

CUADERNOS DE 7 EDUCACIÓN INICIAL

Junta Nacional de Jardines Infantiles

PEDAGOGÍA Y ESPACIO ARQUITECTÓNICO: ESCENARIOS PARA CREAR, JUGAR E IMAGINAR

Emma Maldonado

Pedro Andrade



PEDAGOGÍA Y ESPACIO ARQUITECTÓNICO
ESCENARIOS PARA CREAR, JUGAR
E IMAGINAR

Emma Maldonado
Pedro Andrade



Maldonado, Emma

Pedagogía y espacio arquitectónico: Escenario para crear, jugar e imaginar [texto impreso] / Emma Maldonado; Pedro Andrade.-- 1ª ed. -- Santiago: Ediciones de la JUNJI, 2017.

64 p.: 20x25 cm.

ISBN : 978-956-8347-96-3

1. Arquitectura escolar - Chile 2. Espacio Educativo
I. Título.

Dewey : 727.0983.-- cdd 21

Cutter : M244p



Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

PEDAGOGÍA Y ESPACIO ARQUITECTÓNICO
ESCENARIOS PARA CREAR, JUGAR E IMAGINAR
Emma Maldonado
Pedro Andrade

Departamento Técnico-Pedagógico
Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)
Ministerio de Educación



Edición Rosario Ferrer
Diseño y diagramación Macarena Balcells
Ilustraciones Laurence Prosperí
Dibujo de portada Franco Vicencio (5 años), del jardín infantil *Las Amapolas*, de Santiago

Primera edición: agosto de 2017

Registro de Propiedad Intelectual Nº 280.608
ISBN: 978-956-8347-96-3

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Impreso en Chile por Gráfica Lom

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

ÍNDICE

7 /	Presentación
11 /	Introducción
15 /	Derechos de los niños y niñas
16 /	Niños y niñas, los protagonistas
19 /	La cultura infantil
24 /	La estética en el espacio pedagógico inicial
29 /	Referentes de calidad en la comunidad educativa
35 /	Dimensiones del espacio educativo
43 /	Importancia de la calidad y obstáculos del espacio educativo inicial
48 /	Condiciones y adaptaciones del espacio educativo inicial
50 /	Reflexiones concluyentes
53 /	Anexo

PRESENTACIÓN

El fortalecimiento del diseño y de la práctica educativa es una ocupación constante para los equipos técnicos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), del que deriva el interés por contar con educadoras y técnicas en educación preparadas que sepan llevar al aula nuevos conocimientos que permitan un mejor desarrollo para los párvulos.

La serie **Cuadernos de Educación Inicial** se enfoca a este propósito y, a través de formatos interesantes y motivadores para la lectura, entrega y ahonda en distintas temáticas ligadas a la atención a niños y niñas, a la relación con sus familias y al fortalecimiento de toda comunidad educativa.

Esperamos que este material, así como otros elaborados por las **Ediciones de la Junji**, contribuya a fortalecer los principios pedagógicos que sustentan el quehacer institucional, que se halla enmarcado en el actual proceso de reforma que reconoce la educación inicial como un derecho constitucional legalmente protegido.

Desirée López de Maturana Luna
Vicepresidenta Ejecutiva
Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Fantasía es el mundo en el cual vive el niño.

John Dewey

INTRODUCCIÓN

La calidad del espacio arquitectónico destinado a educación inicial es un elemento estratégico para las prácticas pedagógicas. Por ello se precisa poner en juego los espacios, materiales y el diseño para innovar, adaptar e inventar, en definitiva, lograr una manera de imaginar y entender el concepto de jardín infantil.

El reto, entonces, que se propondrá al arquitecto será provocar ambientes que faciliten y apoyen los descubrimientos trascendentes de los niños y niñas, y a la vez, apoyar la tarea de las educadoras y otorgar la posibilidad de integrar a la comunidad y el contexto circundante, con el fin de que los protagonistas principales –que son los niños y las niñas– se apropien de los espacios, jueguen con ellos, estimulen su imaginación. De ahí que sea tan necesario comprender la comunidad educativa inicial como un escenario para la creación, el juego y la imaginación.

El “gran teatro del mundo”, que está conformado por los espacios donde niños y niñas habitan y que es condición necesaria para su existencia, es donde los párvulos viven y experimentan a partir de su múltiple naturaleza. El entorno físico y cultural que posee diversos significados para ellos aporta las posibilidades de apertura a su imaginación y les permite adaptarse como buenos actores a un guión y un argumento previo, pese a lo cual no dejan de crear y recrear en alguna medida tal historia en su proceso de construcción personal.¹ En todo este juego el rol del escenario físico, el espacio y sus objetos no es para nada insignificante, porque no existe fenómeno teatral sin escenario y decoración, sin pauta del gesto, de la posición y el movimiento.

¹ María Teresa Romañá Blay, *Entorno físico y educación: hacia una pedagogía del espacio construido por el hombre*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1994.

Según el sicólogo y pedagogo italiano Walter Fornasa, la arquitectura debe conseguir relacionar lo personal, lo emocional y lo social e invitar a la comunicación, a la interacción, al desarrollo y al aprendizaje de los niños y niñas.² Por tanto, la concepción y ejecución de los diseños arquitectónicos deben dar respuesta a ello, puesto que pocas cosas influyen tanto en las experiencias como el lugar en el que suceden.

Los niños y niñas como ciudadanos tienen pleno derecho a la educación. Todas las personas son educables desde el día que nacen y los procesos de aprendizajes estructuran los vínculos y el apego desde los primeros momentos. Según los expertos, lo esencial en la persona humana está estructurado ya a los 3 años. Esto no sólo es adquisición de los aprendizajes, sino que es creación y desarrollo de las estructuras básicas y capacidades síquicas que se despliegan mediante el proceso educativo.

Según Francesco Tonucci, nadie duda de que el periodo más importante de la vida de cualquier hombre y mujer consiste en sus primeros años. Asimismo, se sabe que las experiencias tempranas tienen gran importancia en la arquitectura del cerebro: potencian el aprendizaje y el desarrollo del niño y, a la vez, lo capacitan para los años venideros. Lo que se produce en estos primeros años es la plasticidad neuronal o cerebral, mecanismo que permite la futura adaptación a los cambios y al aprendizaje. Además, la educación en los primeros años de la vida de una persona, es una de las condiciones para garantizar una mayor igualdad de oportunidades.

Incluso antes de los 3 años se instala la capacidad de amar y comunicarse con el

² Isabel Cabanellas y Clara Eslava, *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Biblioteca Infantil 9, Graó, Barcelona, 2005.

resto que rodea. Esto último considera el jardín infantil, ese espacio acogedor que recibe y acoge a los niños. Es en esta etapa de la vida cuando se adquiere la capacidad de interrogarse, de descubrir el entorno físico, de comprenderlo, de hacerlo objeto de los propios experimentos y de ensayar explicaciones adquiriendo la capacidad de preguntarse y de preguntar. En concreto, se capacita para vincularse con el mundo y lo ideal es que ello se realice en entornos adecuados para el desarrollo.

El presente libro hace una reseña de los protagonistas –los niños y las niñas– como co-constructores, actores sociales y agentes activos. Asimismo, señala sus derechos como ciudadanos y sus relaciones con los pares, elementos que constituyen la cultura infantil. También considera aspectos para las prácticas educativas y desarrolla el rol de la estética en el espacio educativo como un tercer educador en el jardín infantil.

Las satisfacciones básicas que debe proporcionar el espacio pedagógico inicial están ligadas fundamentalmente a factores arquitectónicos; es decir, con contar con espacio suficiente para jugar, desplazarse e interactuar en un marco de seguridad que permita el bienestar permanente de niños, niñas y educadores. Por otra parte, se deben proporcionar condiciones ambientales coherentes a las necesidades de la comunidad educativa, tales como temperatura adecuada de acuerdo a las tareas a realizar, iluminación y ventilación suficiente en todas las áreas y una acústica que fomente el desarrollo de actividades. Estos factores se considerarán adecuados dependiendo del contexto cultural que los adopte, así como los valores estéticos que primen en el lugar donde surjan los espacios educativos.

El diseño arquitectónico de los espacios pedagógicos iniciales puede ser visto como un sistema abierto e integrado a su cultura y momento histórico, por lo

tanto, expresión sobre la forma en que es valorada la infancia y su proceso de desarrollo pedagógico en un lugar y momento dado. Desde esta perspectiva, este libro espera aportar a mantener el diálogo entre pedagogía, arquitectura y cultura infantil, considerados como los principales campos que configuran el espacio pedagógico inicial, especialmente en un momento en que Chile emprende una reforma educacional que pone el espacio educativo y la calidad con que se configuren los nuevos jardines como protagonistas.

Se sugiere complementar la lectura de este libro con *A escala del niño y la niña*, de Ediciones de la JUNJI (2014), puesto que en él se indican las diferentes dimensiones a considerar en un espacio educativo inicial, tanto físicas como pedagógicas, culturales y antropológicas. Para esto, el presente texto también propone preguntas de reflexión sobre las condiciones y grados de adaptación del espacio educativo inicial como también el control de calidad deseado. Asimismo, señala alternativas a considerar en los nuevos diseños o adaptaciones arquitectónicas para garantizar que el espacio educativo oficie como un tercer educador.

DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Los niños y niñas son personas plenas de derechos, por lo tanto, entre otras muchas cosas, tienen derecho a la educación, al juego, a las actividades recreativas de su edad y a tener influencia en el medioambiente social, cultural y físico. Los estados y responsables de las políticas públicas comenzaron ya hace años a reconocer la importancia de centrarse en los niños y niñas durante sus primeros años y a considerar que los servicios para la primera infancia constituyen un derecho humano universal que debe estar garantizado por la intervención del gobierno de turno, ya sea directa o indirectamente y se acerquen a un enfoque comprensivo que tenga en cuenta cada vez más el desarrollo integral de los niños y niñas.³

El Estado de Chile ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, asumiendo el compromiso de asegurar a todos los niños y niñas, sin excepción, que habitan el país, los derechos y principios que ésta consagra: principio de la universalidad e igualdad de derechos. Para llevar a cabo esta tarea, en 2000 se promulgó en el país la *Política Nacional a Favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010*, en la que niños y niñas se reconocieron como sujetos de derechos.⁴

Posteriormente, en 2014 se creó el Consejo Nacional de la Infancia con el fin de contar con un Sistema Integral de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia que se tradujera tanto en un marco jurídico de garantías como en un sistema coherente de políticas de largo plazo.⁵ Dicha política estaría orientada por criterios claros y precisos, avanzando en la creación de condiciones políticas,

³ Banco Interamericano de Desarrollo, *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*, Berlinsky y Schady Editores, Washington, 2015.

