

Ambientes y propuestas de aprendizaje. Mayrit, una escuela diferente

Learning Environments and Proposals. Mayrit, a Different School

LARA ALONSO ALONSO

MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, GUÍA MONTESSORI (3 A 6 AÑOS)

ACOMPANANTE EN MAYRIT ESCUELA ACTIVA

MARTA MORENO GONZÁLEZ

MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, PSICOMOTRICISTA

ACOMPANANTE EN MAYRIT ESCUELA ACTIVA

Resumen

En el siguiente artículo hablaremos sobre ambientes de aprendizaje y acompañamiento en el segundo ciclo de la etapa de educación infantil, para lo que tomaremos como punto de referencia a Mayrit Escuela Activa.

Primeramente, nos centraremos en los ambientes de aprendizaje y en sus dimensiones. A continuación, revisaremos brevemente las corrientes pedagógicas de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf, en las que los ambientes de aprendizaje son considerados medios indispensables para el desarrollo autónomo del individuo. Además, dedicaremos especial atención a la figura del acompañante, definiendo y detallando sus funciones. Entre ellas dedicaremos especial atención a sus labores de observación y documentación pedagógica, al diseño de espacios de aprendizaje y a la labor de acompañamiento. Posteriormente, nos centramos en la experiencia de Mayrit Escuela Activa, proyecto de escuela que trabaja por ambientes de aprendizaje, mostrando algunas de las propuestas educativas surgidas durante el curso escolar. Pretendemos así, acercar al lector al día a día de los niños y niñas y acompañantes de Mayrit.

Palabras clave: Ambientes de aprendizaje, propuestas de aprendizaje, acompañamiento respetuoso, Educación Infantil, Mayrit Escuela Activa.

Abstract

In this article we will deal with learning and supportive environments in the second cycle of Early Childhood Education (3-6 years) taking as a reference the school Mayrit Escuela Activa.

Firstly, we will focus on the learning environments and their dimensions. Subsequently, we will briefly revise the pedagogical approaches Reggio Emilia, Montessori and Waldorf, in which the learning environments are considered to be essential for the autonomous development of the individuals. Furthermore, we will pay special attention to the teacher as a counsellor and facilitator, who should carefully observe, be pedagogically documented, design the learning environments and accompany the students. Finally, we will analyse the experience of *Mayrit Escuela Activa*, a school project that works using different learning environments, thus showing some of the educational proposals appeared during the course year. To sum up, we aim to show the reader the daily work of boys and girls and also of their monitors.

Keywords: learning environments, learning proposals, respectful monitoring, Early Childhood Education, Mayrit Escuela Activa.

1. INTRODUCCIÓN

Si tomamos como referencia a Piaget, durante la etapa de infantil observamos que el niño transita la etapa sensoriomotora y la preoperacional. Por un lado, esto significa que sus experiencias sensoriales y motrices van a ser el canal principal a través del cual van a percibir el mundo (el mundo interior y el mundo exterior), de colocarse y expresarse en él. Por otro lado, en etapa preoperatoria va a adquirir la capacidad de simbolizar y va a ir aprendiendo cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja, mediante el uso de palabras y de imágenes mentales.

Para que los niños y niñas en esta etapa puedan desarrollarse de manera global consideramos que tienen que habitar un ambiente lleno de afecto y calidez, cuidando mucho los lazos y las relaciones que se vayan tejiendo en la escuela; ambientes acogedores donde el niño o niña se sienta como *en casa* y ambientes que atraigan la curiosidad y las ganas de explorar el entorno.

Por lo tanto, hablar de *espacios* no es lo mismo que hablar de *escenarios*, y menos aún hablar de *ambientes de aprendizaje* en la etapa de los 0 a los 6 años.

2. AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Al hablar de la escuela como ambiente de aprendizaje, nos estamos refiriendo a la importancia de fomentar las relaciones, tanto las interpersonales como las que se producen entre las personas y los materiales que conforman el ambiente. También, hablamos de respeto a los tiempos de aprendizaje y hacemos un canto a la educación cocinada a fuego lento. Nos referimos a la importancia estética como camino para conseguir un espacio de vida más placentero y amable, que nos permita sentir, hacer, percibir con mayor riqueza y profundidad.

Llegados a este punto, resulta interesante la lectura que hace Alfredo Hoyuelos sobre los ambientes y cómo a través del análisis de la obra de Malaguzzi desarrolla la idea del ambiente como vínculo (Cabanellas y Eslava, 2005). Hoyuelos resalta el vínculo que se establece entre pedagogía y arquitectura, así como los vínculos que establecen los niños y niñas con lo que se les ofrece en el ambiente. El ambiente es visto como un complejo potenciador de vínculos entre la escuela y la ciudad, entre las personas que lo habitan y

los objetos. Este entramado de vínculos es lo que llena de vida las escuelas activas. Escuelas dinámicas, cambiantes, adaptables y repletas de opciones para potenciar la creatividad de sus habitantes.

El ambiente es un espacio con alma, un espacio habitado por personas que establecen relaciones significativas y que dejan huella en dicho espacio.

El término ambiente, en su acepción más amplia, integra al espacio, el tiempo y lo que las personas hacemos (en y con él) desde cuatro dimensiones:

- a. Dimensión física:** hace referencia al espacio físico y material del ambiente (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.), sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.), los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.), su organización o distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio.
- b. Dimensión espacio-temporal:** vinculada con la organización, secuencia y ritmos del tiempo (dinámico o sosegado) y, por lo tanto, con los momentos en los que los espacios van a ser utilizados para el juego, la comunicación, la escucha, la observación o las relaciones. También hace referencia al tiempo de la actividad libre y autónoma y al tiempo de la actividad planificada y dirigida.
- c. Dimensión funcional:** es el modo de utilización de cada espacio en particular, su polivalencia y el esmero y atención al tipo de actividad (de manera autónoma o con el acompañamiento del adulto). Está configurada para una determinada acción o propuesta concreta: por ejemplo, área de juego simbólico y de lectoescritura.
- d. Dimensión relacional:** se refiere a los distintos vínculos y organizaciones que se establecen en los diferentes espacios y a los distintos modos de acceder a ellos desde la participación, ya sea libremente o por propuesta del acompañante.

