

5

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego y espacio

Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

OEI

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

unicef 

5

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego y espacio

Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

unicef 

Sarlé, Patricia M.

Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje / Patricia M. Sarlé ; Inés Rodríguez Sáenz ; Elvira Rodríguez ; coordinado por Verona Batiuk. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Buenos Aires: Unicef Argentina, 2014.

72 p. : il. ; 30x23 cm. - (El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de Enseñanza)

ISBN 978-987-3753-32-9

1. Enseñanza. 2. Educación Inicial. I. Rodríguez Sáenz, Inés II. Rodríguez, Elvira III. Batiuk, Verona, coord. IV. Título

CDD 372.21

Fecha de catalogación: 14/08/2014

Copyright: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

1ª edición agosto de 2014

2.500 ejemplares

Responsable Técnico de OEI - Oficina Buenos Aires

Verona Batiuk. Especialista en Educación Infantil

Responsable Técnico de UNICEF

Elena Duro. Especialista en Educación

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Oficina Buenos Aires

Paraguay 1510 - (C1061ABD)

Ciudad de Buenos Aires

www.oei.org.ar

UNICEF - Oficina de Argentina

Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)

Ciudad de Buenos Aires

buenosaires@unicef.org

www.unicef.org/argentina

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

El juego en el Nivel Inicial

Juego y espacio

Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje

**Autoras: Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez**

Coordinación general: Verona Batiuk

Esta publicación contó con el apoyo de BBVA.

Responsables de Edición: Damián Atadía
Verona Batiuk

Coordinación de producción gráfica: Silvia Corral

Diseño: Hernán Corral

Fotografías: OEI - Argentina

Agradecemos las fotografías
cedidas por el Centro de
Desarrollo Infantil San Luis.
Barranquilla, Colombia.
Programa Infancia de Primera

Índice

Prólogo	7
1. Presentación	9
2. Espacio, ambiente escolar, ambiente de aprendizaje Algunas definiciones	15
3. Dimensiones del ambiente escolar	25
3.1. La dimensión física	25
3.2. Dimensión funcional	30
3.3. Dimensión temporal	35
3.4. Dimensión relacional	36
4. El espacio como contenido curricular	41
5. Cara y ceca del espacio	45
6. Espacio y juego	53
6.1. La “atmósfera lúdica”	53
6.2. La organización en sectores	54
7. La variable “espacio” y los proyectos de enseñanza	59
7.1. El juego dramático y la construcción de escenarios que enriquezcan el mundo simbólico	59
7.2. El aprovechamiento de los espacios en el juego de construcción	60
7.3. Los espacios de la escuela: lugares propicios para el juego	64
8. Anexo: Las escuelas y sus entornos	67
Bibliografía y normativa	71

Prólogo

La Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye una expresión firme del compromiso de los Estados por garantizar las mejores condiciones para el crecimiento y desarrollo de todos los niños, su cuidado, asistencia y educación.

En este sentido, el derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es establecido expresamente por la Convención en su Artículo 31. Por primera vez, los Estados se comprometen a garantizar que los niños gocen del derecho al juego y al esparcimiento.

Argentina asume este compromiso en la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006. Es objetivo, tanto para el Nivel Inicial como para la Educación Primaria, “promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

UNICEF contribuye con esta Serie a impulsar el juego en el Nivel Inicial. Estas páginas se ocupan del juego dentro del contexto escolar. Están destinadas tanto a los equipos directivos como a los docentes de Nivel Inicial y tienen por objeto ofrecer herramientas valiosas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza. Buscan también brindar recursos para planificar la tarea cotidiana en las salas. Toman al Juego como objeto de estudio y analizan su valor central como contenido cultural para los niños pequeños, así como su potencial como medio para la enseñanza de otros contenidos. Ayudan a comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego. Ofrecen también el análisis de diferentes formatos del juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras, de modo que juego y contenido se entrecrucen de manera permanente.

Con este material queremos colaborar para que cada vez más niños asistan al Nivel Inicial, pero también y fundamentalmente, para que los jardines de infantes ofrezcan propuestas educativas de calidad. Es nuestro propósito que la experiencia cotidiana en los jardines brinde a los niños propuestas educativas ricas y didácticamente adecuadas, para promover su placer por conocer y aprender.