⁴ En oposición a la definición en función de su “incapacidad” y, por tanto, objeto de protección.

⁵ Consejo Nacional de la Infancia, *Política nacional de niñez y la adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025*, Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2015.

normativas e institucionales para la aplicación integral de la Convención sobre los Derechos del Niño. Se instaló, entonces, un nuevo modelo “en la forma de hacer políticas, desde la protección del niño o de la niña frente a los peligros, a la protección del ejercicio de los derechos y, por último, prestando especial atención a las condiciones sociales, espaciales y culturales en que ellos habitan, es decir, a entornos adecuados para su desarrollo, lo que significa hacerse cargo de la educación, seguridad, creatividad, recreación y expresión”.⁶

NIÑOS Y NIÑAS, LOS PROTAGONISTAS

La nueva imagen de la infancia como una construcción social, varía dependiendo de la clase, género y otras condiciones socio-económicas, según las que se señala que el niño o la niña se encuentran en el tiempo presente, en el mundo y éste actúa sobre ellos, del mismo modo que ambos actúan sobre el mundo y le dan sentido.⁷

En realidad, los niños y niñas son co-constructores⁸ de conocimientos, de cultura y de su propia identidad. Y este aprendizaje no lo realizan en forma aislada, sino en una actividad cooperativa y comunicativa junto a los adultos y a otros niños, que son sus pares. Ellos son actores sociales y agentes activos que modelan los procesos sociales a su alrededor y participan activamente en los procesos culturales y sociales de su entorno, los que se apropian y reinterpretan, aportando a la reproducción cultural de la sociedad. Es decir, la infancia es un espacio construido socialmente como una generación con estatus

⁶ Ibíd.

⁷ Olga Meng González del Río, *Una mirada a la educación de la primera infancia*, Máster Universitario en Investigación e Innovación en Contextos Educativos, Universidad de Cantabria, Santander, 2011.

⁸ Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence, *Más allá de la calidad en la educación infantil*, Graó, Barcelona, 2005.



y una posición de poder determinado en la sociedad.⁹ En definitiva, los niños y las niñas son capaces de acción propia (tienen agencia),¹⁰ participan en la construcción de sus propias vidas y también en la vida de los que los rodean, en las sociedades donde viven. Los niños y las niñas, al ser sujetos activos, crean relaciones sociales y para nada son humanos a medias que hay que socializar para que se conviertan en parte de la sociedad: son integrantes de la sociedad y su papel social se ejerce siendo niños y niñas.

Los niños se apropian creativamente de los conocimientos disponibles en los mundos de los adultos, los que reproducen, generando conocimiento y

⁹ Iskra Pavez, "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales", *Revista de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Nº27, Santiago, 2012.

¹⁰ Carla Rinaldi, *Re-imagining childhood. The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia*, Adelaide Thinker in Residence 2012-2013, Department of the premier and Cabinet, Government of South Australia, 2013.

cultura, aunque, tienen su punto de vista particular con respecto a la sociedad y la cultura.¹¹ Al niño y a la niña se los puede concebir como sujetos singulares, complejos e individuales y esta construcción produce que un niño –en palabras del pedagogo italiano Loris Malaguzzi, inspirador de la metodología educativa de las escuelas Reggio Emilia– sea rico en potencial, fuerte, poderoso y competente.

Los niños y niñas, al ser creativos, tienen sus ideas y sus teorías que son importantes de escuchar, examinar y, si es necesario, cuestionar y desafiar. Los niños aprenden interactuando con su entorno y esto lo hacen desde su nacimiento, el niño conoce el mundo que lo rodea, lo conoce todo, y de manera adecuada, es decir, funcional respecto a sus exigencias. Al principio lo que está al alcance de sus manos, luego lo alcanzable a gatas, por último la casa entera, dice Francesco Tonucci.¹²

Como agentes sociales, los niños están integrados a la sociedad, en una categoría permanente en la estructura social.¹³ Y lo que aprenden –todo su conocimiento– se hace presente dentro del proceso de autoconstrucción y de construcción social, donde se vuelven agentes activos de su socialización co-construida con sus iguales. Sin embargo, las relaciones entre adultos y niños conllevan un ejercicio de poder (como también una expresión de amor), por tanto, es necesario tener en cuenta la forma en que se emplea el poder adulto, como la capacidad de resistencia de los niños a ese poder.

Niños y niñas van transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas y de los acontecimientos y, siguiendo formas originales, con sus iguales. Asimismo, se puede decir que ellos son ciudadanos con todos los derechos correspondientes (en la medida de que son capaces de asumirlas) y con las responsabilidades también que corresponden.

¹¹ William Corsaro, *We are friends right? Inside kids' culture*, Joseph Henry Press, Washington, 2003.

¹² Psicopedagogo y dibujante italiano, autor de varios libros sobre el rol de los niños en el ecosistema urbano.

¹³ Aunque en constante renovación.

El niño y la niña vienen a este mundo a explorar y a investigar sus por qué, lo que los llevará a la búsqueda del sentido de sí mismos y de la vida. Lo que se imagine acerca de los niños, se convertirá en un factor determinante en la definición de su identidad social y ética, sus derechos, educación y el contexto de la vida que se les pueda ofrecer.¹⁴

Por tanto, se deberían de-construir y re-construir nuevas imágenes y percepciones de los niños y las niñas, proponiendo re imaginarlos:

- a) De un niño débil y amoroso al reconocimiento de un niño o niña competente, capaz y que posee muchos recursos desde su nacimiento.
- b) De un enfoque de niños y niñas con necesidades al enfoque de los derechos de los niños.
- c) De la aceptación de que los niños y las niñas son invisibles al reconocimiento de que están participando plenamente de ser ciudadanos.

Obviamente, estas re-construcciones o re-imaginaciones, producen cambios en las actitudes, formas de pensar y enfocar la primera infancia.

LA CULTURA INFANTIL

La cultura infantil la construyen socialmente los niños y las niñas en interacción con sus pares, donde estas relaciones interpersonales juegan un rol fundamental en el desarrollo infantil, ya que a través de ellas conocen normas sociales, aprenden y desarrollan nuevas destrezas, como también ejercitan y educan el autocontrol. Por tanto, es vital para los niños y niñas, el grupo como instancia de socialización, ya que en la convivencia con los otros, pueden incorporar

¹⁴ Carla Rinaldi, op. cit.

visiones del mundo que les permitan compartir un mundo lleno de significados y participar en su cultura.¹⁵

Niños y niñas se inscriben en identidades múltiples: todos aprenden pero de forma distinta, en cuya construcción son activos participantes. Por tanto, la pedagogía debe basarse en relaciones, encuentros y diálogos, apoyando la construcción del aprendizaje y dándoles un rol más activo a los párvulos. Por eso se hace relevante observar las culturas de los niños, las relaciones sociales entre ellos o con adultos, ya que tienen una voz propia que debe ser escuchada si realmente se les quiere tomar en serio. Esto implica una toma de decisión de carácter democrático y de comprensión de la infancia.

Asimismo, se puede observar cómo las relaciones de los niños y niñas entre pares son multifacéticas, pues interactúan entre dos o en grupos y estas experiencias tienen relevancia esencial para construir la personalidad y juega un rol fundamental en el desarrollo infantil. Lev Vygotski, destacado teórico de la psicología del desarrollo, señala que en esta “fase coral” del aprendizaje infantil los niños pasan por un momento en el que imitan a los demás, actos que les ayudan a explorar sus propias competencias de sus acciones. Más tarde, de a poco, se irán independizando del modelo externo y adquirirán su propio estilo.¹⁶

La psicóloga estadounidense Rich Harris ha desarrollado una sólida argumentación donde expone que en la crianza de los hijos hay dos factores en que los padres tienen poca relevancia: la herencia genética y el grupo de pares. En otras palabras, los niños y niñas adquieren herramientas culturales de otros niños, lo que les permite constituirse como miembros de una cultura infantil. Esta misma

¹⁵ Michel Boivin, *Relaciones entre pares*, Escuela de Psicología, Universidad Laval, Canadá, 2005.

¹⁶ Miguel Zabalza, *Criterios de calidad en la educación infantil*, Ponencia presentada en Congreso de Madrid, diciembre de 1998, disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios_calidad_educacion_infantil.pdf.



autora señala que los niños se comportan de un modo con sus padres y de otro en ausencia de ellos. Es decir, los pequeños emplean códigos conductuales ajustados al contexto, sobre todo cuando los padres no forman parte de ese entorno y están insertos en el grupo de pares. Así, la socialización no es algo que los adultos les enseñan, sino algo que los niños hacen en conjunto con sus pares. Estas relaciones con los otros son extremadamente significativas y mientras más tiempo se pase con el grupo de pares, más oportunidades de socialización se tendrán. Los niños harán este ejercicio estimulando o desestimulando comportamientos específicos, mediante la modelización y creación de normas como guía de sus comportamientos.

Si tienen la oportunidad, desde el primer año de vida los niños compartirán juegos con otros y alrededor de los tres habrán desarrollado la capacidad motora y aparecerá el lenguaje. Es en este momento cuando adquirirán la capacidad de comunicarse para coordinar juegos con sus pares, imitarse mutuamente e iniciar juegos de roles. Hacia los 5 años aumentará la capacidad de las conductas pro-sociales y desarrollarán el poder representar las perspectivas de otros niños. En esta etapa, se irán separando progresivamente por el factor de género y, según Hanish, Fabes y Sandford, predominarán las identidades propias y las percepciones de los demás.

Como seres sociales, al interactuar con otros niños, se sentirán involucrados, les encantará participar y ser parte del colectivo o del grupo y esto lo harán jugando. De hecho es fácil observar lo escaso que son los juegos solitarios (juegos paralelos) en edad preescolar que, de haberlos, duran poco.