A continuación, exponemos una visión global de diferentes aportaciones teóricas que consideramos que han hecho posible la aparición de los ambientes de aprendizaje en la etapa de educación infantil. Vemos la metodología de los ambientes como la expresión de un largo camino de renovación pedagógica, una síntesis del cambio de paradigma de la escuela y el paso de una enseñanza tradicional a una enseñanza activa.

- **Enfoque Reggio Emilia:** Loris Malaguzzi es el responsable de la renovación pedagógica que se dio a partir de los años 60 en las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, convirtiendo esta localidad del norte de Italia en un referente en el mundo de la educación infantil.

Este autor reflexiona profundamente sobre la importancia del ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y le confiere un papel central en su pedagogía. Tanto es así que Fraser (2001), recuperando las palabras de Gandini, se refiere al ambiente como tercer educador en las aulas de Reggio Emilia, junto con la pareja educativa formada por dos maestros/acompañantes.

Malaguzzi dice en «los cien lenguajes de la infancia» que «es un dato indudable el hecho de que la escuela tiene derecho a un ambiente propio» (Malaguzzi, 2005, p. 40).

El autor cree que la escuela debe ser un lugar potenciador de posibilidades y de espacios de relación, un espacio creativo y seguro, que además atienda a la estética y se convierta en un ámbito de placer (Hoyuelos en Cabanellas y Eslava, 2005, p. 166).

El ambiente es un reflejo de lo que los niños pueden llegar a ser por sí mismos, ya que va a permitir que cada niño o niña vaya descubriéndose como persona, unas veces identificándose con diferentes materiales y otras sirviéndose de ellas para tomar elementos que utilizará en el proceso de su propia individualización.

Malaguzzi se alimenta de toda la tradición renovadora de la pedagogía activa para crear su propia pedagogía y llevarla a la práctica en las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia. Nutriéndose del aprendizaje por la acción de Piaget, la importancia de las relaciones sociales de Vygotsky, los materiales sensitivos de Montessori, la educación democrática de Dewey, así como la idea de aprendizaje globalizado de Kilpatrick.

- **El método Montessori:** Maria Montessori es un gran referente de la pedagogía activa. Su método se basa en tres principios: libertad del niño, actividad libre del educando e individualidad e independencia. Según Ferrándiz (2005), para conseguir llevar a la práctica educativa

estos tres principios, el método necesita de unos materiales didácticos propios, un ambiente preparado y unos procedimientos específicos.

En cuanto al ambiente, la pedagogía Montessori propone un ambiente estimulado y estructurado para que la actividad autónoma de los niños pueda desarrollarse y un ambiente de aprendizaje seguro y organizado basado en un profundo respeto por los niños.

- **La pedagogía Waldorf y las escuelas libres:** las aportaciones de Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf tienen un marcado aire espiritual y filosófico que, sin embargo, está totalmente en consonancia con los postulados de la escuela nueva y la pedagogía activa que hemos ido desgranando hasta el momento. El autor sustenta su aportación pedagógica sobre la ciencia espiritual antroposófica, que concibe al niño como un ser individual que existe, incluso, antes de su nacimiento y que lleva, en su interior, una predisposición y destino específico, un ser humano ideal.

En cuanto a la manera de aprender de los niños, la pedagogía Waldorf recuerda a Piaget y a Montessori cuando afirma que el niño posee la capacidad de auto instruirse.

Bajo esta premisa, la función del acompañante será la de crear un entorno que promueva el desarrollo, que ofrezca estímulos y potencie la experiencia, la interacción social y, a la vez, sea un espacio de protección y seguridad en el que se desarrolle de manera global.

Como en la obra de Loris Malaguzzi, la estética tiene un papel central en la pedagogía Waldorf y es condición para un crecimiento sano del niño.

También, se habla, como en el método Montessori, de la necesidad de orden. El hecho de que cada cosa tenga su lugar fortalece la memoria, la orientación espacial y, sobre todo, la noción de coherencia.

3. ROL DEL ACOMPAÑANTE

Una vez descrito qué es un ambiente de aprendizaje vamos a ver cuál es nuestro papel como guía o acompañante, y qué significa para nosotras esa concepción.

Los acompañantes somos aquellas personas que acogemos y contenemos al niño/a, a la familia y a las diferentes culturas, así como a las diferentes maneras de hacer personales y profesionales de sus compañeros y compañeras del equipo.

Nosotros vemos al niño como un ser global, no solamente las facultades intelectuales sino también todo su desarrollo emocional.

Un sujeto con capacidad de exploración activa y que es curioso desde que nace, atento a la realidad que le rodea.

Un ser con deseo de descubrimiento, con fuerte motivación por explorar y conocer.

Un sujeto protagonista de su propio aprendizaje.

Y todo ello en un contexto de interacción social tanto con iguales como con adultos (Martínez García, 2003).

La relación entre el niño o niña y el o la acompañante se basa en un profundo cuidado y respeto.

Es complicado a veces definir los límites de nuestro rol profesional. A menudo, no sabemos si nos excedemos o si nos quedamos cortos; si somos demasiado exigentes o demasiado permisivos; si pedimos demasiado o poco; si sabemos recibir igual que dar; si tenemos que dar más técnica y conocimientos o debemos dar más margen para que los niños hagan de una forma autónoma. Y cuando estamos convencidos de que educar no es un proceso de instrucción, el reto se hace, a veces, difícil y, al mismo tiempo, fascinante.

