

CUADERNOS DE 2 EDUCACIÓN INICIAL

Junta Nacional de Jardines Infantiles

A ESCALA DEL NIÑO Y LA NIÑA

Emma Maldonado
Pedro Andrade



A ESCALA DEL NIÑO Y LA NIÑA

Emma Maldonado
Pedro Andrade



Maldonado, Emma

A escala del niño y la niña [texto impreso] / Emma Maldonado; Pedro Andrade.— 1ª ed. — Santiago: Ediciones de la Junji; 2014.
48 p.: 20x25 cm.

ISBN : 978-956-8347-58-1

I. Arquitectura – Educación 2. Diseño - Educación I. Título.
II. Andrade, Pedro

Dewey : 727.-- cdd 21

Cutter : P643a



Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

A ESCALA DEL NIÑO Y LA NIÑA

Emma Maldonado

Pedro Andrade

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Ministerio de Educación



Edición Marcelo Mendoza y Rosario Ferrer

Diseño y diagramación Fernando Hermosilla

Ilustraciones Laurence Prosperi

Dibujo de portada Amanda Paredes, niña del jardín *Caritas Risueñas*, de Limache.

Segunda edición (corregida): agosto de 2016

Primera edición: diciembre de 2014

Registro de Propiedad Intelectual Nº 247.866

ISBN: 978-956-8347-58-1

© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marchant Pereira 726

Santiago de Chile

www.junji.cl

Impreso en Chile por Andros Impresores

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
13/	El niño y la niña como actores sociales
18/	Los primeros años
20/	El juego como aprendizaje social, cognitivo y espacial del niño y la niña
23/	El medioambiente como estímulo y desafío para el niño y la niña
26/	Hábitat espacial y desarrollo del niño
28/	Diferentes formas de usar el espacio
29/	Ambiente educativo inicial
30/	Espacios de imaginación, social y privado
31/	Calidad del espacio educativo inicial
32/	La visión del mundo de los niños versus la de los adultos
34/	Diseño arquitectónico de la comunidad educativa a escala del niño
37/	Escala y cultura infantil
38/	Relación entre interior y exterior del jardín infantil
40/	Contacto con el entorno territorial del centro educativo
41/	A modo de conclusión
43/	Bibliografía

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)

“Se requiere un jardín infantil que no prepare para la vida, sino donde se viva”.

Loris Malaguzzi

INTRODUCCIÓN

La importancia de explorar los vínculos entre infancia y ambiente educativo inicial radica en la posibilidad de definir nuevos campos de acción para la arquitectura y la pedagogía. A través de esta reflexión, es posible dotar a los ambientes educativos de forma, contenido y actividad pertinente, lo cual supone la expansión de las posibilidades de interacción social y desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas. Los niños y niñas son considerados como personas integrales con la capacidad de participar e influir en la conformación de su ambiente educativo y en el ámbito sociocultural que habitan.

Como se señala en la presentación del libro *Guarderías. Diseño de jardines infantiles*, de Aurora Cuito, “hasta muy poco tiempo atrás que arquitectos y pedagogos han comenzado a colaborar y a intercambiar impresiones para diseñar jardines infantiles como una propuesta educativa en sí misma; la educación se basa en las contribuciones humanas pero también en las ambientales, que influyen en el desarrollo de los niños y niñas, así como en la interacción entre éstos y el entorno”.

El tema abordado en este libro, que pertenece a *Cuadernos de Educación Inicial* de **Ediciones de la JUNJI**, consiste en la relación entre las actividades infantiles y el espacio pedagógico desde la perspectiva de las características, necesidades y derechos del niño y la niña. Dado ello, se intenta dar orientaciones que apoyen dicha relación tomando en cuenta las perspectivas de distintas disciplinas y las diferentes escalas espaciales que están en juego en el desarrollo de niños y niñas, desde los espacios educativos hasta el territorio.

EL NIÑO Y LA NIÑA COMO ACTORES SOCIALES

Este libro parte de la premisa de que niñas y niños son “actores sociales,”¹ no “objetos pasivos” ni “seres incompletos”, sino “agentes sociales activos” que modelan los procesos sociales dados a su alrededor, seres que participan activamente en las rutinas, en los procesos culturales y sociales de su entorno, que luego se apropian y reinterpretan a su manera, contribuyendo a la reproducción cultural de la sociedad.²

Los niños y las niñas son “agentes sociales” que producen cultura, que están integrados a la sociedad y que no son sólo parte de ella, según el noruego Jens Qvortrup, director del Norwegian Centre for Child Research, quien añade que la infancia no es una fase transitoria sino una categoría social permanente en la estructura social (aunque en constante renovación) y que, por lo tanto, los niños no son individuos ahistóricos. El hecho de que los niños sean dependientes ha tenido sus consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales, por eso su marginalización y paternalización.³

Sin embargo, si se considera a los niños y niñas, desde su propio lugar, esto es, su propia niñez, en especial sus puntos de vista, se denotaría la asignación de un lugar para el pensamiento infantil en el mundo sociocultural. Por ende, se les reafirmaría la subjetividad y el modo de vivir el presente, lo que conlleva a romper con la invisibilización.

¹ Lourdes Gaitán considera dar visibilidad a los niños y niñas como actores sociales, en línea con las orientaciones de la Convención Internacional que los reconoce como sujetos de derechos. Para Börklind, la Convención de los Derechos del Niño acentúa los derechos de los niños a ser responsables y tener influencia en su medioambiente.

² Berry Mayall y Leena Alanen consideran que la infancia es un espacio socialmente construido como una generación con un estatus y una posición de poder determinados en la sociedad. (Iskra Pavez, “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, *Revista de Sociología*, N°27, 2012, pp. 81-102).

³ En épocas anteriores, a los niños y niñas se los vestía como verdaderos adultos en miniatura. Existen imágenes donde se aprecia a niños dibujados como pequeñas figuras, no muy distintas a los adultos que los acompañan (Jorge Rojas, *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*, JUNJI, Santiago de Chile, 2010).

Los niños deben de ser conceptuados como un grupo social distinto al adulto, porque tienden a experimentar la vida a través de su propia cultura, con símbolos y rituales únicos, sostiene Eduardo Lugo Laguna, académico de la Facultad de Arquitectura de la Buenemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) de México.

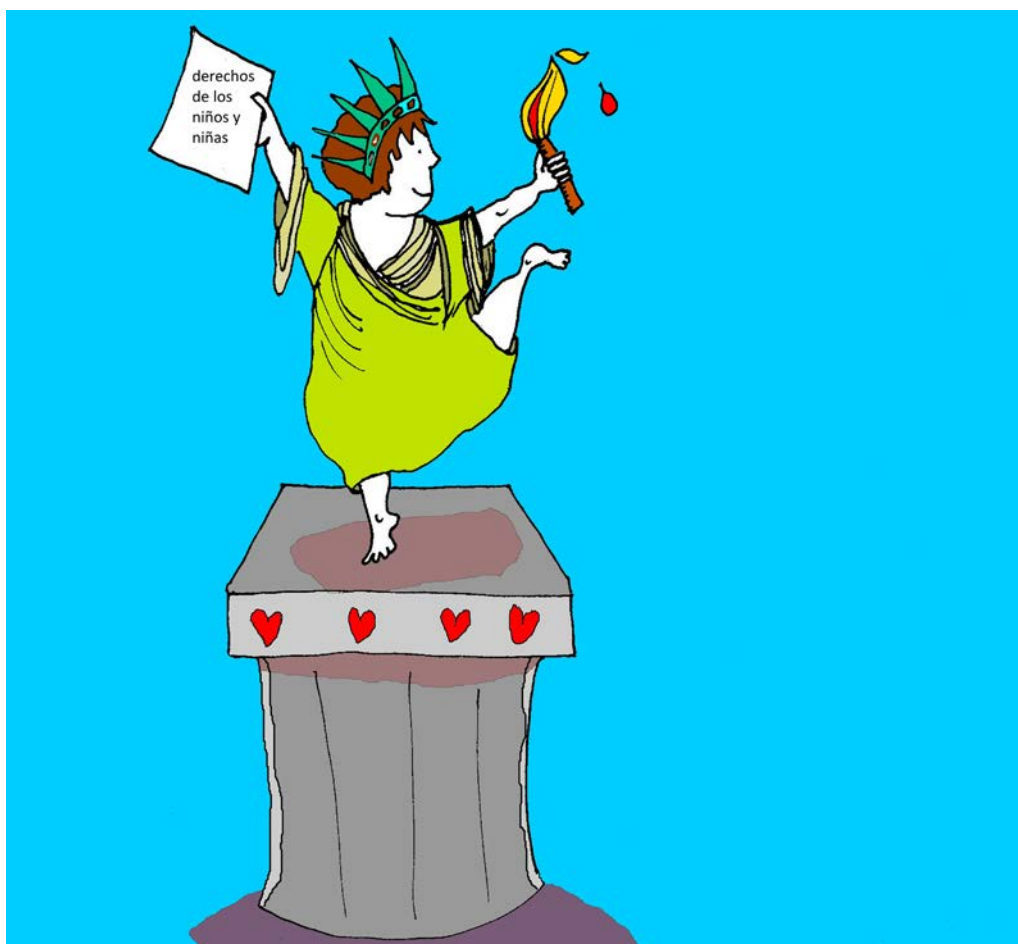
La niñez, dice Jens Qvortrup,⁴ como población infantil, se debe entender como un colectivo de individuos diferentes entre sí, pero que comparten una misma ubicación etaria en tanto “menores de edad” sometidos a la autoridad adulta.

