

CUADERNOS DE 1 EDUCACIÓN INICIAL

Junta Nacional de Jardines Infantiles

APEGO ESPACIAL

LA LUGARIDAD EN EL APRENDIZAJE

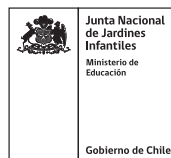
Myriam Pilowsky



APEGO ESPACIAL

LA *LUGARIDAD* EN EL APRENDIZAJE

Myriam Pilowsky



Pilowsky, Myriam

Apego espacial: la importancia de la lugaridad en el aprendizaje [texto impreso] / Pilowsky, Myriam.— 1ª ed.
— Santiago: Ediciones de la Junji; 2014.
48 p.: 20x25 cm.

ISBN : 978-956-8347-60-4

1. Apego – Diseño Espacial I. Título.

Dewey : 372.210983.-- cdd 21

Cutter : P643a



Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

**APEGO ESPACIAL:
LA LUGARIDAD EN EL APRENDIZAJE
Myriam Pilowsky**

**Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)
Ministerio de Educación**



Edición Marcelo Mendoza y Rosario Ferrer
Diseño y diagramación Fernando Hermosilla
Ilustraciones Joanna Mora
Dibujo de portada Ámbar Araya (4 años), del jardín infantil *Trompito de 7 colores*, de Casablanca

Segunda edición (corregida): agosto de 2016

Primera edición: diciembre de 2014

Registro de Propiedad Intelectual Nº 247.865
ISBN: 978-956-8347-60-4

© 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
- 9/ Introducción
- 12/ ¿Qué es el espacio?
- 14/ ¿En qué incide la *lugaridad* en la educación?
 - 16/ La identidad
 - 17/ El apego espacial existe
- 19/ ¿Por qué es importante el apego espacial?
 - 20/ ¿Estoy apegada a mi lugar?
 - 21/ La inmensidad del espacio
 - 22/ De la mudanza a la añoranza
 - 26/ A escala humana
 - 26/ Escala niño-niña
 - 28/ Sueño y juego
 - 29/ Dinamismo
 - 30/ Un orden o reglas claras
 - 31/ La segunda piel
 - 33/ Lo interactivo
- 35/ La naturaleza y la magia de las ciencias
 - 37/ Estereotipos
 - 37/ La creación propia
 - 38/ La presencia del arte
 - 40/ Texturas
 - 40/ El color
 - 41/ El apego objetual
 - 42/ La luz
 - 42/ La sombra
 - 44/ La ciudad de niñas y niños
- 45/ Sobre gusto hay mucho escrito
 - 47/ 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)

INTRODUCCIÓN

El apego no se da sólo entre personas. También existe el apego a la vida, a las raíces, incluso a los lugares en donde se ha habitado durante la infancia, por ejemplo, pues conocemos de ellos el olor que tiene el suelo, los rincones en donde se podía sentir refugio, esa pared detrás del sillón aquél que permitía esconderse y no ser visto por nadie. Y es que el apego es aquella relación afectiva que no sólo se establece entre seres humanos: también puede generarse con objetos y con los espacios.

En el mundo de la Educación Parvularia se habla de apego en referencia al vínculo temprano entre niños y niñas y un adulto significativo para ellos, lo cual es considerado clave para el desarrollo y el proceso de aprendizaje que tengan los párvulos. Sin embargo, tomando en consideración las dinámicas que se producen en jardines infantiles y salas cuna, es posible hablar de un apego que va más allá de dicho vínculo entre personas, que se relaciona con la “lugaridad” y que da paso a lo que en este libro, inéditamente, se ha llamado “apego espacial”. Quien sepa de apego y haya advertido cómo se desenvuelven los niños y niñas en los rincones del aula, en la casita que ellos mismos han conformado, en sus propias dimensiones, entenderá de lo que aquí se habla.

El médico y científico austríaco Konrad Lorenz¹ (1903-1989) desarrolló una teoría instintiva tras analizar el comportamiento de patos y gansos, animales que, según las evidencias recogidas por Lorenz, establecían un fuerte vínculo con su progenitora sin mediar necesariamente un interés por conseguir alimento. Ba-

¹ Konrad Zacharias Lorenz recibió en 1973 el Premio Nobel de Medicina por describir el proceso fisiológico generado tras el nacimiento que garantiza el comportamiento maternal y filial entre madre y cría, hallazgo que se integró posteriormente a la teoría del apego humano.

sándose en este estudio, el sicólogo inglés John Bowlby² (1907-1990) formuló posteriormente la llamada *Teoría del Apego* tras haber trabajado en instituciones encargadas de niños y niñas criados sin una figura materna o sustituta.

El sicólogo estadounidense Harry Harlow (1905-1981) fue más allá y construyó un sustento para dicha teoría en base a los estudios que desarrolló con monos y de los que concluyó la necesidad de contacto entre crías y progenitoras. Harlow daba dos alternativas a los monos recién nacidos: una madre que tenía alimento, pero que contaba con una textura y una corporalidad más bien hostil; y otra, con un pelaje más parecido al de sus verdaderas madres, pero carente de alimento. Pese a no poder alimentarse, las crías de mono elegían sin dudar a la progenitora cuyo pelaje era más cálido y parecido al natural.

Sometidas a un doble estrés, las mismas crías eran separadas de sus madres y trasladadas de hábitat, como situación límite que evitaría que se dedicaran a jugar y explorar. Tras esta pésima experiencia, el llanto y la ansiedad consumían a los monos, que comenzaban a chupar sus dedos y a calmarse sólo cuando volvía su madre de pelaje suave.

Tiempo después fue la estadounidense Mary Ainsworth³ (1913-1999) quien, en base a la respuesta de la madre a los requerimientos de hijos e hijas, clasificó en tres categorías la relación madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego: aquéllos de apego seguro que lloraban poco y se mostraban muy complacidos cuando jugaban y exploraban con la madre estando presente; niños

² John Bowlby destacó por su notable interés en el desarrollo infantil y por sus trabajos sobre la teoría del apego. En el plano familiar, fue el cuarto de seis hijos de una noble familia inglesa cuyo padre, Sir Anthony Bowlby, trabajó como cirujano en la Casa Real. Se sabe que John veía sólo una hora al día a su madre, quien probablemente como muchos de su época y condición, consideraba que la excesiva atención parental podía ocasionar perjuicios en los niños. A los 4 años, la niñera de Bowlby abandona la familia, suceso que el sicólogo describirá más tarde como algo aún más trágico que la pérdida de la propia madre.

³ Sus investigaciones se centraron en los efectos de la presencia-ausencia de la madre sobre la conducta exploratoria de los niños. Su diseño experimental *strange situation* (situación extraña) es uno de los más conocidos e imitados en este tipo de investigaciones.

con apego inseguro que lloraban frecuentemente, aún estando en brazos de sus madres; y niños que parecían no mostrar apego ni conductas distinguibles hacia sus madres.

Llevados todos estos experimentos a una relación de apego con niñas y niños cobra aún más sentido la necesidad de cercanía que tiene un niño o niña que pese a estar sano, recién comido y mudado, llora desconsoladamente y sin parar. El querer un abrazo, sentir el calor de otro cuerpo y hasta los latidos del corazón de su mamá o de un adulto que la sustituya, es tan real y tan potente para ese bebé que llora que el no tenerlo le causa un vacío semejante a sentir hambre o frío.

