo debe pensar y comportarse.

Ahora bien, cuando se obliga a un niño a permanecer quieto en su silla, en silencio, escuchando lo que la maestra dice y limitándose a copiar lo que hay en el pizarrón; ¿se produce una apertura frente a ese niño como ser humano o se pretende controlar su conducta y moldear su pensamiento? A riesgos de caer en posiciones extremistas, este trabajo pretende dismantelar el estrecho vínculo que existe entre adiestramiento y educación tradicional, en pos de generar un pensamiento crítico que posibilite tomar conciencia sobre nuestras prácticas educativas y el condicionamiento que se ejerce sobre los seres humanos a través de las mismas.

---

<sup>1</sup> Real Academia Española (RAE)

En general, la escuela se ocupa de preparar al alumno para el futuro; para la secundaria, para la universidad y luego para obtener un trabajo, sin preocuparse en absoluto por brindar al niño las herramientas que necesita para su vida cotidiana, es decir, para aprender cosas útiles que le ayuden a desenvolverse en su día a día. Comúnmente, los conocimientos que se transmiten son fundamentalmente teóricos y no guardan relación alguna con la vida del niño. Éste es otro aspecto fundamental que se pretende problematizar; ¿Cómo puede la educación ser algo útil si no le sirve al niño en su cotidianidad? Es decir, si lo que le enseñan es siempre para el día de mañana; ¿No se están desconociendo las necesidades que tiene el niño durante su infancia?

Para poder construir una educación diferente es necesario cambiar las concepciones que tenemos sobre lo que es la educación y la infancia. De otro modo, si seguimos sosteniendo una práctica educativa alienante que desconoce al niño como ser humano y lo ve simplemente como un recipiente vacío al cual hay que llenar de conocimientos (Freire,1972), será difícil crear una sociedad en la que los adultos sean personas más sensibles y tolerantes frente al otro y las diferencias. Constantemente educamos a través del ejemplo, por tanto, si la educación no es capaz de respetar y cuidar al niño, tampoco esos niños aprenderán a respetar a otros una vez llegada la edad adulta.

Continuando con el análisis, una de las críticas más contundentes al sistema educativo tradicional es la poca capacidad que tiene de responder a las necesidades individuales de cada niño, y esto es algo que puede observarse directamente en su organización; ¿Por qué la escuela separa y agrupa a los niños acorde a sus edades? ¿Cuál es el motivo por el cual se ha establecido que todos tienen que aprender las mismas cosas y al mismo tiempo?. Esta tendencia del sistema educativo a homogeneizar los grupos y los contenidos formales que se transmiten, a pesar de que no todos estén interesados por aprender las mismas cosas y que naturalmente los niños tengan diferentes tiempos o ritmos para aprender, es una de las características que denuncia la poca sensibilidad que posee la educación tal y como ha sido planteada.

Tomar conciencia de ésto e intentar cambiar la realidad es tarea de todos. Pero ello no será posible sin reconocer que la escuela, desde sus inicios, ha sido una institución que responde a los intereses políticos y sociales de las clases dominantes y que desde esa posición no puede contribuir a la construcción de un mundo más justo, al servicio del bien común.

En cierta forma, podríamos resumir lo trabajado hasta aquí a través de la siguiente cita;

A pesar de que se habla de la “crisis” de la educación, hasta el momento la escuela ha cumplido su función de poder, que aunque invisible, se hace notar en la obligatoriedad, en la conformación del edificio escolar, aislado del exterior, enrejado, cerrado y en el interior una serie de salones en donde debe imperar el silencio y en el que los educandos, permanecen sentados por horas, como autómatas, y sujetos a procesos ajenos a su consciencia y deseos, reprimidos de cualquier anhelo de cambio y formas de expresión en su interior, en donde se conoce al verdadero yo y lo que le estimula. (Foucault citado en Calderón y López, 2016, párr.12)

A fin de cuentas, se puede afirmar que la educación tal y como ha sido planteada, ha cumplido (y con creces) los objetivos por los cuales inicialmente fue creada; servir a la domesticación del hombre para formar individuos dóciles y productivos al sistema cultural y económico dominante (Freire, 1970). Sin embargo, en la actualidad se habla de “crisis” ya que de un tiempo hasta parte, al quedar en evidencia el impacto negativo que ha tenido dicho sistema en la subjetividad del hombre contemporáneo, poco a poco hemos ido visualizando la necesidad que tenemos como sociedad de volver a empezar y construir una educación diferente, que posibilite el desarrollo de individuos más conscientes y responsables de sí mismos y de sus acciones.

Siguiendo con el planteamiento de las autoras mencionadas anteriormente, no es posible generar un aprendizaje genuino en un ambiente que constantemente coarta la libertad y reprime los impulsos o intereses del niño, ya que la educación vista de esa manera no hace más que someter a las personas. Tal y como plantea Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* (1972); “La disciplina autoritaria, la participación dirigida, la motivación intencionada, la evaluación premeditada y hasta la asistencia obligatoria a la escuela, son modos de castigo que alimentan la sumisión, doblegan la voluntad y encierran al cuerpo” (p.18).

Teniendo en cuenta los aportes de Foucault, no sería disparatado pensar que las escuelas, tanto en su arquitectura como en su funcionamiento, han imitado el modelo de las cárceles, priorizando el cumplimiento de las reglas y el control social. En definitiva, el poder que se ejerce sobre los cuerpos y la conducta de las personas es algo plausible de observar en ambas instituciones, aunque en diferentes niveles, claro está. Sin embargo, el autor nos invita a pensar en ellas de un modo más profundo, haciendo visible la funcionalidad que

tienen las instituciones para controlar la vida y la manera de pensar de los seres humanos, desmantelando las relaciones de poder que se ejerce en la sociedad mediante las mismas.

### **Concepción Bancaria de la Educación**

Para comprender mejor cuál es el concepto de educación que de trasfondo opera en nuestras escuelas y en la mayoría de las instituciones educativas, se considera oportuno tomar como referencia los aportes del célebre educador y pensador brasileño Paulo Freire, uno de los autores más influyentes de nuestro continente en materia de educación. Dicho autor, como ningún otro, denuncia de manera contundente a largo de toda su obra, la estructura dominante que subyace a nuestros métodos educativos, abriendo paso a una educación liberadora, que permita al hombre emanciparse de las estructuras de poder que lo someten y convierten en un ser oprimido.

La pedagogía crítica de Freire abarca al sistema educativo en todos sus niveles (primaria, secundaria y terciaria), haciendo visibles los factores que hacen de la educación un instrumento para la domesticación del hombre. En su obra *Educación como práctica de la libertad* (1972) Freire desarrolla la concepción de educación que según él opera en nuestros métodos de alfabetización convencionales, dándole el nombre de concepción “bancaria” de la educación.

En resumidas cuentas, esta concepción de la educación acentúa las diferencias entre el educador y el educando, asumiendo que quien posee el saber y el encargado de impartir conocimiento es siempre el educador, quedando el alumno condenado a adoptar una posición meramente receptiva y pasiva frente al mismo.

Según Freire (1972), bajo esta concepción “bancaria” de la educación el educando se convierte en el objeto de manipulación de los educadores, quienes a su vez responden a las estructuras de dominación de la sociedad. De esa forma, la tarea educativa, lejos de “hacer pensar” a los alumnos, niega las posibilidades de transformación del individuo y por tanto coarta la capacidad que tiene el ser humano de modificar favorablemente el ambiente natural y social en el que vive; “Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando. Para la concepción “bancaria” de la Educación, el hombre es una cosa, un deposito, una “olla” (Barreiro, en *Educación como práctica de la libertad*, 1972, p.17).

Resulta asombroso observar la vigencia que tienen estos planteamientos aún en la actualidad, después de cuatro décadas de acelerados cambios políticos, sociales y culturales. ¿Cómo puede ser que el ADN de la educación haya permanecido casi inmutable desde sus orígenes hasta hoy? Es evidente que una de las funciones inconfesadas de la educación es la de reproducir una y otra vez el mismo modo de pensar en las personas, para que todo siga como está, impidiendo la evolución del ser humano hacia estadios más elevados de consciencia.

La metáfora del educando como un recipiente vacío (la cual ha sido desarrollada por varios autores además de Freire), no sólo denuncia la posición de objeto que ocupa el educando, sino que también evidencia la mirada despectiva que posee la educación tradicional respecto a la infancia y la adolescencia, mirada que niega la riqueza que intrínsecamente poseen dichas etapas, así como también el aprendizaje que cada persona adquiere inevitablemente a través de su desarrollo natural. En consecuencia, la educación bancaria “educa” al niño viéndolo como “potencial adulto”, lo cual impide poder comprenderlo en su singularidad y responder adecuadamente a sus necesidades.

## Goce y Aprendizaje

*El auténtico aprendizaje, un aprendizaje permanente y útil que conduce a una actuación inteligente y a nuevos aprendizajes, sólo puede surgir de la experiencia, intereses y preocupaciones del que aprende.*

John Holt

Hay un aspecto inherente a los procesos de aprendizaje que la escuela tradicional no ha podido contemplar y es el hecho de que el disfrute o placer es necesario para que un niño logre aprender algo, sin importar de qué se trate. En otras palabras, el niño que en verdad aprende es aquel que disfruta de su proceso educativo, ya sea porque los contenidos son de su interés o porque los mismos son presentados por el docente de forma tal que despiertan entusiasmo y curiosidad en él.

Ahora bien, cuando esto no sucede y el alumno es forzado a adquirir determinados conocimientos independientemente de su interés, comienza a disociar la experiencia del aprendizaje de lo placentero, ya que nada que sea forzado puede suscitar gratificación en el niño. Por el contrario, esa situación naturalmente despierta las resistencias del pequeño, haciendo que su vínculo con el aprendizaje se torne desagradable. Es así que apresuradamente la escuela termina decepcionando a ese pequeño ser que es curioso y entusiasta por naturaleza, convirtiéndose en un lugar aburrido, donde no hay lugar para divertirse más allá de la hora del recreo (Doin,2012).

La escuela, al desconocer o menospreciar ese aspecto inherente a los procesos de aprendizaje que es el goce, no es capaz de promover un auténtico aprendizaje en el niño. Podrá aspirar a que retenga o memorice en su mente ciertos contenidos para volcárlas luego en una prueba o exámen, pero eso no significa que se produzca un encuentro real entre el niño y el conocimiento. Tal y como el mismo Freire (1972) planteaba; “Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (p.92). En este sentido, es ingenuo y a la vez contraproducente creer que para “educar” un niño hay que llenarlo de conocimientos. Aún si se tratara simplemente de que el educando sea capaz de interiorizar una serie de contenidos específicos, suele suceder que los mismos son transmitidos de una forma tan fría y vacía, que sencillamente no logran penetrar o “llegarle” al estudiante.

Éste es un aspecto bastante delicado de problematizar, ya que en este punto son los propios educadores los que pueden sentirse aludidos o cuestionados en el ejercicio de su profesión. Aún así, sin intención de ofender y/o herir subjetividades, aquí se comparte la

idea de que la metodología que generalmente utilizan los docentes y maestros para acercar el conocimiento a los estudiantes, suele ser anticuada y poco creativa, de modo que resulta lógico que no logre conmover a los estudiantes. Teniendo en cuenta que los niños de hoy aprenden de otra forma y que en la actualidad la información se encuentra más dispersa y al alcance de todos, circulando libremente en la web.

Por lo tanto, si se pretende transformar la práctica educativa en un encuentro horizontal y fundamentalmente humano entre dos personas, es necesario cuestionar esa manera estructurada y fría de dirigirse a los estudiantes, en pos de lograr un acercamiento más profundo y sensible. Ya que más allá de la caducidad y rigidez de los contenidos curriculares, el problema también está en el modo en que son trabajados, de forma monótona y tediosa, haciendo que tanto los alumnos como los propios docentes se sientan desmotivados. En definitiva, si el encuentro entre educador y educando no se funda en el interés y en el entusiasmo de ambos por compartir y nutrirse recíprocamente, poco a poco los contenidos se convierten en meras repeticiones, haciendo que el aprendizaje se convierta en un proceso fastidioso al cual el niño se resiste, ya sea consciente o inconscientemente.

El aprendizaje profundo sólo puede estar fundado en el interés, la voluntad y la curiosidad de quien aprende y se origina más allá de las fronteras de la razón. Es mucho más que analizar o relacionar conceptos. Aprender implica un profundo proceso donde se crean relaciones entre la persona y su entorno.(...) El aprendizaje entonces, tiene que ver con el descubrimiento y no con repetir lo que dice un libro. (Doin, 2012, *La educación prohibida*)

En cierta forma, podría declararse que el niño trae innato el deseo de saber y descubrir el mundo, motivo por el cual está continuamente planteándose preguntas que lo conducen hacia el aprendizaje. Es más, si nos detenemos a analizar por un momento el desarrollo natural de un niño, vemos, por ejemplo, que es capaz de adquirir el lenguaje muy rápida y espontáneamente, aprendiendo a comunicarse a edades muy tempranas, inclusive hasta en varios idiomas. A su vez, a los pocos años el niño logra controlar su cuerpo, comprender las reglas de la naturaleza y las características de su cultura sin hacer un gran esfuerzo consciente al respecto. Todo este complejo proceso de crecimiento se despliega naturalmente y el aprendizaje tiene lugar en el niño de forma autónoma. Entonces; ¿Qué sucede cuando un niño de seis años comienza con su primer año de escuela? ¿Por qué se vuelve más complejo y forzado el aprendizaje?

La hipótesis planteada es la siguiente; la educación tradicional ha naturalizado que el niño por sí mismo no es capaz de aprender nada significativo, y este pre-juicio la ha condenado a adoptar una postura pesimista frente al mismo, considerándolo como un ser incompleto o alguien que debe ser instruido para alcanzar la completud o lograr “ser alguien en la vida”, dando por sentado que una vida no es valiosa en sí misma, si no se cumplen con los parámetros sociales y culturales establecidos. Esa postura, convierte la práctica educativa en un proceso alienante que desconoce al niño como ser humano con múltiples capacidades e inteligencias, impidiendo de esa forma que pueda desarrollarse de manera integral, desplegando todo su potencial y creatividad.

¿Cómo es posible generar cambios favorables para el bien común de la sociedad si seguimos reproduciendo este viejo modelo educativo que reprime y coarta la libertad y la capacidad de pensar críticamente de las personas? ¿Cómo generar conciencia y humanidad en las nuevas generaciones sin cambiar la forma en que concebimos la tarea educativa?

La respuesta, a estas alturas, resulta obvia; tanto los educadores como la sociedad en general deben estar dispuestos a pensar la educación de otra manera, abriendo paso a la gestación de espacios educativos que logren hacer frente a las problemáticas del mundo contemporáneo.

Acorde con esta finalidad, en las últimas décadas vienen consolidándose las denominadas <<pedagogías alternativas>>, como posible solución ante la crisis educativa que se vive a nivel mundial. Veamos entonces cuáles son estas “nuevas” propuestas educativas y qué es lo que proponen.

## **Pedagogías Alternativas; la respuesta a la crisis del sistema educativo y los aportes de la psicología a las nuevas prácticas educativas.**

Las denominadas <<pedagogías alternativas>> son propuestas educativas que llevan a cabo una práctica esencialmente diferente de la pedagogía clásica o tradicional, motivo por el cual comúnmente se las conoce con ese nombre. En palabras de Pérez et al (2016):

Hablar de pedagogías alternativas implica hacer referencia a un proceso educativo que facilite el aprendizaje y la enseñanza con el uso de diversas estrategias docentes para la interacción de las personas en distintos campos de acción social. A partir de estas estrategias, se pretende conformar un estilo de accionar pedagógico diferente al empleado en la educación tradicional, también llamada convencional, oficialista y obligatoria, la cual presenta características de formalismo, de autoritarismo, de memorización y repetición, obedeciendo a un estilo que evidencia la existencia de una marcada tendencia competitiva e individualista que inculca la pasividad y el conformismo en “quien” aprende en el ámbito escolar. Las Pedagogías Alternativas esperan responder, incluso, a los estilos de aprendizaje de las personas, indistintamente de la edad, de las características cognitivas o del contexto socio cultural en el que se desarrollan. En fin, rompen con ese estilo convencional que Paulo Freire (1969) llamó la “Educación Bancaria”. (Pérez, et al, 2016, pp.1-2)

Algunos autores plantean que es más adecuado referirse a estas propuestas con el nombre de <<pedagogías activas>> ya que ésta denominación revela explícitamente el fundamento mismo de su práctica u orientación educativa; se comprende al niño como un ser activo, verdadero protagonista de sus procesos de aprendizaje.

También es frecuente oír hablar de ellas con el adjetivo de “innovadoras” o “nuevas”, pero lo cierto es que algunas de estas propuestas ya tienen más de cien años de trayectoria, por lo cual dicho adjetivo es relativo, y tampoco les hace justicia. Para simplificar el tema acorde a los objetivos de este trabajo, de aquí en más se hará referencia a estas pedagogías alternativas con el nombre de <<pedagogías activas>> .

Este movimiento surge a principios del siglo XX, siendo pioneros dentro de esta corriente crítica varios autores reconocidos internacionalmente, entre los cuales se destacan las figuras de María Montessori (Italia), Rudolf Steiner (Stuttgart, Alemania), A.S. Neill (Summerhill, Alemania), y en nuestro continente el renombrado Paulo Freire (Brasil), entre otros.

Dichos autores iniciaron un fuerte cuestionamiento en torno a la estructura educativa tradicional, dando origen a una educación centrada en la acción y libertad del niño u educando, haciendo énfasis en la construcción autónoma del aprendizaje (Doin,2012). Sin embargo, con el surgimiento de los estados totalitarios a mediados del siglo XX, muchas de estas ideas transformadoras fueron olvidadas y relegadas durante mucho tiempo, hasta su reaparición en la sociedad contemporánea. Hoy en día, esas mismas ideas han resurgido con mayor vigor y firmeza, teniendo un gran auge en todo el mundo, sobre todo en estas últimas décadas.

En Uruguay, en el año 2016, se conformó *una red de educación transformadora*<sup>2</sup> que reúne a más de veinticinco proyectos heterogéneos de educación activa con sede en distintas ciudades, a través de la cual se pretende fortalecer y dar difusión al movimiento en nuestro país. De hecho, en septiembre del presente año se llevó a cabo el tercer encuentro anual de educación transformadora en Piriápolis, con la finalidad de compartir experiencias y dialogar acerca del cambio que se pretende lograr en la educación, no sólo en nuestro país, sino en toda latinoamérica y a nivel mundial. El mismo duró tres días en los que se dictaron charlas y talleres presentando los distintos enfoques pedagógicos y demás. Al respecto, se destaca la gran convocatoria que tuvo el encuentro, participando en él distintos profesionales del campo de la salud y la educación en general; pedagogos, psicólogos, educadores, maestros y docentes de educación pública y privada, así como también representantes de escuelas activas de Argentina y Brasil.

Quien escribe este trabajo estuvo presente en dicho encuentro, pudiendo observar de forma directa el creciente impulso de educación activa en nuestro país, resultando una experiencia de lo más fructífera e inspiradora.

Continuando con la presentación, dentro de las pedagogías activas se puede encontrar una gran diversidad de propuestas educativas, que van desde las pioneras de esta transformación educativa, como es el caso de las escuelas Waldorf y Montessori, hasta las más actuales, como lo son por ejemplo las denominadas “comunidades de aprendizaje”, “escuelas bosque”, “escuelas vivas”, entre otras. Cada una de estas propuestas lleva a cabo una práctica educativa que puede diferir de las otras, según los fundamentos y/o aspectos que cada una valore en relación a la educación de los chicos. Sus diferencias radican, por ejemplo, en la práctica docente que puede ser más o menos directiva según la propuesta, o en el énfasis que se pone para desarrollar tal o cual capacidad. Por ejemplo, en algunas

---

<sup>2</sup> <https://educaciontransformadora.uy/>

puede ser que se estimule más la parte artística que otras, o que se valore más la importancia del juego y experimentación libre más allá de las propuestas curriculares concretas, etc. Sin embargo, más allá de las diferencias entre sus métodos y orientaciones a la hora de educar, lo más importante es aquello que las une; la convicción de proporcionarle al niño un espacio educativo que no mate su curiosidad y entusiasmo, que le permita expresarse y conocerse así mismo, desarrollar un pensamiento crítico y lo que es más importante, que le de libertad para dirigir su propio proceso de aprendizaje acorde a sus necesidades e intereses personales.