La participación social es el corazón de la cultura de pares de los niños. Pero ¿qué es la cultura de pares o de compañeros? Es un conjunto de actividades o rutinas, objetos y valores que los niños y niñas producen, intercambian y comparten en interacción con otros de su misma edad. Las relaciones de los niños con sus pares son fundamentales para su adaptación sicosocial en la primera infancia. Los niños imitan el mundo de los adultos y colectivamente con sus pares construyen e intercambian las narrativas de sus vidas presente y a veces se proyectan en sus futuras vidas de adulto.

El juego apoya las fortalezas socioemocionales y académicas de los niños.¹⁷ Por lo general, el juego se da en un contexto dinámico y natural de pares, reforzando la adquisición de importantes competencias sociales donde pueden desarrollar su cultura con los otros. Y lo hacen a través del juego, desarrollando habilidades

¹⁷ Kathy Hirsh-Pasek y Roberta Michnick, *¿Por qué juego? = aprendizaje*, Temple University/University of Delaware, 2008.

sociales, educativas, cognitivas y terapéuticas, lo que ayuda notablemente a mejorar las interacciones de los niños con eventuales problemas de socialización. El juego tiene un componente de representación simbólica; da oportunidades de manifestar aspectos que son conflictivos como el estrés, traumas y conflictos familiares, donde los niños reproducen elementos que viven en su familia, en la comunidad y, a la vez, representan a los otros y a sí mismos, demostrando el lugar que ocupan en la sociedad donde están insertos.

El modo natural de aprendizaje de niños y niñas es el juego: jugando usan todos los sentidos de manera asociada.¹⁸ El juego, más tarde los ayudará a desarrollar habilidades que constituyan la base para aprender a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas y les entregará oportunidades para socializar y comprender a sus pares, como también a comunicarse y a negociar con ellos. Se puede decir que el juego alienta a imaginar, crear, categorizar y a resolver problemas.

El juego es lejos la actividad más relevante que tiene el niño en etapa preescolar. Por ello, los espacios de la educación inicial debieran tomar en cuenta las necesidades de sus protagonistas, para que puedan desarrollar actividades propias a su edad, como experimentar, construir, cambiar, representar. Tanto es así, que los niños que participan en el aprendizaje lúdico tienen mejores resultados académicos que aquellos que juegan menos. El juego es la piedra angular en educación y las investigaciones son muy claras: la pedagogía lúdica apoya las fortalezas socioemocionales, sociales y académicas y, a la vez, inculca el amor por el aprendizaje.¹⁹

¹⁸ Antonia Cepeda, *Afecto y aprendizaje en la sala cuna*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.

¹⁹ Kathy Hirsh-Pasek y Roberta Michnick, op. cit.



El espacio educativo es identificado como un lugar cultural que contribuye a la definición de ciudadano del niño, espacio donde éste puede desarrollar su cultura con otros. Se trata de un organismo vivo y una herramienta fundamental para una sociedad civil, ya que no es sólo un lugar para desarrollar la cultura, sino también para crearla e imaginarla, puesto que fomenta la crítica del pensamiento, la creatividad y su relación.

LA ESTÉTICA EN EL ESPACIO PEDAGÓGICO INICIAL

Francesco Tonucci sugiere que el espacio pedagógico debe proporcionar un entorno rico y que sólo entrar allí debe ser un acto educativo en sí mismo, un ámbito estético, bello y amable, que comunique y exprese su propio proyecto pedagógico, como un compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece, convirtiéndose así como una señal de identidad de la comunidad educativa.

Diferentes pedagogías señalan la importancia del espacio pedagógico basado en sus propias filosofías: la *reggiana*, por ejemplo, habla de espacios para ser y estar, mientras Waldorf enfatiza el contacto con la naturaleza, dando valor a los materiales hechos por los propios niños, educadores y padres. Por tanto, la arquitectura debiera integrar los elementos del contexto cultural en una sola expresión para que sirva de ambiente ideal para el desarrollo. Rudolf Steiner, diseñador arquitectónico, en sus construcciones instaura planteamientos pedagógicos Waldorf, cultivando las facultades mentales en total armonía con los sentidos.²⁰

La pedagogía de María Montessori menciona la autonomía de los espacios, como uno de los principios más importantes. Y es que Montessori comprendía que el espacio debía ser estructurado, ordenado, atractivo y motivador puesto que se buscaba preparar a niños libres y autónomos, pensantes por sí mismos, capaces de elegir, decidir y de actuar a partir de las propuestas que el entorno les ofrecía, por eso la importancia de crear ambientes conformes a la cultura infantil, que respondan a la necesidad de actuar de una manera inteligente.

Para el antropólogo inglés Gregory Bateson, la experiencia estética se apoya en procesos primarios del ser humano, lo cual hace suponer que tiene su origen a edades muy tempranas, desarrollándose conjuntamente con la capacidad de establecer relaciones y metáforas, así como de trascender desde lo inconsciente a lo consciente. En su libro *Mente y natura*, profundiza la idea de pensar en la estructura que conecta los acontecimientos “como una danza de partes interactuantes”.²¹

En realidad, cuando se habla de estética en el contexto de la comunidad

²⁰ Francisco Ramírez Potes, “Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna”, revista *Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquía, Medellín, 2009.

²¹ Isabel Cabanellas y Clara Eslava, op. cit.



educativa se hace referencia a espacios amables, funcionales y ricos tanto para niños y niñas como para las educadoras; el personal que trabaja en este centro educativo y también para las familias. En este sentido, hablar de estética es una responsabilidad pedagógica, ya que permite a los niños establecer diálogos propios y particulares con elementos del entorno. Para ello es imprescindible, la motivación, la provocación y la novedad que dispone y ordena la estética.

Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, consideran que es fundamental cautelar que los aspectos estéticos tengan relación con las características y necesidades de los niños y niñas, el contexto cultural y la función que cumple ese determinado espacio. Al respecto, es importante destacar que un ambiente de aprendizaje que considere estos factores contribuye al bienestar de los niños, primera condición para su desarrollo armónico.

Y no basta con que los centros educativos sean simples reproductores de conocimiento porque en la práctica son lugares o espacios donde los niños y

adultos construyen conocimientos y su comprensión del mundo.²² Hay que asumir la estética como parte propia y elemento de identidad de la cultura infantil para que los niños y niñas exploren los elementos del espacio educativo con asombro, deteniéndose en los detalles y dando impulso a la capacidad innata de la imaginación, capacidad que tiene la infancia de maravillarse con la vida. Es decir, espacios pedagógicos que enriquecen los registros experienciales de los niños. Por esto se hace necesario el diseño de escenarios creativos para el juego y la convivencia, que logren estimular la imaginación en un entorno diversificado.

La disponibilidad del niño y de la niña para la emoción, resonancia, asombro, percepción de lo singular, construcción y transgresión, el juego metafórico, en su interacción y comprensión de la realidad desde su propia forma de resolver y expresar significados y relaciones, nos permiten ver las raíces de la emoción estética emergente en su potencia, señalan Cabanellas y Eslava. Para los educadores de Reggio Emilia, la cultura invita a realizar acciones desde las artes con “posturas pedagógicas y metodológicas que vivencien el juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística”.²³

Reggio Emilia instala la definición estética de los centros educativos en una consecuencia de la cultura de los que lo utilizan y no en una situación ajena al trabajo de la educadora o educador y de este modo plantea las siguientes preguntas: ¿En qué medida se perciben los elementos estéticos del contexto educativo como parte integrante del ambiente de aprendizaje? ¿Qué tipo de incidencia tienen en la vida de la comunidad educativa? ¿Quiénes son los responsables de su apariencia?

²² Carla Rinaldi, op. cit.

²³ Miriam Pilowsky, *La lugaridad en el aprendizaje*, Ediciones de la Junji, Santiago, 2014.

Las principales características que se deben tomar en cuenta a la hora de organizar el espacio educativo inicial son que sea pensado para los niños, como también estimulante, accesible, flexible, funcional, estético y agradable para los sentidos,²⁴ donde se pueda optar por desarrollar distintas actividades, en condiciones diversas, con posibilidades claramente diferentes respecto a las que pueden tener fuera de la comunidad educativa advirtiéndole qué aspectos del desarrollo infantil pueden ser reforzados y estimulados.

Asimismo, Lledó y Cano²⁵ proponen aspectos para un buen espacio educativo inicial: un lugar de encuentro entre unos y otros, que sugiera gran cantidad de acciones, que esté abierto al mundo que le rodea, que sea un espacio acogedor y que sea un lugar vivo, un lugar distinto, con personalidad propia.

En definitiva, el asumir la estética como parte propia y elemento de identidad de la cultura infantil permite a los niños y niñas explorar los elementos del espacio educativo con asombro, deteniéndose en los detalles y estimulando la capacidad innata de imaginación y creatividad propias de la infancia. Es decir, ofrecerle a niños y niñas un espacio imaginario, que le dé emociones, que desarrolle vínculos afectivos, que sea acogedor y agradable, donde niños y niñas se puedan expresar libremente sin limitar su creatividad, que sea percibido y vivido sin olvidar que la infancia imprime su presencia en el espacio, que como juego simbólico revive internamente en un imaginario de lo vivido desde la metáfora, como misterios de sombras, materias amenazadoras o regazos acogedores.²⁶

²⁴ Cristina Laorden y Concepción Pérez, *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*, Universidad de Alcalá, Madrid, 2002.

²⁵ Cristina Laorden y Concepción Pérez, op. cit.

²⁶ Isabel Cabanellas y Clara Eslava, op. cit.

REFERENTES DE CALIDAD EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Una educación es de calidad si es pertinente y significativa para los niños y niñas de distintos estratos sociales y culturas y con diferentes talentos.²⁷ De esta forma, los niños pueden construirse como ciudadanos en la sociedad y desarrollar su propia identidad. Rosa Blanco hace especial énfasis en la educación inclusiva, ya que considera que cada niño tiene sus propias capacidades, motivaciones, intereses y una experiencia personal única. Señala que al respetar las diferencias se enriquecen los procesos de aprendizajes, por lo que hay que abordar holísticamente y en forma integrada la práctica pedagógica.

López, Araujo y Tomé también consideran que la calidad debe ser integral, no centrada únicamente en la educación o la salud, sino también en el desarrollo cognitivo y socioemocional, la nutrición y la crianza. Estos autores, identifican áreas críticas, tales como las relaciones que tienen los niños con otros adultos y con otros niños, plan de actividades, evaluación del progreso del niño o la niña, atención a la salud, perfil de las educadoras pedagógicas como técnicas de la Educación Parvularia, perfil de los niños, contexto familiar, relaciones comunitarias, entorno físico de la comunidad educativa y liderazgo de quien coordina el centro educativo.