Este mar de sensaciones, emociones y sentimientos que implica la tarea educativa hace que se vea implicado, igualmente, nuestro proceso personal de crecimiento y madurez afectivo-emocional; nos obliga a poner en juego constantemente nuestras capacidades de regulación y expresión emocional, y a reflexionar sobre nuestros propios límites y posibilidades personales para poder hacer frente a los retos.

Por ello, acompañar a los niños y niñas en estas circunstancias requiere:

- **Coherencia:** ser coherentes entre lo que decimos y lo que hacemos. Esta coherencia da seguridad a los niños y niñas y les ayuda a establecer unos puntos de referencia claros.

- **Límites claros:** como dice Cardús (2000), «no hay apertura personal sin paredes y puertas que la hagan posible». Esta estructura se consigue implicando a los niños y niñas en su construcción, haciendo explícitos y consensuando los límites y cumpliéndolos todos, incluido los acompañantes.
- **Afecto:** crear vínculos afectivos con los niños y con las familias. Permitiendo y potenciando la expresión de los sentimientos y ofreciendo espacios, tiempos y recursos (humanos y materiales) para que esta comunicación sea de calidad.
- **Separación:** establecer una distancia con respecto a los niños y niñas, a sus procesos, a fin de poder dar tiempo y confianza e impulsar hacia la autonomía y la capacidad crítica. Poder acompañar el crecimiento de los niños y niñas sin adelantarles.
- **Hábitos:** una manera de hacer propia, que ayuda a los niños a no depender del adulto para saber qué hay que hacer y cómo hacerlo. Confiere una estructura de pensamiento que propicia, también, una tranquilidad emocional.
- **Reflexión:** para poder pensar es necesario parar. Esta reflexión, a veces, puede ser personal, y otras, compartida con el equipo o con la familia.
- **Optimismo:** buen humor, capacidad de ser generoso, buscar las partes positivas, agradables de los demás y de uno mismo. Como dice Malaguzzi (2001): «nada sin alegría».
- **Capacidad de comunicación:** para establecer un diálogo y una relación profesional, tanto con los niños y niñas como con los adultos (acompañantes y familias). Esta capacidad de comunicarse es básica para poder transmitir lo que creemos, lo que hacemos, lo que pensamos y dar valor y confianza a la seguridad y a las familias.

Así pues, para favorecer el bienestar de los niños y niñas debemos ofrecer vinculaciones afectivas sanas, comprometidas y continuas; proporcionar apoyo social, aceptando ser una parte activa de la red psico-afectiva de los niños y sus familias; entender el proceso educativo como un proceso abierto a la comunidad capaz de acoger las diversidades culturales y sociales y parti-

cipar y promover la participación de los niños y niñas y de las familias, así como de todo el proyecto educativo, en las propuestas que promueven los derechos humanos y el respeto al entorno.

Cuando hemos nombrado las características que se requieren para poder acompañar a los niños y niñas hablábamos, entre otras, de la reflexión. Una buena manera para reflexionar sobre nuestra práctica es la observación y la documentación pedagógica.

3.1 La observación

Como acompañantes, debemos observar los ambientes con frecuencia, no solo para ver que todo está en orden y listo para nuestros pequeños, sino, también, para observar cómo el niño o la niña interactúa en estos. La observación es una función importante del acompañante ya que, si cada individuo es único y progresa de forma única, es necesario que observemos y registremos las interacciones niño/niña-ambiente.

El registro de esta información nos permite hacer una valoración sobre las necesidades del alumno; de esta forma podemos realizar cambios en el diseño del material y/o diseñar nuevos enfoques en las futuras presentaciones de propuestas y talleres. Además, aporta información sobre el proceso de aprendizaje del niño, sus ritmos, su desarrollo madurativo y periodos sensitivos (Montessori, 2013). De esta forma, podremos conocer mejor los comportamientos de los niños y las niñas, y cómo estos expresan sus sentimientos y se socializan con el grupo. Los instrumentos principales para la observación son los anecdotalios, listas de control y diarios de clase. Apoyamos estas observaciones con otras evidencias: fotografías, vídeos y muestras del trabajo de los niños.

3.2 La documentación pedagógica

Loris Malaguzzi decía «lo que no se ve no existe»; con esta afirmación provocadora él trataba de estimular a maestras para que evitasen esa alergia a la documentación.

Ya que, para él, la documentación pedagógica era una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura.

La documentación es un proceso y un instrumento de investigación para maestros y maestras. Puede ser una estrategia de comunicación con las familias que nos permite repensar la infancia.

Por otro lado, brinda al niño una posibilidad de autoevaluación, una forma para conocer y reconocerse, una manera de encontrar sentido a su actuar, una posibilidad para la reflexión, una memoria de sí mismo y facilita el derecho a no ser encerrado en una única interpretación.

La documentación se recoge mediante paneles, escritos, procesos educativos, etc. partiendo siempre de la idea de niño competente. Con estos paneles o escritos, contribuimos a una cultura de infancia; una mirada concreta de infancia. A través de ella, se desvela una escuela que quiere argumentar su trabajo más allá de las palabras, una escuela que piensa, que reflexiona, que aprende en el camino: una institución educativa que sabe ponerse en discusión pública, capaz de escuchar y dialogar con democracia, construyendo procesos de recíproca confianza.