Parfraseando a García (2017) las pedagogías activas tienen en común el hecho de que el alumno no es tratado como un sujeto pasivo que no sabe nada y cuya opinión no importa. Por el contrario, en estas propuestas se tienen en cuenta los intereses y motivaciones del niño, y se es respetuoso con los ritmos internos de cada uno;

<Por mucho que la estiremos, la hierba no crece más rápido>, dice un proverbio africano. Esta idea es muy tenida en cuenta en las pedagogías activas. El niño no es concebido como un humanito incompleto al que hay que llevar cuanto antes a la fase adulta. Por eso se rehuye al aprendizaje puramente memorístico. Siempre que es posible se busca que sea el alumno el que se haga preguntas y busque las respuestas, que experimente- para lo que es necesario que el error no sea penalizado, algo que paraliza-. (García, 2017, p.30)

En lo que hace a la incorporación de los distintos conocimientos, estas escuelas valoran que el aprendizaje vaya de lo concreto a lo abstracto, puesto que se entiende que el niño aprende esencialmente a través de su hacer práctico, es decir, experiencialmente. En este sentido, los cuadernos o libros de texto si bien son utilizados no constituyen el único recurso, debido a que se trata de no parcializar los distintos saberes y de poder brindarle al niño un aprendizaje más integral (Doin,2012). En general, también se evita la disposición de la clase en hileras de pupitres, sobre todo con los niños más pequeños. En su lugar, se prefiere una disposición circular o en mesas, favoreciendo que los niños puedan verse unos a otros, ya que en estas pedagogías se fomenta la cooperación en lugar de la competencia, y se estimula a los alumnos para que aprendan a trabajar de forma grupal.

En cuanto a la libertad de movimientos, éste es un aspecto respetado y no penalizado por parte de los adultos, dado que estas pedagogías entienden la necesidad que tiene el niño de moverse y explorar el mundo, por lo cual consideran contraproducente coartar ese despliegue natural. Todo lo contrario a lo que sucede en la escuela tradicional, que se le exige al niño permanecer sentado en un pupitre durante largas horas, penalizando

y catalogando su comportamiento de “hiperactivo”, llegando inclusive a patologizar características o aspectos inherentes de la niñez que son beneficiosos para el desarrollo madurativo del infante; los niños necesitan moverse tanto para conocer las posibilidades de su propio cuerpo como para investigar y apropiarse de los distintos espacios en los que está inmerso. Pero cuando dicha exploración es penalizada, el niño comienza a reprimir sus impulsos y a regular su conducta en base a criterios externos, lo cual no es saludable para él. En este sentido, las pedagogías activas han observado que cuando se permite que el niño se exprese libremente, él mismo aprende a auto-regular su impulsividad y comportamiento,, ya que pronto va comprendiendo por sí mismo que hay cosas que no podrá lograr sin concentrarse lo suficiente, o si no presta atención a lo que se está trabajando (García,2017). Al poder darse cuenta de esas limitaciones por su propia experiencia, se favorece en el niño un proceso de autorregulación que naturalmente desembocará en un estudiante más comprometido y lo que es más importante, más relajado y por tanto feliz.

Otra característica que comparten estos proyectos es la existencia de aulas integradas, es decir, aulas en las que conviven niños de diferentes edades. Las pedagogías activas sostienen que es innecesario segregar a los alumnos por edades o cualidades especiales, como frecuentemente hace la educación tradicional. Al contrario, entienden que tener aulas integradas favorece la cooperación entre los propios niños y se logra que puedan aprender juntos independientemente de la edad o los diferentes ritmos de aprendizaje;

No se entiende como un problema el que niños de distintos niveles compartan el aula, sino que por el contrario esta diversidad es valorada. Forma parte de la educación aprender a convivir en entornos tan variados como lo es la sociedad. Es corriente mezclar alumnos de diferentes edades e intereses, como una forma más fomentar la colaboración. A los pequeños les gusta aprender de los mayores: su manera de expresarse les resulta muy cercana y quieren aprender de ellos porque <<hacerse grandes>> es una de sus motivaciones. Por su parte los mayores descubren que cuando se tiene que explicar algo es cuando verdaderamente acaba de aprenderse; el proceso les sirve para afianzar sus conocimientos. Además,estar en clase con los pequeños les lleva a cuidar más su conducta, porque se sienten su modelo. (A.García, 2017, p.31)

Este tipo de educación contempla la posibilidad de que no todos los niños de seis años comparten los mismos intereses o motivaciones sólo por tener la misma edad.

Tampoco sostienen que a los seis se deba aprender algo, a los siete otra y así sucesivamente, ya que el proceso educativo no es visto de una forma lineal. Por supuesto que se tiene en cuenta el desarrollo cognitivo y madurativo del niño, así como sus diferentes etapas evolutivas, pero a fin de cuentas lo que más importa es que el niño aprenda a su ritmo lo que desee aprender, de modo que sea capaz de disfrutar realmente del aprendizaje.

Un aspecto representativo de las pedagogías activas es el hecho de que en estas escuelas la disciplina se convierte en autodisciplina. En palabras de García (2017); “Los niños interiorizan las normas porque entienden su sentido, en lugar de encontrárselas impuestas autoritariamente” (p.31). Ésto permite, tal y como se mencionó anteriormente, que el niño pueda regular su conducta por sí mismo, ya que logra comprender por cuenta propia la utilidad que poseen las normas de convivencia. Así, por ejemplo, comprende que si todos en clase están conversando o hablando muy fuerte, no se podrán escuchar entre ellos lo cual no sólo hará más difícil el trabajo, sino que además se rompería con el clima de armonía que se pretende lograr en el aula. Puede ser que esto parezca algo insignificante, pero estas propuestas toman muy serio el hecho de que el niño logre interiorizar las normas por sí mismo y no por obligación o por miedo al castigo. Es así que han llegado a comprobar realmente la efectividad que poseen las pautas de convivencia en el accionar del niño, cuando no son introducidas por el adulto de forma imperativa o violenta.

De igual manera, parafraseando a García (2017) estas propuestas intentan que el saber sea buscado por el niño por amor e interés al conocimiento mismo, y no por obtener el reconocimiento del adulto o por miedo a sacar una “mala nota”. Por esto mismo es que en la medida de lo posible se evita evaluar a los niños con pruebas o exámenes estandarizados, y en su lugar se sustituyen por “evaluaciones continuas” basadas en la observación atenta de cada alumno. Ésto significa que las pedagogías activas no miden el aprendizaje de la forma en que lo hace la educación tradicional, dado que comprenden que resulta demasiado simplista determinar si un niño logró aprender algo o no, en base a la calificación que haya obtenido en un examen.

Evaluar de la forma en que lo hacen estas pedagogías requiere de un compromiso mucho más consciente y activo por parte del docente, ya que debe estar disponible para observar el desempeño del niño en todos los ámbitos. Se trata de un trabajo arduo que debe poder contemplar al alumno de forma integral, conocerlo en profundidad para captar cuáles son sus intereses y motivaciones, en qué espacios se desenvuelve mejor, cuáles son sus potencialidades, en cuáles tareas presenta más dificultades, etc. Todo esto implica un

acercamiento real del docente con el niño y una apertura que le permita estar disponible afectivamente para comprender a ese estudiante como ser humano, más que como alumno.

Por otra parte, las evaluaciones de estas propuestas tratan de hacer énfasis en las capacidades del niño y no en sus falencias, por lo que realmente son eficaces para ayudar al alumno a mejorar su rendimiento. No como sucede en la educación tradicional, donde al tener más peso lo que el estudiante “hace mal”, a menudo se provoca en él un sentimiento de incapacidad que lo lleva a experimentar frustración, miedo o decepción frente a la evaluación docente. En las pedagogías activas, las emociones y sentimientos del alumno son tenidas en cuenta, por lo cual la labor docente es más cuidadosa y contemplativa a la hora de las devoluciones, logrando de esa forma que el niño no se sienta juzgado en sus capacidades y que aprenda a desarrollar seguridad y confianza en sí mismo.

Las pedagogías activas comparten una visión integral y holística de la educación (Pérez, et al, 2016), por lo cual entienden que la misma no debe reducirse a la mera instrucción de conocimientos racionales e instrumentales. Por el contrario, estas propuestas afirman que la educación debe servirle al niño para vivir, es decir, que debe ser útil para su experiencia diaria y fundamentalmente para Ser, ya que se parte de una concepción esencialmente ecológica y humanista (García,2017). Naturalmente, dicha concepción resulta más amplia y profunda que la tradicional, por lo cual estas escuelas no se limitan simplemente a *enseñar*, sino que intentan *educar* al niño para la vida.

El rol del educador en estas escuelas adquiere un papel secundario, debido a que es el niño el que se convierte en el verdadero protagonista de su proceso educativo. Esto significa que aunque el maestro hace lo posible por facilitar y/o ayudar al alumno en su proceso, es él mismo quien lleva las riendas de su aprendizaje, orientado por su curiosidad, gustos e intereses personales. Desde este papel mas secundario, el educador se contacta con el alumno sin la pretensión de querer dirigir su pensamiento o de encaminarlo hacia ciertos resultados, sino que en su lugar permite que sea él mismo quien tome contacto con el conocimiento a través de su propia experiencia, de la manera más espontánea y natural posible.

Dado que se parte de una comprensión del niño bueno por naturaleza (acorde con la perspectiva de Rousseau), estas pedagogías confían en su instinto para dirigir su proceso de aprendizaje de forma natural y exitosa a la vez, motivo por el cual se sostiene una práctica educativa respetuosa respecto a los ritmos y orientaciones de ese pequeño ser, con la convicción de que su naturaleza inocente y pura lo conducirán hacia buen puerto.

En las pedagogías activas el educador ayuda al alumno a adquirir herramientas para desenvolverse en todos los aspectos y espacios de su vida más allá del ámbito escolar, puesto que como se mencionaba anteriormente, se pretende brindar una educación útil para la vida cotidiana y no exclusivamente para el mundo laboral (García, 2017). En este sentido, tanto las tareas diarias como las distintas formas de expresión artística son abordadas con la misma valoración o importancia que los conocimientos más científicos o instrumentales. Es así que en varias de estas escuelas suelen practicarse habilidades como pueden ser atarse los cordones, aprender a utilizar los tenedores, a barrer, a regar las plantas, a lavarse adecuadamente las manos, a lavar bien los alimentos antes de ingerirlos, etc. Todas estas actividades de rutina son desempeñadas por los propios niños dentro del aula, favoreciendo desde temprana edad que se sientan seguros de sus propias capacidades, lo cual les permitirá desarrollar autonomía e independencia, dos cualidades muy importantes para la vida adulta.

En definitiva, podríamos resumir lo dicho hasta aquí afirmando que dentro de las pedagogías activas el educador no se limita a mostrarle al alumno conceptos teóricos acabados o verdades establecidas en libros, sino que busca la forma de incentivar al niño para la indagación y el establecimiento de un pensamiento crítico, creando así las posibilidades de que se conozca a sí mismo y descubra el mundo desde esa posición subjetiva.

Por último, se considera significativo mencionar otro aspecto en común dentro de estas propuestas educativas y es el hecho de que suelen mantener una actitud abierta hacia las familias y la comunidad en general. En primer lugar, porque sostienen que el centro educativo no debe permanecer aislado de la comunidad, sino que debe unirse y tratar de contribuir con el medio social circundante. En segundo lugar pero no menos importante, se admiten simultáneamente a las familias porque estos proyectos son realmente conscientes de las implicancias que posee el medio familiar y social en el proceso educativo del niño y en su capacidad para aprender. Por ello, estas escuelas suelen mantener un diálogo fluido con las familias de sus alumnos, con el objetivo de brindar una educación coherente entre ambas partes, teniendo como prioridad crear en conjunto las condiciones más adecuadas para que los chicos se desarrollen lo más armónica y saludablemente posible.

Así mismo, muchas de estas propuestas intentan crear una red de apoyo entre la escuela, la familia y la comunidad en general, favoreciendo que cada uno de los agentes sociales (educadores, padres y vecinos) se sienta verdaderamente implicado en la

educación que se pretende lograr. Como forma de favorecer un encuentro más cercano entre la escuela y la comunidad, las puertas permanecen abiertas para recibir a cualquier familiar o vecino que quiera acercarse, ya sea para colaborar con el funcionamiento de la escuela, dar algún taller o simplemente compartir alguna jornada o actividad en particular. De esta forma se logra transmitir a los niños un mensaje poderoso: la educación es tarea de todos.

En síntesis, podría afirmarse que más allá de sus diferencias, las pedagogías activas coinciden en que ven a la educación como el medio más eficaz para construir un mundo mejor, motivo por el cual cada una, a su manera, aporta su granito de arena para formar seres humanos felices, colaboradores y solidarios, apostando a futuro por una sociedad más consciente y justa para todos;

Desde una perspectiva más humana, las Pedagogías Alternativas pretenden producir cambios en el procedimiento del acto didáctico, para alcanzar una educación de recreación y más humanista; centrada en el ser, induciendo una modificación en la forma de alcanzar el aprendizaje; y con ello, los saberes y conocimientos para el logro de la verdadera transformación social y de la creación del anhelado ser humano nuevo. (Pérez, et al, 2016, p.3)

A continuación se presentarán las propuestas más reconocidas dentro de las pedagogías activas, a partir de las cuales fueron emergiendo la diversidad de proyectos educativos que existen en la actualidad.

## **El método Montessori**

El <<método Montessori>> es un modelo educativo creado a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, por la célebre educadora y médica italiana María Montessori.

Montessori empezó su práctica como educadora trabajando con niños considerados en ese entonces como "ineducables", quienes eran excluidos del sistema educativo ya sea porque tuvieran alguna discapacidad intelectual o cognitiva, o fueran sordomudos. Parafraseando a García (2017), Montessori se dió cuenta que esos niños "anormales" tenían una necesidad no cubierta de materiales y estímulos que les impedía desarrollarse de forma adecuada. A partir de esa aguda observación, ideó y fabricó sus propios materiales manipulativos, con los cuales esos niños considerados "perturbados mentales", contra todo pronóstico, lograron aprender a leer y escribir en poco tiempo, llegando a

obtener los mismos resultados que tenían los niños considerados “normales” por la escuela tradicional.

“A partir de esta experiencia, Montessori comprendió la importancia que tienen en la educación del niño los distintos sentidos” (García, 2017, p.37), llegando a desarrollar un método educativo que crea las condiciones más favorables dentro del aula para que los niños puedan aprender y descubrir el mundo utilizando todos sus sentidos.

Cuando obtuvo la dirección de lo que sería su primera escuela, la *Casa dei Bambini* en San Lorenzo, una especie de “suburbio” en Roma, Montessori comprobó que su método también mejoraba notoriamente el aprendizaje de niños sin dificultades cognitivas. En esta primera escuela, la educadora recibió cerca de cincuenta niños provenientes de hogares desfavorecidos, entre los tres y seis años, enfrentándose con el desafío de tener que enseñarles a los mismos habilidades básicas para la vida cotidiana;

Al principio, los pequeños que acudían a ella apenas tenían nociones básicas de higiene y modales, por lo que el primer paso fue enseñarles <<vida práctica>>: cómo comportarse en la mesa, recoger su plato, barrer y dejar el aula recogida... Hoy en día, las escuelas Montessori siguen concediendo gran importancia a que el alumno, desde muy pequeño, sea autónomo y capaz de servirse su comida, recoger los materiales que ha utilizado o ponerse la ropa él mismo. Y ello no sólo porque implica el desarrollo de destrezas que le serán útiles más adelante, sino también porque el fin de esta pedagogía es ayudar a alcanzar al niño todo su potencial como ser humano, a crecer como un individuo libre. Y el primer paso hacia la libertad, es la autonomía. (García, 2017,p.37)

La *Casa dei Bambini* obtuvo resultados sorprendentes, por lo cual rápidamente el modelo educativo de María Montessori se hizo famoso, siendo considerado en la actualidad como uno de los pioneros dentro de las pedagogías activas.

El método Montessori se caracteriza por proveer un <ambiente preparado> ordenado estéticamente, simple y real, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de los niños<sup>3</sup> (FAMM,2007).Este ambiente ofrece al alumno oportunidades para comprometerse en un trabajo interesante, elegido libremente por él, manipulando materiales concretos que brindan las llaves para explorar el mundo y poder desarrollar las habilidades cognitivas básicas;

---

<sup>3</sup> Fundación Argentina María Montessori; <https://www.fundacionmontessori.org/>

La educación Montessori se basa en las inclinaciones innatas del niño, poniendo a su disposición materiales que despiertan su curiosidad y con los que puede satisfacer su necesidad de realizar tareas motivadoras. El <<ambiente preparado>> es un espacio amplio y ordenado, en el que el alumno puede, de manera independiente, trabajar con distintas propuestas que previamente le ha presentado el guía. Los niños tienen libertad de movimientos, y pueden trabajar juntos o separados, en mesitas o en alfombrillas en el suelo que pueden colocar donde prefieran -siempre, claro, que se respete el espacio de los otros-. (García, 2017,p.42)

“Guía” es como se denomina al maestro en las escuelas Montessori, puesto que se sostiene debe cumplir esa función; guiar al niño en su proceso educativo, pero dejando que sea él mismo el responsable de su propio aprendizaje. Su trabajo consiste en observar a cada niño para conocer cuáles son sus necesidades, capacidades e intereses personales, en base a lo cual le propone actividades y desafíos; “Eso sí, siempre partiendo del respeto a su libertad. Si ve que el niño no está interesado en ese momento, no le insiste.” (García, 2017, p.39)

Las aulas Montessori son ambientes integrados en los que conviven niños de diferentes edades. Un grupo de niños pasan juntos durante tres años seguidos, tiempo durante el cual los acompaña un mismo guía, lográndose de esa forma que el adulto tenga una visión más completa del desarrollo de cada niño. Pasados esos tres años con los mismos compañeros, el alumno está preparado para continuar su camino y pasar a otro grupo de niños más grandes, por lo cual cambia su rol; antes era uno de los mayores, y en el nuevo grupo es de los más pequeños; “Ésto también se considera parte de la educación: aprender a adecuarse a diferentes situaciones, ser capaz de ser maestro y aprendiz”(García, 2017,p. 43).