El reconocimiento de la calidad en las prácticas educativas de la infancia es un derecho de los niños y niñas y una preocupación especial en lo que se refiere a la forma de acercarse a lo que se entrega tanto en las prácticas pedagógicas, como en el espacio arquitectónico donde éstas se realizan.

²⁷ Rosa Blanco, "La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia", revista *Enfoques Educativos*, Universidad de Chile, Santiago, 2005.

Con ayuda de Zabalza, Blanco y la *Política de Supervisión* de la JUNJI²⁸, se han seleccionado los siguientes referentes básicos de la calidad en las prácticas pedagógicas de la comunidad educativa: la familia, las educadoras, el ambiente educativo inicial, el currículo, el entorno territorial, la transición jardín infantil-escuela, gestión adecuada de recursos, sistema de supervisión y evaluación.

A. Las familias

El primer referente es la familia, que muchas veces acostumbra a valorar más la seguridad de los niños que la riqueza de las experiencias pedagógicas que se les ofrecen. Los padres se sienten más satisfechos si ven que sus hijos aprenden a leer y escribir que si los ven jugando a los disfraces o sentados en el círculo de los cuentos. En realidad, la calidad está más relacionada al hecho de que educadoras y familias configuren y tengan una estrategia compartida de apoyo, ya que la implicación de las familias al proyecto educativo es vital. También se debe tomar en cuenta la multiculturalidad, el respeto y la diversidad de la comunidad educativa, aceptando e integrando en la dinámica diaria a niños y niñas diferentes o con necesidades especiales.

B. Las educadoras y técnicas en educación parvularia

El segundo referente es la figura de las educadoras pedagógicas y técnicas, el aspecto más importante sobre los que se pretende articular la idea de calidad en la educación infantil. No existe posibilidad de mejora en los programas de educación inicial si no pasa por la intervención de las personas encargadas de llevarlos a cabo. Se pueden mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, pero al final quienes se han de encargar de producir todo ello en beneficio de los niños son las educadoras y las técnicas, vitales en el proceso de las prácticas pedagógicas del centro educativo.

²⁸ Junji, *Política de Supervisión*, Ediciones de la Junji, 2015.



C. Ambiente educativo inicial

El tercer aspecto es la calidad del ambiente educativo, que tiene que ver con la manera en que está organizado pedagógicamente el espacio y los aspectos estructurales de la infraestructura, tales como los espacios potenciadores, el entorno físico en el que se sitúa, la consideración de necesidades especiales, etcétera. Habrá que advertir los aspectos formales (la organización de los tiempos, los sistemas de gestión, la normativa de funcionamiento), la cultura de la comunidad educativa, la relación entre las personas (niños, adultos, educadores, apoderados), el sistema de trabajo y la identificación con el centro educativo. Convendrá destacar los espacios potenciadores y estimuladores de las prácticas pedagógicas en el centro educativo:

Espacio pedagógico rico en estimulaciones: Los niños y niñas tienen que sentirse desafiados por la riqueza de estímulos que ofrece el nuevo espacio al que se incorporan: cosas para ver, usar, estar, organizar, experimentar cómo son y cómo funcionan, etcétera. Los niños aprenden oliendo, tocando, probando, sintiendo y haciendo preguntas, ya que la curiosidad es propia de los seres humanos.²⁹ Los niños descubren mundos nuevos en estos escenarios como

²⁹ Alberto Moreno, *Educación y caos*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.

también distintas experiencias a las que les sería difícil llegar estando en su casa. En el jardín lo hacen en compañía de otros, como espejo donde se miran y aprenden por imitación y estimulación mutua.

Ambiente educativo potenciador: Condiciones que forman parte de las recomendaciones (arquitectónicas, de uso de materiales, de configuración de los espacios) que debe ser a escala de los niños y niña³⁰, donde puedan desarrollar sus dinámicas pedagógicas, físicas, sociales e intelectuales. Es decir, que el diseño arquitectónico esté en relación y al servicio de la propuesta pedagógica, tenga espacios creativos que sugieran estimular intelectualmente, que despierte la curiosidad y proponga nuevas percepciones a los niños. Espacios o escenarios que permitan responder a las necesidades de exploración y de grandes movimientos. Así como también soluciones prácticas como esquinas y muebles sin aristas, objetos no cortantes, muebles que no puedan caerse con facilidad (biombos, estanterías), objetos que no se puedan tragar, que no sean tóxicos. Que tenga suficiente luz natural; que sea amplio de manera que no haya que estar siempre quieto o molestando a los otros, que no haya un alto nivel de humedad, calor, malos olores. Que acoja a los niños con necesidades especiales. Que tenga una estructura unitaria, familiar y acogedora y que permita a los niños y niñas mantenerse orientados, recorrer sus espacios, lo que les facilita la percepción global del conjunto. Que tenga buena visibilidad de lo que ocurre en el espacio educativo y su entorno social y cultural. Es decir, un espacio construido y pensado a escala de los niños.

En definitiva se trata de concebir el espacio educativo donde se cree un ambiente de aprendizaje significativo, en el que tanto niños como educadoras y técnicas han de poder habitar, porque un buen diseño arquitectónico mejora la calidad de la educación impartida, como asegura el arquitecto Rodolfo Almeida.³¹

³⁰ Emma Maldonado y Pedro Andrade, *A escala del niño y de la niña*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2014.

³¹ Rodolfo Almeida, *Cuando la arquitectura educa*, EducarChile, Santiago, 2007.

Estructura de oportunidades: Que los espacios en general estén habilitados para que los niños puedan desplazarse libremente en ellos. Desde esta definición, los objetos, los colores, la disposición de los muebles o la aparición de estructuras de juego contribuyen a dotar un ambiente propicio para el aprendizaje. Un espacio que no mira sólo el interior del jardín infantil sino que trae el mundo exterior para analizarlo, descubrirlo y transformarlo. Enseñar la mirada, la posibilidad de ver más allá, de saltar los muros y los límites que distancian el centro educativo de la vida.

D. Currículo

El currículo es uno de los referentes básicos de la calidad en la educación inicial, que debe ser flexible³² y responder a la diversidad cultural³³ de la comunidad educativa, como también atender el desarrollo de la integralidad del niño y la niña como persona individual y única.

E. Entorno territorial

El quinto referente es abrir la comunidad educativa a su entorno social y cultural para extender el trabajo pedagógico, ya que resulta insuficiente considerar sólo las condiciones de calidad que ha de reunir el ambiente interior de la comunidad educativa y que tome en cuenta, por ejemplo, el acceso a un parque, a un huerto educativo o un espacio de albergue de animales que los mismos niños se encarguen de cuidar. También podrá integrar elementos naturales, culturales y sociales donde se los puede vincular a desarrollar programas educativos de calidad (por ejemplo, visitas al museo, cine, artesanos, a la escuela, bomberos). Al hablar de calidad no se puede analizar sólo la calidad de los recursos internos

³² La flexibilidad curricular apunta a que sean las propias comunidades educativas las que propongan los proyectos que den respuesta a los contextos históricos, políticos, económicos y sociales, integrando la participación activa de todos los actores sociales de la comunidad educativa, en pos de un bien común (Ver *Política de Supervisión* de la JUNJI, op. cit.).

³³ *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Mineduc, 2005.

de la comunidad educativa, ya que es preciso considerar todo el conjunto del espacio geográfico y mecanismos de apoyo de que dispone la comunidad y el barrio donde está inserto el centro educativo.

F. Transición jardín infantil-escuela

El sexto referente es el tránsito del jardín infantil a la escuela, que para niños y padres es un cambio drástico. Para que no haya un fuerte impacto, se precisa lograr efectos educativos más estables en los niños, como tener actitud de exploración, capacidad de implicarse en las iniciativas del grupo, de hacer y hacerse preguntas, autoestimularse, tener autonomía, etcétera. En esta etapa del ser humano es cuando se sientan las bases de las capacidades y actitudes ante las cosas, las acciones y las personas.

G. Gestión adecuada de los recursos

El séptimo referente es la gestión eficiente de los recursos sean muchos o pocos, tienen que ser coherentes con los criterios de la comunidad educativa, conforme al estándar de calidad de las tareas pedagógicas. Además de todo ello, se necesita claridad, consenso y rigor contable en la gestión de los recursos físicos, humanos, financieros y ambientales.

H. Sistema de supervisión y evaluación

El octavo referente es el sistema de supervisión que debe de estar orientado a la mejora de las prácticas pedagógicas de la comunidad educativa, lo que permite operacionalizar la *Política de Supervisión* para su posterior evaluación.³⁴ Habrá que mantener estas supervisiones regularmente, como un elemento facilitador para el equipo de trabajo de la comunidad educativa, ya que facilitan la identificación de los nudos que afectan la calidad de la atención que se brinda

³⁴ Con este instrumento, el equipo técnico del jardín infantil y el equipo técnico territorial de supervisoras registran acuerdos y proyecciones de mejora en relación a la práctica pedagógica y a la gestión educativa del jardín infantil.

a los niños y fortalece sus potencialidades, competencias y oportunidades. Finalmente, la etapa de evaluación es la que entrega conocimientos del nivel de desarrollo de los procesos de mejora que impulsa la comunidad educativa y entrega información para los criterios estipulados que retroalimentan el trabajo de supervisión, facilitando enormemente su oportuna adecuación.

DIMENSIONES DEL ESPACIO EDUCATIVO

A. La dimensión pedagógica

El espacio educativo inicial es el eje principal en la comunidad educativa para el desarrollo de los aprendizajes significativos. Este espacio debe ofrecer oportunidades para la imaginación, la creatividad, el juego, la explicación a los porqué, la interacción con los otros niños y con los adultos que habitan el espacio. Es decir, un espacio que motive y que produzca emociones. Las emociones son esenciales a nivel educativo, ya que son ellas y los deseos los que inducen a aprender o no.