Es un proceso de visualización donde creemos que no hay observación que sea objetiva; hay que aceptar que toda observación tiene parte de subjetividad. Reflexionando sobre la subjetividad, podemos conseguir el máximo de objetividad apoyándose en el máximo de personas posibles, aunque hay una parte que nos lo impida. Por eso, decimos que, cuando documentamos, no representamos una realidad verdadera en mayor medida que las afirmaciones que se puedan hacer sobre el mundo social y natural que representan tal realidad verdadera; es una construcción social en la que los acompañantes, al seleccionar lo que consideran valioso para documentar, son también co-construtores participativos.

La documentación pedagógica se ha presentado como una herramienta de vital importancia para la creación de una práctica pedagógica reflexiva y democrática, pero la documentación pedagógica es también importante por otros motivos. Desempeña un papel central en el discurso de la creación de sentido, ya que hace posible que nos responsabilicemos de crear nuestros propios significados y de tomar nuestras propias decisiones sobre lo que sucede. Cuando una persona documenta, construye una relación entre ella misma y el niño o niños cuyos pensamientos, palabras y acciones documenta.

Nunca hay una historia única verdadera. No se trata solo de plasmar lo que ha pasado sino de construir un producto público que explique qué ha pasado.

A continuación, exponemos un proyecto de escuela que trabaja por ambientes de aprendizaje, donde nosotras somos acompañantes y llevamos a cabo una práctica educativa que se nutre de lo anteriormente citado.

4. ESCUELA ACTIVA MAYRIT

La escuela activa Mayrit surge de la mano de unas familias comprometidas que buscan un tipo distinto de educación para sus hijos.

La escuela se localiza en Pozuelo de Alarcón, en un edificio luminoso que acompaña a niños y niñas desde los 3 hasta los 12 años.

La misión de nuestra escuela es ofrecer un ambiente de aprendizaje respetuoso centrado en el niño, que promueva la libertad, el pensamiento libre y el amor por el aprendizaje y nosotras, como acompañantes, poder guiar a los niños y niñas para alcanzar su máximo potencial.

Figura 1. Ambientes de nuestra escuela.

Fuente: elaboración propia.



Los **pilares** fundamentales de nuestra escuela son:

- El juego como cualidad innata en el ser humano.
- Fomentar el autodescubrimiento y la curiosidad innata del aprendizaje.
- Una sensación natural de asombro y un deseo de aprender son características de la infancia. Con esto en mente, Mayrit valora y fomenta el autodescubrimiento y la curiosidad innata del aprendizaje que es parte del ser humano.
- El respeto es clave para proporcionar un entorno seguro y enriquecedor que aliente la alegría y la maravilla. Dentro de la comunidad de aprendizaje, valoramos el respeto por uno mismo, por los demás y por nuestro entorno.
- Reconocemos que nuestra comunidad y nuestro mundo lo comprenden personas que son diferentes. Respetamos la diversidad y valoramos a todas las personas por igual.
- Sabiendo que nuestra escuela acompaña a una población diversa, valoramos la armonía y optamos por abordar los conflictos que puedan surgir de acuerdo con nuestro valor de respeto mutuo. Reconciliamos nuestras diferencias a través de la empatía, el diálogo y la mediación.
- Valoramos la integridad y nos esforzamos por llevar a cabo los asuntos escolares de manera que nuestras acciones estén en consonancia con los valores que se describen aquí.
- Creemos que la gran satisfacción proviene de la autosuficiencia. Valoramos asumir la responsabilidad de nuestras propias acciones.

Nuestros ambientes de aprendizaje están equipados con propuestas y talleres. Estas propuestas consisten en actividades, proyectos y juegos estructurados y planificados en base a las observaciones registradas por los acompañantes y en concordancia con los principios pedagógicos establecidos en el currículo Mayrit; la necesidad del desarrollo del potencial interno de individuo, la necesidad de vivir emociones, de comunicarse, de moverse libremente, de jugar, la necesidad de manipular y explorar y la necesidad de seguridad (tanto afectiva como física).

Estas propuestas se clasifican en función de su origen; por un lado, las propuestas que surgen del niño y/o del grupo, en las que los niños están en el centro del proceso de aprendizaje, por lo que sus propuestas son escuchadas y adaptadas para que ellos, de forma autónoma, puedan satisfacer sus necesidades de desarrollo. Y, por otro lado, las propuestas que surgen del acompañante, que son propuestas basadas en el desarrollo madurativo del niño y en las observaciones previas realizadas. Estas propuestas buscan que el proceso de aprendizaje tenga lugar de forma natural y espontánea en el niño, por lo que los recursos didácticos deben tener presente los periodos sensitivos (Montessori, 2013). Estos principios sensitivos son patrones de comportamiento presentes en el ser humano durante los 6 primeros años de vida. Son limitados, no lineales, y permiten que el niño pueda aprender determinadas cosas con facilidad y sin que ello suponga un esfuerzo. Además, deben ofrecer al niño las oportunidades de explorar, investigar y resolver problemas.

Estas propuestas didácticas nunca reemplazarán la necesidad del juego libre del individuo, sino que conviven ambos espacios.