El apego existe y es una necesidad entre personas, pero que no excluye los espacios, pues el vínculo que se genera con los lugares también es real y complementa al otro que se da entre seres. ¿Será que hay mejores vínculos de apego seguro en espacios más amorosos? ¿Será ello sólo una metáfora para quienes conforman el mundo de la educación? Es posible adelantar la respuesta, que definitivamente es no.

¿QUÉ ES EL ESPACIO?

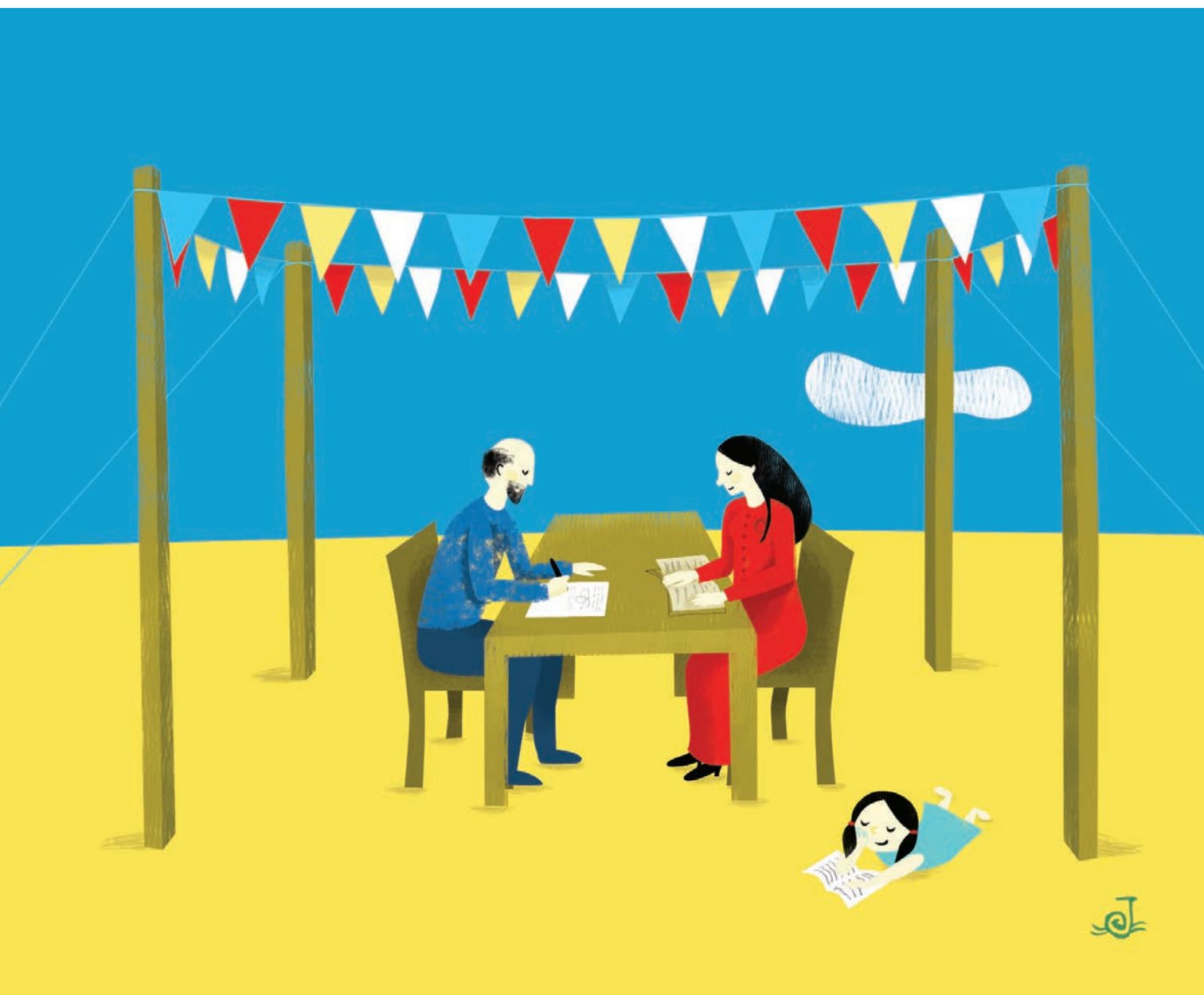
El espacio es un lugar que tiene límites distinguibles, sean físicos o virtuales. Reconocer un espacio de contornos definidos, como la pieza donde se habita, es fácil porque claramente existe un adentro y un afuera. Es decir, basta con abrir una puerta, cruzar su umbral y comprobar que se está adentro de una habitación.

Además de estos espacios tan demarcados como una casa, un gimnasio o un consultorio, hay otros que se conforman a partir de algunos elementos que los definen como espacio propiamente tal. Es el caso de un parrón o un sombreadero, que si bien ninguno tiene paredes, sus límites son distinguibles y nos permiten desarrollar en ellos una u otra actividad, acogidos sólo por ese espacio que alberga las relaciones que en él se dan.

Un árbol frondoso puede constituir un espacio bajo él y existe una infinidad de espacios virtuales que no necesariamente son tan tupidos como un follaje generoso pero que son reconocibles como tales. Con más o menos sutileza se puede construir un espacio virtual: si dibujamos un entramado de lanas y armamos un plano horizontal paralelo al piso, podemos cobijarnos bajo el tejido y así estaremos haciendo *lugaridad*. Es más, si colgamos cuatro hileras de banderolas en los perímetros de un cuadrado imaginario, ya estamos generando un espacio.

Hay espacios virtuales que no tienen techo y que se constituyen como tal por el pavimento del piso y por un par de muros, por ejemplo. Si se traduce esto a un patio, el resultado puede ser un rincón tranquilo, fresco y con brisa, por ejemplo.

Todos los seres humanos necesitan establecer *lugaridad* y, en el caso de educadoras y técnicas en educación, es fundamental advertir con detención el espacio que están habitando los párvulos en jardines infantiles y salas cuna, a fin de que estos espacios se acerquen lo más posible a un lugar contenedor de felicidad, ingrediente crucial para el desarrollo del aprendizaje y el bienestar emocional. Niños y niñas gateando, jugando, caminando de un lado a otro, corriendo o soñando despiertos serán las pautas de las docentes para generar mejores espacios.



¿EN QUÉ INCIDE LA LUGARIDAD EN LA EDUCACIÓN?

En la década de los 60 se pensaba en el confort e higiene como el alma que debía tener todo establecimiento donde acudían niñas y niños. Hoy, más de 50 años después y en plena implementación de la Reforma Educacional, es posible ampliar la mirada e ingresar al fascinante mundo de los espacios, tan bien contenido en el libro *La poética del espacio* (1957), del filósofo francés Gaston Bachelard, quien expresa con este sugerente título que cada individuo transita de espacio en espacio dejando significados en ellos, pero también llevándolos consigo en su equipaje. A partir de su pensamiento, educadoras y técnicas pueden hacer poesía en el aula, pese a los requerimientos que de por sí tiene todo establecimiento infantil.

Y es que por las neurociencias y la propia experiencia en educación es sabido que niños y niñas desarrollan el 80% de su cerebro entre los 0 y los 3 años de edad, lo que llama a reflexionar en qué contexto físico se están ellos desarrollando y qué vínculo tiene ese entorno espacial con su bagaje estético. De esto último se ocupa la Neuroestética, rama de la filosofía y de las neurociencias que da cuenta que la percepción de la belleza es algo científico. Es ahí donde radican las bases biológicas y neuronales de la creatividad, de la belleza y del amor.