En el prólogo del libro *Territorios de la infancia*, de Cabanellas y Eslava, se argumenta que tanto la infancia como sus habitantes, “desde su invención moderna como continente segregado (...) han aparecido condenados a una marginación pertinaz y generalizada en el mundo y fuera de él. Permanecen sin derechos, sin inteligencia compleja, sin voz, sin sexualidad, sin todo lo que haría de ellos seres completos y no menores (y, por tanto, menos). Han sido abocadas a pulular su presunta simplicidad por un universo periférico y extraño reconocido como un yacimiento arqueológico en que encontrar los preparativos de la edad de plenitud”.⁵

Los niños y las niñas son sujetos de derechos que, según la Convención del Niño, tienen derecho a la educación, al juego, a las actividades recreativas de su edad y a tener influencia en su medioambiente tanto social y cultural como físico. Los jardines infantiles son el mundo de los niños y donde ellos viven gran parte del día, por tanto se requiere diseñar un hábitat espacial que sea “un entorno educador, ámbito privilegiado de los procesos y capacidades infantiles, en relación

⁴ Jens Qvortrup, “Childhood as structural form”, *Norwegian University for Science and Technology*, Oslo, 2010.

⁵ Isabel Cabanellas y Clara Eslava, *Territorios de la Infancia. Diálogos entre Arquitectura y Pedagogía*, Editorial Graó, Barcelona, 2005.



recíproca con las posibilidades del espacio físico en el cual se desarrollan”⁶ que despierte sus capacidades acorde a su edad, que responda a sus necesidades de juego, con dinámicas pedagógicas creativas y socioculturales y que aporte al proceso de aprendizaje de los niños, es decir, que sea un espacio educativo de calidad.

Sin embargo, la sociedad muestra una indiferencia estructural (falta de consideración) en relación con los niños en diversos sectores de la política. Existen

⁶ Ibíd.

algunas excepciones, es el caso de Suecia, donde efectivamente hay una visión contemporánea de la niñez que se expresa en sus programas de educación inicial. En este sentido, en dicho país los niños son ciudadanos con derechos y personas autónomas, competentes y activas y que buscan entender el mundo. Son verdaderos co-constructores de conocimiento e identidad.

En realidad, los niños y las niñas producen conocimiento y cultura, participan en la construcción y determinación de sus propias vidas e influyen en las personas que los rodean y en la sociedad en la cual viven. Según William Corsaro, los niños y las niñas se apropian creativamente de los conocimientos disponibles en los mundos de los adultos, los que reproducen, extienden y cambian. Los niños construyen y participan en culturas de igualdad (con sus pares) con organización interna ajena a los adultos y tienen un punto de vista particular con respecto a la sociedad y la cultura.

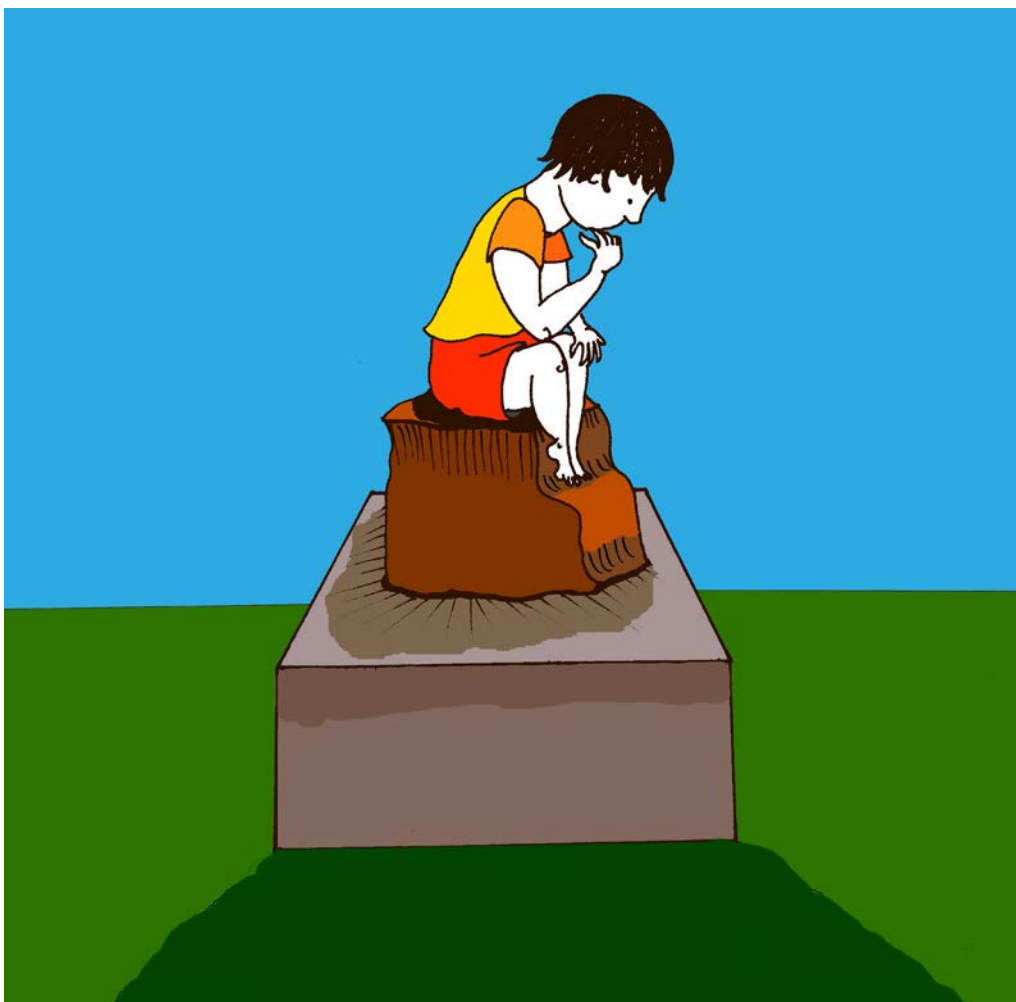
Por siglos, se ha percibido al niño como un ser en preparación para el futuro, que “madurará con el tiempo”, como si el paso de los años lograra normalizar de alguna forma a estos niños, dice el sociólogo alemán Manfred Liebel, uno de los más destacados estudiosos de los derechos de los niños y adolescentes en el mundo.

En realidad, el niño no es un futuro hombre o mujer o un futuro ciudadano en espera de ser un adulto, muy por el contrario, es hoy una persona titular de derechos, con su modo de pensar el mundo. El niño vive aquí y ahora, en el presente. Tal como lo dijera la poetisa chilena Gabriela Mistral, “el futuro de los niños es siempre hoy”.