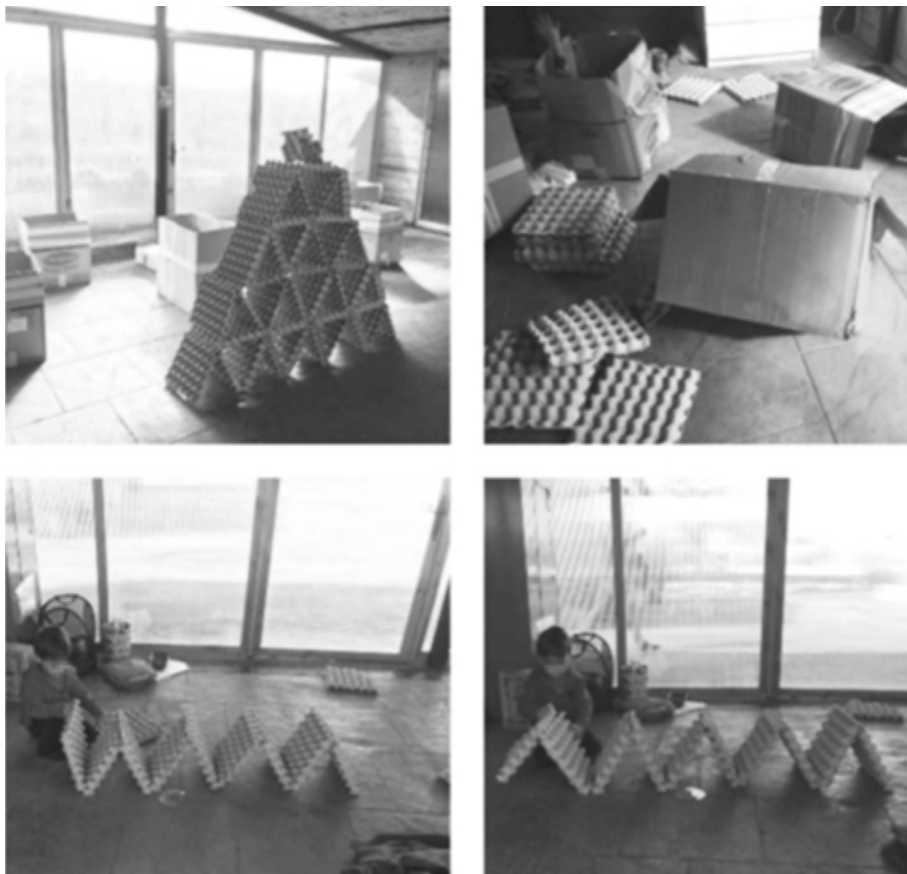
Atendiendo a las características principales de los recursos didácticos, podemos decir que tienen carácter autodidáctico, lo que permite al niño averiguar cómo utilizar el material correctamente por sí mismo. Poseen un amplio margen en dificultad, ya que nuestro espacio es compartido por niños entre 3 y 6 años de edad. Además, algunas de nuestras propuestas son individuales y solo hay una unidad, por lo que se fomenta la paciencia y respetar los turnos, fomentando así una incipiente socialización basada en el respeto.

También, contamos con propuestas realizadas con material no estructurado, es decir, materiales que no tengan un fin concreto, ya que con este tipo de objetos los niños y las niñas recrean algo distinto sobre dicho artilugio, fomentando el juego simbólico. Algunas veces proponemos, a partir de material no estructurado y material de desecho, instalaciones de juego que son manifestaciones del arte contemporáneo y una fundamentación pedagógica inspirada en la práctica Psicomotriz Aucouturier.

Nuestras propuestas y talleres requieren movimiento por parte del niño y fomentan, tanto la motricidad fina como la gruesa, ya que, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (Macleod-Brudenell, 2008), nuestros pequeños se encuentran en una fase pre-operacional donde los niños y las niñas aprenden a través de la acción y de la manipulación.

Figura 2. Instalación con hueveras y cajas de cartón.

Fuente: elaboración propia.



A su vez, estas propuestas están pensadas y diseñadas para que supongan un reto al alcance del individuo, para que la autoestima de los pequeños sea positiva. Uno de los fines pedagógicos de nuestro proyecto es el bienestar emocional, el cual está muy relacionado con la autoestima.

Esta puede ser definida como la distancia que existe entre la *autoimagen* (idea de uno mismo) y el *yo ideal* (cualidades personales que admiramos). Si la autoimagen es buena y el yo ideal no está alejado de la autoimagen, entonces la autoestima será alta. El individuo verá las metas como objetivos alcanzables y, en consecuencia, merecerá la pena esforzarse. Por lo tanto, estaremos hablando de individuos independientes, resilientes y más felices (Lawrence, 1973).

Nuestras propuestas se dividen en áreas:

- a. Vida práctica:** donde se pueden escoger entre un gran número de actividades relacionadas con el cuidado de la clase, el cuidado de otros y el cuidado personal.
- b. Sensorial:** el material dispuesto en las estanterías del área sensorial permite a los niños desarrollar los sentidos del gusto, el olfato, la vista, el oído y el tacto. De acuerdo con la filosofía Montessori (MCI, 2013), el entrenamiento de los sentidos son la base para aprendizajes posteriores, ya que es a través de los sentidos cómo el niño explora el mundo.
- c. Lecto-escritura:** con materiales Montessori como letras de lija, resques metálicos, alfabeto móvil, etc.
- d. Lógico-matemática:** donde las propuestas van enfocadas a explorar y aprender sobre números, operaciones concretas y geometría. Disponemos de material Montessori como, por ejemplo, los palos numéricos, los números de papel de lija, usos, tablas de *Seguin* etc.
- e. Cultura (historia, geografía y biología):** en ella, podemos encontrar la *mesa de naturaleza*. Propuestas en la que tanto niños y adultos ponen objetos naturales recogidos durante paseos por el parque que sean interesantes para ellos: hojas, palos, flores, etc. Hay gran cantidad de recursos didácticos como rompecabezas de animales, árboles, flores y hojas para introducir nomenclatura y/o las diferentes funciones de las partes de los seres vivos.
- f. Juego simbólico:** entendemos el juego como un elemento esencial en la infancia. A través de este, los niños desarrollan sus habilidades, exploran su creatividad, aprenden sobre sí mismos y los demás. Como acompañantes, fomentamos el juego libre y no estructurado, ya que lo consideramos una vía para desarrollar su imaginación y jugar a ser otras personas, lo que fomenta la capacidad simbólica y la empatía (McLeod-Brudenell, 2008). Durante el juego libre, los niños ponen en práctica todo su conocimiento, ideas, destrezas, sentimientos y relaciones sociales.