La Neuroestética es una disciplina relativamente nueva que tiene su base en el trabajo del neurocientífico Semir Zeki, del University College de London, quien al final de los años 80 estudió lo que sucede con el cerebro humano cuando la persona cataloga un algo como hermoso. “Luego de encontrar que muchas áreas visuales del cerebro se especializan en atributos particulares, como el movimiento y el color, a Zeki le intrigó que el cerebro fuera capaz de calificar las cosas de bellas o feas simplemente a partir de estas características. Más adelan-

te, ya con aparatos que muestran el funcionamiento del cerebro en tiempo real –midiendo, por ejemplo, el flujo de sangre en cada región del cerebro–, Zeki se concentró en la relación entre el arte visual y el funcionamiento de las áreas cerebrales que procesan la información visual estudiando cómo reaccionan las neuronas cuando apreciamos una obra artística”.⁴

Más allá de patrones culturales e incluso de modas, en el proceso de decidir si algo es bello o feo hay una base científica también rescatada por Verónica Guerrero, que ha llamado a “superar viejas discusiones sobre la subjetividad que le atribuyen a la belleza”, basándose principalmente en la opinión que tenía Immanuel Kant quien señalaba que lo bello y lo feo era subjetivo, es decir, que se determinaba según la sensación personal de placer o disgusto y que, por lo tanto, resultaba imposible evaluarlo de manera empírica en un laboratorio.

Lejos de esta apreciación, desde los años 90 y hasta hoy se está usando la resonancia magnética para investigar la noción de belleza. Es así como estando el cerebro en acción se mide la concentración de oxígeno en la sangre que irriga tal órgano y claramente donde hay más sangre parece ser donde hay más predilección por ciertas características de los rostros que se consideran bellos. Casi sin importar de qué cultura se provenga, hay más aproximación a la simetría, a los rasgos infantiles y a las sonrisas.⁵

Siguiendo lo anterior, la mente humana es proclive también a la amabilidad y acogida que brindan los espacios y el entorno. Habrá que remirar las medidas, las texturas y el color, así como la luminosidad, la composición de los muros, del arte presente en las aulas y advertir nuevamente el jardín infantil, ahora como espacio generador de apego, facilitador de los aprendizajes y de buenas

⁴ Verónica Guerrero Mothelet, “La belleza está en tu cerebro”, revista *¿Cómo ves?*, UNAM, Mérida, 2014.

⁵ *Ibíd.*

relaciones entre las personas y el entorno. Así, educadoras y técnicas, estarán generando apego e identidad.

LA IDENTIDAD

La identidad es un concepto generalmente conocido y que es utilizado para denominar un sentido de pertenencia en base a características propias o que tiene un determinado colectivo. Al mismo tiempo, hay diversas identidades que se conjugan o superponen; tenemos una identidad como nación, identidad de género, de pertenencia cultural y otras que afloran con más fuerza según sea a lo que se esté abocado o se esté sintiendo.

Por ejemplo, los jardines infantiles tienen por sí una identidad o sello que los caracteriza y, a su vez, poseen una “identidad JUNJI”. Lo mismo pasa con el cuerpo docente que trabaja en ellos. Lo local también es fuente esencial de identidad: podrá haber dos jardines infantiles con sello medioambiental pero muy distintos a la vez, pues uno estará enfocado a trabajar en la reutilización de aguas grises y el otro en el sur del país tendrá tanta agua que aplicará preceptos mapuches asociados al cuidado medioambiental. La identidad de una determinada localidad puede ser muy fuerte y transmutarse en todo lo que ahí ocurra. Se trata de costumbres, culturas e historias muy diferentes.

Otro tipo de identidad está también presente en los establecimientos de la JUNJI: en una misma región, por ejemplo, conviven comunidades educativas con identidad asociada a la corriente de Educación Parvularia Reggio Emilia, otras a la escuela Waldorf o Montessori y otras simplemente serán seguidores de Emmi Pikler. Y si bien cada corriente tendrá sus fortalezas, claro está que aquel jardín infantil que cuente con un sello nítido y conocido entre sus miembros, logrará tener funcionarios y, más aún, párvulos con mayor sentido de pertenencia. El orgullo por donde se pertenece y la autoestima que ello genere permitirá

acentuar el sentimiento de apego espacial con la unidad educativa, que pasará a ser a ojos de otros como más particular a diferencia de otros más anodinos.

EL APEGO ESPACIAL EXISTE

Definitivamente el apego espacial existe y pareciera que su ingrediente principal es el registro que se va construyendo en la memoria. Se podría decir que lo que almacenamos es un tipo de familiaridad, identidad, cobijo o cariño. Sí, cariño, pues cuando se ha habitado en una casa por casi 20 años, cuando en ella hay recuerdos de cumpleaños memorables o hasta de matrimonios, se ha acumulado tal nivel de apego que cuando llega la hora de habitar otro espacio el traslado cuesta y el nuevo hogar pasa a ser un espacio ajeno al que hay que vestirlo con nuevos recuerdos y anécdotas.

Hay un cúmulo de sensaciones que hacen que las personas perciban el apego espacial. El vínculo puede ser transitorio o bien un proceso en el que cada vez se va construyendo más familiaridad e identidad con el lugar que acoge a diario. Está entonces la primera impresión, que puede ser impactante o muy normal según como sea el lugar y, por otro lado, está la historia personal que se va construyendo en ese espacio.

Los adultos perciben y viven en los recintos según si se sienten o no contenidos por los espacios y la inmensidad dada por la monumentalidad de los límites va a ser decisivo en ello. A los niños y niñas claramente les sucede igual, o quizá acentuado aún por ser pequeños y necesitar más cobijo. Pareciera entonces que un elemento esencial en el apego espacial es la proporción de cada lugar.

La ergometría, entendida como el estudio de las proporciones del ser humano, es vital en la percepción del espacio y que en los niños se evidencia todavía más cuando habitan lugares pensados y hechos por y para adultos: la misma mesa

en la que la mamá almuerza será la que ocupe su hija de 3 años como refugio frente a sus hermanos y, claro, este espacio así usado estará más acorde a la ergometría de la pequeña.

El filósofo Gaston Bachelard mencionado reflexiona en su libro *La poética del espacio* sobre cómo se evoca la casa natal, poniendo acento en el desván y el sótano como íconos de los rincones que más se vivencian, principalmente, en la literatura. Sin duda, son imágenes que se conocen por las ilustraciones de los cuentos o por las películas y no por ser habituales en las viviendas de niñas o niños. Sin embargo, sí se puede aseverar que son los niños y las niñas quienes sabrán encontrar en su hogar un rincón favorito homologable al desván.

Bachelard hace reflexionar acerca de cómo la imaginación, cuyas imágenes son previas a la elaboración cognitiva de determinado espacio, hace que vivamos nuestro hábitat tratando de confortarnos en él y de construir un relato de nuestro pasado, en ese contexto físico. “Nos reconfortamos reviviendo recuerdos de protección”,⁶ dice el autor refiriéndose al lugar que alberga un determinado episodio de nuestra memoria.

Por tanto, es una tremenda responsabilidad administrar la visualidad de niñas y niños y hacerse cargo de que aquello está estrechamente ligado a todo un acervo de recuerdos que ellos atesorarán para el resto de su vida: el lector de este libro podrá pensar mientras repasa estas líneas en ese rincón de su casa donde junto a sus hermanos jugaba a hacer galletas, a armar un rompecabezas o construir una nave espacial. Ese espacio, el mismo que ahora recuerda, fue el escenario de tantas actividades hoy guardadas en la memoria.