En la antigua sociedad tradicional occidental, la duración de la infancia sólo se reducía al periodo de mayor fragilidad cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma. En cuanto ésta podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y

juegos. Así, los niños y niñas que sobrevivían los primeros siete años eran tratados como adultos, se vestían, trabajaban y hasta iban a la guerra como adultos, según el historiador francés Philippe Ariès.

El nacimiento de la infancia y su concepto, entonces, pueden situarse entre los siglos XVII y XVIII, periodo en el que se sensibilizó respecto de que los niños y niñas poseen una naturaleza distinta a la de los adultos. Efectivamente, a los niños y a las niñas se los valoraba por su contribución económica directa a la



familia y al mercado de trabajo, pero después pasarían a considerarse seres dependientes en proceso de ser socializados.

Para el ya mencionado Liebel, las sociedades no siempre han significado a los niños de igual forma y tampoco en ese proceso han ido de la invisibilización al reconocimiento de sus derechos. Más bien han existido momentos en que las sociedades occidentales se han dedicado a explotarlos, luego a protegerlos, para después hacerlos el centro de su interés y nuevamente constituirlos como problemas, imponiéndoles cada vez actividades reguladas desde edades más tempranas.

LOS PRIMEROS AÑOS

Según Francesco Tonucci, pensador y sicopedagogo italiano, autor de numerosos libros vinculados al tema de infancia, actualmente “nadie duda de que el periodo más importante de la vida de cualquier hombre y mujer consiste en sus primeros días y años de vida.⁷ Por ello, el desarrollo emocional y cognitivo que se produce en los primeros años de vida requiere que los centros infantiles ofrezcan a niños y niñas estímulos y motivación. Se sabe que el niño a edad temprana desarrolla gran parte de sus neuronas y conexiones cerebrales, además que lo influyen directamente los factores ambientales como el afecto, la nutrición y la estimulación. Las neurociencias indican que los seis primeros años de vida infantil son determinantes, porque en esa edad están presentes las mayores oportunidades de adquirir aprendizajes. Las experiencias tempranas tienen gran importancia en la arquitectura del cerebro: potencian el aprendizaje y el desarrollo del niño, a la vez que lo capacitan para la vida adulta. Lo que se produce principalmente en estos primeros años es la plasticidad neuronal o ce-

⁷ Francesco Tonucci, “Con ojos de niño. La pedagogía del espacio desde otra perspectiva”, revista *Arquitectura Viva*, Madrid, 2009.

yendo sus propios aprendizajes a través de las experiencias y el juego. Los niños son grandes observadores y aprenden advirtiendo con atención lo que hacen los otros niños y también los adultos, para luego gatillar las llamadas “neuronas espejo”. Estas neuronas se activan cuando prestan atención a lo que hacen los otros, como si fueran ellos mismos quienes llevan a cabo las acciones que realizan los demás.

EL JUEGO COMO APRENDIZAJE SOCIAL, COGNITIVO Y ESPACIAL DEL NIÑO Y LA NIÑA

El juego es la actividad más relevante que tiene el niño en esta etapa de la vida, al que dedica un promedio de quince horas diarias, según Eduardo Lagos Laguna. Así, el juego no es sólo entretenimiento placentero, sino un proceso intelectual que impulsa a la experimentación y a la creatividad, y que es además un derecho adquirido.⁹ Por otra parte, el juego tiene un alto valor educativo porque propicia el desarrollo de los sistemas cognitivo, motor y social.¹⁰ Este último aspecto es de gran importancia por cuanto el niño, al interactuar con sus pares establece y potencia vínculos sociales y afectivos. De esta manera, aprende a influenciar, tomar responsabilidades, solidarizar y compartir. Mucho del juego depende del trabajo en conjunto y la planificación que se ejercita y se aprende a través de las interacciones con los otros.

Gianni Rodari, en su libro de 1983 titulado *Gramática de la Fantasía. Introducción del arte de inventar historias*, sostiene que el juego no es un simple recuerdo de impresiones vividas, sino una reelaboración creadora, por tanto, es necesario que para nutrir su imaginación y aplicarla a tareas adecuadas, el niño

⁹ El derecho a jugar fue reconocido por primera vez el 20 de noviembre de 1959 en la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y 30 años después se aprobó la Convención de los Derechos del Niño que recoge el derecho al juego en su Artículo 31, el que resguarda “el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

¹⁰ Pia Björklid, *Lärande och fysisk miljö*, Myndigheter för skolutveckling, Kalmar, 2005.

crezca en un ambiente rico en impulsos y estímulos en todas las direcciones. Rodari concluye que si se quiere enseñar a pensar, se debe primero enseñar a inventar. El niño o la niña proyectan su deseo, dice Clara Eslava, “cuando descubre indicios de que pudiera cumplirse, si ordena a la nube que se convierta en elefante, cuando adivina su trompa incipiente en un jirón que desplaza el viento”.

Así también, el niño a través del juego, aprende a concentrarse en sí mismo y a tener la perspectiva del otro. El juego debe de estar vinculado al desarrollo social y académico de los niños y de las niñas. Es la experiencia en el que el niño rehace su conocimiento y su vida afectiva y social. El juego y el aprendizaje no están separados en el mundo infantil, más bien forman parte de su vida, el niño se pasa todo el tiempo jugando e ignora que está jugando. Los niños y las niñas crecen y maduran jugando, amplían el uso del lenguaje, ponen en acción las



funciones del pensamiento, experimentan emociones e intercambios humanos que les otorgan los primeros aprendizajes de estar con otros en el mundo. A través del juego, se les abren oportunidades para la imaginación, la creatividad y la libertad. Rudolf Steiner propone, tal como Friedrich Fröbel, que los niños en edad preescolar necesitan jugar, más que sumergirse en actividades educativas formales.

Al entrar en un recinto, el niño observa de inmediato cuáles son sus posibilidades de exploración dentro de ese espacio. Se pregunta, ¿a qué puedo jugar aquí? Porque los niños no acostumbran a utilizar el espacio para lo que está planeado, pues ven otras posibilidades. Los muebles tampoco se salvan de ser un material de exploración. Una mesa para un niño de un año es un techo, se puede meter debajo y sentirse amo de su propia casa, una casa a su medida. Una silla le sirve para medir sus fuerzas: se le puede mover, se le puede arrastrar, se le puede pegar si ella lo ha golpeado, “silla mala”, como dice Rodari. Madera, piedras, neumáticos, se transformarán en cualquier cosa gracias a la imaginación de los niños.

Para Francesco Tonucci, la experiencia directa, la acción pura y el juego libre son vías de conocimiento de los niños y las mejores escuelas son las que los fomentan. Para ellos los espacios deben tener en cuenta las necesidades de sus usuarios: flexibilidad para cambiar la actividad, confort térmico, lumínico y acústico, mobiliario adecuado y rincones lúdicos. Se desean lugares donde los niños puedan desarrollar actividades propias de su edad. Si se quieren niños activos y creativos, se tienen que diseñar ambientes espaciales propicios para que ellos puedan probar, experimentar, construir, cambiar y representar.

EL MEDIOAMBIENTE COMO ESTÍMULO Y DESAFÍO PARA EL NIÑO Y LA NIÑA

Los investigadores señalan que los niños y las niñas son expertos en su medioambiente y tienen conocimientos y experiencias que los adultos carecen. Esto es así efectivamente porque el niño vive explorando su medioambiente y, al descubrirlo, ve las posibilidades de influenciarlo.¹¹ Por otra parte, los niños consideran que dicho medioambiente les pertenece y, por tanto, se lo apropian para sí. Según el suizo Jean Piaget, famoso por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia, el aspecto central de la conducta inteligente es la destreza innata para adaptarse al medioambiente. Los niños, dice el psicoanalista estadounidense de origen alemán Erik Eriksson, se adaptan de un modo activo y permanente a su medioambiente gracias a la solución de tareas que la familia les impone, de cuyo éxito depende el resultado de su socialización y el deseo de alcanzar una imagen positiva de sí mismos.¹²

Para Piaget, los niños crean el mundo a partir de sus capacidades y de la experiencia que adquieren por el contacto con el medio, lo cual favorece un desarrollo de estructuras cognitivas cada vez más complejas. Cada etapa del desarrollo del niño tiene una representación del medio y los principios en los cuales el niño o la niña adquiere los conocimientos del medio son la organización, la adaptación y el equilibrio, aprendizajes que funcionan en todas las etapas de su desarrollo.