Al nacer, todos los humanos tienen capacidades creativas bastante elevadas que pueden ser favorecidas por el entorno y la educación recibida. Por el contrario, éste también puede inhibirlas hasta hacerlas desaparecer. Si se está enfocado a promover la creatividad de las personas desde la infancia hasta los niveles universitarios más altos, se producirá el efecto multiplicador de un triángulo virtuoso. En este caso, las personas, los sistemas educativos y la sociedad del conocimiento se interrelacionan y se influyen mutuamente de forma beneficiosa.³⁵

³⁵ Llorens Guilera Agüera, *Anatomía de la creatividad*, FUNDIT, Design Knowledge & Future, 2011. Disponible en: <http://www.esdi.es/content/pdf/anatomia-de-la-creatividad.pdf>.



Teresa Romañá Blay asegura que la pedagogía ha olvidado la importancia del entorno físico, su utilización y su relación pedagógica, como artefacto cultural de primer orden y como elemento facilitador de los aprendizajes, porque no hay factor que no ejerza influencia, lo que no estimula y obstaculiza el aprendizaje. Espacios como escenarios que desarrollen sensibilidades que deben percibirse como una envoltura al centro educativo, como una piel y no como una concha, diría Loris Malaguzzi y Carla Rinaldi.

¿Cuál es el rol del espacio pedagógico inicial? Para Malaguzzi es claramente el tercer educador en la comunidad educativa. El espacio es un conjunto de aspectos que conforman un ambiente de aprendizaje donde se hace posible desarrollar las diferentes situaciones pedagógicas, un escenario en el contexto físico, donde transcurren estos aprendizajes significativos.

Efectivamente, los espacios educativos son ambientes de aprendizaje

significativos que favorecen la adquisición de múltiples saberes, como también fortalecen las capacidades afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de forma creativa las demandas del contexto durante los primeros años de vida. Su objetivo principal es promover que los niños sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y para esto se requiere un ambiente que motive, estimule, sea creativo y participativo para que puedan actuar y reflexionar sobre sus propias acciones desde una posición activa y competente. Esto facilita la comunicación y el encuentro con otros niños y adultos que habitan este espacio.

"Pedagogizar" los espacios significa utilizar y percibir como un todo los corredores, aulas, bibliotecas, mediatecas, rincones interiores y exteriores, cocina, baños. Todos estos espacios son educativos para el aprendizaje individual o en grupos, lo que facilita e incrementa la calidad de la educación. Es decir, el espacio educativo, al ser "pedagogizado", se transforma en una herramienta de formación tanto externa como interna y sirve de contenedor de los procesos pedagógicos.³⁶ En general, todos los recintos y espacios interiores y exteriores deben cumplir una función que apoye el proyecto educativo global que tiene el centro educativo. Incluso, se puede plantear una función recíproca con los espacios de la comunidad. Si, por ejemplo, al centro educativo le falta gimnasio, puede proyectarse y utilizar un gimnasio de la comunidad, utilizando el tiempo ocioso del edificio.

B. La dimensión cultural

Almeida señala la importancia de que las comunidades educativas respeten la cultura donde están insertas, no sólo la cultura de sus habitantes sino también utilizando materiales propios de su zona, su clima y dándole un carácter local. Porque al integrar la cultura donde está el centro educativo, éste se destaca y

³⁶ Rodolfo Almeida, op. cit.

percibe como obra única por los que la habitan. Y al mismo tiempo, responde a las aspiraciones y necesidades de los niños y de sus familiares y por qué no decirlo, de la comunidad en general. El uso de prácticas culturales permite la operacionalización para que un espacio educativo pueda constituirse como significativo para el desarrollo de competencias en la primera infancia.³⁷

Malaguzzi, como ya se ha señalado, concibe los espacios del centro de educación inicial como un tercer educador que alberga los derechos de los niños, de sus padres y madres y educadores. Es decir, un espacio dinámico, interactivo e interrelacional, abierto a las múltiples posibilidades y/o actividades de la cultura de la infancia.³⁸

El centro educativo es el primer contacto con la cultura que tiene el niño fuera de su casa, donde puede plantearse cómo funciona esta cultura; es el primer sitio donde espera respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprender. La importancia de la cultura es fundamental como herramienta pedagógica,³⁹ porque se vive con otros, se comparten formas de pensar, de disentir y de relacionarse. Es la cultura la que le da forma a la mente, señala Bruner, y es la que aporta la caja de herramientas de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y de nuestros poderes.

En la vida de los niños, la cultura y el juego están relacionados. Es la cultura la que hace posible la construcción de la idea de juego y configura las expresiones lúdicas populares y tradicionales de una comunidad. Por otra parte, la cultura es producto de la tendencia del ser humano a crear sentido, tendencia asociada

³⁷ Yenny Otárola Sevilla, "Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia", *Revista CS*, Universidad Icesi-Cali, Cali, 2011.

³⁸ María Antonia Riera, "El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia", en: *Boletín de Estudios e Investigación*, Indivisa, La Salle, Madrid, 2005.

³⁹ Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 2000.

a la noción de juego. Así, se puede decir que el juego no sólo es producto de la cultura sino productor de ella.⁴⁰

Según Huizinga, el juego es más antiguo que la cultura y ayuda a construirla. Por tanto, se hace imprescindible que se respete la cultura del niño desde la construcción de los espacios o ámbitos educativos iniciales sólo con una mirada diferente, dejando traslucir los valores de la infancia. No se precisa reflexionar demasiado para decir que toda persona es un ser espacial; todo lo que realiza en su vida tiene relación directa con un espacio en el que queda referido, ya que no podemos separar estos espacios narrados de los espacios vividos. Los cuentos tienen la capacidad de construir vivencias espaciales en el niño, que se nutren de sus experiencias para imaginarlas.

No sólo como personas se está en los espacios, lugares, ambientes o contextos, sino que también se es un espacio: las personas tienen sentido dentro de unos espacios que otorgan significado, razón de ser en último término, o quizá lo primero, de los propios sentimientos, relaciones, costumbres y comunicaciones. Es decir, tejiendo redes conceptuales interpretativas del espacio, dice Walter Fornasa.

El espacio es un fenómeno próximo, íntimamente ligado a la calidad de vida. Si hasta los recuerdos, como los olvidos, están alojados, dice Bachelard en *La poética del espacio*. El ser humano no puede y, de hecho, no está a la intemperie y cualquier actividad necesita espacio, lo mismo sucede con el arte de enseñar y aprender. La educación, también requiere una dimensión espacial donde el espacio sea un elemento fundamental, constitutivo de la actividad educativa.

⁴⁰ María Cristina Ponce, *Juego, libertad y educación*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2014.

Para Roland Barthes⁴¹ la arquitectura es un lenguaje, ya que todo ordenamiento espacial adopta códigos necesarios para poder ser utilizado, no siendo así pierde su fundamento, pues todo uso se transforma en signo en el momento que éste tiene un carácter social.

El jardín infantil es un proyecto pedagógico y, como tal, se puede decir que es el resultado de un diálogo entre lo pedagógico y el lenguaje arquitectónico: un espacio que sea un terreno de juego, de aventura y de exploración. Un laberinto infinitamente modificable para llevar a cabo una transformación simbólica del territorio.

Por eso se debe influir en una política infantil orientada a los niños, como sujetos y ciudadanos. Se necesita un diseño arquitectónico para el centro educativo inicial, como una propuesta educativa en sí misma, que tome en cuenta la cultura y perspectiva de los niños, que son sus principales protagonistas.⁴²

C. La dimensión antropológica

Los académicos Setha Low, Denise Lawrence-Zúñiga⁴³ y José Manuel Rodríguez⁴⁴ hacen mención a la proxémica en cuanto modelo antropológico del espacio y elaboran una teoría acerca del uso cultural que hace el sujeto del espacio y cuya influencia está demostrada, porque hay espacios que motivan, otros que inhiben; hay algunos que socializan y otros que aíslan. Y, del mismo modo, hay personas motivadas o desmotivadas, aisladas o vinculadas, según los espacios vitales y de convivencia que practican.

⁴¹ Francisco Sánchez Pérez, *El espacio y sus símbolos. Antropología de la casa andaluz*, Universidad Complutense, Madrid, 1990.

⁴² Emma Maldonado y Pedro Andrade, op. cit.

⁴³ Setha Low y Denise Lawrence-Zúñiga, *The anthropology of space and place: locating culture*, Blackwell Publishers, Oxford, 2003.

⁴⁴ José Manuel Rodríguez, *El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005.



El lugar antropológico, según Marc Augé, es un espacio cargado de significación para la persona que lo habita tanto individual como colectivamente, proveyéndoles sentido. Es central a la constitución del lugar, definido con tres rasgos: **identitario**, porque genera vínculos; **relacional**, porque genera relaciones e **histórico**, porque conjuga identidad y relación. Es decir, los lugares antropológicos generan arraigo a diferencia de los “no lugares”, que no se pueden definir como lugar de identidad, ni relacional, ni menos histórico, sino como lugares de tránsito y ocasionales. **El lugar antropológico es el lugar donde se nace, se ocupa, se vive, se cuida, se practica, se defiende, se conoce, se muere y donde están enterrados los antepasados, es la geografía íntima.**

Diseñar el espacio de un centro educativo inicial es un evento creativo, no sólo en términos de la pedagogía y la arquitectura, sino de manera más general, en términos culturales, antropológicos, sociales y políticos. Porque dar sentido al centro educativo inicial implica una filosofía, una manera de pensar acerca de la educación, el aprendizaje, la enseñanza y la relación entre ambos. También, juega importante rol la acción y hacer la co-construcción del conocimiento. Paulo Freire, pedagogo brasileiro, ve la educación como un instrumento de acción cultural. Para él es una “antropología política aplicada”, que se expresa en una actitud crítica, a partir del conocimiento del otro y de sí mismo. Así, la acción cultural y la acción educativa se alimentan entre sí, en un proceso de aprender a dar sentido al mundo social: ese es el proceso del conocimiento.⁴⁵

En realidad, los enfoques pedagógicos se entrelazan con la arquitectura para apoyar el proceso pedagógico de la comunidad educativa como un intercambio y para la comprensión por parte de los protagonistas que habitan en ella, que son los niños, educadoras, padres, madres y comunidad en general. A la pedagogía le incumbe la tarea de destinar a considerar los espacios pedagógicos, en el que la arquitectura, la cultura y la antropología se conviertan en puntos de referencia del discurso pedagógico y de su vocación proyectiva.⁴⁶ Por tanto, se requiere "antropologizar" el lugar como espacio de identidad, de relación y de historia. Un lugar simbólico y, por ende, antropológico, es decir, un espacio donde se puedan crear lazos de arraigo y afecto y los niños y niñas puedan constituirse en ciudadanos.⁴⁷

⁴⁵ Maritza Díaz y Mauricio Cavieres, *Infancia y educación. Análisis desde la antropología*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2015.