⁶ Gaston Bachelard, *La poética del espacio*, Fondo de Cultura Económica, México, 1957.



¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL APEGO ESPACIAL?

Así como los pájaros anidan y ahí tienen sus crías, las personas necesitan tener un nido o lugar. En el caso de los niños, muchos de ellos tienen dos nidos: uno es su casa y el otro es su jardín infantil. En ambos es fundamental que se sientan apegados y que los adultos hagan de ellos espacios con identidad y estén

atentos a lo que los niños y niñas necesitan en este sentido, aunque no lo digan expresamente y sólo lo dejen entrever con sus actitudes y sentimientos.

Si el apego espacial no fuese relevante, Harlow no hubiese usado el cambio de “nido” como vía para estresar a las crías monos y registrar su comportamiento bajo esa presión. Por transitividad, entonces, es posible convenir que el desapego espacial produce ansiedad e inquietud.

¿ESTOY APEGADA A MI LUGAR?

El apego espacial da seguridad. ¿Y por qué da seguridad? Porque se está acostumbrado a un mismo lugar ya conocido y saber qué y a quiénes se va a encontrar allí. Coloquialmente incluso se dice “me hallo ahí” o “está de lo más hallado”, es decir, el dicho popular indica una respuesta a una búsqueda y un contenedor de la memoria en base a lo que allí ocurre o va a transcurrir. El apego da tanta seguridad que, incluso, llega a derivar en una patología cuando se comprueba que un niño o niña es autista y hace de un sólo rincón su único hábitat.

Es así que por mucho que existan pueblos u oficios nómades, como el circense, el llegar a una nueva localidad significa nuevamente anclar la vida en el territorio con el carromato o carpa. Así se establece una interioridad, un espacio propio delimitado del exterior que va más allá a la necesidad de protección climática o de privacidad.

Lo mismo ocurre en una villa donde sus casas son idénticas en el exterior pero que por dentro ninguna es igual a otra: cada grupo que las habita es singular y distinto al vecino y trata de diferenciarse como ocurre en los palafitos multicolores de Chiloé o en un edificio que pese a tener las mismas características y dimensiones, cuenta con departamentos totalmente diferenciados por sus moradores.

De igual manera, no hay un jardín infantil igual al otro, pese a haber sido proyectados, por ejemplo, por un mismo arquitecto. Sería bueno entonces indagar qué hace cada comunidad educativa para que su espacio tenga un sello propio que permita hablar de “mi jardín infantil”.

Lo contrario de hallar o encontrar es perder. Y es comprensible que incluso los adultos a veces se sientan perdidos frente a tanto estímulo presente sobre todo en las grandes ciudades. En caso de niñas y niños, aunque anden acompañados, esta pérdida puede ser mayor en tanto para ellos todo es nuevo y sorprendente, desde subirse a un bus o entrar al almacén hasta ir al consultorio. De ahí la atención que haya que poner en la relación entre los pequeños y sus espacios, quienes con el transcurso del tiempo van atesorando más y más descubrimientos y recuerdos, ya que una visita al doctor, por ejemplo, siempre será diferente a la anterior según lo que ocurra y los nuevos personajes que se encuentren en el camino.

LA INMENSIDAD DEL ESPACIO

De por sí el jardín infantil es para niñas y niños un lugar grande. Mucho más grande que la casa y que contiene a una cantidad muy superior de personas que el propio hogar. ¿Cómo van a vivir ellos en ese contexto educativo? ¿Se sentirán demasiado pequeños en sus salas o en el patio?

Al volver a visitar lugares de la infancia luego de mucho tiempo, los adultos suelen notar que la inmensidad que recordaban no era tal y que esa proporción de niño y niña había hecho alterar las reales dimensiones. Lugares públicos o espacios comunes como algunos edificios nuevos y no necesariamente lujosos pueden ser un tanto grandes incluso para los adultos. El mismo escenario se vuelve casi dramático para una niña o un niño que mide menos de un metro de altura y que es llevado hasta ahí. Habrá que advertir en este ejemplo que

el niño no alcanza un octavo de la altura del recinto y que lo más probable es que no estaba preparado para ir a ese lugar ni menos saber por qué es que se siente tan distinto en él. Esta inquietud que surge en los pequeños los invade inmensamente y son los adultos quienes la deben encarar y explicar, ya que son ellos los que sí entienden que tal lugar es una gobernación, un centro comercial o una universidad y que estos tres lugares distan mucho de lo que es una casa, donde las dimensiones son muchísimo más pequeñas.

Al trasladar el ejemplo a lo pedagógico, es válido que la educadora o técnica se pregunte qué incidencia tiene la proporción en el aula, más aún si la arquitectura le fue entregada con determinada morfología y no la puede modificar para que niñas y niños disfruten y se sientan más cercanos al espacio. Pese a lo que se pueda pensar, sí hay modos accesibles y fáciles para lograrlo que podrán ser descubiertos más adelante.

DE LA MUDANZA A LA AÑORANZA

A los adultos suele costarles cambiarse de casa; les invade una incomodidad en la cual se mezcla la añoranza, que da cuenta que existía un fuerte lazo con el hábitat anterior, y además de esa nostalgia surge la dificultad de construcción de nuevos hábitos en el nuevo entorno. No es raro que se despierten por la noche en el nuevo hogar y por unos segundos no sepan dónde están.

No se trata sólo de apego a una forma, a un espacio o a un determinado paisaje. Se trata de dejar el contenedor de muchos hitos de la memoria, por más que el nuevo espacio que habiten incluso sea más cómodo que el anterior.

Considerando que a los niños les puede afectar aún más un cambio como éste, hay que prepararlos para lo que les espera y para que sepan que van a vivir otro contexto que será depositario de nuevas experiencias que a la larga serán recuerdos.

Se debe estar atento en cuánto y cómo se le explica a los párvulos los cambios espaciales abruptos, en especial cómo enfrentar las mudanzas. Un ejemplo real de ello es lo que le sucedió a Rodrigo, *Roro*, de poco más de 3 años de edad, que llegó hasta la puerta de su vecina, *Pilo*, para decirle que estaba ahí solito porque su casa estaba sobre un camión. Sí, el camión de mudanza que habían contratado sus padres para cambiarse de casa y quienes omitieron preparar a *Roro* para tal inmenso traslado.



Parecería razonable entonces que a niñas y niños se les induzca en este sentido para que así sepan enfrentar la transición, el nuevo contexto espacial y la otra ambientación que les espera.

El lugar que se habita en general es pequeño y acoge con cercanía a sus moradores. La mayoría de las veces, de hecho, se trata de viviendas demasiado pequeñas. Según Bachelard por muy humilde que sea, “la casa es nuestro rincón del mundo, es nuestro primer universo, es realmente un cosmos” y que “todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa”.⁷ Y qué más casa que un lugar donde niñas y niños pasan gran parte de su día; su mundo es también su jardín infantil.

La casa y el jardín infantil son los dos hábitat de mayor permanencia de niñas y niños y la diferencia entre ambos espacios es muy acentuada, en la mayoría de los casos. Además de la diferencia de las personas con las que está en uno u otro lado, el párvulo se topa día a día con lo colectivo del jardín infantil, por lo que el cambio permanente de lo nuclear a lo más masivo se constituye en verdaderas mudanzas que niñas y niños realizan diariamente.