El guía posee un rol activo en la preparación del ambiente y en lo que hace a la explicación del uso de los materiales, para que luego los niños puedan usarlos de manera independiente. Montessori se esforzó en idear un rol docente que no fuera intrusivo, haciendo especial énfasis en la importancia de dejar trabajar al niño a su manera;

El objetivo final del guía es intervenir cada vez menos a medida que el niño se desarrolla. Le permite actuar, querer y pensar por sí mismo, ayudándolo a desarrollar confianza y disciplina interior. La guía Montessori no imparte ni premios ni castigos, la satisfacción es interna y surge del trabajo personal del niño. (FAMM,2007)

Los útiles y herramientas Montessori son totalmente funcionales, sólo que están contruidos a escala del niño y se encuentran en estanterías a su altura, de modo que tenga un acceso libre a ellos;

No hay vajillas de juguete o de plástico, y esto también tiene un motivo: si un vaso de cristal se cae, se rompe, con lo que se adquiere un aprendizaje vivencial. No hay regañinas ni tampoco nadie se pone nervioso, puesto que se da por hecho que el error es una parte connatural del aprendizaje. Un niño al que se le ha resbalado un vaso tendrá más cuidado la próxima vez, porque ha aprendido la consecuencia. Él mismo es quien lo recoge y vuelve a dejar todo como estaba; simplemente porque eso es lo que se espera de él. No hay castigos, pero tampoco premios. Se rechaza el refuerzo positivo, porque puede acabar consiguiendo que el niño no haga nada a no ser que espere la alabanza de un adulto. (García, 2017, p.38)

A su vez, los materiales están diseñados para que el niño pueda reconocer el error por sí mismo y hacerse responsable de su trabajo, de modo que el guía ayuda y estimula al niño en todos sus esfuerzos, pero no tiene la necesidad de corregirlo. Al ser autocorrectores, los materiales potencian la autonomía y autoestima del niño, haciendo que el aprendizaje se produzca de forma autónoma, lo cual constituye uno de los pilares fundamentales de este método educativo;

Los niños pueden escoger sus actividades, moviéndose por el aula de forma autónoma, agrupar o separar las mesas según les convenga. Por eso asombra el silencio, la tranquilidad y la concentración que reinan en el ambiente, que se derivan de la autodisciplina. La libertad no supone en ningún momento casos o libertinaje - algo que las pedagogías alternativas deben estar continuamente aclarando-. Hay unos límites, basados en normas claras que responden a una razón: puede ser que algo no pueda hacerse porque es peligroso, o porque molesta a otro. Lo importante es que el adulto evite caer en el <<porque lo digo yo>>. (García, 2017,p.40)

En su obra *“La mente absorbente del niño”* (1986) María Montessori describe las diferentes fases del desarrollo evolutivo humano, desarrollando cuatro etapas fundamentales, cada una de las cuales abarca seis años.

Según Montessori (1986) la primera etapa abarca desde el nacimiento hasta los seis años y se caracteriza por una *mente absorbente* mediante la cual el niño es capaz de absorber, valga la redundancia, todos los aspectos “buenos” y “malos” del ambiente que lo rodea, adquirir el lenguaje y la cultura. En la segunda fase, desde los seis a los doce años, el niño empieza a desarrollar una *mente razonadora* que le permite explorar el mundo a

través su imaginación y pensamiento abstracto. La tercera fase, desde los doce a los dieciocho años, está caracterizada por grandes cambios físicos y psicológicos en la que se comienza a instaurar con más fuerza la personalidad social. Durante este período, el adolescente posee una *mente humanística* deseosa de entender la humanidad y la sociedad en la que vive. Por último, en la cuarta etapa descrita por Montessori, que va de los dieciocho a los veinticuatro años, el joven adulto posee una *mente especialista* mediante la cual busca un sentido a su propia vida, explorando el mundo e intentando apropiarse de su lugar en él.

En base a esta conceptualización del desarrollo evolutivo humano, Montessori creó un currículum académico acorde con las características y particularidades de cada etapa. A continuación se presentará de manera sintetizada la currícula Montessori para inicial y primaria.

De los tres a los seis años, el ambiente Montessori se organiza en diferentes áreas temáticas, cada una de las mismas es presentada de forma creativa y entusiasta por parte del guía, de modo que los niños se vean motivados a descubrirlas. En el *área de vida práctica* se encuentran utensilios cotidianos ( vasos, platos, esponjas, escobas, etc.), con los cuales los propios niños realizan las tareas diarias que apuntan al cuidado e higiene de sí mismos y de los distintos espacios que habitan. Algunas de ellas podrían ser lavarse las manos, sonarse la nariz, poner la mesa para merendar, arreglar un florero, barrer, etc. Además, suelen practicarse ejercicios de “gracia y cortesía”, a través de los cuales se adquieren buenos modales, control y coordinación motora. En el *área sensorial* se hallan apartados los materiales <<sensoriales>> que funcionan como herramientas útiles para refinar cada uno de los 5 sentidos, ya que están diseñados para captar una cualidad en particular (olor, tamaño, sabor, textura, peso, color, etc.), aislando las demás. En el *área del lenguaje* se encuentran los materiales concretos que permiten al niño enriquecer el habla y prepararse para aprender la lectoescritura, como por ejemplo las <<letras de lija>> y el <<abecedario móvil>> Una particularidad de las escuelas Montessori es que los niños aprenden muy temprano a leer y escribir, dado que a los cuatro años el guía ya pone a su disposición este tipo de materiales que ayudan al alumno a desarrollar intuitivamente estas capacidades. En el *área matemática*, la educación Montessori le ofrece al alumno una gran variedad de materiales manipulativos que le permiten, en primera instancia, una aproximación sensorial a los números, lo que sienta las bases para aprender álgebra y geometría más adelante. Algunos de estos materiales son las <<barras numéricas>> los

<<números de lija>>, las <<tarjetas numéricas>>, las <<barras de perlas>>, entre otras herramientas.

El método Montessori busca siempre la colaboración de varios sentidos para potenciar el aprendizaje, lo cual se ve reflejado en sus materiales multisensoriales;

Las <<letras de lija >> sirven para ver y tocar la forma de la letra, además de para escuchar su sonido, que es pronunciado por la guía cuando las presenta -antes de aprender el nombre de cada letra, se aprende su fonema ( por ejemplo, nnnn en lugar de ene)-. (...) Antes de que el niño sea muy ducho con los trazos, ya puede ir comenzando a escribir con el <<abecedario móvil>> de letras troqueladas en madera, con el que también aprenderá visualmente a ir diferenciando las vocales (pintadas de azul) de las consonantes (rojas). (García, 2017, p.45)

Montessori hizo hincapié en que el aprendizaje debía seguir el orden natural de lo particular a lo general, sobre todo durante los primeros años, por lo que sus materiales también cumplen la función de ayudar al niño a prepararse cognitivamente para desarrollar la capacidad de abstracción.

<<Taller>> es el nombre que tiene la etapa primaria en Montessori, que abarca, igual que la educación tradicional, desde los seis hasta los doce años. Durante este período el currículum Montessori le ofrece al niño una perspectiva histórica, general e integral del desarrollo del universo; de la vida; del ser humano en la tierra; del lenguaje y los números, a través de cinco <<grandes lecciones>> a partir de las cuales se irán introduciendo estudios más específicos. Por ejemplo, de la gran lección sobre <<el desarrollo de la vida>> se derivan saberes más precisos sobre el tema, como la biología, la teoría de la evolución, la botánica, el medio ambiente, la zoología, entre otros.

Para explicar dichas lecciones, el guía Montessori desempeña un rol más directivo. Generalmente realiza sus presentaciones frente a un grupo reducido de alumnos (no más de 5), mientras que el resto del aula trabaja de manera independiente o en pequeños grupos. A través de esta organización se alienta a los alumnos para aprender a trabajar en equipo y a colaborar entre sí, haciendo hincapié en la riqueza que posee el intercambio de las diferentes miradas y puntos de vista a la hora de estudiar algo. Además, cada grupo tiene libertad para explorar los distintos temas de manera independiente, según sus preferencias e inquietudes. Las lecciones son presentadas por el guía de la manera lo más creativa y bella posible, de modo que logren entusiasmar al niño;

En la primera gran lección se explica, como si se tratara de una fábula, cómo surgieron el universo y la Tierra. El guía puede utilizar distintos recursos como un globo terráqueo, un volcán (creado con bicarbonato y vinagre), o sólidos y líquidos que representan continentes y océanos. El fin de estos proyectos es estimular la imaginación del niño, conseguir que se asombre con la maravilla de la creación y de los logros humanos. Sacudir sus neuronas, para luego dejarlas libres. No darle todo hecho, porque entonces se aburriría. El guía debe saber cómo inspirar. (García, 2017, p.50)

Además, las lecciones Montessori apuntan a que el niño adquiriera una conciencia ecológica, es decir, que sea consciente del impacto ambiental que ha provocado el ser humano en la Tierra, de modo que entienda la importancia de cuidar la naturaleza y de respetar las diferentes formas de vida, asumiendo una postura responsable al respecto.

<<La gran historia del desarrollo de la vida>> emplea como principal recurso <<la línea de la vida>>, una lámina donde se pueden ver las diferentes eras y períodos geológicos, y cómo van apareciendo unas formas de vida mientras que otras van desapareciendo. El guía puede complementar la explicación colocando los seres vivos por orden de aparición (se pueden usar fósiles, semillas y hojas, imágenes de protozoos, figuritas de dinosaurios, de reptiles...) También busca dar una idea de la antigüedad de la vida del planeta <<la larga línea negra>>: una tela de 30 metros de largo en la que, en un extremo, medio centímetro rojo representa el tiempo que los humanos llevamos en la Tierra. Supone toda una lección de humildad. ¿Qué derecho tenemos a hacer un mal uso de los recursos naturales si no llevamos aquí más que un suspiro?(García, 2017, pp.50-51)

Los materiales que se utilizan en <<taller>> son más específicos ya que están diseñados además, para desarrollar una visión científica. Acorde con esto, una vez que el guía presenta los temas, los niños tienen libertad para planificar y llevar a cabo proyectos prácticos, como pruebas o experimentos, a partir de las cuales poder responder las preguntas o hipótesis que vayan surgiendo en el camino.

Sintetizando lo expuesto hasta aquí, podría afirmarse que lo más valioso del método Montessori es que logra desarrollar una educación práctica e interesante para el niño, creando las posibilidades dentro del aula para que se convierta en un ser autónomo e independiente. En consecuencia, se favorece el desarrollo de la autoestima, empoderando al alumno para que confíe en sus propias capacidades. En palabras de García (2017);

Lo que nadie puede poner en duda es que la educación actual no podría ser la misma sin el tesón y la amplitud de miras de Montessori, que desarrolló una pedagogía

profundamente emancipadora. Responder a un niño <<¿Y tú qué puedes hacer?>> cada vez que se encuentra frente a una dificultad o a un conflicto, supone una vacuna frente a cualquier forma de victimismo. Cuando el adulto pasa de sobreprotegerlo a hacerle ver de una vez tras otra que es él mismo quien tiene la llave para solucionar sus problemas, el niño se empodera. Deja de sentirse indefenso, sin opinión ni recursos, para darse cuenta de que <<es capaz>>. Por supuesto, sabe que si necesita ayuda la obtendrá, y es también esa confianza en el otro la que le impulsa a lanzarse. Cuando sea adulto, será consciente de que si las soluciones prefabricadas que se le ofrecen no le convencen, siempre podrá buscar sus propias respuestas. (García, 2017, pp.58-59).

### **El método Waldorf**

La pedagogía Waldorf es un modelo educativo que se origina a principios del siglo XX en Stuttgart, Alemania, ideado por el fundador de la corriente filosófica conocida con el nombre de <<antroposofía>>, el místico filósofo, educador y pensador social, Rudolf Steiner.

Dicho autor desarrolló varias obras literarias a través de las cuales presenta una concepción global y esencialmente espiritual del ser humano y el universo, a partir de la cual realiza un cuestionamiento de las formas tradicionales de educación y organización política y social del mundo. En pleno auge del paradigma positivista, Steiner se declara en total desacuerdo con esa forma “cientificista” de entender el mundo, desarrollando una observación del hombre y la naturaleza totalmente diferente a las concepciones de su época.

Aunque su estudio y trabajo literario abarca temas de lo más heterogéneos, Steiner los abordó buscando la coherencia o conexión entre los mismos, por lo cual todos están interconectados entre sí, atravesados por su concepción antroposófica del hombre y el mundo. En palabras de García (2017) sobre el trabajo de Steiner; “Su obra incluye tratados sobre música y movimiento (<<euritmia>>), la organización comunitaria (<<triarticulación social>>), la agricultura (<<biodinámica>>) y la salud (<<medicina antroposófica>>)” (p.62).

En lo que refiere a la educación, Rudolf Steiner pensaba que debía enfocarse en crear individuos libres y colaboradores entre sí, lo cual derivaría en una sociedad más fraterna e igualitaria (Carlgren, 2002). Por otro lado, en cuanto a la orientación de su pedagogía, creía que la misma debía ayudar al niño a desarrollarse como el ser espiritual que es, en sagrada conexión con la naturaleza y el universo. En este sentido, creó una

modelo educativo extraordinariamente sensible que respeta los diferentes momentos evolutivos del niño, ofreciéndole un espacio acogedor y familiar, donde el alumno pueda aprender de la manera más natural posible, desplegando todo su potencial creativo y artístico, más allá de adquirir los conocimientos formales.

La primera Escuela Waldorf se fundó en el año 1919 en Stuttgart, Alemania. Su nombre se debe a la fábrica de cigarrillos “Waldorf Astoria” que fue la que financió la construcción y el desarrollo de esta primera escuela. Parafraseando a García (2017), el director de dicha fábrica, Emil Molt, atraído por las ideas del filósofo, le propuso al mismo fundar una escuela para los hijos de sus obreros. Steiner, que ya tenía experiencia dentro del campo educativo, acepta dicha propuesta y accede a la dirección del proyecto. Los resultados obtenidos fueron tan positivos, que su método se extendió rápidamente por toda Alemania y Europa. En la actualidad, se contabilizan más de 2000 escuelas (que abarcan primaria y secundaria waldorf) en distintas partes del mundo, más de 1900 jardines waldorf independientes y cientos de proyectos educativos inspirados en este modelo, por lo cual es considerado como uno de los movimientos más influyentes dentro de las pedagogías activas.

El método waldorf hace énfasis en la importancia de una educación integral que logre desarrollar todas las potencialidades humanas y creativas del niño, más allá de su racionalidad o intelecto (Clouder, Rawson, 2011). Se considera que la educación debe orientar al niño para reconocerse a sí mismo como un ser afectivo y espiritual, con múltiples capacidades y destrezas, en conexión con otros seres y la naturaleza. En este sentido, las escuelas waldorf están diseñadas de forma que el niño pueda sentir esa conexión en todos los detalles, tanto en la estructura del lugar y los materiales que se utilizan, como en el currículum establecido y los vínculos que se crean entre los maestros, los alumnos y las familias;

Acceder por primera vez a una escuela waldorf resulta una experiencia cautivadora: cada elemento parece concebido para crear un ambiente de serenidad y armonía. Desde el tenue color pastel con que suelen estar pintadas las paredes, hasta las telas o los materiales naturales, en perfecto orden, al alcance de los niños. No encontraréis en sus aulas plastilina, rotuladores del <<todo a cien>>, o juguetes de plástico o de colores estridentes, sino cera de abejas para modelar, acuarelas ecológicas y juguetes de lana o madera. El desarrollo de la sensibilidad artística es uno de las piedras angulares de este tipo de educación, y se considera que elegir los materiales de la mejor calidad dignifica la tarea del niño -además de que los resultados

que se obtienen son mucho más motivadores. Cada detalle responde a un motivo.  
(García, 2017, p.61)

En waldorf, la educación es el arte de educar para la vida, para construir entre todos un futuro mejor, para el desarrollo de la sensibilidad humana, y en definitiva, para el despliegue de todo lo que el niño tenga en su interior, como el ser singular y especial que és. En este sentido, es una pedagogía que intenta descubrir las necesidades y potencialidades de cada niño, en particular, de modo que se le pueda ofrecer aquello que necesite para desarrollarse de manera individual o subjetiva. El arte, en todas sus expresiones, es considerado como el medio más propicio para que el ser humano se conozca a sí mismo y al mundo, por lo que tiene un papel preponderante en el curriculum waldorf. Inclusive los mismos conocimientos formales que se imparten intentan transmitirse de la forma más artística, creativa y bella posible, de modo que el niño pueda asimilarlos de una manera más natural y sentirse entusiasmado por aprender. Así mismo, también se considera fundamental dejar al niño jugar libremente (sobre todo durante los primeros años) ya que el juego libre es apreciado como una herramienta esencial que posee el niño, mediante la cual explora las posibilidades de su propio cuerpo, la naturaleza y al mismo tiempo se hace consciente de los *ritmos vitales*;

Durante la jornada, se suceden actividades de concentración -pintar, cuentos- con las de expansión, juego libre, paseos por la naturaleza. El fin es que el niño, que vive en un continuo, vaya interiorizando que hay un tiempo para cada cosa. En la alternancia de movimiento y reposo, observación y acción, trabajo mental y físico, se encuentra el equilibrio. Como ocurre con la respiración, difícilmente podremos inhalar sin haber exhalado antes. La educación debe ayudar al niño a hacer suyos estos ritmos.  
(García, 2017, pp.61-62)

Para Steiner, la función de la escuela debía ser educar al niño para la vida en sociedad, basada en los conceptos de libertad, igualdad y fraternidad (Carlgrén, 2002). La comunión que estas escuelas tienen con las familias tiene mucho que ver con esos ideales, ya que se fomenta la colaboración y participación activa de las familias en la educación que se pretende ofrecer a los niños. De hecho, en estas escuelas los padres tienen un acceso libre al predio escolar, pudiendo entrar y salir con sus hijos sin que haya un límite fijo entre la familia y la institución. En la etapa de jardín, los padres participan de un “ritual de bienvenida” al comienzo del día, donde todos en ronda (maestros, niños y padres) se toman de las manos y cantan juntos, creando un ambiente cálido y familiar, en el cual el niño se siente seguro y es testigo de la unidad entre la escuela y el hogar.

Steiner creó el currículo Waldorf dividiéndolo en tres etapas de siete años cada una (denominadas *septenios*<sup>4</sup>), acorde con su concepción evolutiva del niño.

Según este autor, el primer septenio, de los 0 a los 7 años, está gobernado por el movimiento y la fantasía, por lo que se considera inapropiado incitar el desarrollo intelectual o racional del niño antes de que trascienda este primer estadio. En palabras de García (2017);

Se considera que cuando a un niño se le intenta mutilar la fantasía, o cuando se le plantean actividades que no le estimulan -porque le llegan demasiado pronto o porque no les encuentra sentido- se acaba cortando la conexión que tiene consigo mismo y con el mundo. (p.71)

Por eso mismo, no se introduce la lecto-escritura hasta después de los siete años. Muchos creen que ya es demasiado tarde, sin embargo, llegada esa edad los niños aprenden a leer y escribir fácilmente. Como forma de preparar al alumno para la escritura, en este primer estadio se realizan fundamentalmente actividades artísticas que estimulan la psicomotricidad fina del niño, como por ejemplo el dibujo y el modelado.

En esta etapa, el rol del maestro es poco directivo y se concede espacio al niño para que juegue libremente, ya que se entiende que esto lo ayuda a desarrollar la creatividad y la imaginación, dos aspectos muy valorados dentro de la pedagogía waldorf (García,2017). Esta postura coincide con la perspectiva psicológica de que el juego es la vía primordial que tiene el niño no sólo para explorar el mundo, sino también para conectar con sus emociones, desarrollar capacidades cognitivas y reelaborar situaciones conflictivas y aspectos de su inconsciente. Además, a través del juego libre el niño puede moverse, lo cual es una de sus necesidades primordiales en este primer septenio;

El juego contribuye al desarrollo físico y psíquico; en las escuelas en las que los alumnos de infantil tienen que pasar horas sentados en pupitres, se les está privando de las experiencias que necesitan a esta edad. Por eso, las escuelas Waldorf valoran que los niños pasen tiempo en el exterior, desarrollando a la vez un sentimiento de devoción por la naturaleza. Otras actividades que se realizan son dibujar, modelar, cantar, hacer pan, disfrazarse o escuchar cuentos. (García, 2017,pp.64-65)

Un aspecto muy tenido en cuenta en este septenio es que el niño aprende también por imitación, razón por la cual el maestro tiene que ser cauteloso en su forma de actuar y en la forma de relacionarse con los demás; “El maestro debe ser una persona íntegra y

---

<sup>4</sup> Ver en: <http://www.colegiorudolfsteiner.cl/por-que-elegirnos/educacion-por-septenios/>

coherente, un ejemplo inspirador que enseñe a relacionarse con los otros desde el respeto” (García, 2017, p.65).