Jean Piaget ha clasificado el espacio gradualmente como topológico, proyectivo y euclidiano. El primero, el espacio topológico, es compacto, vinculado al

¹¹ Curso de posgrado *Arquitectura y aprendizaje con el foco en niños de 1 a 12 años*, Institución de Arquitectura, Gotemburgo, 2006.

¹² Pablo Olivos, "Ambientes escolares". En: Juan Ignacio Aragonés y María Amérigo, *Psicología ambiental*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2010.



cuerpo y transcurre desde el nacimiento hasta los dos y tres años (inteligencia sensoriomotriz).¹³ Las relaciones espaciales topológicas más sencillas expresadas en palabras son: arriba, abajo, encima, debajo, más arriba, más abajo, delante, detrás, etc. El niño prosigue con experiencias que lo ayudan gradualmente a alcanzar las nociones espaciales (imágenes mentales de las posiciones de los objetos). Esas experiencias son: ordenar, agrupar, amontonar, doblar, estirar, pegar, recortar, etcétera.

El espacio proyectivo emerge cuando el objeto o propósito de análisis o representación no es considerado como aislado, sino con una inter-coordinación de objetos y según un punto de vista determinado. Es interesante, porque de-

¹³ Jean Piaget denomina este periodo como “sensoriomotor”, caracterizado por un énfasis en la adquisición de destrezas motoras y perceptuales que son requisitos para que el niño y la niña puedan desarrollar su capacidad cognoscitiva.

pende de varios factores, de la distancia de observación y del ángulo visual de ellos. Esto se convierte en un referente importante al momento de observar y comprender varias representaciones de una misma escena u objeto. El espacio euclidiano, finalmente, es la evolución de las formas de aprehensión del espacio del niño y de la niña.

Así, los niños observan las cosas de su espacio exterior no como algo estático, sino como objetos móviles. Pueden narrar el recorrido de un automóvil (movimiento, traslado, rotación), manteniendo las propiedades de la longitud, de los ángulos, de las áreas y de los volúmenes.

Cuando los niños tienen la habilidad motriz básica, recién pasan a otra etapa, caracterizada por el ensanchamiento del espacio y en la que se convierten en exploradores de su entorno con su propio cuerpo. Allí confluyen su gran actividad física, su constante investigación, el encuentro con las explicaciones sobre las distancias y las direcciones en relación con personas y objetos a partir de sensaciones cambiantes, visuales y táctiles. Así alcanzan el pensamiento simbólico.¹⁴

Luego pasarán a la etapa de exploración del medioambiente, momento en el que lograrán el pensamiento simbólico y podrán hacer representaciones de imágenes mentales de los objetos. *“La primera infancia es la etapa en que se aprende a simbolizar y simbolizar es la base de la experiencia de pensamiento. Sin jugar, sin cantar, sin leer o escuchar historias ficcionales, es difícil enriquecer la capacidad de pensar”*, dice María Emilia López, escritora, editora y pedagoga argentina autora de numerosas publicaciones sobre educación, arte e infancia.

¹⁴ El niño, al tener el pensamiento simbólico, puede evocar y hacer representaciones de sus imágenes mentales diferidas en el tiempo y no sólo en ausencia del objeto o situación. Con ellas podrá codificar y decodificar para transformar la información.



HÁBITAT ESPACIAL Y DESARROLLO DEL NIÑO

Los niños y niñas progresan explorando el mundo a su alrededor, tratando de manipularlo, ya sea física, social o emocionalmente. Ellos utilizan el medioambiente como un recurso para su desarrollo. Existen estudios psicológicos que exploran los efectos de la arquitectura en el comportamiento de niños y niñas que dan cuenta de que las impresiones sensoriales recibidas por los pequeños son primordiales y vitales para su desarrollo. El psicólogo ruso Urie Bronfenbrenner, en su modelo de desarrollo ecológico, relaciona el aprendizaje y el ambiente del aprendizaje físico, diciendo que se relacionan y se influyen. Este medioambiente espacial posee múltiples significados para el niño y la niña, lo ven como un escenario y, como buenos actores, recrean y crean en su proceso de construcción general.

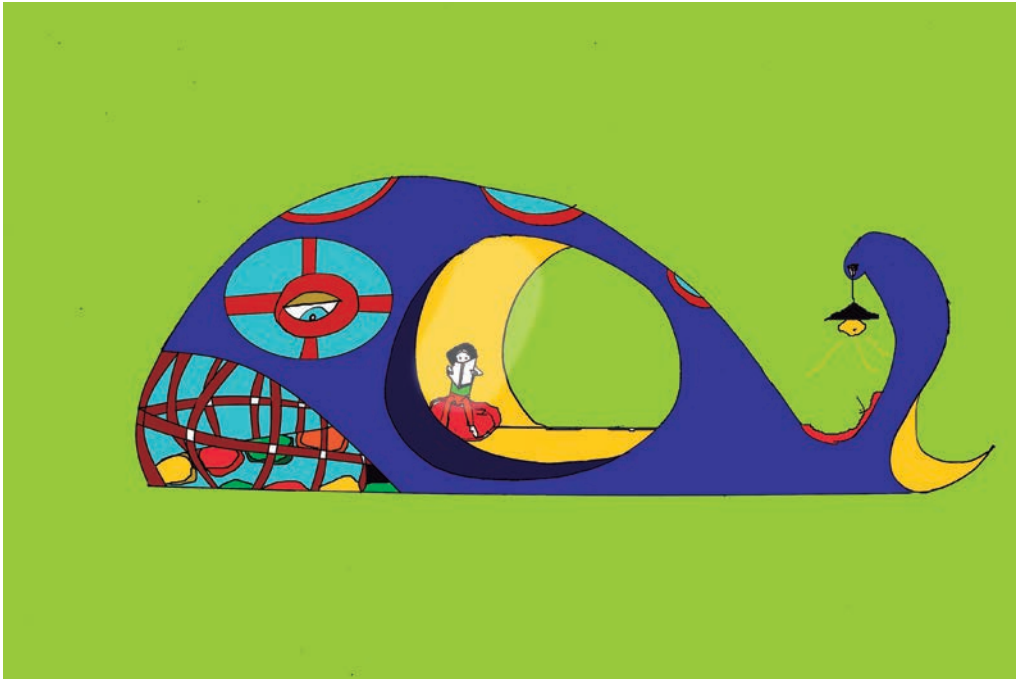
El hábitat espacial estimula y desafía al niño, le entrega información, le crea múltiples posibilidades en sus objetivos (que están dentro del juego). Si por el contrario, es un hábitat espacial que le impide lograr sus objetivos, como saltar, dar volteretas, trepar, explorar, encaramarse, imaginar, será percibido por el niño como árido, inseguro, dificultoso y poco estimulante y el resultado será que no juegue y a la larga su desarrollo se retrasará física, cognitiva y socialmente. De ahí la importancia de que los espacios contribuyan a generar experiencias distintas en consideración con sus dimensiones y a la elección del material y la acústica.

En este contexto, Liebel sostiene que hay que tomar en cuenta que los niños tienen otra visión y otra noción de los riesgos y de los peligros. A diferencia de los adultos, para los niños y niñas son una experiencia interesante y siempre querrán sondear y probar sus límites. Así mientras los adultos piensan en la seguridad de los niños, éstos tienden a sentir que la protección reclamada por los adultos los restringe en su libertad y en sus opciones de acción.