El filósofo Bachelard reflexionaba acerca de esto hace más de 50 años y a la luz de aquello se puede asumir la responsabilidad como adultos forjadores de memoria de niñas y niños.

Los párvulos tienen que hacer a diario una transferencia del vínculo espacial; de la casa al jardín y viceversa, transitando entre medio por el espacio público. Se trata de un traslado que debe mantener una sensación de protección y en el que los adultos deben advertir la manera en que niñas y niños viven este deambular de un espacio familiar a uno educativo. En el jardín la idea es que

⁷ *Ibíd.*

los párvulos se sientan acogidos tanto o más que en sus hogares y que, por lo tanto, no sólo permitan un adecuado desarrollo de las funciones pedagógicas.

Especial atención se debe dar a cómo se sienten los párvulos en las nuevas edificaciones para salas cuna y jardines infantiles que se están construyendo, las cuales presentan proporciones grandiosas, demasiado distintas a las casas propias y donde difícilmente ellos pueden sentirse cobijados, salvo que se intervenga el aula. Las nuevas dimensiones espaciales cuadruplican la altura de los niños, de la misma forma que sucedería si un adulto viviera su rutina diaria en un espacio que fuera cuatro veces su altura. Entonces, educadoras y técnicas podrán crear para los párvulos espacios más envolventes según su ergometría.

Una pequeña franja en el muro puede otorgar al espacio proporciones más adecuadas a la necesidad de apego espacial. La ilustración de abajo da cuenta de cómo con pequeñas intervenciones se pueden construir proporciones que permiten albergar a niñas y niños.



A ESCALA HUMANA

Se dice que un espacio está a escala humana cuando el lugar es acorde, en sus simetrías, al ser humano. Se refiere a una escala o proporciones pensadas en los adultos. Este concepto aparece en los años 60 como una respuesta a una arquitectura algo grandiosa con que se proyectaban los espacios y que, posteriormente, se revirtió.

En general los adultos pueden asumir la grandeza de ciertos espacios a sabiendas que no permanecerán en ellos por un tiempo prolongado. Incluso, en ocasiones, se maravillan con la solemnidad que brindan ciertos espacios majestuosos. Si se asiste a la graduación de una hija en una universidad, por ejemplo, al adulto le parece perfecto que haya un correlato entre ese emotivo momento y la solemnidad del salón en el que se está realizando la ceremonia. Si los adultos sienten esos lugares como grandes, los niños los percibirán enormes.

No se trata de crear espacios adecuados a la altura de niñas y niños en que los adultos vivan agachados como habitando una casa de muñecas o el desván al que aludía Bachelard. Se trata de la adaptabilidad que potencialmente tienen los espacios y nuestra capacidad de generar un hábitat dentro de un hábitat mayor.

ESCALA NIÑO-NIÑA

Pintando una línea o ubicando un género como envolvente es posible generar un hábitat más acorde a la proporción de niños y niñas, lo que en ellos produce mayor apego espacial. La altura indicada para crear sensaciones más amables para los párvulos no es rígida, ya que depende de la altura que tengan ellos, aunque pareciera que un cincuenta por ciento más de su altura es la adecuada para producir los efectos de cercanía óptimos.



Ésta no es una apuesta azarosa: si un adulto se siente cómodo en un espacio que es un 50% hasta un 100% mayor que su altura, dependiendo el lugar que se trate, lo mismo ocurrirá con los niños, que preferirán espacios más contenidos y cercanos a sus dimensiones.

Ahora bien, como el crecimiento físico de los párvulos es muy acelerado, se darán situaciones distintas según la edad que ellos tengan. En ese caso, es posible que la solución sea ubicar una carpa, o pequeño hábitat, de hasta un máximo de 1,60 metros y un panel para sala cuna de máximo 1,20 metros.



Otro elemento que acrecienta la sensación de apego con el espacio contenedor son los límites de un determinado espacio. A modo de ejemplo, un escritorio que está en el centro de una oficina ocasionará en quien lo ocupa una sensación de desamparo, a diferencia de si la silla está apoyada en un muro divisorio. Se podría decir en este caso que de este modo se cuenta con un respaldo espacial.

SUEÑO Y JUEGO

Además de la proporcionalidad de los espacios, otro gran desafío es cómo se logra que el espacio cobije distintas polaridades dentro de sí y no sólo las distintas actividades que deben darse en todo jardín infantil, como comer, jugar, dormir o leer un libro. No, la idea es además cobijar las diferentes polaridades propias de un determinado estado anímico, lo que lleva a reforzar rincones dentro del aula.

Espacios demasiados recargados son, en lo que se denomina, según la corriente *reggiana*, la segunda piel, es decir, todo lo que cubre las paredes y que no necesariamente acoge un estado reflexivo o de introspección. Un espacio demasiado neutro no va a estimular a niñas y niños que están, por sobre todo las cosas, investigando. ¿Cómo se logra entonces en un mismo espacio dar respuesta a todas estas polaridades? Un desafío que hay que asumir y que se puede lograr creando rincones en el aula, con la salvedad que permitan flexibilidad. Pareciera aconsejable entender el espacio como algo dinámico, donde se agreguen y saquen elementos, sobre una base neutra manteniendo ciertos hitos iconográficos que fortalezcan el imaginario de niñas y niños.

DINAMISMO

No se está hablando de estilos o de supuestas ambientaciones más acogedoras que otras. Se habla sobre cómo se dan las relaciones y vínculos de niñas y niños, tanto con sus pares como con los agentes educativos.

“No hay estilos; un espacio relacional es un tejido ambiental repleto de información. Sin reglas formales: no es la representación de una escuela, sino un conjunto de muchas identidades diferentes con un sabor global reconocible, en sintonía con un proyecto de valores, de referencias que guíe cada elección y búsqueda. En este espacio la calidad estética depende, también, de la calidad de las conexiones”.⁸

Es tiempo de pensar, más allá de las comodidades del aula, en un “espacio transformable, dúctil, capaz de permitir diferentes maneras de habitarlo y

⁸ Giului Ceppi, Michel Zini, Andrea Branzi, Carla Rinaldi, Vea Vecchi, Antonio Petrillo, Jerome Bruner, Paolo Icaro, Alessandro Sarti y Alberto Veca, *Niños, espacios y relaciones*, Reggio Children Domus Academy Research Center, Madrid, 2009.

usarlo en el transcurso de la jornada o con el paso del tiempo. Pero también es un espacio que permite ser personalizado, dulce, disponible para recibir una huella: proyectar una escuela es comparable a escribir un argumento para una película, mientras que el guión lo escribe quien vive la escuela y construye diariamente su identidad. Entonces el espacio, como un organismo, debe ser capaz de cambiar, evolucionar según el proyecto cultural de quien lo vive”.⁹

El desafío acá es “preparar la cancha” para que los párvulos puedan caminar y jugar. Un aula atiborrada de muebles no necesariamente es un buen lugar para desarrollar a esta niña o niño que gatea o camina explorando el mundo.

UN ORDEN O REGLAS CLARAS

Como en otros aspectos del proceso de aprendizaje, niñas y niños requieren desenvolverse en un espacio ordenado y con las reglas de lo que se hace ahí bien explicitadas. No necesitan rotulaciones que digan “Rincón Lector”; no saben leer. Sí saben de una colchoneta para echarse, de un estante con libros o de un teatrino y de una educadora que le cuenta historias. Ordenar no es rotular. Ordenar con los párvulos puede ser un juego.