En este septenio las aulas son integradas, compartiendo el mismo espacio niños de diferentes edades. En lo que refiere a la estructura y disposición del aula, Steiner consideraba que los niños necesitan un ambiente cálido y hogareño para desarrollarse armoniosamente, no sólo en esta etapa, sino en todas. El afecto y las emociones del alumno son tenidas en cuenta y se consideran fundamentales en el proceso de aprendizaje, por lo cual hay detalles que especialmente apuntan a que el niño sienta una “envoltura anímica” de contención y cuidado. Uno de esos detalles es prender una vela en el aula, lo que representa simbólicamente el calor del hogar. En pocas palabras, la pedagogía waldorf sostiene que durante este septenio no se debe exponer al niño ante situaciones conflictivas o temas más serios, ya que ello podría impactar negativamente en su desarrollo;

Se considera que en esta etapa no es adecuado poner al niño frente a decisiones difíciles o a la complejidad del mundo: es importante que crezca en un ambiente de seguridad, que no mine su confianza en la vida. La escuela infantil debe proporcionar un contexto afectuoso y estructurado, igual que una plantita se protege al principio de vientos demasiado fuertes para que crezca sana hasta que coja suficiente fuerza. (García, 2017, p.65)

En el segundo septenio, entre los siete y los catorce años, Steiner observó un predominio del sentimiento. En este período, el niño se ve impulsado a aprender porque siente admiración por su maestro. Su motivación se funda en el deseo de ser como él (García, 2017). En esta etapa el niño va estructurando su parte anímica, forjando su temperamento a través de una experimentación más consciente de las emociones. Su interés por el entorno va en aumento y empieza a sentirse deseoso de descubrir el mundo a través de las distintas materias y actividades.

Durante estos siete años un mismo maestro-tutor acompaña al grupo, favoreciendo que pueda establecer un vínculo más íntimo y profundo con cada niño, logrando así una visión más completa e integral de su desarrollo. El maestro adquiere un rol más directivo, encarnando una figura más autoritaria sin que por ello pierda su lado amoroso. Afín con el planteamiento de Montessori, el maestro debe esforzarse por presentar el conocimiento a sus alumnos de la manera más bella y creativa posible.

En cuanto a la organización del aula waldorf, en este septenio los niños se sientan en pupitres alineados frente a un pizarrón de tiza, donde el maestro pinta, dibuja, hace

mapas, transcribe poemas y muestra las relaciones entre los números. Todo con un toque artístico y personal, utilizando tizas de colores, de modo que el niño se sienta atraído también desde un punto de vista estético (Clouder, Rawson, 2011). Durante este septenio no se utilizan libros de texto, sólo se exhorta al niño a registrar en su cuaderno de clase lo que el maestro ha dibujado o explicado en el pizarrón, pudiendo, por ejemplo, desarrollar por escrito un cuento que el maestro haya contado en clase, o resumir brevemente lo aprendido durante el día.

Generalmente se dedican muchas horas del día a trabajar con una asignatura en particular, dado que Steiner sostenía que el aprendizaje es más eficiente cuando se realiza por inmersión, es decir, cuando se dedica el mayor tiempo posible a un tema (García,2017). Así, en las escuelas Waldorf cada día tiene una materia principal a la cual se le dedican las primeras horas, pasando después a actividades más recreativas, como huerto, música, pintura, etc. Se opta por trabajar de esta manera puesto que se considera saludable pasar paulatinamente de actividades que requieren más concentración a otras que logren distender y relajar la mente.

Parafraseando a García (2017) aunque en esta etapa la pedagogía Waldorf se vuelva más directiva, contando con un currículum propio y distintos temas a trabajar por curso, la educación artística continúa siendo fundamental y los conocimientos se continúan presentando a través de los sentidos y el movimiento;

Antes de iniciarse en el aprendizaje de la escritura propiamente dicha, se realizan ejercicios como andar sobre una línea con un objeto en la cabeza, con el fin tanto de mejorar la postura corporal, como de que una vez interiorizado el movimiento con todo el cuerpo, sea más fácil para la mano seguir un trazo. También como ejercicio previo se dibujan líneas rectas y curvas, así como figuras simétricas. Para aprender las letras, el maestro asocia cada una de ellas con una imagen (la M es una montaña, la S una serpiente, etc.).(...)Suponen, en definitiva, una transición entre el mundo de las imágenes y el mundo de las abstracciones. (García, 2017,p.67)

Por otra parte, el maestro fomenta la colaboración y el trabajo en equipo para que los niños comprueben que trabajar de manera colaborativa permite conseguir objetivos que no podrían ser alcanzados si cada uno trabajara de manera individual. En relación al uso de las TICs, la pedagogía Waldorf tiene una postura reservada, ya que se aboga porque el conocimiento sea adquirido de la forma más activa y práctica posible por parte del alumno, y no sólo haciendo una búsqueda rápida por internet.

En el tercer Septenio, Según Steiner, se instaura el pensamiento racional, motivo por el cual se admite que el joven ya estaría preparado para aprender los conocimientos más abstractos. Así es que empiezan a tener más peso materias como física, química, arquitectura y talleres prácticos, como puede ser el tallado en madera, la horticultura y proyectos de experimentación científica (Clouder,2011).

En este septenio ya no hay un sólo maestro por grupo, sino que cada curso es presentado por un docente especializado en el área. Aún así, se espera que cada uno sea capaz de establecer un vínculo cercano con sus alumnos y que desempeñe su profesión con entusiasmo y pasión, de modo que sea una inspiración para sus estudiantes y logre motivarlos para descubrir su propia vocación.

Parafraseando a García (2017), dado que en esta etapa los adolescentes experimentan grandes transformaciones tanto físicas como psicológicas, puede ser que muchos se vuelvan agresivos o apáticos, por lo que la pedagogía Waldorf sostiene que la educación debe orientarse a desarrollar autocontrol y automotivación en los jóvenes. “Se persigue, además, que los alumnos sean capaces de defender su propio punto de vista, así como que desarrollen el sentido de la responsabilidad social” (García, 2017, p.68).

En todas estas etapas es importante que el maestro observe detenidamente al alumno para conocerlo en profundidad y poder acompañarlo según sus necesidades. Un aspecto interesante de esta pedagogía es que en lugar de poner notas, los docentes envían a los padres una evaluación por escrito de lo que han observado en el niño, considerando sus intereses, sus dificultades, las tareas que desempeña mejor, etc. Por otro parte, también los exámenes se consideran innecesarios y contraproducentes, ya que con ellos se sustituye el disfrute de aprender por la necesidad de aprobar (García,2017), lo cual comúnmente genera ansiedad y estrés en el niño. En ocasiones sí se llevan a cabo <<pruebas de estudio>>, pero las mismas no tienen el peso de los exámenes, sino que son vistas como una forma más de valorar el desempeño del niño, insignificante en relación a la observación continua que el maestro realiza de su proceso educativo en general.

En definitiva, para sintetizar lo expuesto sobre esta pedagogía, su propósito sería ayudar al niño a conocerse a sí mismo para encontrar el sentido de su propia vida. Además, la educación Waldorf hace énfasis en la importancia de preservar un sentimiento de admiración y conexión con la naturaleza, estimulando la fantasía y el desarrollo de la imaginación sobre todo en los primeros años, para que en el futuro ese niño se convierta en un adulto idealista, creativo y curioso.

## Educación Libre

*“El niño es sabio y realista de forma innata. Si los adultos le dejamos ser él mismo sin sugerencias de ningún tipo, se desarrollará tanto como sea capaz de hacerlo.”*

*A.S.Neill*

Bajo el nombre de <<educación libre>> o <<educación libertaria>> se engloba un gran número de proyectos educativos heterogéneos e independientes entre sí que, en pocas palabras, defienden un modelo pedagógico no directivo, priorizando ante todo, la libertad del niño sobre sí mismo y su proceso educativo.

También es frecuente oír hablar de estas propuestas con el nombre de educación democrática, o anti-autoritaria. En realidad, el conjunto de estas escuelas es tan heterogéneo, que no existe un consenso sobre cómo denominarlas (algunas se definen a sí mismas como *comunidades de aprendizaje* o *grupos de crianza*). Sin embargo, todas ellas parten de un ideal común sobre la educación; ésta debe permitir que el niño se desarrolle libremente, sin dirigir su proceso, sin reprimir ni coartar su libertad, simplemente dejando que a través de ella el niño logre aprender lo que desee.

Parafraseando a García (2017), más que como una pedagogía bien definida, la educación libre nace de la disconformidad de padres, familias y educadores respecto al sistema educativo convencional. De hecho, estos modelos son los que menos dialogan con la educación formal, ya que sustentan una práctica educativa radicalmente opuesta. De esta discrepancia con el sistema oficial surge el impulso de auto-gestionar espacios educativos alternativos, donde sus hijos puedan aprender de la forma más libre y autónoma posible. Acorde con esto, varias de estas escuelas son gestionadas por los mismos padres que, en conjunto con maestros y educadores, aúnan esfuerzos para sostener de manera comunitaria estos proyectos.

Dentro de esta diversidad de propuestas que engloba la educación libre, se pueden encontrar diferencias en el papel que se le atribuye a los <<acompañantes>> (así es como prefieren nombrar a los educadores), en los modos de introducir los saberes más formales como las matemáticas y la lecto-escritura, y también en el concepto de libertad que defiende cada proyecto. En este sentido, se considera importante señalar que algunos conceptualizan la libertad desde posiciones más anarquistas y otros son más afines con una perspectiva neoliberal (García,2017). Aún así, más allá de esas diferencias, todas coinciden

en sostener un enfoque no directivo, confiando en la capacidad del niño para dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Llegado a este punto, es necesario aclarar que <<no directivismo>> no significa que el adulto asuma una postura totalmente pasiva o que no intervenga cuando sea necesario. Simplemente se tiene especial cuidado en no interponerse en el desarrollo natural del niño, permitiendo que sea él mismo quien tome sus propias decisiones. Es posible observar que estas propuestas educativas confían en la capacidad de autorregulación, ya que sostienen que el respeto hacia los procesos e inclinaciones naturales de los niños les permite crecer sanos y fuertes, mientras que la imposición y autoritarismo del adulto generan confusión y malestar, provocando que los niños se desconecten de sí mismos y empiecen a actuar en base a criterios externos (García,2017).

Desde este enfoque, se considera el aprendizaje como algo que se produce de forma autónoma a través de la experimentación libre, motivo por el cual se deja que el niño decida qué aprender, cómo y cuándo hacerlo. En consecuencia, en este tipo de escuelas no existe una currícula fija ni contenidos que deban trabajarse obligatoriamente. El proceso educativo es guiado en función de los impulsos y motivaciones del niño, por lo que el “programa curricular” se va construyendo en el acto, de manera espontánea.

Comúnmente las aulas son integradas, aunque también hay espacios diferenciados para los más pequeños. Así mismo, es frecuente ver a los niños realizando actividades al aire libre, puesto que el contacto con la naturaleza se considera vital. En general, se trabaja en grupos reducidos para que el acompañante logre establecer un vínculo cercano con cada niño, pudiendo conocer a todos en profundidad. En cuanto a su metodología, en contraposición con la educación vertical característica de la educación tradicional, se defiende una relación horizontal en la que niños y adultos aprenden juntos, sólo por gusto y no por obligación. Ambos son maestros y aprendices al mismo tiempo (García, 2017). El adulto no representa una figura autoritaria y tampoco se vincula con los chicos desde una posición omnipotente con respecto al saber. Como se puede apreciar, estas ideas son afines con los postulados de Freire y su pedagogía libertaria.

La tarea del maestro pasa a ser proporcionar las condiciones para que los niños puedan aprender y desarrollar una visión crítica. El alumno ya no se concibe como una vasija vacía destinada a ser llenada por el adulto. Deja de ser un sujeto pasivo, que memoriza y repite, para convertirse en agente de cambio. (García, 2017,p.81).

Estas escuelas, al igual que la gran mayoría, establecen normas básicas de convivencia que los alumnos suelen incorporar espontáneamente, sin grandes inconvenientes. Dichas normas tienen que ver con el respeto a uno mismo, a los otros, al espacio y los materiales que son compartidos por todos, de modo que sí hay límites bien definidos que garantizan la armonía y buen funcionamiento del espacio educativo (García,2017). Éste ha sido un aspecto muy enfatizado por la educación libre, debido a las fuertes críticas que ha recibido por parte de otras corrientes educativas. En su defensa, estas propuestas insisten en que la verdadera libertad no supone un abuso de los derechos ajenos, sino que por el contrario, se funda en el respeto y la responsabilidad.

La escuela que dió origen al movimiento de educación libre fue *Summerhill*, fundada en Inglaterra en el año 1924 por el famoso educador y autor escocés, Alexander S. Neill. Dicho autor, defendía la libertad del niño como el objetivo final de la educación, puesto que sostenía que una educación autoritaria desembocaría en un adulto conformista y neurótico (García,2017). He aquí una de las ideas que lo hermanan con una perspectiva más psicológica; Neill se vio muy influenciado por el auge del psicoanálisis, sintiéndose especialmente atraído por las ideas de Wilhelm Reich.

Parafraseando a García (2017) Reich consideraba, en discrepancia con su mentor Freud, que el tratamiento de la neurosis sería más efectivo a través de la transformación social y no tanto de manera individual, es decir, de terapeuta a paciente, puesto que es muy difícil, por ejemplo, que todas las personas puedan acceder a un análisis. Por ende, una solución más conveniente o a largo plazo sería apuntar a transformar estructuralmente la sociedad, de modo que se puedan eliminar las causas de la mayoría de las patologías que afligen a los seres humanos.

Estas reflexiones psicológicas se ven reflejadas en el intento de Neill de crear una escuela capaz de producir esa transformación social, donde los niños no fueran reprimidos por los adultos, ya que la represión hace del niño un ser infeliz, y por tanto, un ser problemático o en conflicto consigo mismo y el mundo que lo rodea;

Ningún maestro tiene derecho a curar un niño de hacer ruido con un tambor. La única cura que debe practicarse es la de curar la infelicidad. El niño difícil es un niño infeliz. Está en guerra consigo mismo y, en consecuencia, con el mundo. El adulto difícil va en la misma barca. Ningún hombre feliz ha perturbado nunca una reunión, ni predicado la guerra, ni linchado a un negro. Ninguna mujer feliz cometió nunca un asesinato o robo. Ningún patrón feliz ha metido miedo a sus trabajadores. Todos los crímenes, todos los odios, todas las guerras, pueden reducirse a la infelicidad. Este libro

intenta ver cómo nace la infelicidad, como arruina las vidas humanas, y cómo pueden criarse los niños de manera que no se presente nunca una proporción crecida de esa infelicidad. ( Neill citado en García, 2017, p.85 )

La escuela de Neill sigue funcionando en la actualidad fiel a su planteamiento original; su piedra angular es la libertad, ya sea en su propuesta pedagógica como en todos los aspectos que hacen al funcionamiento de la escuela. Las reglas de convivencia son creadas y revisadas periódicamente en asambleas donde participan todos los niños y adultos de la institución, votando democráticamente la elección de dichas pautas (Neill, 1975). De esta forma se favorece que las mismas sean elegidas e interiorizadas por cada uno de manera personal y responsable (no por imposiciones externas), apostando siempre por el bien común. En Summerhill no hay castigos ni “sermones”, pero cuando se infringe una norma de convivencia hay sanciones que operan como “multas”, con la finalidad de que el alumno comprenda que sus actos tienen consecuencias. No se trata de culpabilizar a nadie, sino simplemente de que el niño se haga responsable por sí mismo (Neill,1975).

En lo que refiere a las clases y distintas materias, los niños tienen libertad de elegir a cuáles ir, de modo que aprendan sólo lo que desean. En palabras de García (2017); “Es el sueño de todo profesor, tener en el aula alumnos que están allí porque así lo han decidido voluntariamente. Dado que solo van si realmente están motivados, al docente no le hace falta perder el tiempo ni energías en mantener el orden” ( p.86). Las clases se dictan de manera tradicional, ya que se considera que si el alumno acude a ellas por interés es porque está decidido a aprender independientemente del método que utilice el profesor. Lo único que se pide a los alumnos es coherencia y compromiso con su proceso de aprendizaje.

En cuanto a las evaluaciones, si bien existen, las mismas no tienen un peso significativo sino que se realizan únicamente para observar el avance de cada alumno. Esto es así en la mayoría de las escuelas libres, de hecho, en algunas no existen pruebas o exámenes, sino que al igual que la educación waldorf, se mide la evolución del niño a través de una observación continua de su trabajo.

En síntesis, podría afirmarse que las ideas de A.S Neill fueron las que dieron origen al movimiento de educación libre, siendo su escuela Summerhill el emblema de esta corriente, a partir de la cual emergieron un montón de otras propuestas educativas afines, tales como Sudbury, la Escuela Activa de Rebeca Wild, educación democrática, escuelas vivas, etc.

Para cerrar este capítulo, la siguiente cita textual logra exponer de manera clara y precisa cuál es la postura que sostienen estas propuestas sobre la educación de los niños;

En la escuela se respetan las decisiones que los niños toman sobre su propia vida de una manera radical. Si un alumno quiere ser actor, no se le intenta influir para que en lugar de ello estudie una carrera con más salidas. Igualmente, se acepta que un niño con un gran talento para la música abandone su estudio porque ha decidido ser bombero. Lo más importante es que al llegar a la madurez, no padezca la frustración de no haber sido lo que él hubiera querido, sino lo que otros decidieron por él según una escala de valores y unos deseos que no eran los suyos. Se considera que el fin de la educación es la conquista de la felicidad, encontrar el propio camino, ser coherente con uno mismo, desarrollar la propia responsabilidad. Dejar de echar la culpa a los otros de aquello en que se acaba convirtiendo la vida. Cada persona, en todo momento de su desarrollo, tiene no sólo el derecho, sino el deber, de ejercer su libertad. (García, 2017, p.89).

Allegando al final de este recorrido, recordamos que se ha concedido un apartado especial a las pedagogías Montessori, Waldorf y Educación Libre, por haber sido las pioneras dentro del movimiento de educación activa y una inspiración para el surgimiento de innumerables proyectos que intentan crear una educación diferente. Antes de pasar a las consideraciones finales, se considera importante mencionar que en la actualidad también se destacan otras propuestas educativas autónomas, como es el caso de las escuelas Reggio Emilia<sup>5</sup> (basadas en la pedagogía de Loris Malaguzzi) y la Red de Escuelas de los siete pétalos, fundadas en la *pedagogía 3000*<sup>6</sup> de Noemi Paymal.

Como hemos podido observar, más allá de los diferentes enfoques o metodologías, todas estas propuestas han ido nutriéndose de aportes psicológicos para crear una práctica educativa más humana y consciente, aspecto que se ve reflejado en el respeto hacia las distintas etapas evolutivas, la importancia atribuida a las emociones, el valor otorgado al juego libre, la consideración sobre el medio familiar y social como factores que inciden en el proceso educativo, etc,. Por ello, sin pretensión de endiosar estos proyectos, se busca difundir sus modelos pedagógicos reconociendo su contribución al desarrollo psicológico saludable de los niños.

---

<sup>5</sup> Ver: <https://viviresaprender.com/escuelas-reggio-emilia/>

<sup>6</sup> Ver: <http://www.pedagoogia3000.info/index.php/es/>

## CONCLUSIONES

En este trabajo final de grado se contempla la necesidad de abandonar el modelo de educación bancaria que han adoptado las escuelas tradicionales, de modo que pueda construirse una educación acorde a las necesidades de nuestra época. Conforme con esta visión, se realiza una presentación general de las pedagogías activas, quienes se alzan a sí mismas como un factor clave para la transformación social.