4.1 Algunas experiencias en torno a propuestas educativas en Mayrit Escuela Activa

A continuación, mostramos diferentes propuestas que han surgido durante este curso en nuestra escuela.

4.1.1 «Par o Impar»

Durante varios días, Pablo de 3 años, ha estado trabajando con una propuesta de matemáticas, *números y contadores*. Tras haber decidido cuál será su lugar de trabajo y retirado la actividad de la estantería, Pablo saca todos los números de la caja y los ordena. Una vez los 10 números han sido ordenados, comienza a colocar la cantidad correspondiente de contadores debajo de cada número, así hasta llegar al 10. Es entonces cuando la acompañante interviene y le comenta que hay números formados por parejas y que otros no, que están desaparejados o solos. Pablo le contesta que sí, que como el 1 que está solo.

Durante esta conversación, la acompañante introduce los términos de pares e impares. A lo que Pablo responde diciendo que él es «impar», porque tiene 3 años. A través de la acción de sus manos y de la repetición, el niño refuerza su entendimiento sobre los números del 1 al 10, ya que, para ello, debe secuenciar y asociar los números y sus cantidades y, además, empieza a elaborar su concepto de números pares e impares.

Figura 3. Asociación número-cantidad.

Fuente: elaboración propia.



4.1.2 Llamando a la tierra

Para introducir esta propuesta, decidimos realizar la lectura de *Aliens love underpants*, libro que cuenta cómo pequeños extraterrestres visitan el planeta Tierra en busca de ropa interior de los humanos. Tras la lectura, se inició la conversación sobre qué eran los extraterrestres, dónde vivían ellos y dónde vivíamos nosotros. A esta última pregunta, los niños respondieron diciendo el nombre de sus calles, de su ciudad o país. Hasta que, finalmente, con ayuda del globo terráqueo, empezaron a hablar del planeta Tierra.

Más tarde, en ese mismo día, organizamos un taller de plastilina sobre el Sistema Solar; cada niño decidió qué elementos del sistema Solar quería diseñar. Los pequeños los moldearon con sus manos tomando como referencia imágenes de los planetas y del Sol. Posteriormente, comentamos brevemente las características de cada uno de ellos.

Al día siguiente, un pequeño grupo, con ayuda del acompañante, situó los diferentes planetas en orden y dibujaron sus órbitas con tiza; todo ello en el suelo. Una vez finalizado, los niños, espontáneamente, empezaron a caminar sobre las órbitas «mira, soy Saturno» decía Alejandra; «mira, soy la Tierra» respondió Óscar. El pequeño grupo comenzó a jugar a ser planetas y otros, al verlos se unieron al juego. Durante este tiempo comentaban cuáles eran sus favoritos. Elena dijo: «Alejandra se ha pedido Júpiter porque era el más bonito, y yo la Tierra porque tiene vida y además es dónde vivimos».

Al ver el interés que despertó en los pequeños los planetas y sus trayectorias, propusimos otro juego en el patio, *Sol-Tierra*, para conocer los movimientos de translación y rotación. En parejas, uno era el Sol y, en frente, estaba la Tierra. El que hacía de Tierra giraba alrededor del Sol y más tarde, también, giraba sobre sí mismo. Los niños y las niñas se reían y finalmente caían al suelo mareados.

Durante el proyecto, pedimos que los niños y niñas de Mayrit colaborasen aportando libros o materiales relacionados con nuestro tema. Un compañero de primaria nos trajo una maqueta del Sistema Solar y unas tarjetas de nomenclatura (elementos del sistema solar de Montessori). Santi se convirtió en un pequeño maestro mostrando a los pequeños cómo funcionaba la maqueta y, mientras compartía datos sobre los planetas, los pequeños atendían con gran interés sus explicaciones. Se produjo un momento muy especial basado en el respeto y en las ganas de compartir, donde los más peque-

ños mostraban gran respeto y admiración por Santi y este último, a su vez, trabajaba su capacidad empática al ejercer de acompañante.

Al inicio de este proyecto, recreamos un pequeño paisaje lunar en el área de juego. La superficie contaba con cráteres, arena y pequeños modelos de naves espaciales, astronautas, lanzaderas etc. A través del juego, algunos niños empezaron a mostrar interés sobre el espacio, sobre cómo vivían los astronautas y por qué flotaban. Preguntas que fueron resueltas consultando libros que las acompañantes leíamos para ellos. Después de varias lecturas sobre el espacio, Noa afirmó que le gustaría ir allí, por lo que siguiendo este interés las acompañantes les propusimos al grupo construir un cohete. Propuesta que fue muy bien recibida.

Los cohetes fueron realizados con material reciclado (botellas y cartón) y, a medida que los niños y niñas fueron construyendo sus cohetes, empezaron a surgir preguntas en ellos como «¿llegarán al espacio?», «¿van a volar con fuego?», preguntas que las acompañantes fuimos respondiendo.

Al día siguiente, en el parque, tuvo lugar el lanzamiento, en el que los niños, con mucha ilusión, comenzaron la cuenta atrás y, mientras la combinación de bicarbonato y vinagre reaccionaba liberando gas que propulsaba los cohetes, los niños y niñas gritaban con una mezcla de júbilo, emoción y sorpresa.

Figura 4. Llamando a la Tierra.

Fuente: elaboración propia.



4.1.3 Girasol, reverencia al sol

En este proyecto de biología, los niños y niñas de infantil estaban investigando de forma vivencial sobre aspectos relacionados con las plantas. Se les invitó a todos a participar en pequeños talleres grupales y actividades individuales. Como siempre, en Mayrit, los pequeños son libres de decidir si participan o no. Ya que entendemos que sin interés y sin libertad de decisión no puede haber aprendizaje significativo.