Lo que sí debemos conjugar con el orden es la necesidad de flexibilizar el espacio, como indican los pensadores *reggianos*. Muchas veces se piensa que la flexibilidad es contraria al orden y acá invitamos a asumir ambos asuntos a la vez. Inventarse cajas que permitan clasificar y ser estante a la vez puede ser un modo de convertir un rincón tranquilo en un rincón de sicomotricidad, sólo moviendo algunos objetos.

Es importante el orden para producir apego y familiaridad. Saber exactamente dónde está cada cosa, produce seguridad lo que es importante no sólo para que

⁹ *Ibíd.*

niñas y niños sean adultos ordenados. No es sólo eso: el aula debe ser especialmente ordenada para apegar a niñas y niños en su ámbito diario.

LA SEGUNDA PIEL

La segunda piel está compuesta por muchos objetos colgados en los muros que, por lo general, son bidimensionales y a los cuales hay que observar con detención para advertir su composición, es decir, para saber cuánto blanco se deja entre ellos y para notar cómo dialogan entre sí.

“Menos es más”, podría ser la premisa para crear esa segunda piel, aunque habrá quienes asuman que no pueden prescindir de cierto barroquismo o espíritu nerudiano compuesto por multiplicidad de imágenes en las paredes y que han sido dispuestas en ese lugar porque son relevantes para el proceso de aprendizaje de niñas y niños. Al elegir esta segunda opción, habría que mirar detenidamente qué es lo que cuelga en las paredes, cuánto tiempo permanecerán las imágenes ahí y cómo dialogan entre sí estas intervenciones.

No está en el afán de este libro relativizar y, por un lado, decir que menos es más y, por otro, apoyar que la sala sea un verdadero árbol de navidad sumamente recargado. No es la idea que las educadoras o técnicas decidan bajar todo los objetos de los muros del jardín infantil y replantearse componerlos nuevamente. La idea es presentar el tema y señalar que éste es un proceso que pueden hacer de inmediato quienes lo asuman rápidamente, mientras que otros con mayor gradualidad irán adoptando una segunda piel más meditada.

Habría, por tanto, que enfrentar cada muro como quien está frente a una hoja en blanco y pretende trabajar una cuidada composición, revisar la forma y decidir los contenidos de esta segunda piel. Para los efectos prácticos de esta tarea, un buen ejercicio consistirá en dibujar los cuatro muros de la sala, el suelo y

el cielo y revisar cómo se va a componer en cada uno y cómo se van a reflejar las polaridades que se quieren albergar. En este sentido, lo indicado será no atiborrar con demasiados elementos las murallas del aula, como lo muestra la siguiente ilustración.

La distribución de elementos en los muros, bien planteada, puede acercar a niñas y niños con la escala de la sala, neutralizando una excesiva altura de la



misma. Cuando se cuelga todo muy alto, se acentúa la altura del espacio, que ya de por sí es grande para los párvulos. Acercar los elementos es, por tanto, una manera de dirigir la visualidad hacia una altura más adecuada a los ojos de los pequeños, de manera de decorar la sala en lo bajo, donde habitan los párvulos, quienes tienen una visión que no supera el metro de altura, dependiendo si gatean o si ya dan sus primeros pasos.

Parece oportuno sugerir una línea superior para colocar intervenciones en el muro y que ésta no exceda el 1,4 metros para los niveles mayores. Es bueno, en lo posible, buscar una altura afín a algún elemento de la arquitectura de la sala.

Por último, no es recomendable mantener los elementos por mucho tiempo en los muros porque, además de desgastarse, incitan a repletar de lo mismo todas las paredes. La pregunta que surge es si es bueno o no tanto cambio para producir apego y la respuesta correcta es que lo mejor siempre será decorar con pocos elementos, de calidad y hechos por los párvulos.

LO INTERACTIVO

Los espacios interactivos también son creadores de apego. Dan un sentido de pertenencia propio de una actividad que se asocia a un determinado elemento. Un murete que sirva para sentarse o saltar o un ojo de buey que permita mirar la huerta, pueden acentuar el sentido de pertenencia al lugar. Pensar en elementos accesibles a ser construidos por la comunidad educativa servirán, entonces, tanto para acercar la escala como para invitar a curiosear, conocer y explorar.



“La exploración de la realidad es una condición permanente en la infancia. Las niñas y los niños habitan el espacio construyendo continuamente lugares (imaginarios o reales) dentro del lugar donde se encuentran”.¹⁰

¹⁰ Ibíd.

LA NATURALEZA Y LA MAGIA DE LAS CIENCIAS

Los procesos asociados a la naturaleza son fuente especial de apego ya que sitúan a los párvulos como protagonistas de una historia evolutiva. Así, por ejemplo, en el crecimiento de una planta los niños se hacen parte del proceso, lo siguen y hasta le toman cariño, porque ven cómo desde la semilla que han plantado germina un tallo al que luego le salen hojas y quizá hasta una flor. Cada hojita les va dando un sentido de pertenencia y les provoca una satisfacción especial, si es que incluso han estado presentes desde que diseñaron el compostaje junto a su educadora.

Una niña o niño que planta una lechuga en el huerto ve mucho más que una verdura plantada en el suelo. Para él o ella se trata de un verdadero descubrimiento que va haciendo desde que la siembra, la riega y la acompaña en su proceso de crecimiento. Con esta actividad el niño no sólo ha enterrado una semilla en el suelo: ha establecido un lazo con su jardín y con su territorio.

“La potencia del aprendizaje por descubrimiento radica en el contacto directo que niños y niñas tienen con el entorno. A través de la experiencia de sus sentidos vitales, del tacto, el movimiento y el equilibrio, se favorecen las redes y conexiones internas que beneficiarán la óptima maduración biológica, despertando las ganas de aprender y de explorar, facilitando el desarrollo motriz y activando su imaginación a través del juego”.¹¹

¹¹ Marco Cifuentes, Sergio Toro, Marcela Iglesias, de Fundación Caserta. Dicha fundación, según su misión publicada en www.caserta.cl, promueve el desarrollo integral de niños, jóvenes y de las comunidades escolares a las que pertenecen, a través del juego cooperativo, el deporte y las actividades en contacto con la naturaleza para fomentar el bienestar y la felicidad.



“Relacionarse con la naturaleza, el árbol, el río, los animales, son aspectos connaturales al ser humano y en la medida que se faciliten y amplíen estos vínculos al medio en el cual crecemos, más posibilidades existen que sus beneficios se extiendan a los años que siguen”.¹²

La cercanía con la naturaleza es algo que acompaña a las personas por siempre y las colma de emociones en un mundo cada vez más complejo y cibernético. Los procesos como el sembrar o ver florecer una planta gratifican y reconfortan y, en cierto modo, hacen florecer también.

¹² Ibíd.

ESTEREOTIPOS

Los estereotipos son imágenes en general sintéticas y con pocos detalles que se construyen para simplificar la representación de objetos o personas. Esas imágenes se van transmitiendo de generación en generación y, a su vez, son reemplazadas por otras que traen determinadas modas. No es raro ver en un jardín infantil un ratón, que de ratón no tiene mucho y que más bien se trata de una síntesis, incluso a veces algo distorsionada, del ratón Mickey.