A estas alturas, resulta indiscutible que la escuela no puede seguir formando niños para adaptarlos a un sistema cultural y económico que destruye el medio ambiente, provoca guerras y deja morir de hambre a miles de personas, siendo urgente una educación que empodere a las nuevas generaciones para romper con este esquema, impulsando un proceso de concientización y sensibilización en los seres humanos.

Llegado a este punto, se considera necesario hacer un paréntesis para reflexionar sobre la mercantilización de la educación y su influencia en la expansión de proyectos educativos privados, dentro de los que se encuentran la gran mayoría de las pedagogías activas. En primer lugar, se reconoce que la mercantilización de la educación es, en sí misma, consecuencia del sistema capitalista reinante que ha logrado absorber todos los ámbitos de la vida humana, convirtiendo así lo inmaterial en mercancía (García,2010). En este sentido, sería ingenuo creer que las pedagogías activas escapen a esta situación. Sin embargo, eso no significa que todas ellas responden necesariamente a una lógica de mercado o a intereses meramente lucrativos.

En su defensa, se recuerda que estas propuestas surgieron hace más de un siglo con un interés genuino por ofrecer una educación más humana y respetuosa. Por lo cual, si bien es cierto que su auge en las últimas décadas podría asociarse con la privatización de la educación, sería injusto meter a todas en la misma bolsa, refiriéndose a ellas como una simple “moda” o tildándolas de “elitistas”. No hay que olvidar que uno de los grandes inconvenientes por los cuales estas propuestas se vuelven inaccesibles para muchas familias, es porque generalmente no cuentan con ningún tipo de subvención por parte del estado, motivo por el cual deben apelar a cuotas para su mantenimiento. Así mismo, es justo reconocer que la gran mayoría de estos proyectos se sostienen gracias al trabajo y esfuerzo comunitario de las familias y los propios educadores, que más allá de las adversidades y situaciones de precariedad, se mantienen firmes con la ilusión de brindar un espacio educativo ameno, donde el niño se sienta feliz y motivado por aprender.

Antes de terminar, es de suma importancia hablar del papel preponderante que tiene la psicología en la transformación educativa y social que se pretende lograr, siendo vital que las prácticas psicológicas y pedagógicas se unan para favorecer el desarrollo saludable de los niños y adolescentes.

Hoy en día, la demanda a nuestra disciplina es más compleja y requiere de un compromiso mayor por parte de los psicólogos, resultando insuficiente limitarse al abordaje de problemas individuales, sin desarrollar una mirada crítica sobre la estructura misma del sistema educativo. Por eso, aquí se sostiene que la psicología debe contribuir a la formación de los docentes e implicarse de manera más responsable en la creación de prácticas educativas que promuevan la salud mental, desde un enfoque esencialmente preventivo.

Así mismo, se considera fructífero poder permear los aportes de las pedagogías activas en la educación formal, de modo que pueda ampliarse la comprensión sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje, resaltando la importancia de valorar la diversidad y educar para la vida en sociedad.

La transformación de la educación ya es inevitable y se trata de un tema que nos compete a todos, siendo imprescindible que los distintos profesionales y la sociedad en general, se sumen al desafío de educar seres humanos más empáticos y solidarios, capaces de construir un mundo nuevo y mejor para todos.

## ANEXOS

Miércoles 9 de Mayo, 2018.

### **Visita Escuela Waldorf, Montevideo.**

#### **Entrevista con Verónica Chilindrón, maestra de Jardín del colegio.**

Para comenzar, me gustaría registrar las primeras sensaciones que tuve cuando entré al predio del colegio, ya que estructuralmente es bastante diferente a lo que uno está acostumbrado en una escuela “tradicional”.

En principio destacar el predominio que tiene la naturaleza en el lugar, que está lleno de árboles, plantas y caminos verdes. Da la sensación de que la arquitectura de la escuela se construyó respetando la naturaleza, como amoldándose perfectamente al entorno sin tener que destruirlo o quitarle espacio a lo verde. Esta primera interpretación guarda una estrecha relación con lo que la pedagogía waldorf promueve; el contacto y acercamiento del niño con la naturaleza.

Otro aspecto en relación a la estructura que me llamó la atención es el color de las paredes, en tonos pasteles y rosas, que en combinación con la madera genera un ambiente súper cálido y acogedor. Hasta el amarillo de las hojas de otoño concuerda perfectamente con el lugar, es como si todo estuviera pensado para generar un ambiente propicio para que el niño se sienta cómodo y en armonía con lo que lo rodea, y esto es algo que uno puede sentir ni bien entra a la escuela y observa la combinación de la estructura, con los colores y la naturaleza.

Ni bien entro al predio escolar escucho un acordeón y unas flautas, lo cual también me hace caer en la cuenta de que estoy en una escuela diferente. Después me entero por Verónica de que esa música que se escucha viene del aula de primer grado (los chicos estaban en clase de música y la profesora siempre trae su acordeón para tocar con ellos).

En fin, consideré importante describir estas primeras impresiones que tuve del lugar, ya que me parece que hablan por sí mismas y de las diferencias que existen entre este tipo de pedagogía y la tradicional, ya desde un nivel estructural.

Cuando me encuentro con Verónica, reconozco que esperaba ver a una mujer más joven (evidentemente tenía un pre-judicio sobre las maestras de jardín y las edades que más o menos debían tener). Sin embargo, me encuentro con una persona de unos sesenta años más o menos, muy cálida en su saludo, con una voz suave y una paz que contagia. Nos sentamos en un banco del patio a conversar un rato, antes de recibir a los niños del jardín que entraban a la una y media.

Al comienzo de la entrevista le transmití a Verónica esas primeras impresiones que tuve ni bien entré a la Escuela, a lo cual ella me responde amablemente;

V: Tanto el pensar, como el sentir y la voluntad están reflejadas en el lugar. Ese sentir tiene que ver con la parte emotiva, y esa parte emotiva también tiene que ver con el entorno. Entonces cuando tú dices que al entrar acá te encuentras con un lugar diferente, eso tiene que ver con los detalles, que es lo que el niño está necesitando en su primera infancia. Hay algo que es intrínseco en todo esto, y ese algo es el color; los lugares para que puedan ser acogedores tienen que tener color, ya la naturaleza misma tiene color ¿no? Entonces ese es uno de los requisitos que la Educación Waldorf tiene por excelencia, la envoltura anímica del color. Envoltura que vas a ver dentro de las salas, en el afuera y lo ves continuamente en todas las personas. Cuando hilamos cada vez más fino Rudolf Steiner habla de una unión con el universo, con el cosmos, y que cada día tiene una correlación con los planetas por ejemplo. Esto ya es más filosófico, viene de la Antroposofía. Los maestros nos formamos en la antroposofía<sup>7</sup> de la pedagogía Waldorf y el sustento que nos nutre es esta filosofía que genera Rudolf Steiner que ya cumple cien años en la humanidad.

J: Sí, he leído al respecto... La pedagogía Waldorf no es algo que surgió ahora, no es una novedad... Sino que como tú dices, es una corriente que ya tiene casi cien años, y que ha sido una de las pioneras en comprender la educación de un modo más integral, más humano, ¿verdad?

V: Así es. Acá en Uruguay el impulso Waldorf va a cumplir 50 años. Se inició en una casilla de un matrimonio Alemán y allí albergó a unos pocos niños. Pero fue tan grande el impacto que cada vez llegaban más y más familias y en esa casa ya no podían estar, por lo que se les otorga este predio para que se generara educación Waldorf.

J: ¿Por el Estado fue otorgado?

---

<sup>7</sup> Ver: <http://www.casasteiner.com.ar/antroposofia.htm>

V: No, esto es por el Centro Cultural Alemán de Pedagogía Waldorf que está en Suiza. Allí es donde se genera todo este impulso y bueno cuando fue legado este lugar fue con la finalidad de que aquí se diera pedagogía Waldorf. El día que ya no se pueda este predio no va a poder ser utilizado para otra cosa y se le devolvería al impulso Waldorf. Mira, yo hace mucho tiempo que ya estoy aquí, hace casi 22 años que estoy dentro de este impulso y tuve el placer de formarme como maestra de jardinera para la escuela, para primaria también y como terapeuta pedagoga. Pero la formación es algo que nunca termina ¿no? Es un recorrido que nunca acaba, un aprendizaje continuo y además todo se va transformando. Los niños de hoy tienen otras necesidades, otras cualidades. Y uno tiene que ir aprendiendo cual es el nutriente que hay que darles a esos niños ¿no?

J: Claro, conocer que trae cada niño... Estamos de acuerdo. Verónica, si tú me pudieras decir; ¿cuáles serían los pilares de la pedagogía waldorf? ¿Qué es lo que la diferencia de la pedagogía tradicional?

V: La diferencia el hecho de ver al niño como un todo, no como partes. Que cada niño es un ser único e irrepetible y que lo envuelve un pensar, un sentir y una voluntad, como te decía antes. Pero ese pensar, sentir y voluntad es individual, entonces el maestro tiene que desarrollar las capacidades de visualizar a ese niño y a sus propias necesidades. Esto trae un gran compromiso, porque el adulto se compromete a acompañar a ese niño durante siete años.

J: O sea, que tal y como estuve leyendo, es el mismo maestro el que acompaña al estudiante durante todo un septenio ¿no? (La pedagogía Waldorf conforma la educación del niño teniendo en cuenta tres etapas; de 0 a 7 el primer septenio, de 7 a 14 el segundo y de 14 a 21 el último).

V: Claro, en primaria es así. Y en jardín trabajamos con edades integradas de 3 a 6 años donde a través de esta modalidad se hace un trabajo social con los niños. Digamos que se pasa del ambiente de hogar a uno nuevo, pero en el que también se intenta que el niño se sienta como en su casa o en un ambiente hogareño, donde las actividades sean comunitarias, donde hacemos las tareas todos juntos, aunque también se hagan cosas individuales. La parte rítmica es fundamental; nosotros tenemos un ritmo establecido donde cada día tenemos una actividad en concreto, cada mañana tenemos el saludo y al cerrar la actividad a la última hora de la tarde tenemos la hora del cuento y el niño se va a su casa procesando esas imágenes de las historias que contamos. Hay una cualidad muy bonita

que se dice aquí, y es que los niños no ingresan solos a la escuela, ingresan las familias y esas familias van a estar acorde al trabajo que hacemos aquí y a las necesidades del niño.

J: Esa es otra diferencia con la escuela tradicional ¿no? Donde generalmente la familia pertenece ajena al ámbito escolar, a no ser que haya alguna reunión con los padres o algo así. Y por lo que veo acá, los padres entran a la escuela, están en el patio con los chicos... como que realmente las familias están implicadas en la educación de sus hijos, y eso es muy importante me parece. Porque si uno acá enseña algo pero en la casa es otra cosa totalmente diferente, puede generarse cierta confusión en el niño...

Verónica: Así es, la idea justamente es que haya una coherencia entre la educación que brinda la escuela y la familia. Tener coherencia en el discurso y el hacer es muy importante.

Juliana: Por supuesto. Verónica, me quedé pensando en esto de las aulas integradas. Me parece algo re original y que sirve para fomentar el trabajo en equipo, la colaboración en el aprendizaje...

Verónica: Sí, y ésta es una forma libre y no tan inducida, en la que el niño aprende de una forma innata y no tanto porque el adulto le está diciendo las cosas. Ya que los más grandes les enseñan a los más chicos, como un hermano mayor que dice "Anita así no porque el bebé se cae" por ejemplo. Entonces entre ellos, en su mismo dialecto, aprenden las normas sociales. Y bueno, acá hay una gran diferencia y es que no trabajamos la lecto-escritura en jardín, sino que sólo trabajamos manualmente, con artes manuales. Entonces el niño apela a la motricidad fina y al conocimiento cognitivo a través del hacer. Por ejemplo todos los días cocinamos y todos los días elaboramos la merienda. Entonces ellos saben lo que lleva cada merienda; dos tazas de harina, tres huevos, necesita media tacita de aceite... y así cuando uno va poniendo los ingredientes, ellos también los visualizan y las matemáticas van entrando de una forma indirecta ¿entiendes?

Juliana- Claro, es una forma práctica y divertida de inculcar las matemáticas... de ofrecerles el conocimiento a los niños...

Verónica- Sí... Y la perla del jardín son los cuentos. Nosotros contamos cuentos que se cuentan en un ritmo de dos a tres semanas, el mismo cuento, para ejercitar la memoria. Los niños más grandes culminan la época aprendiendo el cuento, aprendiéndolo de principio a fin y corrigiendo a la maestra cuando se equivoca ja ja, cuando dice una palabra que no era... Y eso es muy interesante porque lo que estamos estimulando es la memoria,

induciendo al niño por imágenes, por la narración o el cuento contado. Y el libro si bien viene al encuentro, porque podemos utilizar libros, el niño todavía no está estimulado para la lecto-escritura. Ellos hacen dibujos, hacen trabajos en hojas con colores, crayolas. Y Siempre hay un relato detrás. Ahora por ejemplo estamos en la época de otoño y aparecen las hojas de otoño, los “duendes”...

J: En las historias se juega mucho la fantasía ¿verdad?

V: Sí, Porque Rudolf Steiner tiene la espiritualidad como una fuente donde emana mucho material y él habla de los seres elementales de cada lugar. Habla de los duendes que son de la tierra, de los elfos que son del viento, de las hadas o de las ondinas que son del agua. Y en esa infancia de 0 a 7 años el niño está conectado muy fácilmente con la tierra, con la naturaleza toda... y ellos sienten esta conexión, ellos perciben y no ven estas historias como una mentira o algo ilusorio... Ya cuando pasamos al otro septenio el pensar se vuelve más concreto, y empieza a velarse. Es como que ya no son tan sensibles, porque viene el concepto acabado, la palabra concreta.

J: Claro, y el pensar se vuelve más estructurado ¿no? Más concreto como tú dices... ¿El colegio tiene secundaria o abarca solo jardín y primaria?

V: Ahora tenemos solo hasta sexto. Pero se está queriendo con gran impulso para el año que viene tener séptimo para poder completar el ciclo primaria a través de los colegios Waldorf ¿no? Porque los colegios Waldorf van hasta séptimo o hasta octavo, es decir que abarcan hasta el segundo septenio de 7 a 14 años. Y si bien uno puede buscar la correlación de estos últimos años con primero y segundo de liceo, igualmente se educa bajo la mirada pedagógica Waldorf, o sea que tiene sus diferencias pero igual está apto para un primer o segundo año de liceo. Vamos a ver si el año que viene lo podemos implementar...

J: Sería bueno... ¿Así que los maestros de la escuela tienen una formación específica en pedagogía Waldorf? ¿Dónde hacen esta formación? ¿Están recibidos en magisterio verdad?

V: El requisito es que sea formado en magisterio. Ahora, la formación Waldorf aquí en el Uruguay se está conformando justo este año, para dar impulso a todo lo que es tanto jardín, primaria y secundaria. Sino hasta ahora teníamos que ir afuera a formarnos, al exterior. Hace diez años atrás yo tuve el placer de formarme aquí, porque se generó un movimiento y venían maestros de otros países, como argentina, Brasil o mismo de Europa a

formar en pedagogía Waldorf. Después eso se cerró, no se pudo seguir y ahora está este impulso con mucha fuerza de conformar la formación en el país. Ya hay más de sesenta o setenta inscriptos para la formación Waldorf.

J: ¡Qué bueno! ¿Y ésta actualmente es la única escuela Waldorf en Uruguay?

Verónica- Sí, es la única. Después hay impulsos, es decir, existen varios jardines o escuelas que han seguido un poco la línea de la pedagogía, pero que no son específicamente Waldorf sino que han ido tomando algunos aportes de esta pedagogía...

J: Comprendo. ¿Cómo es el tema de lo curricular? ¿Hay una currícula establecida en Waldorf?

V: Sí, hay una currícula Waldorf que es mundial. Todos los colegios Waldorf se rigen bajo una misma currícula porque la misma se basa en las etapas evolutivas del niño. Entonces no hay diferencias o cambios... en todos los colegios Waldorf, vayas al país que vayas, la didáctica y la parte pedagógica es la misma. Y también te vas a sorprender porque el entorno es muy parecido en todos los colegios...

J: Me comentabas recién que hasta los siete años no se introduce la lecto-escritura y que hasta esa edad se fomenta más bien todo lo que hace a la motricidad y al contacto físico del niño con el aprendizaje... ¿qué efectos podés observar que tiene eso en los chicos?

V: Bueno mira nosotros compartimos una inquietud que se está gestando ya hace un par de años a nivel mundial, que es el tema de la "madurez escolar". Dentro de la madurez escolar lo que uno debe apelar es a saber cuándo el niño está apto para dar el paso a primaria. Porque muchas veces se ha pecado por ingresar niños muy pequeños y después el fracaso escolar cuando se pasa a secundaria es muy grande. En relación a esto, una de las perlas de la psicología Waldorf dentro del trabajo motriz y sensorial que se le hace al niño pequeño, es poder fortalecer las capacidades del pensar. Pero el niño en la primera infancia no necesita tanta lógica ni tanto razonamiento estructurado. El niño necesita vivenciar, ser motivado a través de lo bello, a través de la fantasía para que esos sean todos nutrientes para el pensar. Si nosotros cercamos esa vitalidad, si le damos al niño un intelecto, el sentarse quietito durante muchas horas, el darle una estructura sistemática de la escritura, del aprendizaje y demás, estamos limitando su forma, y esto es contraproducente para el desarrollo del niño. Esto se ha podido observar muy claramente en la pedagogía waldorf.

Nos interrumpe una profesora de música para comentarle algo a Verónica y aprovecho el momento para preguntarle sobre la importancia de la expresión artística dentro de la pedagogía waldorf)

J: El arte es algo muy valorado aquí ¿verdad? Tanto en lo plástico como en lo musical...

V: Si, el arte en general... no solo pictórico o musical. "La pedagogía waldorf es el arte de educar" De buscar estrategias y modos para llegarle al niño de una forma vívida, que el concepto de lo que le demos al niño sea vivo. Uno tiene como esta gran responsabilidad de nutrir al niño con pensamientos vivos, y no con pensamientos muertos, ya acabados, obsoletos. Y que nada es absoluto. Porque todo está en continua transformación. Eso también es importante. Hay algo que debemos tener muy claro y es saber lo que el niño necesita a cada edad. Un niño pequeño no está necesitando ponerse a escribir, si no es una necesidad libre de él, es decir, que él lo haga en una forma espontánea. Y eso viene al encuentro, porque los niños de 5 y de 6 quieren escribir, ya empiezan a sentir ese deseo. Pero entendemos que en general no es necesario y lo dejamos para un poquito más adelante.

J: Es evidente que en la actualidad la escuela tradicional está atravesando un momento de crisis, o que está viéndose limitada para brindar una educación más integral a los chicos... y el problema ha sido que desde su origen la escuela no ha cambiado mucho estructuralmente, por lo que no ha podido acompañar los cambios que han sucedido socialmente... Se instruye al niño de una forma meramente racional, dejando a un lado todos los demás aspectos del niño, como sus emociones o sentimientos. El objetivo sigue siendo de alguna manera moldear el pensamiento y la conducta del niño para guiarlo hacia la etapa adulta, para que logre insertarse en el mercado laboral y ser un ciudadano productivo de la sociedad a la que pertenece. Es como que la escuela se ha quedado estancada en esa concepción tan limitada de lo que debería ser la Educación... Y por lo que me contas puedo observar que en estas escuelas se tienen en cuenta otras cuestiones... que se tiene más conciencia y se respeta la esencia de la niñez como una etapa muy importante para el desarrollo posterior del individuo, con un valor intrínseco, y que por eso se intenta cuidar mucho de no contaminar la infancia con prácticas innecesarias... eso me parece algo muy positivo... Cuando los niños pasan a primaria y deben aprender a leer y escribir; ¿Cómo se produce esta transición? ¿Los chicos se adaptan bien a este cambio de empezar a pensar de una forma más lógica?