Con motivo del inicio de la primavera, los niños y niñas de Mayrit salieron al campo, donde jugaron y observaron los cambios que se producen en la naturaleza. Una vez dentro de la escuela, el grupo de infantil plantó guisantes y germinaron brotes; cada día los niños y niñas cuidaban las plantas asegurándose de que tuvieran suficiente agua y sol. Además, a medida que estas iban creciendo, ellos iban observando las diferentes partes de las plantas y su crecimiento. Pasados varios días, los brotes ya estaban listos, así que el grupo de infantil preparó con ellos el almuerzo. El menú constaba de tostadas de queso con brotes. De forma autónoma, ellos extendieron el queso y añadieron los brotes. Había gran interés por saber a qué sabían, y hubo diversas reacciones desde «¡esta delicioso!» «¡Ah, iqué asco, menos mal que tengo otro almuerzo!».

Pasados unos días, se inició, en primaria, una propuesta sobre el parque de El Retiro. Infantil también decidimos participar y así aprender sobre los árboles de este parque.

Se les pidió a los pequeños que colaboraran trayendo hojas de casa; con estas se hicieron actividades de emparejar y posteriormente se introdujo la nomenclatura (falso plátano, castaño de indias, ciprés, pino, olivo...). Crearon sus propios cuadernos de campo para poder anotar todo lo que para ellos fuera curioso. Un día, un grupo de niñas se encontraron con hojas de menta y, al disfrutar de su maravilloso olor, les propusimos hacer perfume. Al principio participaron tres, y, al ver que como olía, les llamó la atención y lo quisieron hacer la mayoría.

Llevamos a cabo talleres de estampación de hojas en arcilla; para ello, tuvimos que ir al campo a recoger hojas, flores y plantas. Allí las amapolas rojas y los cardos gigantes con pinchos captaron su curiosidad preguntando sus nombres.

Durante los siguientes días, los pequeños siguieron plantando y germinando, esta vez, semillas, bulbos y tubérculos. Los pequeños trajeron de sus casas patatas, chufas, pepitas de aguacates, garbanzos, ajos, zanahorias...una vez plantados, escribieron los nombres de cada planta y se responsabilizaron de su cuidado. El día previo a la salida al parque de El Retiro, algunos pequeños diseñaron una planta gigante (tomatera), utilizando para ello cartón pluma, cartulinas, tijeras y rotuladores. Autónomamente, se repartieron el trabajo, unos hicieron las hojas, otros el tallo, otros la raíz, otros las flores y el último grupo se encargó de los frutos.

Ya en el parque del Retiro, los pequeños disfrutaron jugando libremente y explorando aquello que les llamó la atención. Para ello, propusimos el juego *Natural Hunt*, basado en la necesidad intrínseca al niño de explorar. Esta búsqueda de naturaleza estuvo centrada en la búsqueda de formas, sonidos, plantas y animales del parque del Retiro. En parejas, y de forma individual, los niños y niñas recibieron una hoja en la que se indicaba qué elementos debían buscar. Al finalizar la búsqueda, el grupo nos reunimos y compartimos qué fue lo más difícil de encontrar, lo más fácil y cómo la búsqueda los hizo sentir.

Más tarde, fuimos nosotros los que preparamos el almuerzo para los mayores. Primero, clasificamos los alimentos; cada uno sacó un alimento de la cesta sin mirar y con el sentido del tacto intentó averiguar qué era. Después, invitábamos a los niños y niñas, a describir mediante preguntas. Por ejemplo, Noa sacó las espinacas, lo nombramos y le pedimos que lo describiera: «¡es verde y sabe mal!».

Finalmente, les pedimos que lo colocaran sobre la parte de la planta a la que correspondía. Una vez que los diferentes alimentos (fresas, cerezas, brócoli, rábanos, etc.) fueron clasificados, los pequeños, por grupos, prepararon el almuerzo. Esta propuesta pasó de ser una propuesta de botánica a una de vida práctica, donde se trabajaron aspectos como la coordinación fina y autonomía, además de cohesión social (cuidado de los demás y trabajo cooperativo).

Figura 5. Nuestras producciones.

Fuente: elaboración propia.



Figura 6. Girasol, reverencia al sol.

Fuente: elaboración propia.



4.1.4 El alfabeto móvil

A continuación, comentaremos una propuesta de lectoescritura en la que a Giulia y Sara se las invita a construir palabras. Se muestran ilusionadas, por lo que les indicamos que busquen objetos que les gusten en las cajas fonológicas. Al rato, aparecen con sus preferencias: un tornillo, un bolso, un limón, un tomate, un dado y la foto de una compañera. Tras colocarlos sobre la alfombra, les mostramos el archivador donde guardamos las letras y les invitamos a construir las palabras de los objetos elegidos. Giulia y Sara se ponen de acuerdo para formar las palabras de forma conjunta, colocando letras de forma alterna. Han aprendido, recientemente, las letras minúsculas, por lo que esta propuesta de inspiración Montessori les permite consolidar su aprendizaje de la escritura con minúsculas sin la necesidad de utilizar el aspecto mecánico de esta. Además, la construcción de palabras con alfabeto móvil respeta principios tales como la libertad de elección y de movimiento, sin olvidar que respeta el principio de «hacer para aprender».

Durante la implementación de la actividad, observamos que la letra *d* había sido colocada al revés. Nuestra labor como acompañantes es la de estar ahí, observando el proceso de aprendizaje, pero con una premisa muy clara, la de no intervención. No corregimos durante la implementación ya que no queríamos romper su proceso de aprendizaje ni influir negativamente en su autoestima. Más adelante, otro día presentamos con otro material (las letras de lija) esta letra a las pequeñas para que, a través de la práctica, pudieran ir interiorizando la correcta escritura del grafema.