⁴⁶ *Ibíd.*

⁴⁷ Marc Augé, *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona, 2000.

IMPORTANCIA DE LA CALIDAD Y OBSTÁCULOS DEL ESPACIO EDUCATIVO INICIAL

Calidad es poner en práctica la capacidad de reconocer y luego de adaptar pertinentemente en búsqueda de significación y sentido. Es decir, el espacio educativo inicial debe ser concebido en reconocimiento de las características y necesidades de la comunidad educativa, sobre todo de sus niños y niñas y del equipo pedagógico. De este modo, el diseño arquitectónico del jardín infantil y la preparación del ambiente por parte de las educadoras incorporará los elementos necesarios para que las dinámicas pedagógicas se den positivamente y, por otra parte, exista también pertinencia cultural y territorial. Podrán existir diversos niveles de éxito en esta tarea; sin embargo, se podrá hablar de calidad cuando el reconocimiento y la búsqueda existan y éstas aseguren un cierto nivel de significación y sentido.

A pesar de lo complejo que puede llegar a ser el concepto de calidad en educación inicial, debido a la diversidad de enfoques, intereses y contextos involucrados en su definición, se pueden distinguir a lo menos dos grandes miradas sobre la calidad, en palabras de M. Victoria Peralta: la modernista y la posmoderna.⁴⁸ La primera, enfocada en elementos generales, economicistas y de eficacia; la segunda, con énfasis en el contexto, la historia y los actores sociales. Entonces, es posible distinguir en el enfoque de este libro una mirada posmoderna con énfasis en el contexto social, político y ambiental. De este modo, un buen punto de partida en la búsqueda de sentido y significación para adaptar el espacio educativo puede ser el contexto territorial y las características culturales de la comunidad educativa.

⁴⁸ María Victoria Peralta, "La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente", en *La educación infantil: el desafío de la calidad. Espacio para la infancia*, Fundación B. Van Leer, La Haya, 2008.



La importancia de esta propuesta de calidad, basada en el reconocimiento y la adaptación, es que muestra un camino para desarrollar posibles reflexiones y acciones que pueden instalarse, desde la concepción arquitectónica del espacio educativo, hasta la planificación de su uso pedagógico por parte de la comunidad educativa, con el fin de mejorar las experiencias de aprendizaje de niños y niñas.

Para ejemplificar lo expuesto, es posible advertir la definición de espacio educativo significativo de la sicóloga educacional Yenny Otárola que señala que un espacio educativo se puede considerar significativo en la medida que promueva el

principal sentido de la educación: el aprendizaje y el desarrollo humano. Desde esta perspectiva, un espacio significativo, para lograr su fin, debe ser retador y generador de múltiples experiencias, para que en este contexto, niños y niñas puedan desarrollar sus competencias cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales. En este sentido, los elementos que entran en juego en las dinámicas del ambiente educativo son el contexto, los géneros discursivos y usos del lenguaje, las modalidades de intervención, los materiales y, por último, los lugares y tiempos donde se desarrollan las actividades.

En este apartado se hace referencia al espacio físico que sirve de plataforma a las dinámicas socio-educativas, es decir, al sistema de espacios educativos que conforman el área pedagógica del jardín infantil. Este sistema está compuesto tradicionalmente por el aula (como espacio protagonista), los patios y los servicios higiénicos. Por otra parte, dependiendo de la iniciativa de las educadoras y de la dirección del jardín infantil y su enfoque pedagógico, sería posible incluir dentro de los espacios con potencial pedagógico a otros recintos, como las oficinas, las cocinas, bodegas y cualquier lugar que pueda evocar situaciones de aprendizaje y juego.

Cuando se hace referencia a los espacios físicos del espacio educativo inicial también se reconoce el concepto de calidad asociado al reconocimiento y adaptación en relación a las necesidades y características de la comunidad educativa. Como ejemplo de lo anterior, durante el año 2013 se realizó en JUNJI una consulta a educadoras de párvulos. El diagnóstico obtenido indicó que los mayores problemas que enfrentaban las comunidades educativas eran, por una parte, la sobrecarga de usos en la sala de actividades de los niveles medio y sala cuna. Lo anterior, dado que en el aula se realizaban diversas actividades pedagógicas, de actividad física, creación de hábitos, socialización, descanso e ingesta de alimentos, careciendo de una variedad de espacios educativos, de apoyo y de usos alternativos. Por otra parte, se constató un problema de

disponibilidad de espacio para realizar las actividades socio-educativas,⁴⁹ debido a la alta densidad de niños en relación con la superficie disponible. Asimismo, a través de las opiniones de las educadoras de párvulos, se pudo construir conocimiento sobre las necesidades del ambiente educativo inicial donde se indagó sobre los usos y condiciones distinguiéndose tres categorías o dimensiones: usos y actividades del espacio, grados de adaptación del espacio arquitectónico a los aspectos educativos y prioridades y propuestas desde la perspectiva pedagógica. Como resultado se expresaron las necesidades de las comunidades educativas y a consecuencia de lo anterior, se definieron aspectos de calidad que deben tener los jardines infantiles públicos construidos en Chile entre los años 2014 y 2018.

En síntesis, los elementos que se incluyeron en las nuevas construcciones, como respuesta a las opiniones de las educadoras, fueron las siguientes: aumentar considerablemente el tamaño de las salas (especialmente la sala para niños de 2 a 4 años), sumar una sala taller, un comedor de párvulos, incluir una sala comunitaria y aumentar el tamaño de otros recintos como la sala de educadoras, bodegas y oficinas.

Dentro de las necesidades más observadas se presentó el escaso espacio disponible en las salas de actividad o aulas. Lo que dificultaba la realización de actividades y obligaba, entre otras cosas, a despejar la sala de mobiliario cada vez que se emprendía una actividad colectiva, grupal o de actividad física. De este modo se estableció que uno de los principales obstaculizadores de las actividades pedagógicas era la relación metros cuadrados por párvulo.

⁴⁹ Pedro Andrade, "Construcción del espacio educativo inicial desde el territorio", en: *Nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia*, Ediciones de la Junji, 2017.



En la consulta a las educadoras de párvulos, se mencionaron como principales obstaculizadores físicos aquellos relacionados con la escasa amplitud de los espacios (salas, patios, baños) y su rigidez (gran cantidad de mobiliario que no permitía flexibilidad en las dinámicas pedagógicas, dificultades de seguridad en puertas, ventanas, pisos y mobiliario, ya que no se adaptaban a las necesidades de párvulos y educadoras).⁵⁰ A nivel funcional estos aspectos perjudicaban el desarrollo pedagógico: había que compartir espacios con otros niveles, los servicios higiénicos estaban lejos de las salas de actividades, faltaba espacio por la gran cantidad de equipamiento en las salas, había problemas con

⁵⁰ Pedro Andrade, *Optimización del programa arquitectónico de la JUNJI para el aumento de cobertura 2014-2018. Una propuesta desde el enfoque del hábitat educativo inicial*, Tesis del Magíster en Hábitat Residencial, Facultad de Arquitectura, Universidad de Chile, Santiago, 2015.

el diseño y la distribución de los espacios. A nivel ambiental, los principales obstaculizadores se relacionaban con la escasa incorporación de áreas verdes, la falta de protección de condiciones ambientales (clima, ruidos, desechos ambientales), problemas de iluminación, ventilación y humedad de las salas de actividades.

Los espacios inexistentes se pueden dividir en espacios operacionales y recreativos. En los espacios operacionales, como la falta de comedores, sala multiuso, bodegas, calefacción y espacio para el personal que trabajaba en la comunidad educativa y dentro de los recreativos, se puede mencionar los patios techados y áreas verdes. Por eso fue prioritario contar con mayor superficie por niño, baños al interior de las salas, bodegas, mejoras en seguridad, oficina del personal, disposición y cantidad de mobiliario y diseño de espacios educativos con mejor acceso para niños con necesidades educativas especiales, como también mejorar la ventilación, iluminación y calefacción y seguridad del terreno. Dentro de los espacios recreativos, se pueden señalar los patios techados, las áreas verdes y sombreado.

CONDICIONES Y ADAPTACIONES DEL ESPACIO EDUCATIVO INICIAL

Las características espaciales están relacionadas con la superficie disponible y la organización de los objetos dentro de los recintos. También se pueden considerar aspectos de facilidad o dificultad de uso del espacio.

La nómina de preguntas que se presenta en el anexo sobre aspectos físicos espaciales es referencial y está compuesta por cuestionamientos generales. Lo mismo ocurre con las sugerencias a considerar en el diseño y adaptación

arquitectónica de un jardín infantil, pues la idea es determinar el grado de adaptación que existe y acceder a información relevante sobre el espacio educativo desde la perspectiva de los usuarios para luego adaptar o re-adaptar el espacio de forma positiva en caso de detectar problemas en sus condiciones físicas y espaciales. Se considera que cada comunidad educativa puede realizar un cuestionario diagnóstico para fijar un estado de situación en un momento inicial determinado y, luego, a través de preguntas clave o que hayan demostrado mayor impacto, pueda realizar seguimiento a las acciones que se realicen para mejorar las condiciones y adaptación del espacio educativo a las actividades del jardín infantil.

Como ejemplo de lo anterior, es posible iniciar un ciclo de mejoramiento de las condiciones físico-espaciales del espacio educativo identificando obstaculizadores y facilitadores a través de un cuestionario a las educadoras y auxiliares del establecimiento. De esta forma se pueden identificar las mayores falencias del espacio educativo, así como también sus ventajas.

Con esta información se pueden planificar acciones que permitan el mejoramiento del espacio educativo. En general, las vías de solución que se visualizan son tres:

- a) Acciones directas por parte de la comunidad educativa, que consideran modificaciones del espacio sin gastos o a través de gastos menores. Por ejemplo, organizar el mobiliario de modo funcional permitiendo un mejor uso de los espacios, plantar pasto o nuevas especies en el patio, desarrollar nuevos materiales para juegos con ayuda de los padres, etcétera.
- b) Preparar un plan de mejoras a corto, mediano y largo plazo con la información diagnóstica obtenida. Este plan puede ser llevado a cabo por la comunidad educativa según sus capacidades técnicas y financieras.