Si se quieren mostrar perros, habrá que seleccionar entonces bien y no escoger animales de ojos inmensos que a ratos parecen conejos. Por el contrario, habrá que compartir imágenes de distintas razas y que se ajusten a lo que se quiere mostrar. Asimismo, es importante eliminar los estereotipos del imaginario de niñas y niños, por el peligro de que queden anclados para siempre en su memoria. Es aconsejable utilizar fotografías, las mismas que incluso sean tomadas por educadoras y párvulos. Los niños de hoy saben que los adultos toman fotos y, al igual que con la relación con la naturaleza, al ejercer la fotografía serán parte de un proceso en que asistirán desde el registro hasta la instalación de las imágenes en el aula, para así ir consolidando un verdadero álbum que se posesionará en su memoria. También se podrán reemplazar los estereotipos por obras de arte.

LA CREACIÓN PROPIA

Otro factor que produce apego es el haber uno mismo creado algo. Acompañarse por sus propias obras, como parte del paisaje diario de los párvulos, pareciera aconsejable, si es que se piensa que hasta un chaleco tejido por uno mismo cobra un mayor valor que otro comprado en una tienda. Una obra hecha en el jardín como parte del diseño de una actividad será fundamental, así como las iniciativas de creación que surgen en los niños producto de su imaginación: fabricar un túnel como hábitat a partir de una caja de cartón.

Más allá de los efectos emocionales o educativos que esto conlleva para significar la segunda piel, se sugiere incluir permanentemente obras propias de niñas y niños, ya que en general son un aporte estético muy por encima de ciertas plantillas ubicadas en los muros de los jardines infantiles. Además de reforzar a los párvulos, esto resulta muy importante para afianzar el apego con el aula y la familiaridad con el entorno. Es “espejarse” en el aula, es sembrar identidad, es que el niño o la niña reconozca y diga “ésta es mi sala y ésta es mi obra”.

La importancia de la creatividad está en que es un diseño que se practica en la primera infancia; se imagina, se esboza una idea y se hace. Es siempre algo singular y nuevo que desarrolla la inventiva. Y al ver esa realización, los párvulos hacen crecer su autoestima y el apego con su jardín infantil.

LA PRESENCIA DEL ARTE

La presencia del arte en el jardín infantil se va a posicionar como un hito en el imaginario de niñas y niños. Es una carta segura en materia de construcción de memoria y, a la vez, es fundamental que esté presente en esta etapa de la niñez en la que se están construyendo cimientos a través de lo que se va inculcando.

La Neuroestética, mencionada anteriormente, se ha dedicado a investigar cómo el cerebro humano construye la belleza y, en este sentido, la doctora Celia Andreu-Sánchez, de la Universidad Autónoma de Barcelona, sostiene que “la construcción y percepción de la belleza debe tener muy en cuenta todos estos descubrimientos de la fisiología del ser humano. Conocemos cada vez más el comportamiento del cerebro en procesos de recepción y creación artística, por ello, es imprescindible empezar a dirigir el estudio de nuestra mirada creadora hacia las conexiones cerebrales del individuo”.¹³

¹³ http://www.neuro-com.es/NeuroscienceCommunication/Papers_files/celia%20andreu%20Neuroestética.pdf.

Considerando este predicamento, en 2009 la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) desarrolló un programa innovador llamado ParArte, el cual convocó a una serie de destacados artistas para que realizaran distintas obras según su especialidad, tanto en pintura como en escultura, para luego ubicarlas en los establecimientos educacionales de la institución. Hoy dichos jardines infantiles, distribuidos a lo largo y ancho del país, cuentan con obras de Bororo, Federica Matta, Samy Benmayor, Matías Pinto D'Aguiar, entre otros, las cuales están plenamente vigentes y con seguridad jamás pasarán de moda, como sí lo harán algunas otras imágenes basadas en los estereotipos.

Esta decisión de la JUNJI de incluir en los jardines infantiles obras de arte no sólo denota una acción innovadora y con un gran trasfondo de contenido de parte de la institución y de la administración que tuvo en ese momento, sino que también habla de la trascendencia que se le da a lo que se ha llamado *segunda piel*, en la que se grabarán imágenes que llenarán de significado a los niños y alimentarán una memoria espesa.

Nunca habrá que temer que los párvulos estén rodeados de arte pues, por mucho que no lo entiendan, gozarán de motivadoras composiciones y sugerentes temáticas. Aunque todos los estímulos visuales entran por la misma vía, ya en el cerebro toman caminos distintos según se experimenten como bellos o feos. Zeki piensa que en alguna parte del cerebro podría existir una especie de filtro, algún mecanismo que decide hacia dónde enviar las señales. Una posible pista: en sus experimentos, lo que más le ha llamado la atención a Zeki es que parece existir un vínculo entre percibir la belleza artística y percibir situaciones u objetos, pues el cerebro reacciona exactamente de la misma forma.¹⁴

¹⁴ Verónica Guerrero Mothelet, op. cit.

TEXTURAS

Las texturas se asocian al tacto, sentido que es relevante para niñas y niños. No necesariamente una textura bella, como la de un cactus, va a ser amable para toda persona, del mismo modo que habrá una infinidad de materiales que al tocarlas producirán diversas sensaciones. En este ámbito es poco común encontrar en el aula laboratorios de texturas, los cuales serían un aporte especialmente en el nivel de sala cuna.

Será, pues, perfecto imaginar en la sala un panel sensorial que contengan diversos materiales y que, por lo mismo, gatille en los párvulos un sinnúmero de sensaciones. El plástico englobado de embalar, el cartón corrugado, una tela acolchada o cintas sedosas y, por cierto, espejos debieran estar presentes en el aula a fin de mostrar a los niños la diversidad de texturas que pueden existir y que cada una de ellas puede hacer sentir o comunicar algo distinto.

Estos paneles, que ya fueron descritos, podrán así contribuir a estructurar la sala acentuando el apego.

EL COLOR

El color puede hacer la diferencia de un lugar y darle un sello memorable a un determinado entorno. Existe la creencia de que hay que usar colores suaves o pasteles para las paredes de los espacios educativos, omitiendo considerar cómo eso funciona con una serie de otros elementos que inciden y están presentes en la apuesta cromática del lugar. Por ejemplo, una colchoneta roja significará un área considerable de color y así otro tanto ocurrirá con la masa de color que provean los juegos didácticos y que, en general, corresponden a colores primarios que no dialogan bien con los colores pasteles.

El punto crucial en esta materia será la armonía que se deberá lograr en el aula y que va más allá si combina tal color con otro usado en las puertas. Habrá que tomar en cuenta y armonizar con los objetos que componen el material presente en el aula y ver el conjunto en su totalidad. Tomando eso en cuenta, es recomendable pensar en espacios limpios, en lo posible blancos, que recojan en armonía una dosis de colores primarios presentes en juegos y equipamientos.

EL APEGO OBJETUAL

De algún modo todas las personas tienen objetos a los cuales se apegan y que incluso atesoran durante toda la vida o parte importante de ella. Como ocurre con los adultos, los niños y las niñas también se van apropiando de ciertos objetos con más favoritismo que con otros. No es raro andar por la calle y ver a un pequeño tomado de la mano de su mamá sosteniendo al mismo tiempo su “tuto”.

El aula alberga una infinidad de objetos que aportan una cantidad importante de color y en donde por lo general predomina el plástico. La mayoría de ellos corresponde a recreaciones de otros objetos, con una materialidad y escala distinta a la real, y que apuntan a imitar la realidad, como las típicas ollitas pequeñas, por ejemplo, que la verdad no contribuyen al apego, ya que muchas veces son demasiado estereotipadas.