Pero, ¿qué es un espacio? ¿Será un vacío que hay que llenar o un lugar que está por habitar? La creación del espacio es un término o concepto abstracto: debe reflejar ante todo una cultura y un proyecto educativo compartido, sentencia Javier Abad, quien añade que nunca un espacio es totalmente neutral.¹⁵ El diseño de cualquier espacio no es válido para cualquier proyecto de jardín infantil y no es sólo tema de los arquitectos. Es transcendental, dice Javier Abad, que el adulto ofrezca “sentido de espacio” a los niños y a las niñas, es decir, que procure que los niños y niñas se sientan identificados y tengan “sentido de pertenencia”.

El antropólogo Marc Augé (en su libro *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*) desarrolla el concepto de lugar como

¹⁵ Javier Abad, *La escuela como ámbito estético según la Pedagogía Reggiana*, CSEU La Salle UAM. En <http://www.vitoriagasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/43307.pdf> (consultado en línea el 29.9.14).



un espacio en donde se pueden leer la identidad, la relación y la historia. A diferencia del concepto “no-lugar”, que es el espacio en donde esta lectura no es posible, como por ejemplo, los supermercados, aeropuertos, autopistas, etc.

DIFERENTES FORMAS DE USAR EL ESPACIO

Las niñas y los niños utilizan el espacio de diferentes formas: las niñas prefieren espacios pequeños, a diferencia de los varones que utilizan espacios más amplios. Según Christopher Day, profesor de la Universidad de Nottingham, en su libro *Environment and children*, esto es así, ya que, por ejemplo, los niños tienen más destrezas espaciales y sus juegos frecuentemente se desarrollan durante días e, incluso, semanas. Además, ellos suelen construir edificios, especialmente torres, mientras que las niñas hacen habitaciones y tienen más interés estético sobre su entorno, al que llenan de colores y flores.

AMBIENTE EDUCATIVO INICIAL

El hábitat educativo inicial corresponde a la relación entre variables físico espacial y socio educativas con las necesidades biosicosociales de niños y niñas. Que esta relación sea positiva o negativa dependerá del enfoque político y económico con que se determinen los lineamientos para abordar la calidad y la relación del ambiente educativo con su entorno. Así también, la coordinación entre los actores (niños, educadores, padres, madres y sociedad civil) que intervienen en la conformación de este espacio de desarrollo humano.

El ambiente educativo, según JUNJI expresa en su Referente Curricular, hace referencia a los espacios físicos, al equipamiento, a la organización de los materiales, a los objetos seleccionados para la acción pedagógica, todo en un marco de interacciones positivas en que niños y niñas conviven, experimentan valores, resuelven conflictos, respetan normas y hay cabida para la diversidad. Es decir, es la suma del espacio educativo y el ambiente educativo.

Según las Bases Curriculares para la Educación Parvularia del Ministerio de Educación, **el espacio educativo se refiere al conjunto de aspectos que conforman un ambiente físico que posibilita al educador ofrecer contextos y recursos materiales pertinentes para una gama de aprendizajes,** facilitando el trabajo individual del niño con el encuentro con otros.

El hábitat educativo inicial no sólo se debe reducir al espacio arquitectónico, sino que incluye toda la comunidad educativa, niños, educadoras, apoderados, vecinos y el territorio¹⁶ donde está inserto. Se trata de un espacio de acogida que cumple un rol pedagógico y que tiene un alto significado para el proceso de

¹⁶ Para Félix Guattari y Suely Rolnik, los seres existentes se organizan según territorios que ellos delimitan y articulan con otros existentes. El territorio puede ser relativo tanto a un espacio vivido como a un sistema percibido dentro del cual un sujeto siente una “cosa”. El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación fichada en sí mismo.



aprendizaje de los niños, pues, como se ha dicho anteriormente, al apropiarse de este espacio, entran en diálogo permanente con él, lo incluyen y lo influyen en sus juegos. El niño es permeable a los estímulos exteriores, aprende de un modo consciente e inconsciente del entorno en el que desarrolla su actividad. En este sentido se pueden identificar a lo menos tres factores relevantes que determinan la calidad de un jardín infantil y los logros de aprendizaje de la educación inicial: número reducido de niños por adultos, educadoras capacitadas y un ambiente estimulante.¹⁷

ESPACIOS DE IMAGINACIÓN, SOCIAL Y PRIVADO

Los niños valoran los “espacios de imaginación”, los “espacios sociales”, como también los “espacios privados” del jardín infantil, dice Dudek. Rápidamente, identifican los espacios sociales, donde pueden estar e interactuar con sus pa-

¹⁷ Los jardines infantiles de baja calidad acostumbran tener grupos numerosos, jornadas extendidas e inestabilidad del centro educativo. Además producen un impacto altamente negativo en el desarrollo de los niños y niñas.

res o con adultos, así como los espacios privados, como un túnel. Identifican también las piezas específicas donde pueden escuchar música y danzar. Los niños y niñas son profundamente sociales, les encanta compartir con otros y esta emoción de compartir y hacer cosas con otros niños es intensa, sobre todo cuando lo pueden hacer sin la ayuda o la dirección de los adultos, dice William Corsaro.¹⁸

Por tanto, es importante diseñar hábitats espaciales infantiles creativos e integrales, que incorporen una perspectiva multidimensional, que estimulen a los niños a soñar, a imaginar, a descubrir y a experimentar¹⁹ y que fomente el encuentro y la cultura infantil. Para ello es necesario proporcionar un espacio de calidad, ambientes educativos e interactivos tanto en la arquitectura como en el entorno²⁰, verdaderas “arenas” (contextos) de creatividad y aprendizaje.

CALIDAD DEL ESPACIO EDUCATIVO INICIAL

La calidad del espacio educativo inicial corresponde a un alto grado de adaptación de la arquitectura a las necesidades biosicosociales de los niños y niñas y a las dinámicas pedagógicas que se despliegan en este ambiente educativo. La idea es aportar sistemáticamente al desarrollo del máximo potencial físico, cognitivo, social, cultural y emocional de los niños y niñas.²¹

Para lograr todo lo anterior se recomienda tomar en consideración la multifuncionalidad espacial, es decir, tener especial cuidado de los espacios interiores en cuanto a temperatura, ruido, radiación, polvo y considerar también que debe tener funciones lúdicas, características del niño y de la niña y de la cultura donde se ubicará el centro educativo. También deberá contar con características

¹⁸ William Corsaro, *We are friends right? Inside kids' culture*, Joseph Henry Press, Washington, 2003.

¹⁹ Clara Eslava, “Territorios de la infancia. Fantasía y subjetividad en el proyecto escolar”, *Arquitectura Viva*, 2009.

²⁰ Mark Dudek, “Métodos maestros. Un recorrido por la enseñanza preescolar”, *Arquitectura Viva*, Madrid, 2005.

²¹ Este concepto de calidad del centro educativo inicial se da desde la perspectiva integral. Se puede profundizar más en este concepto desde la mirada de los diferentes actores involucrados: niños, padres, madres, educadores, vecinos, organizaciones.

patrimoniales y geográficas de cada comunidad o localidad. Por último, deberá tomar en cuenta la exigencia adicional, que es la sustentabilidad ambiental (estrategias de uso renovable, conservación de energía, sistemas de iluminación natural, etc.). Quizás la clave de todo esto está en que el proceso de proyecto de diseño de un jardín infantil debe implicar el descubrimiento creativo de adaptar dinámicas pedagógicas y socioculturales flexibles e integrales.