Figura 7. Alfabeto móvil.

Fuente: elaboración propia.





Por último, y para finalizar, os presentamos una propuesta documentada para acercaros a la labor de documentación del equipo pedagógico de Mayrit.

4.1.5 «Jaque Mate»

La propuesta nació en primaria; todos los *aulladores* (así les llamamos en infantil), se pasaban todo el tiempo jugando al ajedrez, organizaban torneos, investigaban sobre diferentes reglas...

Y a los *cachorros* (así es como nos llaman en primaria), al ver que era una idea muy interesante, nos empezó a llamar la atención y, poco a poco, fue surgiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hubo niños como Pablo de 3 años, que se pasaba los ratos del jardín viendo jugar a los *aulladores* para luego poder compartir sus aprendizajes con su amiga Rocío de 3 años y su amiga Noa de 5 años que, de vez en cuando, hacía de mediadora:

Noa: «si te come Pablo el rey, ya gana ¿vale? Mira, Pablo, cómete a ese y luego tú, Rocío, a ese y luego acabáis la partida».

Rocío: «Pablo te toca, te voy ganando».

Noa: «¡no! Empate, empate significa que lleváis los dos las mismas, para el desempate, tenéis que tocar el árbol y volver».

En ese momento vuelven de tocar el árbol y deciden terminar de jugar.

Rocío: «ahora hay que guardarlas ¿vale?, yo esto y tú la caja ¿vale Pablo?».

Otros, como Óscar de 4 años, se acercaba mucho a los «aulladores» y, observando, iba aprendiendo y les pedía a los más pequeños de primaria que jugaran con él. Un día, le propone a Lara, de 7 años, jugar con él, y ella acepta:

Sara: «Óscar, ahí te como con el alfil ¿eh?».

Sara: «Óscar, los peones no pueden ir hacia atrás».

Sara: «Óscar ¡jaque!».

Óscar: «jaque ¿a qué?».

Sara: «pues que te voy a comer el rey, ¿lo proteges?».

Óscar: «pues con mi torre».

Sara: «puedes con el caballo».

En ese momento, Óscar se va y vuelve:

Sara: «pues como te has ido, te como al alfil».

Los días iban pasando y, poco a poco, todos los *cachorros* se iban contagiando de ese juego tan interesante al que jugaban los mayores y que ellos iban aprendiendo.

Otro día, Óscar de 4 años y María de 4, también empezaron otra partida.

Óscar: «a ver María, vamos a contar cuantos tenemos cada uno: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 ¿Y tú? ¿Cuántos me has comido?».

María: «yo los cuento, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8».

Óscar: «a ver María, yo te los cuento que tú no sabes contar».

María: «¡yo sí se!».

Óscar: «bueno, vale, pero los contamos juntos».

Yago y María: «1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7».

Mientras unos *cachorros* jugaban al ajedrez de esta manera, otros lo hacían de otra, como a continuación, donde Iria, de 4 años, propone un juego en el jardín:

Iria: «chicos necesito que me escuchéis: los peones mueven un paso hacia atrás, los caballos hacen una L, los alfiles mueven en diagonal, las torres mueven a un lado y recto y la reina a todos los lados».

Sara, 7: «me pido ser reina».

Ari 3 años: «yo soy caballo».

Y así estuvieron jugando a ser piezas de ajedrez y lo disfrutaron a lo grande.

Esto es un ejemplo de la infinidad de situaciones que nos regalan los niños cuando hay interés y se les deja ser. Además de todos los conceptos, contenidos y valores que les ayudan a crecer emocionalmente felices.

Figura 8. «Jaque Mate».

Fuente: elaboración propia.



5. CONCLUSIONES

Los ambientes de aprendizaje son propuestas abiertas, nutridas de una gran riqueza de materiales variados que son provocadores, atractivos que favorecen y estimulan la manipulación y la experimentación, además de la creatividad. Estas propuestas fomentan la capacidad de autonomía de los niños y niñas, para que sean capaces de tomar sus propias decisiones, puedan pensar, argumentar y reflexionar para adoptar una visión crítica del mundo que les rodea y poder entenderlo mejor.

Nuestro papel como guía o acompañante dentro de los ambientes es dejar de ser protagonista para dejar ese lugar a esos niños y niñas y, además, poder acompañarlos en todo su proceso, con una actitud disponible y respetuosa.

Como se puede apreciar, Mayrit, es una escuela donde los niños pueden expresarse con todos sus lenguajes. Pueden crear y pueden ser ellos mismos. Intentamos reflexionar sobre nuestra práctica diaria para ver qué aspectos están más desajustados y poder adaptarlos o modificarlos. Creemos que la educación es una parte fundamental en el ser humano y acompañamos a los niños y niñas con el fin de que estos se puedan desarrollar de manera integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabanellas, I., y Eslava, C. (eds.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Ferrándiz, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fraser, A., y Gestwicki, C. (2001). *Autentic Childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Hampshire: Wadsworth Publishing.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Macleod-Brudenell, I., y Kay, J. (2008). *Advanced Early Years for Foundation Degrees. Level 4/5*. Harlow: Heinemann.
- Martínez García, M. (2006). El desarrollo psicomotor de los niños en educación infantil. En J. Quintanal y E. Miraflores (coords.), *Educación Infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad* (pp. 41-78). Madrid: CCS.
- Montessori Centre International. (2013). *Philosophy*. London: MCI.
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London Lectures*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Alonso Alonso, L., y Moreno González, M. (2018). Ambientes y propuestas de aprendizaje. Mayrit, una escuela diferente. *Educación y Futuro*, 39, 177-201.