V: En realidad todo niño que pasa a primer año atraviesa un momento de transición ¿verdad? Porque la maestra de primer año acoge a estos niños que están saliendo de una envoltura muy contemplativa del adulto, para empezar a ver una imagen más presencial, que es “la maestra”. El alumno ahora tiene que convertir el rol social. La maestra va induciendo todos los conocimientos, pero igual los niños están ávidos de querer aprender. Entonces el primer día ya todos quieren aprender a escribir, quieren saber las matemáticas, saber todo. Pero la herramienta que más usa la maestra son las historias, cada letra entra con una historia; por ejemplo la <<A>> entra con la imagen de la casa. Una casa en la que aparece la <<A>>, en un dibujo, en el pizarrón. Los maestros desarrollan una capacidad increíble que es el dibujo en pizarrón. Acá seguimos trabajando con tizas, con tizas de colores. Y cada día la maestra, después que termina la clase, dibuja en el pizarrón lo que va a venir el día siguiente. Entonces esta capacidad de asombro para el niño, que venga al encuentro y que la maestra le cuente un relato, historias... es muy bello. Y ellos aprenden que la A aparece con la imagen de la casa pero naturalmente empiezan a comprender que también la A aparece en otro lugar, como en el Árbol y en la palabra mamá... Por ejemplo la <<M>> es la eme de las montañas, y cuando se presenta la <<M>> la maestra hace en el pizarrón un hermoso dibujo con montañas y el niño no se olvida más de cómo es la <<M>>.

J: Veo que se juega mucho con el poder de abstracción de las imágenes...

Verónica: Sí, y con lo significativo. Que la imagen tenga un significado.

J: Entiendo. Se tiene en cuenta el hecho de que para que el conocimiento pueda ser interiorizado por el niño, también debe haber un sentir ¿no? Una emoción ligada... así como uno se acuerda de las cosas que nos hicieron sentir muy bien, o muy mal ¿cierto?

V: Sí, totalmente. Y aquí se compensan las diferentes capacidades de los niños. Porque tanto en primaria como en jardín son clases integradas y hay niños con capacidades diferentes. Y se observa la facilidad que tiene el niño con una capacidad diferente o con la cualidad de tener tiempos diferentes para aprender, para incorporar de una forma tan vívida la imagen que se le presenta, hasta que termina saliendo espontáneamente. En cambio cuando se intenta presentar al niño el conocimiento de una forma más estructurada, cuando se le dice “tienes que copiar esto del pizarrón” sin una imagen que lo acompañe, esto genera cierta resistencia. Aquí el abecedario se aprende todo en primer año, las palabras tienen mucha gramática. Las matemáticas se dan más a mitad de año, pero el niño las incorpora o vivencia tanto en el papel como en el espacio. Aquí todo se vuelca al

movimiento. Trabajan en pizarras, al niño se le da una tabla y ellos dibujan con tiza también. Trabajan el dibujo de forma, que esa es una actividad por excelencia de la pedagogía Waldorf. El dibujo de forma espontánea desde primero hasta séptimo grado, donde se produce una geometría a mano alzada que es alucinante... cuando tenemos que hacer esa parte los maestros nos quedamos atrás ja ja porque tenemos que aprender a hacer eso... pero los niños ya lo traen, espontáneamente... lo que sucede es que nosotros lo velamos y no lo dejamos expresar...

J: Claro... creo que esto también tiene que ver con el concepto que se tiene del niño ¿no? Me parece que lo que subyace a la educación tradicional tal y como la conocemos, aunque tal vez sea de manera inconsciente, es ésta concepción del niño como una especie de recipiente vacío (Freire), el cual debe llenarse de conocimientos. Y a eso se le llama educación. Y siento que esta concepción nos dificulta ver al niño de una forma más condesciende, porque nos resulta difícil abrirnos frente a un ser que ya previamente consideramos incompleto o que no sabe... Creo que esa concepción es bien diferente de la que se tiene en la pedagogía Waldorf, donde se ve al niño como un ser humano con un conocimiento que le es propio y un deseo de aprender innato... deseo que por supuesto debe ser fomentado y cuidado por parte de los maestros...

V: Totalmente... el tiempo ha pasado pero la corriente valeriana sigue teniendo sus principios muy fuertemente arraigados en la educación... pero creo que también hay otros factores que inciden socialmente, que no han permitido reestructurar la educación en una forma más creativa... Y eso también pasa en la pedagogía Waldorf. Tenemos escuelas más dogmáticas donde se educa muy desde las entrañas, desde el tiempo en que se gestó la pedagogía Waldorf pero a su vez también hay movimientos con una estructura más liviana o flexible, porque los tiempos son diferentes... y en todo proceso educativo pasa eso... Sin embargo yo creo que también son necesarios esos "dinosaurios" como yo les llamo, de la sabiduría, para no perder la esencia de la educación... pero los jóvenes que están ahora, o los maestros más nuevos tienen que tener la cualidad creativa de complementar estas dos formas... y los que somos más viejos tenemos que atrevernos a pensar lo nuevo para construir una educación flexible, en movimiento, que contemple las necesidades de los niños... Necesidades que son ancestrales, porque los niños hoy han cambiado o son diferentes porque el entorno socio-cultural ha ido transformándose... pero las necesidades básicas son siempre las mismas, somos seres humanos y necesitamos amor, contención, seguridad, afecto...

J: Sin duda... Volviendo a lo que te dije al principio, ya estructuralmente se puede ver cómo aquí se contemplan esas necesidades básicas... yo percibo un ambiente acogedor, cálido, desde los colores hasta la manera en que está todo diagramado... La verdad es que uno siente ese afecto o ese amor, en la forma misma que tiene la escuela, es algo que sorprende... Si tú me pudieras transmitir en unas pocas palabras como para ir cerrando; ¿Cuál sería el rol o la tarea del educador en la pedagogía Waldorf?

V: Sería nutrir al niño de las herramientas necesarias para un desarrollo saludable. Parece de libro pero no... se trata de nutrir al niño para que él pueda desarrollarse de la manera más armoniosa posible... y cuando tomamos conciencia de que lo que le damos al niño en la primera infancia va a ser para toda su vida... es como muy fuerte. Hay que ser consciente de eso...

J: Totalmente de acuerdo... desde la psicología sabemos que es así, que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo de la personalidad, para el modo en que posteriormente nos relacionemos con el mundo y la calidad de los vínculos que entablemos con otras personas, así como con nosotros mismos. Muchas gracias por este tiempo Verónica, ha sido un placer.

...

Cuando se hace la hora, Verónica me invita a recibir a los pequeños que ingresan al jardín en el turno vespertino y a compartir un rato con ellos en la sala. Así que gustosamente la acompaño hasta el predio del jardín, el cual posee un patio exclusivo bastante grande. Con hamacas, juegos para treparse y un arenero. Además hay una huerta y árboles frutales; limoneros, naranjo, mandarina y ciruelo. Al entrar a la sala me quedé maravillada. Era enorme y muy luminosa, con una pared lateral toda de vidrio y ventanas grandes, por lo cual la claridad del espacio era toda natural. El piso de parqué, haciendo juego con las mesas y sillitas de madera. Las paredes en rosa pastel, todo me daba una sensación de calidez. En un rinconcito al fondo está ubicada una cocinita con un montón de utensilios, todos en madera pintada de diferentes colores, muy lindo. En otro rinconcito estaba montado un teatro de títeres (porque los niños a veces representan las historias y los personajes de los cuentos a través de una obra teatral). También un espacio con telas, alfombras y almohadones (donde se sientan a la hora del cuento) y otro sector en el que hay unas maderitas y otros juguetes, todo en madera, para jugar también sobre unas alfombras. La sala en general era muy acogedora y armoniosa estéticamente, enseguida

me albergó una sensación de alegría de poder estar ahí. Y creo que eso mismo es lo que la pedagogía Waldorf intenta que sientan los chicos al entrar a la sala; que se sientan alegres, a gusto, cómodos, en un lugar cálido y luminoso, con mucho espacio libre para moverse y jugar.

Antes de entrar al aula se canta una canción de bienvenida en el patio, todos en ronda, sin uniformes, tomados de las manos; niños, padres y maestras. El amor aparece en escena. Me “abren una puertita” y me uno a la ronda. El hecho de que los padres participen todos los días de ese ritual de bienvenida, cantando la canción con la que la escuela acoge a sus hijos, me conmovió y comprendí mucho mejor aquello que Verónica me había comentado, de que los niños ingresan a la escuela con sus familias. Esto era así literalmente. Se percibía un sentimiento de unidad entre ambas instituciones: la familia y la escuela, ambas en total comunión con la educación de los chicos. Fue algo muy lindo de ver.

Después de la bienvenida los chicos se despiden alegre y afectuosamente de sus padres y estos salen de la escuela. Sin embargo, no hay ningún apuro por entrar al salón. Los niños se quedan jugando en el patio un rato más, la mayoría con botas de goma para poder andar tranquilamente en el barro y jugar en los charcos de agua que se formaron por ahí después de tantos días de lluvia. Pasa un ratito y la maestra empieza a cantar otra canción, la de un “Tren” que invita ahora sí a entrar en el salón. No es necesario llamar a ninguno, porque uno a uno los niños empiezan a entonar la canción con la maestra y a sumarse a ese tren. Antes de entrar al aula se cambian las botas por unas medias o zapatitos de tela, para estar más cómodos y no ensuciar el piso del jardín. Cada uno tiene un casillero de madera afuera para dejar sus pertenencias. Y hay una cesta de mimbre en la cual los padres dejan diferentes tipos de frutas para las meriendas de sus hijos.

Cuando entramos, las maestras les dan a elegir a los niños si quieren cocinar o trabajar, y así los que quieren cocinar se van a preparar la merienda con una maestra y los que quieren trabajar salen al patio con la otra. Son cerca de 20 niños, entre 3 y 6 años. Pude presenciar ambas actividades y ver cómo todos disfrutaban, a su manera, del hacer manual, trabajando con sus manitos, experimentando a través de todos sus sentidos. Los que cocinan sienten el aroma de las naranjas para la torta, los que trabajan afuera sienten con las palmas de las manos como se suaviza la lana con el agua caliente y cómo enseguida de mojarla se siente mucho más intenso su olor, por lo que con pequeños pedacitos de jabón hacen espuma para lavar esa lana y que quede perfumada. Las maestras van guiando el quehacer de los niños pero dándole la libertad a cada uno de

hacerlo a su manera. Verbalizando lo que van haciendo, siempre amorosamente, con un tono suave e incentivando al niño a que sienta la tarea que está realizando. Se trabaja en un clima de armonía, con mucho entusiasmo y curiosidad por lo que se está haciendo, disfrutando del proceso en sí mismo, más allá de querer que la torta esté lista para sentarse a merendar. El resultado no es tan importante como el poder disfrutar de cada cosa que se va haciendo, sin prisa, completamente comprometidos en cada paso. Puedo percibir la comodidad de los niños y el gusto por estar haciendo lo que hacen. Y no puedo dejar de pensar en cómo es posible que la educación tradicional intente educar a los niños omitiendo este hacer práctico, aislando al niño del contacto con la naturaleza, desconociendo el papel fundamental que posee en el aprendizaje el hecho de poder experimentar a través de todos los sentidos. Con la absurda pretensión de que el niño aprenda algo porque la maestra se lo está diciendo. Me parece tan ingenuo... pero eso no es ingenuidad, lo que se hace es deshumanizar al niño; encerrándolo entre cuatro paredes, obligándolo a permanecer quieto (aunque ellos aman moverse), sentado durante horas, escuchando lo que dice el maestro, que es quien establece cómo se hacen las cosas y cómo tenemos que pensar. Hasta el punto tal de que el niño se va desconectando poco a poco de su propia experiencia y de su propio sentir, lo que conlleva inevitablemente a que se desconozca a sí mismo y que por consiguiente, se convierta en eso que los adultos esperan que sea: un alumno estandarizado; ¿No es ésta una educación alienante?

Estas “otras” escuelas son el ejemplo real de que puede y debe generarse una educación más humana y consciente, que perciba al niño como lo que realmente es: un ser que aprende de manera natural, que espontáneamente siente deseos de saber, sin que el adulto tenga que forzar nada. De esta forma simplemente debemos ocuparnos de proporcionarle al niño de que lo necesita a cada momento, confiando en su naturaleza, en sus capacidades y dejando que sea él mismo quien vaya aprendiendo el mundo, a su ritmo y a su manera.

## **Entrevista a los Fundadores del Colegio INCRE Montevideo- Uruguay.**

Miguel y Alicia son un matrimonio de maestros uruguayos con años de trayectoria y experiencia en el campo educativo. Ellos mismos abren las puertas del Colegio Incre en el año 1994, con el objetivo de crear una escuela diferente, donde la educación sea fundamentalmente humana y transformadora. Muy amablemente acceden a recibirme en su hogar, para conversar sobre Incre y la práctica educativa vista desde la perspectiva del ser, desde el corazón.

E (estudiante)

M (Miguel)

A (Alicia)

E: Bueno Miguel, Alicia... primero que nada darles las gracias por recibirme en su casa. La idea es que me cuenten sobre su trabajo, cómo fue que surgió la idea de fundar Incre y cuáles son los fundamentos que sostienen su práctica educativa...

M: Es una historia larga... Nosotros dos somos maestros, nos recibimos hace 40 años, en plena dictadura... Vivimos momentos difíciles para el país y la educación en aquel momento era bastante complicada, porque de un plumazo se borró a un montón de docentes realmente excepcionales que tuvo el Uruguay, profesores realmente maravillosos que formaban a otros docentes... Y de golpe y porrazo todo eso se borró y los cargos se rellenaron con gente que simpatizaba y estaba a favor de las pautas que se daban en aquel momento...

A: El magisterio para nosotros fue una verdadera pelea de sobrevivencia para tratar de no renunciar y de alguna manera quedarnos con el "papelito" porque al "papelito" te lo piden, y todo estaba diseñado para que el que tenía otras visiones o puntos de vista se desanimara y se fuera... Nosotros en esas condiciones nos recibimos, pero ya en ese entonces éramos un poco "raros" y no estábamos muy sintonizados con ese criterio más estructurado que tiene la instrucción o la enseñanza.

M: Empezamos a trabajar en una escuela privada, en aquel momento no quisimos trabajar en una escuela pública porque realmente era muy difícil dadas las condiciones y la falta de espacio que teníamos para desplegar lo que nosotros queríamos hacer... Y en un colegio privado, el director que era un sacerdote italiano sin ser maestro ni nada de eso, confiaba plenamente en nosotros y nos dio muchísima libertad. Entonces nosotros en esa

escuela, que estuvimos veinte y pico de años trabajando ahí, empezamos a desarrollar una forma de docencia que en aquel momento no nos dábamos cuenta, ni le poníamos nombre, pero que tenía mucho que ver con estar puesto en los zapatos del niño, y en los zapatos de su familia. Era una escuela solo de varones, con clases de 30-40 niños, en un edificio que se parecía más a una cárcel que a una escuela, porque había unos muros enormes... y en ese ambiente se daba que concluían muchos niños que habían fracasado en otras escuelas o que por problemas de conducta habían sido expulsados de las instituciones y quedaban ahí, porque había fama de que los curas los “arreglaban”... Y bueno, nosotros en esa dinámica sin darnos cuenta fuimos como experimentando y aprendiendo con esos niños “raros”, diferentes, que no encajaban en el sistema, y ellos nos fueron formando... nosotros sentimos que estos propios niños fueron ayudándonos a entender por dónde era que tenía que desarrollarse la educación.

E: Qué paradoja que fueran esos “niños difíciles” los que ayudaran a ver por dónde debía ir el asunto, ¿no?

M: Totalmente

A: Fue un gran aprendizaje...

Mi: Después la vida nos puso en una disyuntiva... porque el cura aquel que nos abrió las puertas del colegio se fue haciendo viejito y la congregación parecía que no tenía forma de recambiar y hubo un intento de que se pasara el colegio a los laicos. Entonces nos pidieron una propuesta y en aquella época ocurrió que nosotros queríamos aprovechar el colegio para llevar adelante una educación mucho más holística, más profunda, más completa... pero no contamos con el apoyo del colectivo docente que estaban más jugados a ser empleados, cumplir su horario y nada más... La propuesta que nosotros teníamos implicaba ponerse el proyecto al hombro y había que laburar. Un dieciocho de abril tuvimos la reunión para presentar nuestro proyecto pero a los compañeros no les pareció interesante nuestra propuesta y el veintiuno, tres días después, fallece el cura... todo cambió muy de golpe. Rápidamente la congregación colocó para sustituir a aquel director a un cura joven, que ya había estado ahí y que no tenía muy buena relación con el cura viejo... Este cura joven vino con muchos ímpetus de reformar la escuela, de pintarla, de dejarla bonita, de hacerla mixta, con niñas... y todo un proyecto que tenía mucho de escenografía, pero con el cual nosotros no nos sentíamos sintonizados porque le faltaba otra parte a ese libreto; el corazón... Después de ese momento todo se fue dando muy rápidamente, no sé cómo explicártelo, pero nosotros empezamos a sentir que unas manos

mágicas nos empujaban como diciendo; “ustedes ya cumplieron su ciclo acá, ya hicieron todo lo que tenían que hacer y ahora empieza otro desafío”. Y bueno, se empezaron a dar las cosas, realmente todo se fue dando mágicamente y sentimos como el impulso de abrir una escuela. En ese entonces éramos cinco, cuatro maestros y una profesora de yoga, formamos un grupo y el siete de agosto de ese mismo año estábamos fundando una sociedad civil que tenía como objetivo trabajar en educación. Ahora el martes se van a cumplir veinticuatro años de la fundación de Ince.

A: A partir de ese siete de agosto empezamos a laburar para conseguir una casa, un espacio para la escuela y en marzo del 95 estábamos empezando un colegio con 12 niños de los cuales la mitad eran becados, en una casa alquilada a 2000 dólares por mes, lo cual era realmente una locura... Nuestras familias un poco preocupadas nos brindaron una gran ayuda económica, tratando de apoyar para que nosotros pudiéramos continuar con nuestro proyecto... y así fue, que contra toda lógica, fuimos empezando a funcionar sin saber muy bien qué era lo que había que hacer. Teníamos más claro lo que no; O sea, sentíamos que llenar la cabeza de conocimientos no era suficiente, no estábamos en desacuerdo con los conocimientos pero sabíamos que eso no alcanzaba... que había un montón de capacidades humanas que quedaban por fuera de la educación y que de alguna manera eran esas las que teníamos que trabajar más. La educación no es dar conocimiento... implica mucho más que eso.

M: Partíamos de la base de que el mundo ya llevaba dos siglos a puro raciocinio, que el avance tecnológico, científico y racional había llegado a niveles realmente muy grandes pero que el mundo seguía igual o peor humanísticamente hablando. Por lo cual metiéndole más cabeza no íbamos a lograr nada... Sabíamos que seguir incorporando centros educativos que entrenen para esa carrera loca en la cual se mete la gente no tenía sentido.

Pensábamos que la educación debía ser encarada desde otro lugar. Y en esa época hablar por ejemplo de meditación era “raro”, “extraño” para el común de la gente... por lo tanto le buscábamos la vuelta para no asustar a nadie, ja ja, le poníamos otras palabras, como “armonización”... el desafío era ver qué pasaba si los niños cuando empezaban el día hacían una ronda, un espacio de armonización, de meditación, de respiración consciente, de silencio... Y observar cómo impactaba eso en el resto del día. Y lo empezamos a experimentar, porque realmente no sabíamos... Después fuimos viendo que el niño que de repente llegaba tarde y se perdía esa parte, no estaba igual que los que habían arrancado en la mañana. Vimos que en esos círculos ocurrían cosas muy buenas, de las cuales en

aquel momento no teníamos total conciencia, pero ocurrían... Al principio no nos dábamos cuenta pero con el tiempo empezamos a percibirlos y fuimos viendo los efectos positivos que tenían esos círculos de “armonización” en los niños. Y bueno, así fue que fuimos experimentando, con diversas prácticas; se trabajaba con los niños en yoga, tuvimos danzas circulares... después taichi, artes marciales, aikido..