- c) Preparar proyectos concursables para mejoras de infraestructura, cuando existan fondos disponibles en instituciones del Estado o administración municipal. Será posible preparar los antecedentes técnicos a partir del diagnóstico realizado a través del cuestionario y seguimiento de las condiciones físico-espaciales.

En el caso de las sugerencias para el diseño y/o adaptación arquitectónica de un jardín infantil, el objetivo del listado de propuestas físico espaciales, pedagógicas, culturales y antropológicas para diseñadores, será conocer elementos del espacio educativo que tengan relación con las prácticas docentes que se desarrollan en los jardines infantiles para que dicho espacio responda a las necesidades de juego de los niños y a sus dinámicas creativas, actuando, en palabras de Malaguzzi, como un tercer pedagogo para los que habitan o habitarán este espacio, que son los niños y niñas y el equipo pedagógico.

REFLEXIONES CONCLUYENTES

La comprensión y el conocimiento del entorno físico y arquitectónico es fundamental para los niños, no es externa o periférica al aprendizaje sino un elemento esencial. Por tanto, la búsqueda de un nuevo modelo o paradigma con el foco en el niño como “ciudadano”, incluye la comprensión del sentido del niño del espacio.

La importancia de vincular los campos de acción y colaboración de la arquitectura y la educación inicial, entrega una solución a un problema totalmente invisible a la sociedad, es decir, al conocer cómo usan los niños el espacio educativo, lo que contribuye a una propuesta pedagógica en sí misma, puesto que la educación se basa en las contribuciones humanas pero también en las ambientales que influyen directamente en el desarrollo de los párvulos.



Niños y niñas tienen derecho a la educación, al juego, a las actividades recreativas y a tener influencia en su medioambiente tanto social y cultural como físico. Y esto lo hacen en los jardines infantiles, que es su mundo, donde viven gran parte de su tiempo diario. Ya se sabe que las experiencias tempranas tienen gran importancia en la arquitectura del cerebro: potencian el aprendizaje significativo y desarrollo del niño y la niña.

Por eso la importancia del diseño de un espacio educativo es relevante para que aporte como un entorno educativo de calidad. Si este hábitat espacial es negativo, les impedirá saltar, dar volteretas, explorar, trepar y será percibido como árido y el resultado consistirá en que los niños no jueguen y su desarrollo se atrase física, cognitiva y socialmente. Un espacio para que los niños tengan la oportunidad de enriquecer sus registros experienciales, la creación de escenarios creativos,

de juegos y de convivencia. Es decir, espacios pedagógicos llenos de estímulos, diversificados, donde se pueden desarrollar distintas actividades, en condiciones diversas, con posibilidades claramente diferentes respecto a las que pueden tener fuera de la comunidad educativa, que sean provocadores y generadores de múltiples experiencias, donde el ambiente educativo adquiera el papel de un educador más entendiéndolo, en palabras de Malaguzzi, como “un acuario” en el que se reflejan las ideas, las actitudes, los niños y los adultos.

Un diseño espacial arquitectónico a escala del niño y la niña debe ir en directa relación con la propuesta pedagógica, tomando en cuenta la cultura y perspectiva de los párvulos, porque ellos son sus principales protagonistas. Asimismo, debe diseñar espacios inclusivos para niños con problemas de movilidad, de visión o sordera.

Lewis Carrol describía con precisión (en su famoso cuento *Alicia en el país de las maravillas*) la dualidad existente entre el mundo de los adultos y el de los niños: imaginación versus realidad, juego versus trabajo, diversión versus responsabilidad. Una comunidad educativa se puede transformar en el mundo de *Alicia* donde todo sea sensaciones, experiencias, color, juegos de escalas percibidos a través de los ojos de un niño y este mundo puede convivir con el del adulto.⁵¹

⁵¹ Rueda Pizarro, *Memoria descriptiva de la escuela infantil Pablo Neruda*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2010.

ANEXO

EXAMEN A LAS DIMENSIONES FÍSICAS, PEDAGÓGICAS, CULTURALES Y ANTROPOLÓGICAS DEL ESPACIO EDUCATIVO

DIMENSIÓN FÍSICA

La dimensión física del jardín infantil se refiere a elementos que se adaptan físicamente a las necesidades pedagógicas del espacio educativo.

1. ¿El espacio educativo interior es suficiente para realizar los juegos y las dinámicas pedagógicas con todo el grupo o en distintos tamaños grupales?
2. ¿El espacio educativo responde a escala del niño y la niña, es decir, está adaptado a su estatura y sus necesidades físicas y biológicas?
3. ¿El espacio educativo responde a niños con necesidades especiales?
4. ¿El espacio tiene alguna característica física de la cultura del contexto?
5. ¿El espacio educativo es cómodo en términos de temperatura y humedad?
6. ¿El espacio educativo tiene iluminación natural suficiente?
7. ¿En el espacio educativo existen olores que lo hagan desagradable?
8. ¿El espacio educativo está bien mantenido (muros, pisos, ventanas, lámparas, llaves de agua, artefactos sanitarios, cocinas, áreas verdes, juegos)?
9. ¿La estética del espacio educativo se encuentra intencionada en función de los intereses y necesidades de niños y niñas?
10. ¿El espacio educativo puede causar accidentes provocados por el diseño o por las características de la construcción del edificio?
11. ¿El espacio educativo tiene protocolos de seguridad en caso de emergencias?
¿Son estos claros, conocidos por todos y se ponen en práctica de manera preventiva?

12. ¿El espacio educativo tiene zonas con sombra en los patios exteriores que hagan más agradable el estar en él en verano?
13. ¿El espacio educativo tiene patios cubiertos que protejan las actividades durante los meses fríos o lluvia?
14. ¿El espacio educativo tiene facilidades para escuchar dentro de la sala de actividades?
15. ¿En el espacio educativo es necesario forzar la voz durante las actividades?
16. ¿Los patios y las salas de actividad del espacio educativo ofrecen privacidad respecto de la calle?
17. ¿El espacio educativo ofrece la posibilidad de usar, organizar y guardar correctamente los materiales didácticos y tecnológicos?
18. ¿El mobiliario del espacio educativo interviene negativa o positivamente durante las actividades pedagógicas?
19. ¿La ubicación del mobiliario del espacio educativo está previamente planificado?
20. ¿Se consulta a las educadoras o a las familias cuando hay reparaciones o nuevas construcciones en el espacio educativo?
21. ¿Se conocen las obligaciones legales que deben cumplir los edificios destinados a ser espacios educativos?

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

La dimensión pedagógica considera los espacios como ambientes educativos potenciales. Es decir, hace referencia a crear escenarios en el contexto físico donde transcurren los aprendizajes significativos.

1. ¿El espacio inicial facilita ser utilizado y percibido como un todo (corredores, aulas, bibliotecas, mediatecas, rincones interiores y exteriores, cocina, baños)?
2. ¿El espacio inicial es un lugar de encuentro entre unos y otros?

3. ¿El espacio inicial sugiere una gran cantidad de acciones?
4. ¿El espacio inicial está abierto al mundo que lo rodea?
5. ¿El espacio inicial es acogedor?
6. ¿El espacio inicial es un lugar vivo, distinto, con personalidad propia?
7. ¿En el espacio inicial se puede trabajar las emociones?
8. ¿El espacio inicial provoca afectos?
9. ¿El espacio inicial es un lugar donde los niños pueden expresar sus potencialidades, habilidades y curiosidad?
10. ¿El espacio inicial es un lugar donde los niños pueden explorar e investigar solos y con otros?
11. ¿El espacio inicial es un lugar donde los niños pueden percibirse a sí mismos como constructores de proyectos llevados a cabo en su comunidad educativa?
12. ¿El espacio inicial puede reforzar la identidad, autonomía y sensación de seguridad?
13. ¿El espacio inicial facilita la comunicación con los demás?
14. ¿El espacio inicial respeta la identidad y privacidad?
15. ¿El espacio inicial responde a las necesidades de exploración y de grandes movimientos de los párvulos?
16. ¿El espacio inicial apoya los aprendizajes significativos?

DIMENSIÓN CULTURAL

Se refiere al espacio educativo y pedagógico como un artefacto cultural de primer orden y como elemento facilitador de los aprendizajes significativos.

1. ¿Este espacio es dinámico, interactivo e interrelacional, abierto a las múltiples posibilidades y/o actividades y alberga los derechos de los niños, de sus padres y educadoras?
2. ¿Este espacio, como uso cultural, es motivante y socializante?

3. ¿Este espacio, como uso cultural, inhibe o aísla?
4. ¿Este espacio responde a la cultura donde está inserta la comunidad educativa?
5. ¿Este espacio tiene materiales propios de la zona y da un carácter local y cultural?
6. ¿Este espacio responde a las aspiraciones de la comunidad?
7. ¿Este espacio responde a las necesidades de los niños y niñas?
8. ¿Este espacio responde a las necesidades de las familias y vecinos?
9. ¿Este qué medida se perciben los elementos estéticos del contexto educativo como parte integrante del ambiente de aprendizaje?
10. ¿Qué tipo de incidencia tiene este espacio en la vida de la comunidad educativa?
11. ¿Quiénes son en este espacio los responsables de su apariencia?
12. ¿Dónde se puede utilizar la imaginación en este espacio?
13. ¿Dónde se puede crear en este un espacio?
14. ¿Dónde se puede jugar en este espacio?
15. ¿Es un espacio donde se puede interactuar con los niños y adultos?
16. ¿Es un espacio que motive y que produzca emociones?
17. ¿Este espacio entrega motivaciones para jugar?

DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA

Se refiere al espacio pedagógico como un artefacto antropológico de primer orden y como elemento facilitador de los aprendizajes significativos.

1. ¿Este espacio genera vínculos? (identitario)
2. ¿Este espacio genera relaciones? (relacional)
3. ¿Este espacio conjuga identidad y relación (histórico)
4. ¿Este es un espacio de identidad, relación y de historia?
5. ¿Este es un espacio simbólico?