Asimismo, es importante retroceder en el tiempo y **explorar qué piensan los niños e imaginarse ser un niño o una niña,** dentro y fuera del jardín infantil que se pretende diseñar y preguntarse, ¿este espacio interior o exterior crea y estimula condiciones para jugar o las limita? Será pertinente pensar un centro educativo como creación cultural, como propone Malaguzzi, que no esté aislado del territorio donde está emplazado y que desde el ambiente extraiga inspiraciones arquitectónicas y materiales que respondan al clima y la cultura. Que esté relacionado con las plazas y con las organizaciones recreativas que lo rodean. **Un centro educativo que sea parte del entorno y no una isla.**

LA VISIÓN DEL MUNDO DE LOS NIÑOS VERSUS LA DE LOS ADULTOS

Los niños y los adultos ven el mundo totalmente diferente y los jardines infantiles son diseñados por adultos pero son usados por los niños. Las experiencias de los adultos están centradas en cómo usar los espacios, a diferencia de los niños, que “sentirán” el espacio dependiendo de qué les diga éste. Los adultos y los niños tienen experiencias muy diferentes de los lugares y espacios. Los adultos acostumbran a categorizar: living, dormitorio, comedor... En cambio, para los niños una pieza consiste en cuatro esquinas y un centro. Otra diferencia entre ambos, es que los niños pequeños acostumbran a usar el ambiente para probarse ellos mismos, mientras que los adultos prueban el ambiente. Para los niños y niñas, los límites, los pasillos, los huecos y la relación entre los espacios

son tan importantes como los mismos edificios o espacios de juego, dice Abad. Efectivamente, los niños trabajan por amor al proceso y los adultos trabajan para obtener resultados. Los adultos viven (la gran mayoría) en un mundo real, concreto y conocido y es un mundo que no cambia. En tanto, el mundo real para los niños es el mundo imaginario.²²

Para el niño hay un gozo en el espacio, el espacio-protección, el espacio-miedo, el espacio-misterio, el espacio-descubrimiento, el espacio-libertad. A diferencia del adulto que ve el espacio aislado del entorno, existe para medirlo, venderlo y para guardarlo.

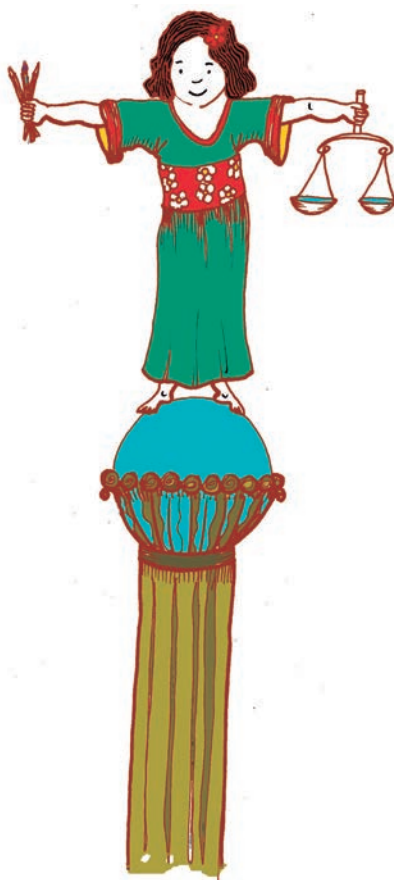
Sin embargo, los niños tienen actitudes comunes con artistas-adultos. En este sentido, Javier Abad sostiene que los niños tienen una relación empática con las cosas por tener firmemente entrelazados los aspectos cognitivos con los expresivos, la facilidad para usar de modo transversal y con gran soltura varios lenguajes al mismo tiempo, la alegría y el esfuerzo de interpretar. Ambos, niños y adultos, son capaces de elaborar imágenes mentales no encerradas en rígidas categorías de pensamiento.

En su libro *We're friends right?*, William Corsaro señala que los adultos quieren que sus hijos estén sanos y felices y que en el futuro sean adultos productivos, a diferencia de los niños que no quieren ser “la copia de sus padres” sino que quieren llegar a ser “buenos niños”.

²² Christopher Day y Anita Midjer, *Enviroment and children*, Architectural Press, Oxford, 2007.

DISEÑO ARQUITECTÓNICO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA A ESCALA DEL NIÑO

Como todo diseño arquitectónico destinado a la primera infancia se debe de dar respuesta a los cuatro ámbitos de la experiencia humana: espacial, psicológico, fisiológico y conductual, más los ámbitos cultural y social donde se emplazará el espacio educativo. Por tanto, se hace necesario planificar y diseñar jardines infantiles interactivos pero desde la perspectiva del propio niño y según su propia escala y no la del adulto. Los niños y las niñas son los principales usuarios del jardín infantil y éste es el espacio donde pasan gran parte de su tiempo. Por tanto, es preciso entrar al mundo de los niños: observar cómo ellos utilizan el



espacio, escuchar sus planteamientos, puntos de vista, entender cómo experimentan y entienden sus vidas y sus relaciones sociales con sus pares (cultura infantil).²³ Se requiere crear espacios físicos donde el niño pueda investigar y explorar corporal y visualmente el ambiente, que sean lúdicos, acogedores, pertinentes, relevantes y de calidad. Que sean ambientes físicos funcionales, que no generen conflictos o contradicciones, sino más bien que generen nuevas percepciones y fluidez ante las diferentes actividades.

El ambiente espacial tiene significado para los niños pequeños. Ellos, al interpretarlo, utilizan sus sentidos o sus sentimientos, a diferencia de los niños mayores que interpretan la construcción y el ambiente físico en un plan más simbólico. Asimismo, se deben tomar en cuenta a los niños con necesidades especiales, asegurando que el espacio educativo tenga una perspectiva inclusiva en su diseño. Eso se traduce en facilidades para niños y niñas con dificultades de movilidad (puertas amplias, rampas), de visión (buena luz) o sordera (material antiacústico).²⁴

Según Francesco Tonucci, en estos ambientes se deberá poder escuchar en silencio a un adulto leyendo, dibujar y pintar en grandes superficies con pinceles o en papeles pequeños con lápices o rotuladores, modelar con arcilla y, de ser posible, cocer, hacer actividades de atención como las de lengua y lógica, tocar instrumentos y cantar, hacer teatro con el cuerpo y con marionetas. En todas estas actividades se adoptan posturas muy diversas y sólo si es estrictamente necesario los niños tendrán que permanecer sentados a una mesa, en los demás casos estarán de pie, acostados o sobre almohadones.

²³ Iskra Pavez, "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales", *Revista de Sociología* de la Universidad de Chile, N° 27, Santiago, 2012.

²⁴ En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptado por la Asamblea de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, en el Artículo 5, se señala el reconocimiento de "la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales".

Hábitats espaciales que deben ser bellos, luminosos, creativos, proyectados para grupos de niños que harán diferentes actividades y en grupos de distintos tamaños. La noción de lo que es importante e interesante para los niños ha cambiado absolutamente: desde el nacimiento son capaces de comunicarse y relacionarse con el entorno, con los padres y sobretodo con los otros niños, según Jensen.

Se requiere, un ambiente físico espacial que cree condiciones para que el niño pueda jugar, movilizar su curiosidad, le entregue diferentes oportunidades para desarrollar su aprendizaje, como también una arena para participar con “otros” niños como co-constructores de sus conocimientos a través del diálogo e intercambios de experiencias. En pocas palabras, que sea un hábitat espacial didáctico, interactivo y pedagógico, que responda a la cultura del niño y la niña y de la sociedad donde se construirá el jardín infantil. Se debe tomar en consideración que, como sostiene Eslava, en la temprana edad de cero a tres años los niños tienen más necesidades de espacio libre para gatear, andar, trepar o saltar, más necesidad de espacio exterior donde sentir el sol, el aire o el viento, más necesidades de espacio lúdico, de un territorio integrado por espacios de juego y paisajes interiores. Habrá que comprenderlo como un lugar de interacción entre mundos diversos más que como una serie de aulas o espacios con funciones programadas.

Un centro educativo amable, dice Veà Vecchi, es un recinto pequeño, acogedor, que abraza en la cotidianidad, la bella circulación de las familias, para que lo sientan como propio. Padres, madres, abuelos, abuelas, niños, que entran en las aulas, ven, visualizan, dialogan, permanecen, se van y vienen según sus ritmos y particularidades.²⁵ Es decir, siguiendo a Malaguzzi, se requiere de un

²⁵ Veà Vecchi, *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*, Ediciones Morata, 2013.

espacio educativo capaz de albergar a través de espacios relacionados, los derechos de los niños y niñas, de los educadores y de los ciudadanos, que recoja las huellas, presencias y memorias de todos sus cohabitantes.