Esta evidencia invita a educadoras y a técnicas a considerar la posibilidad de incluir más materiales naturales en las aulas y en los mismos patios para así acercar a los párvulos a lo que ellos tienen en sus hogares. Una frutera con frutas reales puede ser bastante más atractiva que una de plástico con manzanas y peras que pierden toda proporción.

LA LUZ

Según el pensamiento *reggiano*, la luz tiene un trío de características. Tiene el valor de permitir la visibilidad, pero además se constituye en un testigo clave de los cambios que se producen en el día y se configura como un valor estético en sí. La luz, matizada, puede dibujar un verdadero paisaje dentro de la sala, entremezclando transparencias, semi-opacidades y áreas plenamente opacas. Usar un elemento traslúcido de color, un acrílico o una mica o un espejo pueden contribuir a diagramar un particular cosmos dentro del aula.

Es común ver a niñas o niños pequeños jugar moviendo sus manos, como atrapando un rayo de luz o expresar que “es de noche” cuando oscurece. La luz trabajada puede ser un capital estético en el aula. Existen maneras de transformar o intervenir la luz: mallas, cartones agujereados o persianas simuladas pueden contribuir a aquéllo.

LA SOMBRA

La sombra posee, según Loris Malaguzzi,¹⁵ una inmensa carga poética; es de aquellos recuerdos que nos acompañan siempre. No hay niña o niño que no haya jugado con su propia sombra, constatando la magia que su dinamismo produce. Es una característica única la de reproducir de distorsionada y cambiante manera, una forma adosada a la figura original. Es imposible alcanzar la sombra, porque va moviéndose junto con uno.

Los juegos de sombras chinas*, que es la sombra de un otro, le otorgan un valor

¹⁵ Malaguzzi es reconocido por su trabajo profesional en favor de los derechos de los niños, lo que incluso lo llevó a obtener en 1992 el Premio Lego, que reconoció su labor de investigación de las condiciones de vida de la infancia para mejorar su desarrollo.

* Ediciones de la Junji publicó en 2016 un atractivo libro de sombras chinas para los niños de la JUNJI: *Penas que abrigan*, de Marion Acuña.

agregado a los espacios y los hacen propios, de modo dinámico, según sea la hora del día. Existen una serie de elementos, que se pueden fácilmente fabricar y que producen sombras y le otorgarán dinamismo al aula.



LA CIUDAD DE NIÑAS Y NIÑOS

Entendiendo que la ciudad no está pensada para niñas y niños, resulta importante salir a recorrerla gradualmente e ir haciendo ciudadanía desde la primera infancia. Visitas a museos, teatros o lugares interesantes pueden hacer de los párvulos mejores habitantes de su localidad o ciudad. Entonces la actividad que se sugiere consiste en salir a la ciudad, a la comuna y traer lo local al jardín infantil tanto para aquellos niños que viven en la ruralidad como en lo urbano.

“Dentro de la escuela de la infancia existen muchos componentes de una ciudad y de sus actividades cotidianas, así como el trabajo cotidiano en las escuelas es la creación de un pequeño embrión de sociedad”.¹⁶

El filósofo Gaston Bachelard comenta en este sentido que el psicoanálisis pone al ser más en movimiento que en reposo. Llama al ser a vivir en el exterior, fuera de los albergues del inconsciente, a entrar en las aventuras de la vida, a salir de sí y menciona “los ensueños de reposo” versus el “ensueño del hombre que anda un ensueño de camino”.

Por su parte, el jardín infantil deberá crear un distingo que haga *lugaridad* para niñas y niños para que la frase “llegué a mi jardín” les suene estéticamente y haga sinergia con todo lo positivo de su lugar, ese lugar donde juegan y aprenden. Una obra de arte puede constituirse en un buen distingo y de paso adentrar a los niños al fascinante mundo de la pintura, por ejemplo. La cultura siempre será un modo de hacer ciudadanía.

¹⁶ Ver *Niños, espacios y relaciones*, op. cit.

“En este contexto, es necesario experimentar enfoques que aborden, desde la cuna, el derecho de los niños y las niñas a la participación y al ejercicio de su ciudadanía, comprendiendo la cultura como escenario determinante de las maneras de ser y de expresarse de las personas, sustento de imaginarios, símbolos y significados que constituyen particulares formas de cuidado y crianza en la primera infancia”.¹⁷

SOBRE GUSTO HAY MUCHO ESCRITO

Se suele decir “sobre gustos no hay nada escrito” y en definitiva no es así. Primero, porque sobre estética hay mucho escrito; es más, ya se ha mencionado que la Neuroestética estudia especialmente el tema; y, segundo, porque la mayoría de las personas encuentra la belleza en las mismas cosas. Salvo excepciones, todas y todos se maravillan con una puesta de sol, con una planta bella o una decoración bien lograda.

En contraste a lo anterior, no siempre lo bien logrado para los adultos lo será para niñas y niños y el norte siempre será que el ambiente esté pensado en ellas y ellos. Por ejemplo, a nadie se le ocurriría hacer un resbalín cuya escalera tenga peldaños acordes a la ergometría de los adultos. Lo mismo deberá ocurrir en el aula donde los objetos tendrán que estar dispuestos para la visión y utilización de los párvulos.

Lo que presenta este libro, perteneciente a la serie *Cuadernos de Educación Inicial*, es una invitación a mejorar los espacios de los jardines infantiles poniendo en el centro a niñas y niños y su necesidad de establecer una relación más amorosa con el entorno. Se trata de una invitación proveniente de una mirada

¹⁷ íbid.

sectorial diferente a la educacional que apunta a advertir con detención el aula y ver cómo es posible hacer del lugar que se habita un contenedor de felicidad.

Como se ha visto, el apego espacial no es sólo un asunto de belleza; también podrá traer beneficios futuros a niñas y niños si se pone atención en las proporciones, en las texturas, en la armonía de los colores y en muchas otras características que conforman el espacio. Habrá que hacer consciente que el jardín infantil, como todo espacio en el que los niños y niñas aprenden y viven durante sus primeros años, son verdaderos centros de acopio de recuerdos que permanecerán en los pequeños hasta cuando sean adultos. No en vano se ha dicho que las personas son su niñez.

“La cultura invita a consolidar acciones que en una educación desde las artes defina posturas pedagógicas y metodológicas que vivencien el juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística como oportunidad para leer y crear ámbitos, promover la comunicación y para leer las expresiones y manifestaciones de los niños y las niñas, como adopción de formas ancestrales, milenarias de acceder al conocimiento, al saber, como lugar para la imaginación en donde toma asiento la fantasía, el disfrute, el acontecimiento, la incertidumbre, el extrañamiento, para integrar, organizar y establecer significados y sentidos”.¹⁸

¹⁸ *Ibíd.*

BIBLIOGRAFÍA

Gaston Bachelard, *La poética del espacio*, Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

Giulio Ceppi, Michel Zini, Andrea Branzi, Carla Rinaldi, Veà Vecchi, Antonio Petrillo, Jerome Bruner, Paolo Icaro, Alessandro Sarti y Alberto Veca, *Niños, espacios y relaciones*, Reggio Children Domus Academy Research Center, Madrid, 2009.

Verónica Guerrero Mothelet, “La belleza está en tu cerebro”, revista *¿Cómo ves?*, UNAM, Mérida, 2014.

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

Myriam Pilowsky es arquitecta de la Universidad de Chile y actualmente se desempeña en la Sección Desarrollo Curricular del Departamento Técnico-Pedagógico de la JUNJI.

JUNJI en la Reforma