6. ¿Éste es un espacio donde se pueden crear lazos de arraigo y afecto?
7. ¿Éste es un espacio pedagógico inicial donde se pueden constituir los niños y las niñas en ciudadanos?

PREGUNTAS AL EQUIPO EDUCATIVO QUE UTILIZA EL ESPACIO PEDAGÓGICO

La organización del espacio pedagógico inicial:

1. ¿Es un espacio que apoye las relaciones educadores-párvulos?
2. ¿Es un espacio que tiene mobiliario adecuado para compartir con otros adultos, colegas y padres?
3. ¿Es un espacio donde pueden tener privacidad el adulto, educadora, técnica y los apoderados?

PROPUESTAS PARA EL DISEÑO Y ADAPTACIÓN ARQUITECTÓNICA DE UN JARDÍN INFANTIL

Nº	PROPUESTAS	OBSERVACIONES
1	Diseño arquitectónico	Uso de geometría simple, clara y esencial, evitar la geometría compleja. Uso del color moderado en fachada y al interior colores neutros.
2	Materiales de construcción	Usar materiales no tóxicos, pisos absorbentes de impactos, fáciles de limpiar. Techos con tratamiento acústico.
3	Rampas	Para dar acceso a todo niño o adulto con necesidades especiales.
4	Cambios de nivel	Con protecciones laterales para evitar caídas.
5	Laberintos	En zonas exteriores o como juegos transitorios al interior de las salas.
6	Terrazas	En segundos pisos aprovechando el techo de los recintos del primero.
7	Túneles	En algunos casos es posible unir dos salas con un pasadizo o incluir túneles en los sectores de patio y en el acceso al edificio.
8	Escaleras	A escala del niño y niña tienen un enorme valor.
9	Acceso atractivo al jardín	Debe constituirse en un acontecimiento urbano que se identifique con la primera infancia.
10	Biblioteca ambulante	Se trata de pequeños estantes con ruedas que pueden ubicarse en distintos espacios del jardín infantil. También se estimula a que niños y niñas lleven libros a sus casas.
11	Baño como pieza de juego	El baño es un recinto pedagógico de creación de hábitos y socialización, por lo tanto no debe estar fuera de las oportunidades de juego.
12	Pieza de juego apta para taller	Es un espacio que sirve de alternativa a la sala de actividades principal, donde se puede dormir, trabajar, realizar actividades físicas, comer, etc.
13	Espacios adaptables y multiusos	Se pueden transformar en ejes dinamizadores de múltiples posibilidades educativas adaptándose a las distintas orientaciones del jardín infantil.
14	Rasgos de la cultura local/indígena	Concordar con actores locales externos a los diseñadores del jardín y con la directora y educadoras del jardín infantil.

15	Ventanas bajas	A escala del niño y la niña para que ellos puedan ver hacia el exterior y jugar cerca de un fuente de luz natural.
16	Recovecos	Crean ambientes mágicos que permiten a los niños esconderse para inventar nuevos juegos en mundos imaginarios.
17	Escenografía (fija) para marionetas y títeres	Los niños en cualquier momento pueden entrar en él, tomar su marioneta o títere favorito y hacerlo actuar (las escuelas de párvulos de Reggio Emilia lo tienen).
18	Lugares de encuentro	Lejos de los “ojos de los adultos” (casita) para que los niños y niñas puedan conversar y jugar sin intervención directa.
19	Esculturas	El arte estimula la imaginación y sensibilidad estética de la comunidad educativa. ¡Si sirven como juego, mejor!
20	Huerto/invernadero	Para que los niños cultiven y recolecten sus verduras apoyados por los padres y educadoras.
Considerando el jardín infantil como tercer pedagogo, hay que tener en cuenta:		
A	Mobiliario físico/motriz/cognitivo	1, 2, 7, 8, 11, 13, 17, 19.
B	Comportamiento espacial (agrupar, organizar, etc.)	18, 20, 12, 11.
C	Exploración espacial interior y exterior	2, 3, 4, 5, 6, 15, 16, 18, 20.

BIBLIOGRAFÍA

- Rodolfo Almeida, *Cuando la arquitectura educa*, EducaChile, Santiago, 2007.
- Antonia Cepeda Antoine, *Afecto y aprendizaje en la sala cuna*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.
- Alberto Moreno, *Educación y caos*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.
- Ángel Díaz del Dujo y José Manuel Muñoz Rodríguez, "Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI", revista *Española de Pedagogía*, Año LXII, N°228, Madrid, 2004.
- Banco Interamericano de Desarrollo, *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*, Berlinsky y Schady Editores, Washington, 2015.
- Carla Rinaldi, *Re-imagining childhood. The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia*, Adelaide Thinker in Residence 2012-2013, Department of the premier and Cabinet, Government of South Australia, 2013, disponible en: <https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/reimagining-childhood.pdf>.
- Cristina Laorden y Concepción Pérez, *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*, Universidad de Alcalá, Madrid, 2002.
- Consejo Nacional de la Infancia, *Política nacional de niñez y la adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025*, Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2015.
- JUNJI, *Política de Supervisión*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.
- Emma Maldonado y Pedro Andrade, *A escala del niño y de la niña*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.
- Francisco Sánchez Pérez, *El espacio y sus símbolos. Antropología de la casa andaluz*, Universidad Complutense, Madrid, 1990.
- Francisco Ramírez Potes, "Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna", revista *Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquía, Medellín, 2009.
- Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence, *Más allá de la calidad en la educación infantil*, Graó, Barcelona, 2005.
- Isabel Cabanellas y Clara Eslava, *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Graó, Barcelona, 2005.

Iskra Pavez Soto, "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales", *Revista de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, N°27, Santiago, 2012.

Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, Aprendizaje VISOR, Madrid, 2000.

José Manuel Rodríguez, *El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación*, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005.

Kathy Hirsh-Pasek y Roberta Michnick, *¿Por qué juego? = aprendizaje*, Temple University y University of Delaware, 2008.

Llorens Guilera Agüera, *Anatomía de la creatividad*, FUNDIT, Design Knowledge & Future, 2011, disponible en: <http://www.esdi.es/content/pdf/anatomia-de-la-creatividad.pdf>.

Marc Augé, *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona, 2000.

María Antonia Riera, "El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia", *Boletín de Estudios e Investigación*, Indivisa, La Salle, Madrid, 2005.

María Cristina Ponce, *Juego, libertad y educación*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2014.

María Teresa Romañá Blay, *Entorno físico y educación: hacia una pedagogía del espacio construido por el hombre*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1994.

María Victoria Peralta, "La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente", en *La educación infantil: el desafío de la calidad. Espacio para la infancia*, Fundación Van Leer, La Haya, 2008.

Maritza Díaz y Mauricio Cavieres, *Infancia y educación. Análisis desde la antropología*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2015.

Michel Boivin, *Relaciones entre pares*, Escuela de Psicología, Universidad Laval, Canadá, 2005.

Miguel Zabalza, *Criterios de calidad en la educación infantil*, Ponencia presentada en Congreso de Madrid, diciembre de 1998, disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios_calidad_educacion_infantil.pdf.

Miriam Pilowsky, *La lugaridad en el aprendizaje*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2014.

Olga Meng González del Río, *Una mirada a la educación de la primera infancia*, Máster Universitario en Investigación e Innovación en Contextos Educativos, Universidad de Cantabria, Santander, 2011.

Pedro Andrade, "Construcción del espacio educativo inicial desde el territorio", Ponencia realizada en el *VII Congreso Latinoamericano JUNJI-OMEP*, Santiago, Chile, junio de 2016.

Pedro Andrade, *Optimización del programa arquitectónico de la JUNJI para el aumento de cobertura 2014-2018. Una propuesta desde el enfoque del hábitat educativo inicial*, Tesis del Magíster en Hábitat Residencial, Facultad de Arquitectura, Universidad de Chile, Santiago, 2015.

Rodolfo Almeida, *Cuando la arquitectura educa*, EducarChile, Santiago, 2007.

Rosa Blanco, "La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia", *Revista Enfoques Educativos*, Universidad de Chile, 2005.

Rueda Pizarro, *Memoria descriptiva de la escuela infantil Pablo Neruda*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2010.

Setha Low y Denise Lawrence-Zúñiga, *The anthropology of space and place: locating culture*, Blackwell Publishers, Oxford, 2003.

Yenny Otárola Sevilla, "Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia", *Revista CS*, Universidad Icesi-Cali, Cali, 2011.

William Corsaro, *We are friends right? Inside kids' culture*, Joseph Henry Press, Washington, 2003.

Este libro fue editado por **Ediciones de la Junji**
y se terminó de imprimir en septiembre de 2017
en los talleres de Gráfica Lom.

Se utilizó la familia tipográfica Calibri para textos
y títulos. En el interior se utilizó papel bond
ahuesado de 80 grs., impreso a 4 tintas, y para las
tapas, papel kraft de 300 grs. impreso a 4 tintas.



Dirección editorial Marcelo Mendoza
Edición Rosario Ferrer
Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells
Producción Pilar Araya

Ediciones de la Junji es fruto del compromiso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN INICIAL

1/ APEGO ESPACIAL: LA LUGARIDAD EN EL APRENDIZAJE

Myriam Pilowsky

2/ A ESCALA DEL NIÑO Y LA NIÑA

Emma Maldonado, Pedro Andrade

3/ JUEGO, LIBERTAD Y EDUCACIÓN

María Cristina Ponce

4/ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

C. Woodrow, L. Newman, K. Staples y L. Arthur

5/ CORPOREIDAD Y ACCIÓN MOTRIZ

Elisa Araya

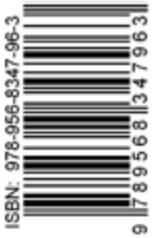
6/ AFECTO Y APRENDIZAJE EN LA SALA CUNA

Antonia Cepeda

Emma Maldonado es PhD (c) en Ciencias de la Educación, mención Antropología de la Educación, Universidad de Lund, Suecia. Es también educadora de párvulos y autora de varios libros sobre pueblos originarios e inmigrantes.

Pedro Andrade es arquitecto y magíster en Hábitat Residencial de la Universidad de Chile. Es también especialista en diseño de establecimientos de educación inicial y aplicación del enfoque de Hábitat Educativo Inicial en políticas públicas de construcción de jardines infantiles.

**JUNJI
en la
Reforma**



**Ediciones
de la junji**