Para Cuito, el jardín infantil ideal es un lugar donde la circulación es sugerente y fácilmente concebible, con unos pasillos y escaleras que evitan la masificación y que enseñan la posición relativa de las cosas. Es apacible, en el que los materiales absorben el ruido, es luminosa y desde donde se puede gozar de vistas al exterior evitando el deslumbramiento y disfrutando la penumbra, con arena, con agua, columpios y carruseles, donde conviven armónicamente, niños, niñas y educadores. En definitiva un jardín infantil donde aprender a jugar y a soñar.

ESCALA Y CULTURA INFANTIL

El hablar de escala apunta a la relación entre el cuerpo y su entorno físico. Dicha relación está dada por la proporción entre el espacio natural o construido y la medida del hombre como unidad referencial. La unidad de referencia está formada por las dimensiones del cuerpo, los sistemas perceptuales de éste y los componentes mentales y emocionales que entran en acción al interactuar con un espacio.

La escala tiene una dimensión simbólica y una práctica. Será simbólica cuando a través de la magnitud del espacio se genera una situación donde las medidas se convierten en la principal característica del ámbito que se habita u observa. Por ejemplo, en las dimensiones de una catedral (alto y largo) o de una plaza central (largo y ancho), en ambos casos el espacio no es totalmente controlable por la percepción y, al mismo tiempo, se abren diversas y amplias posibilidades de interpretación y acción. Por otra parte, será una dimensión práctica cuando el espacio, sus medidas y su forma se adaptan al cuerpo y las actividades a las que

el espacio pretende servir. La escala puede tener un efecto positivo o negativo respecto a la acción y la interpretación.

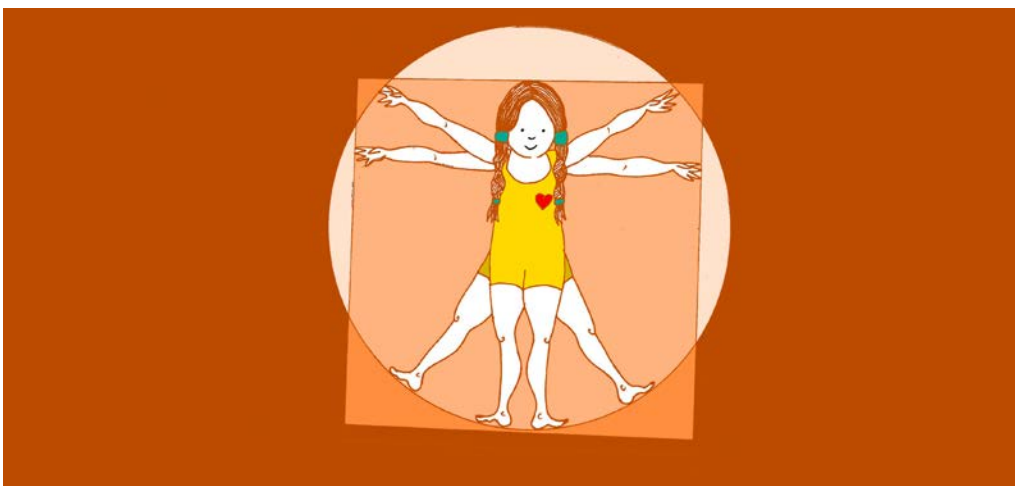
Así es posible ver que la escala es una forma de adaptación a las actividades y necesidades de las personas y los grupos. Junto con la forma constituyen uno de los principales elementos de la disciplina arquitectónica.

En referencia a la cultura de la infancia y en el ámbito de la pedagogía, las estrategias de adaptación escalar y formal, constituyen los elementos primarios en pos de concebir espacios donde las dinámicas culturales y pedagógicas infantiles tendrán posibilidades de expansión. Así, se ve en la escala y la forma una vía para lograr que la cultura y acción infantiles protagonicen la formulación de espacios donde la perspectiva de niños y niñas sea reconocida.

RELACIÓN ENTRE INTERIOR Y EXTERIOR DEL JARDÍN INFANTIL

Es importante que el exterior del jardín infantil sea la lógica continuación del interior, pero al aire libre, pensando que los niños no acostumbran a diferenciar entre el interior y el exterior. Para Cuito, la clave del diseño será la integración funcional y espacial de estos dos lugares, porque los niños y niñas juegan principalmente afuera y de esta forma el exterior del jardín infantil los estimula a ser creativos y, a la vez, activos. Por tanto, al exterior se le debe dar la misma importancia que al interior para que sea un “espacio significativo”, con diversos niveles, con agua (un estanque), árboles y un gran árbol para trepar.

Arnaiz señala que la relación patio-aulas y salas múltiples y su vinculación con el exterior del centro infantil es fundamental, ya que es la base o la razón de la existencia de la comunidad educativa. Asimismo, considera Loris Malaguzzi (de la Escuela Reggiana), el espacio construido debe permitir una relación entre



interior y exterior, constituyéndose espacios permeables desde al menos uno de los dos sentidos, que se pueda oler, ver o tocar lo que hay fuera del espacio construido, a través del cual el exterior pasa a ser parte del espacio educativo.

Los arquitectos daneses que diseñan espacios para niños y niñas menores de cinco años, incluyen obras de artistas, escultores y pintores. Mientras que los que diseñan juegos interactivos consideran grandes esculturas, juguetes hábiles, no agresivos y creativos.

Las investigaciones muestran que los niños que juegan en patios de jardines que tienen mucha vegetación juegan más tipos de juegos, acostumbran a jugar mejor en grupos y son más resistentes, entrenan mejor su balance, fuerza y coordinación, al mismo tiempo corren más rápido y resisten más. También se debiera pensar en un rincón dedicado al huerto para el cultivo y recolección de hortalizas. El huerto, en lo posible, puede ser apoyado por las familias de los niños que deberán garantizar su supervivencia durante todo el año. Y no olvidar, dice Francesco Tonucci, construir una cabaña o caseta donde los niños puedan esconderse y jugar a las casitas o a los médicos, lejos de las miradas de los adultos.

CONTACTO CON EL ENTORNO TERRITORIAL DEL CENTRO EDUCATIVO

El contacto con el exterior del entorno del jardín infantil es primordial para que esté integrado socialmente a los vecinos y a la comunidad, porque el espacio educativo se forma por una multiplicidad de escenarios y agentes que desde distintos ámbitos ejercen directa o indirectamente la función educadora como un centro dinamizador, que agrupa no sólo a los niños y niñas y educadoras, sino también a vecinos. Por ello, es necesario contactar a los “actores sociales adultos” relevantes del territorio donde estará inserto el jardín infantil: juntas de vecinos, vecinos y autoridades de la comuna para que los alrededores del jardín sean interactivos y partícipes. Será importante, por ejemplo, conseguir algo tan simple como que la señalética que rodea al jardín sea bilingüe, sobre todo en lugares donde viven párvulos indígenas, de modo de promover las lenguas de los pueblos originarios.



Pese a todo es posible observar que las rejas que rodean los centros educativos son cada vez más y que algo hay que hacer al respecto si lo que se quiere es evitar que ellos se conviertan en una fortaleza. El contacto y la apertura al territorio representa un riesgo, pero las rejas se pueden convertir en prisiones. Por tanto, es necesario que las puertas entre estos dos espacios (interior y exterior) sean lo más vagas posibles. Se sugieren ventanas hacia el exterior donde los niños puedan seguir la vida fuera de la comunidad educativa, como también hacerles adiós con las manos a sus padres y madres, cuando los dejan por las mañanas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Un buen espacio educativo inicial de calidad no solamente debiera incluir un alto estándar en el diseño, en la calidad del material y en finas terminaciones, en un buen número de baños, buenas cocinas, excelentes ventanas, canaletas funcionando, una buena calidad de los alimentos que se les entrega a los niños. Aunque todo esto es importante para la salud y el desarrollo físico de los niños, ya no se considera suficiente.

En la actualidad, se requieren centros de educación inicial de alta calidad donde el diseño arquitectónico esté en directa relación con la propuesta pedagógica.