E: Qué bueno e interesante todo lo que me cuentan. Entiendo que de cierta forma fueron notando la necesidad de incorporar al cuerpo y el sentir del niño en la educación.

M: Así es. Con los años fuimos dándonos cuenta de que había áreas que eran claves

A: El cuerpo estuvo desde siempre... O sea, de arranque así como estaba meditación, estaba yoga. Porque entendíamos que la tríada mente-cuerpo -alma es esencial. El tema era ver cómo trabajamos eso...

M: En aquel momento sentíamos como que había cuatro patas fundamentales. Hoy en día no sé si siguen las cuatro patas, capaz que podríamos hacer otro balance... Pero eran cuatro patas. Saquemos la parte racional. Con respecto a ella, en aquella época sentíamos que “sí”, los padres sentían que “sí”, nosotros sentíamos que “sí”... los únicos que no sentían que “Sí” eran los niños. Hoy en día nos damos cuenta de que verdaderamente esa parte racional se da igual, es decir, la razón se desarrolla igual y no necesita ser formateada. Pero en aquella época sentíamos que “sí” y en ese sentido tratábamos de hacer las cosas según los programas oficiales... Pero más allá de lo racional había cuatro patas fundamentales. Una era el autoconocimiento; el niño tiene que conocerse a sí mismo. Los más chiquitos ya vienen con ese chip, totalmente activo. Ellos vienen totalmente inocentes, en estado de presencia, aquí y ahora... o sea, es así el diseño humano... el tema es que a medida que entran a tallar el impacto de los padres, de la familia, la escuela y todo eso, como que “desconfiguran” al niño y ese chip queda aparentemente olvidado... Entonces, con respeto al autoconocimiento, con los más chiquitos lo que había que hacer era preservarlo, que no perdieran ese estado. Y con los más grandes tratar de que recuperaran ese chip, que pudieran re-conectarse realmente desde el sentir, desde el corazón. En el autoconocimiento entraban la meditación, la respiración consciente, hacíamos yoga, y otras prácticas de sensibilización. También prácticas de silencio, es decir, de amigarnos con el silencio... Después otra pata tenía que ver con la parte artística. Sentíamos que era muy importante que el niño se conectara con esa sensibilidad artística, pero no de una manera dirigida, sino que el mismo niño pudiese

realmente sacar esa sensibilidad y ser creador de su propio arte. En este sentido tratamos de contemplar el espectro lo más amplio posible, trabajamos con plástica, dibujo, cerámica, probamos con cantidad de expresiones... danza, teatro, música, hasta instrumentos... etc. Pero todo esto iba mutando a lo largo de los años... A medida que nosotros íbamos observando qué era lo que funcionaba y lo que no, entonces íbamos sacando lo que considerábamos que no daba resultado y así íbamos probando cosas nuevas... La tercera pata tenía que ver con el contacto con la tierra. Nos parecía importante que los niños trabajaran en el jardín, con la huerta orgánica, haciendo reconocimiento de hierbas, plantas medicinales... y que estuvieran en contacto directo con ellas. No sólo en el quehacer de la escuela. Se trataba de que el niño tuviera herramientas para después implementar en su casa y en otros lugares. De hecho muchas veces ese trabajo que hacíamos en la escuela determinó que en casa se iniciaran huertas y cosas que nos parecían que estaban muy buenas. Y la cuarta pata, tal vez la más singular, era la alimentación. La cual de repente en la educación general es un aspecto que normalmente no es tenido en cuenta. Ahora se lo está teniendo más en cuenta por el tema de la obesidad y eso. Pero nosotros lo que entendíamos era que el alimento impactaba directamente en la conexión interna. Por decirlo de alguna manera, hay alimentos que favorecen la antena y alimentos que te dejan sin señal. O sea, hay alimentos que cuando uno quiere conectarse, no puede o no lo dejan, porque el mundo de los pensamientos está muy activo, ya que los alimentos impactan de una forma u otra en nuestra mente. No es que da lo mismo comer cualquier cosa. Nosotros lo que queríamos era un ser humano pleno, y entendíamos que la alimentación no podía quedar afuera. Arrancamos entonces con una alimentación natural, después mutó a vegetariana, después mutó a vegana... luego mutó de nuevo a vegetariana... En fin, la alimentación ha estado siempre presente, aunque cambiando... En todo esto hemos ido experimentado mucho. Ince ha sido un experimento en el cual nosotros hemos aprendido pila. Y bueno, se ve que secuelas han quedado porque hay mucha gente que quedó enganchada y que de alguna manera siente que esa experiencia les ha servido para darle a su vida un rumbo diferente.

A: Ince podríamos decir que ha sido un “laboratorio” bien holístico. Hemos ido vivenciando e investigado mucho, de continuo...

M: Siempre nos pasó que primero nos llegó la experiencia y después la información. Es decir, primero vivíamos las cosas, y después la vida nos hacía llegar cursos, libros, videos... que de alguna manera nos hacían entender. O sea, la parte teórica nos venía después de que nosotros habíamos experimentado la parte práctica.

J: Esto que me cuentan sobre la experiencia me parece significativo ya que generalmente sucede que la educación tradicional, o la más conservadora, subestima el conocimiento que uno adquiere a través de la experiencia, de la práctica directa. Y en mi opinión allí radica uno de sus desatinos. Es decir, el niño aprende a través de la experiencia, todos los seres humanos lo hacemos. Todo el tiempo estamos adquiriendo nuevas habilidades, destrezas, a través de la práctica. O sea que naturalmente propendemos al aprendizaje. Por lo tanto, el poder tocar, manipular las cosas, es decir, apropiarse del mundo de una manera real, el contacto y aproximación con la naturaleza, todas estas cosas son imprescindibles. Por lo tanto, menospreciar ese saber “experiencial” por decirlo de alguna manera y creer simplemente que el niño no sabe, y que por tanto hay que enseñarle, llenándolo de conocimientos como si fuera un “recipiente vacío” como decía Freire, esa percepción tan limitada de la educación, es una de sus más grandes fallas. Por eso encuentro súper valioso todo lo que me cuentan sobre Ince, porque puedo notar una apertura de la práctica educativa hacia niveles más profundos o más contemplativos de lo que realmente somos los seres humanos; mente-alma y cuerpo... Y siento que esa apertura fue súper avanzada para ese momento también, hace 24 años atrás...

M: Si si, es que en aquel momento lo que hacíamos sonaba “raro”. Además no había en el entorno experiencias o libros que nosotros conociéramos para estudiar y ver cómo teníamos que hacer las cosas. O sea que fue absolutamente empírico, experiencia pura. Y luego venían las explicaciones, el saber. Después la vida fue abriéndonos otras puertas, acercándonos con otras experiencias similares... Con “La educación prohibida” (película-documental) viajamos al exterior, a congresos y encuentros, y empezamos a ampliar el foco y darnos cuenta de que éramos muchos más de lo que suponíamos. A partir de la película tuvimos mucho más contacto y más posibilidades de conocernos. Hubo mucha gente que nos conoció a través de ella, que así como vos se comunicaron y vinieron a conocer la escuela y nuestra propuesta. También muchas de esas personas y padres luego en base a ello crearon sus propias propuestas, y así fue que empezaron a haber varias escuelitas funcionando...Nosotros, en el 2016 sentimos esas mismas manos mágicas que en el 94 nos empujaron a fundar Ince, pero que esta vez nos impulsaban a seguir adelante, a dejar Ince e ir por nuevos desafíos... y así fue. Ince por supuesto sigue funcionando hasta el día de hoy, con un equipo docente directriz que lleva adelante la propuesta como ellos la interpretan... y nosotros continuamos... En el 2017 estuvimos esperando que la tarea nos venga a buscar y así fue, se vino con todo ja ja y ahora estamos a full. Lo que pasó es que en setiembre del 2016 algunas escuelitas que ya estaban

emergiendo decidieron juntarse para intercambiar experiencias y demás, porque había una idea de educación bien diferente a la clásica o tradicional. Y entonces ese año en Florida se decidió hacer un encuentro, que en aquel momento involucraba a 6 o 7 escuelitas de las cuales Ince era la nona. Y se puso en internet, en Facebook y se hizo la invitación. La cuestión es que se juntaron 200 personas y fue como una explosión. Aparecieron un montón de proyectos educativos y también gente aislada que trabajando en escuelas sentía que la educación iba por otro lado y bueno, a partir de aquel encuentro se dijo; ¿qué hacemos con todo esto? Entonces se decidió conformar una red, que se llama red de educación transformadora de Uruguay, y en aquel momento lo único que se determinó era un encuentro cada dos meses, que iba a ser itinerante recorriendo los distintos proyectos. Y bueno, entonces en diciembre de ese mismo año se hizo otro encuentro, en un colegio en Carrasco, que increíblemente tenía la misma edad que Ince pero no nos conocíamos. Ellos nacieron así, como nosotros, medio “loquitos” buscando algo diferente, y ahora trabajan en la línea de la pedagogía 3000. Ese encuentro ya nos congregó a varios más y empezamos a tomar conciencia del movimiento. Fuimos recorriendo el Uruguay, cada encuentro en una escuelita diferente y empezamos a darnos cuenta de que éramos muchos más de lo que imaginábamos y de que era muy bueno lo que estaba surgiendo...

J: Me imagino lo gratificante que ha de haber sido para ustedes el caer en la cuenta de que esa idea que tienen y sostienen sobre la educación es compartida y que fue generando en otras personas la misma motivación, la de crear una educación diferente...

A: Totalmente. Lo mágico de conocer a “Imagínate” por ejemplo, ese colegio de la misma edad que nosotros, sin habernos conocido antes... no sabíamos de su existencia. Fue todo un descubrimiento... Y sin duda uno de los grandes aportes de la red es mostrarnos entre todos que realmente se puede sostener algo así. Ince e Imagínate pudieron sostenerse, no sin dificultades y tormentas en el camino por supuesto, pero cada una de esas dificultades nos han fortalecido. Entonces queremos transmitirles a los que recién se están iniciando que ésto es posible, demostrarnos a nosotros mismos que puede sostenerse una educación transformadora. Fue muy rico el encuentro y es mucha la diversidad de propuestas, pero lo fundamental es que dentro de esta diversidad hay algo que nos une a todos y es que donde se apunta es a ver que la educación no es instrucción, o que no puede ser meramente instrucción, que pasa por otro lado, que se trata de que en cada uno de nosotros pueda aflorar el sentir, el corazón, lo que realmente somos...

M: Entonces en el 2017 que empezamos cada dos meses a reunirnos, surgió la necesidad de darle una forma a todo esto. Porque hasta el momento nos juntábamos y

nada más... y bueno, fue allí donde apareció una herramienta nueva, la organización sociocrática, que es una forma de organización diferente a la democrática y que desde nuestro punto de vista supera a la democracia. Y se empezaron a hacer talleres sobre sociocracia y empezamos poco a poco a darle un formato cada vez más definido a la red, la cual funciona a través de círculos. Hay círculos que se dedican a áreas específicas, y de cada círculo hay representantes que componen un círculo central. Y de a poco vamos marchando... esto es algo que sigue en gestación, pero hasta donde hemos llegado verdaderamente la red funciona muy bien. El año pasado, en abril o mayo, no recuerdo bien, recibimos una invitación para ir a Brasilia porque habían dos encuentros; se reunía el CONANE que es una especie de red que integra a todas las experiencias holísticas educativas de Brasil, donde realmente nos dimos cuenta de que Brasil tiene una diversidad maravillosa y enorme, y que hay muchísima gente allí trabajando para constituir una nueva educación. Y otro encuentro llamado "Nuestra América" que reunía experiencias de toda América Latina. Ahí nos encontramos con mucha gente que está en la película "Educación Prohibida" Y así fue como se conformó *reevo*, una red que surge a partir de los creadores de la "educación prohibida". En esos encuentros fue donde realmente empezamos a caer en la cuenta de que no solo éramos cada vez más en Uruguay, sino que también en todo el mundo. Fue emocionante ver con qué fuerza se estaba gestando este movimiento en América Latina. A partir de ahí empezamos a sentir de que la tarea nos había venido a buscar. Dejábamos Ince pero teníamos otra tarea por delante... En Septiembre con Alicia decidimos recorrer todas las experiencias que conocíamos acá en Uruguay, en nuestro auto, durante tres semanas recorrimos cerca de 30 experiencias educativas que conforman la Red. Desde Rocha, Maldonado, todo el litoral, la parte sur y el este. Y bueno en todo ese recorrido nos encontramos con escuelas Waldorf, Montessori, escuelas libres, lúdico-creativas, escuelas vivas, pedagogía 3000. Pero empezamos a ver que había escuelas, como Ince, que no tenían una pedagogía bien definida como para decir "somos waldorf" "somos Montessori" o lo que fuese. Sino que tomaban aportes de varias pedagogías y estilos.

A: Por ejemplo "La colmena" no es Montessori pero está inspirada en Montessori. "Pindó" no es Waldorf pero está inspirada en dicha pedagogía, etc.

M: En el caso de Ince, la escuela siempre se autodefinió como no alineada, pero abierta a todo. Entonces en la recorrida tomamos conciencia de un nombre, IPAD. Que significa, impulsos pedagógicos propios abiertos a la diversidad. Quiere decir que de acuerdo al lugar hay un impulso pedagógico que identifica a la zona, es decir al lugar propio

donde está ubicado el proyecto educativo tanto así como a las personas que lo componen, entonces es como que cada uno tiene una impronta que la diferencia del resto. Es como que cada experiencia tiene su propia identidad. Por eso le pusimos ese nombre, son impulsos pedagógicos propios. Pero lo maravilloso es que los mismos no son cerrados, sino que permanecen abiertos para tomar aportes y herramientas de otros impulsos, ya sea de Montessori o Waldorf, o lo que sea. Y para nosotros a esas experiencias no se las pueden identificar como una escuela tal o cual. Son IPAD. Al final nos dimos cuenta de que la gran mayoría son impulsos así, a excepción de la Waldorf en Carrasco que es la única que nosotros vimos que intenta ser lo más estricta posible con la propuesta de Steiner. Pero después en todas las demás vimos que se trataba de impulsos pedagógicos propios abiertos a la diversidad, en algunos casos inspirados más en una metodología que en otra. Y bueno, la red siguió fortaleciéndose. Se empezaron a hacer más definidas las tareas dentro de los distintos círculos y el año pasado en septiembre se hizo el segundo encuentro anual en Salinas, el cual también convocó a más de 200 personas, estuvo muy bueno. Ahí se definió que ese encuentro anual no se superponía con el encuentro bimensual que se seguía haciendo, porque esos encuentros cada dos meses digamos que son más operativos al funcionamiento de la red. Pero este encuentro anual representa una oportunidad para que todos aquellos que no están trabajando durante todo el año también puedan ir y participar de talleres y distintas actividades. Este año ya se está planificando el próximo encuentro anual, que también va a ser en septiembre, en Piriápolis.

J: Qué bueno, realmente me encantaría poder participar...

M: Claro, ya estás invitada. Va a ser el sábado 15, domingo 16 y Lunes 17, en Piriápolis, hay alojamiento y todo para poderse quedar.

A: Y Bueno, recibimos la invitación hace un par de meses para ir a Argentina, ya que se están gestando las condiciones para crear una red que englobe todo el país y se hizo en Julio un encuentro en el Chaco donde se sentaron las bases para crear la red argentina de educaciones posibles. Allá fuimos nosotros también a participar del Chaco, y el movimiento en Argentina es grande, muy heterogéneo. Tienen la dificultad de que por ser tan grande el país y tan grandes las distancias no es tan fácil para ellos organizarse y poder reunirse todos. Dificultad que de repente no tenemos nosotros por ser un país más chiquito. Y el año que viene en Chile, habrá un nuevo encuentro de ENA que seguramente ya esté oficializando la red latinoamericana de escuelas. Nosotros también estamos invitados y por supuesto vamos a ir. Se va a hacer en la Universidad de la Serena, en Chile. Ese encuentro va a dar pie a que las distintas redes de los distintos países puedan aunarse. Entonces hay

como un movimiento muy fuerte, muy heterogéneo, la diversidad realmente es enorme, pero hay un hilo que atraviesa a todos y es el no sentirse identificado con la educación tan formateadora que hay ahora. Pero claro, en las finalidades está la diversidad. Hay posturas más desde el lado político, de emanciparse, de liberarse de los gobiernos neoliberales y demás... como en Brasil o Argentina, que están en momentos muy convulsionados y sienten que la educación debe ser un elemento para la liberación, lo cual está perfecto. Y hay escuelitas o posturas más “voladas”, más holísticas que apuntan a otra cosa. El abanico es inmenso, pero todo eso forma parte de un movimiento en el cual todos estamos de acuerdo en algo: el mundo que hemos construido no nos conforma, no nos gusta y sentimos que debemos hacer algo para cambiarlo. Las formas varían según el foco de cada impulso.

A: Una de las cosas que veo en común en Uruguay, como en Argentina, CONANE y ENA es que más allá de que algunos lo tomen por un lado más interior o por el lado de la lucha política... Hay algo que nos une a todos y es esto de que únicamente podemos educar a través del ejemplo. Lo que comunicamos o lo que realmente se comunica es nuestro inconsciente, entonces podemos utilizar las palabras más lindas o las sonrisas mejor preparadas, pero que si realmente no es algo vivenciado e interiorizado por uno, no llegamos. Y no hay mejor esponjita ni captor de todo eso que los niños. Y los adultos lo tenemos bien claro. Nos damos cuenta, es totalmente perceptible cuando la conexión se da desde el corazón o cuando se da desde otros lugares, queriendo quedar bien o desde lo superficial... no estoy juzgando, sino que tenemos diferentes niveles de relacionamiento, por así decirlo. Y lo que nosotros hemos observado es que lo que realmente genera verdaderos lazos o los lazos más fuertes son esos que nos llevan a conectarnos desde el corazón, que no generan culpas, que no generan deudas... sino gratitud. Sentimos eso, que más allá de los caminos que cada uno está tomando, todo el mundo tiene claro o va llegando a la comprensión de que el primer cambio es en uno. Y de que es sólo a partir de ese cambio interno que me puedo dedicar o podemos hacer extensivo a otros ese sentir. O sea, si yo amo lo que hago, sea carpintero, sea maestro, psicólogo o lo que sea, ya está, está lo mejor ahí. Eso es lo que cuenta, lo que llega. Y a esto lo aprendimos en el “laboratorio” Ince, pero ahora ese laboratorio se ha ido agrandando... y es hermoso, no lo conocemos todo, pero creo que se llama tierra.

J: Que bueno todo lo que me cuentan, en verdad. No creo que ustedes se imaginaran en aquel momento cuando arrancaron con qué fuerza iba a ir creciendo este impulso para generar una educación diferente, el alcance que ha ido teniendo esto con el correr de los años y como cada vez hay más conciencia. Me parece que actualmente la

humanidad está en un momento propicio para el cambio, porque cada vez son más visibles y notorios los efectos “negativos” que ha tenido en el mundo, en la naturaleza y en la forma de relacionarnos entre nosotros mismos, la forma en que venimos educando a las personas. Por eso tengo la sensación de que éste es un momento bisagra de la humanidad para generar un cambio, para mejorar y empezar a transformar el mundo que tenemos, por el bien general ¿no? por el bien común...