ANDRÉS FRANCO
REPRESENTANTE DE UNICEF ARGENTINA

1. Presentación

Si entramos a una sala de Educación Inicial antes del inicio de la jornada y miramos con atención alrededor, nos encontraremos con un escenario notablemente diferente respecto de los espacios característicos de otros niveles educativos. En particular por la disposición y el tamaño de los muebles, por la presencia de juegos y juguetes, el modo en que están organizados al alcance de la mano de los niños, por el tipo de decorado dispuesto por los docentes y por la disposición y el tipo de producciones de los niños. Seguramente, esta escena silenciosa nos generará múltiples ideas acerca de los niños que cotidianamente llenan de ruidos y actividades dicha sala. Tal como sucede al ingresar a un teatro antes de la función, la escenografía, los objetos, la iluminación nos invita a imaginar situaciones, personajes, sucesos de los que luego seremos espectadores. Lo que sucederá posteriormente en la obra podrá ajustarse en mayor o menor medida a aquello que nos imaginamos.



Centro de Desarrollo Infantil San Luis. Barranquilla, Colombia. Programa Infancia de Primera.

Del mismo modo, el escenario de una sala, nos permite construir una imagen acerca de lo que allí sucede a diario. Sin embargo, esta imagen que el entorno sugiere al observador es lábil y de carácter provisorio, en tanto no nos permite pensar en términos de certezas. Así, que el ambiente sugiera que allí se juega, no significa que efectivamente eso ocurra.

En el Cuaderno “El Juego en el Nivel Inicial Nº 1. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza” (OEI - Unicef, 2010), abordamos el tiempo como una de las variables de la planificación áulica. Caracterizamos su uso, su distribución en la agenda diaria o semanal y analizamos su lugar como organizador de las prácticas docentes cotidianas a la hora de concretar las propuestas de enseñanza en la sala.



En esta oportunidad, nos interesa tomar otra de las variables que sostienen y estructuran la tarea docente: **la organización del espacio, del ambiente escolar.**

Tiempo y espacio son dos categorías didácticas que afectan especialmente la propuesta de enseñanza y en particular el lugar del juego.

Del mismo modo que necesitamos disponer de tiempos para jugar los diferentes tipos de juego, en el Jardín se requiere de la disposición de espacios particulares que hagan posible su desarrollo. Algunos juegos necesitan poco espacio (por ejemplo, jugar a las cartas, recorrer un tablero, resolver un laberinto, vestir muñecas...); otros en cambio no pueden jugarse sin contar con “grandes” espacios como las escondidas, algunas manchas o juegos con pelotas.

Cuando analizamos el **tiempo** señalábamos con convicción que el docente tiene una suerte de “potestad” con respecto a su uso; una marcada decisión o dominio personal en relación con su organización y su regulación. Esto significa que, aún cuando existen actividades con horarios fijos estipulados por la institución, por la pertenencia al sistema educativo (entrada, el saludo a la Bandera, el desayuno y en algunos casos las actividades de educación física o música), tanto la voluntad como la intencionalidad del docente tienen un peso decisivo a la hora de planificar y desarrollar los tiempos para jugar y aprender.

Con el **espacio** sucede algo parecido. El docente cuenta, aún en las situaciones más adversas, con márgenes de decisión que hacen posible potenciar los aprendizajes en el marco de los espacios de los que se dispone.

Es frecuente que los maestros comenten:

- *“¿Qué puedo hacer con el espacio de la sala que me tocó?”*
- *“Este lugar no es pedagógico...”*
- *“No tenemos lugar para jugar con bloques... ¡hay que correr todos los muebles para armar!”*
- *“Los juguetes están en otra sala... cuando los necesito no los tengo”*
- *“No hay nada en el patio... se rompieron los juegos... así sólo pueden correr”*
- *“No tengo donde guardar las cosas... la sala es muy pequeña y la compartimos...”*

Estos comentarios dan cuenta de que los espacios, su disposición, los objetos con los que se cuenta, la ambientación, son consideradas variables que impactan en forma directa en la ponderación de las posibilidades de enseñanza y esconden, a su vez, ideas que en muchos casos actúan como obstáculo para el juego y la implementación de propuestas interesantes para los niños.

Es así como podemos creer que:

- Con ciertas condiciones físicas, no es posible enseñar bien.
- La posibilidad de intervención docente es nula o “escasa” debido la fuerza del condicionamiento edilicio.

Estas concepciones operan a veces como obstáculos inamovibles que dejan al maestro despojado de posibilidades de acción. Es aquí donde queremos detenernos para reconsiderar estas cuestiones.