Tanto es así que se sabe que un tipo de centro de estas características debiera significar ventajas en el desarrollo del niño comparado con los centros educativos de baja calidad. Pero, para que una comunidad educativa sea de calidad pedagógica, se deben diseñar espacios creativos, a escala de los niños y niñas, donde ellos puedan desarrollar actividades físicas, sociales e intelectuales. El objetivo será que estas comunidades educativas puedan ser capaces de estimular intelectualmente, despertar la curiosidad y sugerir nuevas percepciones a los niños y niñas. Así también, la idea es que puedan, según dijo Liebel, reconocer a los niños como ciudadanos y ciudadanas diferentemente iguales que

deben de tener el mismo derecho y las mismas oportunidades de influir en su vida y en las circunstancias sociales según sus propias ideas.

Es decir, debe haber un marcado énfasis en la creatividad y consideraciones estéticas que apoyen el desarrollo de los programas de los niños y no lo impidan, asegurando su visibilidad como una institución comunitaria reconocida y valorada ante la ciudadanía. Así se deberá procurar armonizar el entorno y promover la interacción social y la pertenencia en la comunidad, abierta y dispuesta a la comunidad.

La arquitectura se puede entender como herramienta de transformación social que permita vincular lo público con la cultura y la educación.

La mejor manera de hacerlo no será aplicando valores, sino respetando aquellos procesos a través de los cuales se construye cultura entre todos y todas, sentencia Natalia Gálvez. Por su parte, el pedagogo italiano Loris Malaguzzi, fundador de la Escuela Reggio Emilia, concibe el centro de educación inicial como ambiente de aprendizaje. Considera que se debiera pensar en los espacios y materiales de este espacio educativo como el tercer educador. Es decir, un espacio dinámico, interactivo e interrelacional, abierto a las múltiples posibilidades y/o actividades, que albergue los derechos de los niños y niñas, de sus padres y educadores.²⁶ En fin, si se quiere influir en una política infantil orientada en el sujeto, se necesita un diseño arquitectónico para el centro educativo que sea una propuesta educativa en sí misma y que tome especialmente en cuenta la cultura y perspectiva de los niños y de las niñas, que son sus principales usuarios.

²⁶ Jaume Riera, “El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia”, *Indivisa*, Boletín de Estudios e Investigación, 2005.

BIBLIOGRAFÍA

Alfredo Hoyuelos, *El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas*, Octoedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2006.

Alfredo Hoyuelos, *La cualidad del espacio ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. En: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/34/42534.pdf>

Aranda Barahona, “Derecho de la infancia y autonomía de la ciudades ideales”, VI Encuentro La Ciudad de los Niños, Madrid, 2010.

Aurora Cuito, *Guarderías. Diseño de jardines infantiles*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2001.

Christopher Day y Anita Midjer, *Enviroment and children*, Architectural Press, Oxford, 2007.

Clara Eslava, *Territorios de la infancia. Fantasía y subjetividad en el proyecto escolar*, revista *Arquitectura Viva*, Madrid, 2009.

Eduardo Lugo Laguna, *Derechos de los niños y espacios jugables. La reconceptualización del juego y del niño como estrategia para la definición de un nuevo paradigma de espacios abiertos a escala vecinal para la ciudad de Puebla*. Tesis doctoral Facultad de Arquitectura de la BUAD, México, 2013.

Elizabeth Abeya, “Infancia latinoamericana”, *Revista Digital* de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Barcelona, 2012.

Francesco Tonucci, “Con ojos de niño. La pedagogía del espacio desde otra perspectiva”, revista *Arquitectura Viva*, Madrid, 2009.

Francesco Tonucci, “La verdadera reforma empieza a los tres años”, revista *Investigación en la Escuela* N° 33, Sevilla, 1997.

Friendly, Martha, & Jane Beach, “Elements of a high quality early learning and child care system”, Working documents, *Childcare Resource and Research Unit*, University of Toronto, 2005.

Friendly, Martha, Doherty, Gillian & Jane Beach, "Quality by design: what do we know about quality in early learning and child care, and what do we think?", *Childcare Resource and Research Unit*, University of Toronto, 2006.

Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía. Introducción del arte de inventar historias*, Editorial Argos Vergara, Barcelona, 1983.

Isabel Cabanellas y Clara Eslava, *Territorios de la infancia. Diálogos entre Arquitectura y Pedagogía*, Editorial Graó, Barcelona, 2005.

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

Jaume Riera, "El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia", *Indivisa*, Boletín de Estudios e Investigación, Universidad Autónoma de Madrid, 2005.

Javier Abad, *Configuración del espacio en la escuela infantil. La escuela como ámbito estético según la Pedagogía Reggiana*. CSEU La Salle UAM. En <http://www.vitoriagasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/43307.pdf> (consultado en línea el 29.9.14).

Jens Jensen, "Espacio y equipamiento", en *Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat Infancia latinoamericana*, Barcelona, 2012.

Jens Qvortrup, "Childhood as structural form", *Norwegian University for Science and Technology*, Oslo, 2010.

Jorge Rojas, *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)*, JUNJI, Santiago, 2010.

Lenz Taguchi, Munkammar, *Consolidating Governmental Early Childhood Education and care Services under the Ministry of Education and Science: A Swedish Case Study*, UNESCO, Early Childhood and Family Policy, Series N° 6, 2003.

Lourdes Gaitán, "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", *Política y Sociedad*, Vol. 43, N° 1, Madrid, 2006.

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

Manfred Liebel, *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*, Pehuén Editores, Santiago, 2013.

María Emilia López, *Cultura y primera infancia*, CERLALC/UNESCO, Bogotá, 2013.

María de Fátima Silva, *La importancia del concepto de escala para la armonía del espacio urbano*. Tesis doctoral, Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio, Universidad de Sevilla, 2009.

María Fernanda Moscoso, “La mirada ausente”, en *Aportes Andinos Review*, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2009.

María Teresa Herner, “Territorio, desterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari”, revista *Huellas* N°13, Instituto de Geografía, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2009.

María Teresa León, *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años*, Universidad Estatal a Distancia, San José, 2002.

María Teresa Romaña, *Entorno físico y educación. Hacia una pedagogía del espacio construido por el hombre*. Tesis doctoral, Barcelona, 1992.

Mark Dudek, *Children's spaces*, Elsevier, 2005.

Mark Dudek, *Métodos maestros. Un recorrido por la enseñanza preescolar*, revista *Arquitectura viva*, Madrid, 2005.

MINEDUC, *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Santiago, 2005.

MINEDUC, OREAL/UNESCO Santiago, JUNJI e INTEGRA, *Espacios educativos para la primera infancia*, Santiago, 2010.

Natalia Gálvez, “Reconocer y refuncionalización de infraestructura en el tejido urbano”, XVIII Encuentro de Jóvenes Investigadores de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2014.

Pia Björklid, *Lärande och fysisk miljö*, Myndigheter för skolutveckling, Kalmar, 2005.

Phillipe Aries, *Barndomens historia*, Gidlunds, Avesta, 1982.

Pablo Olivos, “Ambientes escolares”. En: Juan Ignacio Aragonés y María Amérigo, *Psicología ambiental*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2010.

Rosa Adrada, *Artes Plásticas y cultura visual en el medio*, Departamento Didáctico de la Expresión Musical Plástica y Corporal, Escuela Universitaria de Magisterio, Bilbao, 2013.

Rosa Blanco, “La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia”, revista *Enfoques Educativos*, N° 7, Departamento de Educación de la Universidad de Chile, 2005.

Vea Vecchi, *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*, Ediciones Morata, 2013.

Verónica Toranzo, “Pedagogía v/s Arquitectura en las escuelas primarias argentinas”, *Revista de Experiencias de Educación*, Universidad Católica de la Santísima Trinidad, Concepción, N° 13, 2008.

Vincent Arnaiz, Iciar de Basterrechea, Salvador Sergi, *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*, Ministerio de Educación, Madrid, 2011.

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

La segunda edición de este libro
fue editada por **Ediciones de la Junji**
y se terminó de imprimir en agosto de 2016
en los talleres de Andros Impresores.

Se utilizó la familia tipográfica Calibri para textos y
para títulos, la tipografía Capitals. 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
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.