A: Es que el cambio es inevitable. Por tanto no podemos gastar energía yendo en contra... Pero en todo esto es crucial poder observar que todo lo que ocurrió hasta ahora fue necesario para llegar a este momento. Entonces no se trata de ocuparnos solamente de ver lo que estuvo mal para modificar... no es eso, se trata de explorar nuevas formas. No se trata de juzgar todo lo que hemos hecho, pero sí de ir viendo qué es lo que nos sirve y lo que no. Como todo en la vida. No hay recetas para saber por dónde ir, vamos viendo a medida que vivimos y experimentamos... Creo que la energía debemos ponerla en pensar en positivo. Pero no en un positivismo tonto, no es por ahí. Sino que hay que escuchar nuestras emociones para poder abrazarlas y así poder generar otros tipos de pensamiento.

J: Comparto totalmente lo que dices Alicia... Y me parece importante esto último que dices sobre las emociones. La educación que tenemos no fomenta en los niños el conectar con las emociones, con el sentir. Y las emociones que nosotros catalogamos de “feas”, como la tristeza o el miedo, también llegan para ser abrazadas, por lo que es muy bueno poder darles lugar y enseñarle al niño con el ejemplo mismo a abrirse a sentirlas, justamente para eso que tú dices, para que aparezcan nuevos pensamientos. En psicología somos conscientes de que las emociones y sentires que no son tramitados adecuadamente terminan limitándonos en muchos aspectos de nuestra vida, impidiéndonos ser felices, sentirnos sanos, vitales, y demás. Y ocurre que nuestra mente por momentos está llena de pensamientos “negativos” o turbios que nos mantienen ocupados o con la atención puesta ahí... porque nos han “formateado” para pensar de una cierta manera. Por todo esto creo que uno de los pilares de la educación debe ser esto, el poder conectar al niño con sus emociones; hacer el ejercicio de quedarse en silencio y respirar profundo para ver qué estoy sintiendo... también para no retener en nosotros emociones “negativas”, darles lugar hace que todo fluya más armoniosamente. Es tal cual como dice el dicho; “lo que resistes, persiste”

A: Exacto. ¿Sabes qué? Muchas de las experiencias que hemos tenido en Ince nos han hecho preguntar, viendo a los niños, si es real que hay emociones negativas o positivas o si simplemente SON. Y hemos llegado a la conclusión de que esos nombres de “feo”,

“lindo”, “bueno”, “malo”, etc., se los ponemos muchas veces nosotros los grandes. Los niños simplemente las experimentan. Y a eso lo vemos por ejemplo cuando dos niños se pelean y al minuto después vuelvan a jugar como si nada, se dan media vuelta y listo. Lo que hay que hacer es darle lugar a las emociones, validarlas. ¿Estás enojado? Bien, si hay una fuerza, adentro, ser consciente de ella. El tema es qué hago con esa emoción, si la tiro contra otro, la tiro contra mí o si simplemente la siento. A eso hay que aprenderlo con nosotros para poderlo transmitir...

J: Totalmente, como decíamos recién, todo el tiempo estamos educando con el ejemplo. Aunque de la boca para afuera usemos las palabras más lindas, al niño lo que le llega es el sentir, cuando nos conectamos con él desde ese lugar, y no tanto desde la mente.

A: Hemos podido observar eso. Hay personas que trabajan solo desde su mente, y hemos visto lo limitadas que se encuentran a la hora de llegarle al otro. Y también hemos visto las modificaciones maravillosas que se pueden hacer trabajando desde el sentir. Y a esto tú, en tu tarea como psicóloga, lo debes tener en claro.

M: Para nosotros, de acuerdo a nuestra experiencia, la formación del psicólogo es absolutamente estructurada. El psicólogo cuando recibe su título, sale encuadrado, entonces su profesión solo funciona cuando está dentro de determinado cuadro que es donde se puede actuar. Pero el tema es que nosotros no vivimos en un mundo donde las cosas se puedan encuadrar tan fácilmente, por lo que uno debe aprender a ser maestro, médico, psicólogo o barrendero, en cualquier circunstancia. Entonces el psicólogo debe animarse a salirse del cuadro y a decir; ¿Cómo hago yo para ejercer mi profesión en este contexto? No tengo salita, ni mesa, ni cajita ni nada pero tengo que hacer mi profesión en la marcha. Bueno, hemos visto psicólogos que han defendido a capa y espada esa salita, esa mesita y cajita para poder trabajar. Y hemos visto psicólogos que han dicho; “bueno acá, mando al cuerno la salita, la mesa y el encuadre. Voy a hacer lo que siento” Y realmente hemos visto florecer unos seres maravillosos.

J: Entiendo y estoy de acuerdo en que la formación del psicólogo es estructurada. Fue algo de lo cual me empecé a dar cuenta a través del paso por la facultad, después de los primeros años. Antes de comenzar con el estudio yo me preguntaba ¿qué es un psicólogo? había hecho anteriormente una consulta psicológica justamente para ver de qué se trataba. Y bueno, me imaginaba la típica imagen de psicólogo en su consultorio, con su diván, con su pipa y la “banderita” de Freud en alto. Después fui atravesando las diferentes

materias y me di cuenta de lo limitada que era la formación, orientada principalmente al psicoanálisis y al trabajo clínico. Y es que aquí en esta zona rioplatense hay una fuerte impronta psicoanalítica, mucho Freud y Lacan. Realmente no tenía para elegir materias en base a otras psicoterapias o a otras ramas de la psicología. Sobre Educación e Infancia hay más opciones, pero por ejemplo no hay nada de Gestalt u otras corrientes más contemporáneas. Empecé a sentir que la formación era estrictamente psicoanalítica y que si quería aprender algo distinto tenía que hacerlo por mi cuenta o fuera de la facultad. Pero bueno, como la oferta y la dificultad para comprender semejante teoría era mucha, me anoté a un montón de materias sobre psicoanálisis, no sólo de Freud sino desde otros autores más contemporáneos. Pero llegó un punto en el que de alguna manera me empecé a “pelear” con ciertos supuestos psicoanalíticos, o a notar sus limitaciones a la hora de atender problemáticas actuales o para llegarle a determinado tipo de personas o sectores sociales; o sea, empecé a ver que no era algo aplicable a todas las personas. Cosa que por supuesto tenía en cuenta hasta el propio Freud; el psicoanálisis no es una técnica beneficiosa para todo el mundo. Pero más que nada empecé a observar las dificultades que tenía la práctica psicológica encarada desde ese encuadre para poder ayudar al otro a sentirse mejor consigo mismo, a sentirse más feliz, que a fin de cuentas ese es una de los motivos principales por los cuales las personas buscan un psicólogo ¿no?. Por supuesto que es muy saludable poder hacer conscientes un montón de aspectos inconscientes sobre uno mismo y nuestras relaciones que terminan perjudicándonos, todo eso es válido y hace que podamos sentirnos mejor en algunas áreas de nuestra vida, pero de alguna manera empecé a observar que eso no era suficiente y que debía de haber algo más. Entonces empecé a interesarme por aprender sobre otras teorías, otras perspectivas, sin menospreciar el psicoanálisis pero abriéndome a escuchar algo diferente. Fue así que cuando tuve la oportunidad de aprender algo distinto me anoté a dos materias optativas que al día de hoy siento que fueron un antes y un después en mi paso por la facultad, en el buen sentido. Esquizodrama y Psicoterapia Corporal Bioenergética. Hasta ese entonces estuve casi exclusivamente cursando materias sobre psicoanálisis y clínica, algunas de infancia, apego, educación, pero sobre todo psicoanálisis. Cuando empecé a cursar estas dos materias medio “raras”, que las hice en el mismo semestre, ya me impactó el hecho de ver el salón en el cual se dictaban; un salón vacío, sin mesas, sin sillas, con piso de madera y un espejo grande en una de las paredes. Había que entrar descalzos. Todo eso ya implicaba una situación fuera de lo “normal” que generaba ansiedad. Y es que a diferencia de todas las otras materias que había cursado, en estas clases los profesores, docentes que realmente me llegaron al corazón y que hoy en día aprecio y me parecen maravillosos,

nos pedían que nos miráramos a los ojos, que camináramos, que respiremos profundo y que nos relajáramos, que nos abrazáramos, que conectáramos con nuestras emociones, con el otro, con nuestro sentir y que no pensáramos tanto. Inclusive nos pedían que cuestionáramos nuestras creencias acerca de nosotros mismos y el mundo. Todo esto era muy movilizante para la mayoría de los que estábamos ahí. Hoy en día creo que nuestra reacción es totalmente entendible, teniendo en cuenta que generalmente en el paso por las distintas instituciones educativas los maestros y docentes insisten y te repiten mil veces que te quedes quieto sentado en tu silla, que escuches y no hables, que razones, etc. En la enseñanza tradicional o clásica, desde la primaria hasta la terciaria, el cuerpo está hecho a un lado, es una cosa rígida que permanece ahí estanca y ni que hablar de los sentimientos. Entonces definitivamente esas consignas resultaban extrañas para la mayoría de nosotros y generaban ciertas resistencias. Podía sentir el miedo y la incomodidad frente a eso desconocido, pero a medida que pasaban las clases me sentía mucho más libre e involucrada. ¡Iba contenta a esas clases! Recuerdo que varios compañeros no pudieron terminar con el seminario y dejaron de ir. Tal vez porque fue demasiado movilizante y sintieron que ese acercamiento era intolerable, no lo sé. Pero creo que los que decidimos quedarnos para ver qué pasaba nos sentíamos cada vez más a gusto y más unidos. Al final del semestre creamos lazos re lindos entre nosotros, a diferencia de otros cursos en los que no pasaba lo mismo. Notaba que esos lazos eran producto del encuentro más cercano entre nosotros, un encuentro más íntimo que nos permitió relacionarnos de un modo más afectuoso y por tanto más placentero. Esas experiencias me hicieron reflexionar sobre el modo frío y estructurado que nos enseñan en la mayoría de las instituciones educativas por las que atravesamos. Sentí que esas clases en las que tenía que poner el corazón y el cuerpo en funcionamiento y realmente sentir lo que estaba haciendo, habían expandido mi mente y eso fue bueno. Hoy me doy cuenta de que pasé los mejores meses de la facultad cursando esas dos materias en las que tuve la oportunidad de conocer y acercarme a mis compañeros y docentes de un modo mucho más profundo. Me empecé a preguntar; ¿por qué no hay más materias así? ¿Por qué no tenemos experiencias similares en la escuela o liceo? Empecé a leer sobre bioenergética y las emociones, sobre la coraza que nos formamos para no sentir las, para protegernos a nosotros mismos, esa coraza que también nos impide conectar con los demás, etc. y cómo eso se transforma en dolencias físicas, en enfermedades, etc. Aprendí mucho sobre eso. Después también empecé a leer sobre Gestalt, y empecé a comprender por qué no había formación sobre estas psicoterapias en la facultad. Se trataba de una comprensión mucho más holística y profunda de la que nuestras “mentes estructuradas o formateadas” podían albergar. Pero todo esto es porque

no nos enseñan desde el vamos a conocernos a nosotros mismos más allá de nuestro intelecto. Nos enseñan para que pensemos todos de la misma manera y a la vista están los resultados...Me parece totalmente beneficioso tanto para uno mismo como para aquel que nos rodea el poder reconocernos a nosotros mismos como seres afectivos, más allá de nuestra mente. Poder darle lugar a nuestras emociones y conectarnos con nuestro corazón. Por eso es que me siento atraída por estos enfoques educativos más amplios que contemplan esa necesidad de integrar el autoconocimiento en la práctica educativa y de permitir que el niño se encuentre y reconozca así mismo desde su propio ser, más allá de la personalidad y el intelecto.

Miguel; Que bueno Juliana, porque el mundo necesita psicólogos que piensen como tú...Yo quisiera darte concretamente cual es mi visión sobre la educación. El tema es que todavía no lo sé... Estoy como queriéndola descubrir. Hasta donde he llegado ahora es a cada vez tomar más conciencia de que el asunto no debe pasar tanto por la cabeza, sino por el corazón. Hoy me doy cuenta de eso; antes repetía esto pero era más una concepción idílica, o sea, algo que uno lo dice sin que realmente lo pueda entender. Y así pasa que a veces nos engañamos creyendo que estamos actuando desde el corazón pero realmente es más de lo mismo; un nuevo formato que la mente adopta, porque la mente no es boba y de alguna manera se va adaptando a las reglas del juego y le busca la vuelta para confundirnos, e ingenuamente uno se siente súper holístico y abierto pero en el fondo sigue actuando desde su cabeza. Entonces, ¿qué significa esto de que la educación debe ser algo más del corazón que de la cabeza? Yo estoy cada vez más convencido de que nos hemos inventado un mundo en el cual hoy vivimos como esclavos, con la diferencia de que la esclavitud de hace unos siglos atrás era una esclavitud donde el esclavo se sabía esclavo, sabía bien quién era su amo y quien lo estaba esclavizando o quien lo estaba explotando pero hoy en día no. Vivimos en una esclavitud invisible; no sabemos quién es nuestro amo, quién es el que nos está explotando y estamos realmente auto explotándonos convencidos de que somos libres. En esa locura de esclavitud entra en juego lo de la paz y el amor, y todo esto, pero si no estamos atentos podemos creer que estamos construyendo un mundo nuevo cuando en realidad seguimos tan esclavos como antes. Entonces ¿dónde estaría la verdadera liberación? Desde mi punto de vista es cuando realmente nos hacemos consciente de esa esclavitud y me desconecto de toda esa escenografía que me contagia, me presiona y me entrevera, para poder quedarme en esa soledad que en realidad no es soledad sino INMENSIDAD en la cual realmente SOY. Todo está diseñado para no conectarme con eso, para no conectarme conmigo mismo. Porque cuando me

conecto con eso, realmente, puedo lograr mover el mundo. Pero en este mundo que nos hemos inventado todo está diseñado para mantenernos en la superficie; hay una superficie puramente machista, hay una superficie puramente feminista, una superficie puramente racional, hay una superficie puramente holística, etc. Pero seguimos en la superficie... cuando la clave es entrar en la profundidad, y es ahí, al menos desde mi punto de vista, que todas las profesiones, no importa cuál sea, tienen acceso a esa profundidad y desde ahí realmente cambiar el mundo. Yo desde la educación, porque es a lo cual me he dedicado, siento que la verdadera educación tendría que servir para poder sacarnos de la superficie y llevarnos a ese lugar profundo en uno mismo donde realmente la magia se produce. En mi proceso de vida ahora estoy empezando a entender que si quiero salir de la superficie tendrían que desaparecer las escuelas y un montón de cosas que en este momento parecen obvias e imprescindibles, porque forman parte de esos programas que nos mantienen esclavos. Estoy convencidísimo de que el ser humano ya viene con un diseño de necesidad de aprender. Ser humano y aprender es lo mismo. En esa necesidad o chip de aprender, se despliegan un montón de facultades que tenemos los seres humanos, y cuando todas esas facultades están desarrolladas uno no deja de aprender. Sin embargo, nos han convencido de que para aprender psicología, o abogacía, o docencia, etc. tienes que tener ese “papelito” que significa que ahora sí sos psicóloga. Y no solo te van a dar el “papelito” sino que te van a decir; ahora sí puedes ejercer de psicóloga, pero sin este papelito no sos nada. Es como que nos han convencido de que para poder ser algo, alguien nos tiene que convertir en eso. Y todos los aceptamos. Y no nos damos cuenta de que eso es la superficie. Debajo de la superficie existe una diferencia entre inteligencia y sabiduría. Son dos cosas distintas. Incluso hay una diferencia entre el título y el arte de desplegar tu profesión.

A: En Ince hemos aprendido que el “papelito” no dice nada, porque hemos encontrado excelentes docentes, de esos ante los cuales te tienes que sacar el sombrero, que nunca hicieron magisterio y que igualmente son educadores excelentes. Y por otro lado, hemos visto maestros con muchos “papelitos” ya que ahora hay posgrados y doctorados, etc. Pero que al ver cómo desempeñan su tarea uno piensa; ¿por qué no se habrá dedicado a otra cosa? Y lo mismo pasa en todas las profesiones. Un título no te hace mejor en una tarea que otra persona sin título.

M: Entonces la verdadera Educación empezar con uno, sigue con uno y termina con uno. Para nosotros eso es “el paradigma del 101”. La verdadera educación está ahí. Entonces, no importa lo que hagas, si estás centrado en vos mismo y en tu corazón, el

universo te va a abrir todas las puertas para que puedas desplegar y realizar lo que deseas. Para nosotros la educación es un trabajo verdaderamente interno que empieza con uno, y lo que inspiramos a los niños es lo que realmente somos y experimentamos. En definitiva, la educación debe ayudar al niño a experimentarse a sí mismo como un ser libre y pleno.

J: Gracias Miguel, Gracias Alicia por esta entrevista. Nos vemos en el tercer encuentro de educación Transformadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrán, J.P. (1990) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental y Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Calderón, E., López, R. (2016) Alternativas a la crisis de la institución escolar desde la pedagogía crítica. Michoacán, México. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, N° 12. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653208006/html/index.html>
- Carlgren, F. (2002) *Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad*. Madrid, España. Editorial Rudolf Steiner. En línea:  
[https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2013/12/pedagogia\\_waldorf\\_calgren.pdf](https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2013/12/pedagogia_waldorf_calgren.pdf)
- Carmona Granero, M. (2007) La Educación y la Crisis de la Modernidad. Hacia una educación humanizadora. Venezuela. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, N° 19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118451008.pdf>
- Clouder, C., Rawson, M, (2011) *Educación Waldorf*. Madrid, España. Editorial Rudolf Steiner.
- Corea, C., Lewkowicz I. (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Argentina. Editorial Paidós.

- Dueñas, G., Kligman, M.C. (2014) Patologización y medicalización de la infancia. Reflexiones acerca del impacto de ciertos discursos y prácticas de la Psicología y la Psicopedagogía en el ámbito educativo. Buenos Aires, Argentina. *Revista Signos Universitarios*. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/viewFile/2152/2698>
- FAMM (2007) Fundación Argentina María Montessori. *El método Montessori*. Argentina. Recuperado de: [www.funcaciónmontessori.org/método-montessori.htm](http://www.funcaciónmontessori.org/método-montessori.htm).
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Ferrière, A. (1924) *Transformemos la Escuela. Llamamiento a los padres y a las autoridades*. Barcelona, España. Imprenta Clarasó.
- Foucault, M. (1989) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1972) *La Educación como Práctica de Libertad*. Montevideo. Ed. Tierra Nueva.
- García, A. (2017) *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Madrid, España. Litera libros.

- García, T. (2010) La mercantilización de la educación. Zaragoza, España. En: *Revista Electrónica Universitaria de Formación de Profesorado, N°2*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014950002>
  
- Gardner, H. (2005) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid, España. Ed. Paidós Ibérica.
  
- Holt, J. (1987) *El fracaso de la Escuela*. Madrid, España. Alianza Editorial.
  
- Illich, I. (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. Editorial Nueva Imagen, S.A.
  
- Irrazábal E., Chávez J., Picos G., Baroni C., Prieto G., Freitas P., Yañez G. (2006) *Acontecimiento 2*. Montevideo Uruguay. Editorial Agros.
  
- Montessori, M. (1986) *La mente absorbente del niño*. México. Editorial Diana.
  
- Neill, A. S (1975) *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid, España. Ed. Fondo de Cultura Económica.
  
- Pérez, A., Africano, B., Febres, M.A. (2016) Una aproximación a las pedagogías alternativas. Venezuela. *EDUCERE Revista venezolana de Educación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35649692005/index.html>
  
- Real Academia Española. (2001) Diccionario de la Real Academia Española. En diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición (en línea). Disponible en: <http://www.rae.es>.

## FILMOGRAFÍA

- Gomez, D; Campos, E; Blanc, F; Moreno, F (Productores) & Doin, G (Director) (2012) Título de la Película: *La educación prohibida*. País de origen: Argentina. Eulam Producciones.