El problema del **espacio** no es sólo un problema de “tamaño físico” o “disposición de los lugares u objetos”. Nos interesa “abrir” y complejizar la categoría “espacio”. Mirarla desde otra perspectiva, poner en tensión ciertas creencias y desnaturalizar el modo en que *usamos o disponemos de lo que tenemos*.

En cualquier sala de Nivel Inicial podremos observar -además del tamaño, la luminosidad- la disposición de los muebles, otros aspectos que resultan centrales a la hora de pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar. Las paredes nos “hablan” acerca de lo que allí sucede.

Si miramos con atención podremos encontrarnos con situaciones muy diversas:

- Espacios completamente despojados, “desnudos” o “vacíos” sin testimonios de las producciones plásticas de los niños, imágenes o registro de lo trabajado en el desarrollo de los Proyectos, de la tarea que se comparte con las familias, etc.
- Espacios donde prevalece una intención “decorativa” sin vinculación con la tarea cotidiana que allí se realiza. Es frecuente ver una saturación de imágenes estereotipadas, con escasa riqueza artística o estético-plástica. Imágenes en general que provienen de revistas específicas para docentes de Jardín, o elaboradas por adultos.
- Espacios atiborrados de imágenes donde se apilan y acumulan temas, dibujos, fotos, registros que testimonian tareas pasadas pero que no facilitan la lectura del presente de la sala.





Esta otra cara del **espacio** pareciera mostrar la coexistencia de diversas posturas frente a qué necesitan los niños y qué conviene ofrecerles. Pensar el espacio de la sala como una variable entrañablemente unida a los procesos de aprendizaje que en ella se propician, nos obliga a tomar decisiones adecuadas, de modo de lograr que, en el ambiente de la sala, se cristalice y particularice la tarea, los contenidos, los abordajes, las producciones que se encuentran vigentes en cada momento.

Muchas veces, la manera en que disponemos el ambiente guarda la intención de tornar alegre y acogedora a la sala. Aún cuando esto es necesario, no siempre esta intención alcanza para configurar un ambiente educativo enriquecido y enriquecedor, para el disfrute artístico-estético, el bienestar y los aprendizajes de los niños. En cambio, suelen aparecer imágenes estandarizadas, tildadas de “didácticas”, “infantilizadas” que a pesar de las diferentes geografías, tradiciones e instituciones se repiten de norte a sur del país.

La toma de decisiones adecuadas sobre la organización pedagógica del espacio y el ambiente, resulta central si ponemos en la mira la calidad de la oferta educativa, las oportunidades educativas que les ofrecemos a los niños.

Estas son algunas de las razones por las cuales intentamos adentrarnos en la complejidad y problematicidad que guarda la categoría espacio, a sabiendas de su aparente “obviedad”. No pretendemos abordar todas las variables que entran en juego a la hora de diseñar la sala en sus condiciones o posibilidad físicas, estéticas, etc. sino problematizar aquellos aspectos que resulta necesario particularizar, a la hora de pensar maneras de enriquecer el juego de los niños y hacer del ambiente un escenario propicio para la alfabetización y el desarrollo de las propuestas.

“Considerar el **espacio** como una categoría que excede los aspectos materiales y físicos, y empezar a pensarlo como determinante de estilos y posibilidades de acciones, relaciones, aprendizajes, significa considerarlo una variable didáctica a tener en cuenta a la hora de diseñar la propuesta concreta de trabajo en la sala”. En palabras de Zabalza (1987) “(...) El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades.”¹

En este sentido, hemos intentado “entramar” nuestras propuestas de trabajo, con diferentes dimensiones de la categoría espacio. Pensamos, para cada uno de los proyectos presentados y de los tipos de juego en que se sustentan, un aspecto diferente del espacio a problematizar:

- El Proyecto de juego dramático “Princesas, príncipes, castillos y palacios” nos permitirá pensar el espacio como ambiente simbólico que hace presente escenarios de fantasía o de tiempos remotos. Tal como señalamos, el juego supone la creación de un espacio imaginario que se nutre de la experiencia acerca de los modos de actuar de las personas, los lugares en que viven. En este caso, los cuentos, las obras de arte, las imágenes de los castillos de las enciclopedias, comprometen la creación de un ambiente de trabajo en la sala que se enriquecerá progresivamente.
- El Proyecto de juegos de construcción “Caminos, puentes y túneles” aborda el espacio como construcción arquitectónica, mira las intervenciones que el hombre realiza para modificar el ambiente y tornarlo más apropiado a sus necesidades cotidianas. Los textos informativos, las experiencias directas, la observación de los espacios resultan enriquecedoras y problematizan las construcciones espontáneas de los niños. Es el hombre el que “altera” y transforma los espacios, crea artefactos técnicos que modifican su hábitat.
- Finalmente, el Proyecto de juegos con reglas convencionales “Así me gusta a mí” nos abre a la posibilidad de modificar nuestros espacios en función del juego. La intervención de los patios, los salones; la producción de ficheros, la posibilidad de recuperar la memoria de los juegos y sus modos de producción nos autoriza a realizar las modificaciones que necesitamos para jugar mejor. Dibujar rayuelas, instalar arcos para embocar, armar cajas de juegos móviles son diversas posibilidades de enriquecer el espacio en la sala y en la escuela.

1 Rodríguez Sáenz Inés, (2006). *La sala de jardín de infantes: un espacio de toma de decisiones*. En revista Trayectos. Caminos alternativos - Educación Inicial N° 8, Buenos Aires.

Como punto de partida, presentamos y comentamos algunas definiciones de espacio y ambiente que pueden ser útiles a la hora de analizar nuestras propias creencias. En segundo lugar, abordaremos diferentes dimensiones del ambiente escolar tratando de identificar cómo las decisiones del maestro facilitan su transformación como espacio de alfabetización y juego. Finalmente, como una suerte de juego de “cara y ceca”, trataremos de abrir la mirada sobre el espacio como contenido curricular que acompaña, promueve y facilita la tarea cotidiana. Para esto, les presentamos algunos usos y modos de utilizar los espacios que observamos en las escuelas que participan de los proyectos educativos promovidos por UNICEF y la OEI. Son ejemplos sencillos que nos muestran cómo, con poco, se puede modificar significativamente el entorno.



2. Espacio, ambiente escolar, ambiente de aprendizaje

Algunas definiciones

Escuela abierta, espacio de aprendizaje, ambiente alfabetizador, recurso polivalente son algunos de los conceptos que entran a jugar a la hora de definir el espacio escolar. A modo de “ficha bibliográfica” les presentamos una suerte de recorrido con aportes de diferentes pedagogos que contienen acepciones diferentes de la concepción de espacio.

“Las tendencias actuales se orientan hacia modelos ecológicos que enfatizan la importancia de la relación de la interacción sujeto-medio, considerando todo el contexto geográfico-sociocultural como el ambiente portador de significados para los aprendizajes escolares. Precisamente, la expresión escuela abierta hace referencia a la utilización abarcadora y flexible de los espacios internos y externos para que sus componentes físicos, naturales y sociales sean vividos, explorados, recreados y construidos por el sujeto de aprendizaje: el niño” (Denies, 1988, pág. 139)².

Una escuela abierta en donde todos los espacios estén habilitados para que los niños puedan moverse en ellos. Desde esta definición, los objetos, los colores, la disposición de los muebles, la aparición de estructuras de juego, todo contribuye a dotar un ambiente propicio para el aprendizaje.

El patio transformado en una calle donde el juego adquiere múltiples formatos.



Escuela “Mi mundo Feliz”, Clorinda, Formosa.

2 Denies, Cristina Bensusan de (1988). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires, El Ateneo.

La biblioteca en un rincón de la sala resulta un espacio rico y acogedor para el intercambio y la lectura.



Escuela de Fontana, Chaco.

Espacios disponibles para la ronda de intercambio.



Escuelas de Clorinda, Formosa.

Carteleros que invitan a la comunidad, a conocer lo que sucede cada día en las salas.



Carteleros para compartir producciones diversas e informar sobre los Proyectos en curso.



El testimonio de una sala en el patio del Jardín.



Tal como señala Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2005) el espacio es un medio educativo de primer orden y el ambiente adquiere el papel de un educador más, entendiéndolo como un “acuario” en el que se reflejan sus ideas, las actitudes, las personas. Si el ojo se salta el muro, explicita cómo la escuela puede mirar también fuera de sus límites, hacia la vida de la ciudad, el pueblo, la comunidad.

Un espacio que no mira sólo el interior de la escuela sino que trae el mundo a la escuela para analizarlo, descubrirlo, transformarlo. Educar la mirada, la posibilidad de ver más allá, de saltar los muros y los límites que distancian a la escuela de la vida.



Durante el Proyecto “Casas, cuevas y nidos” se realizaron experiencias en distintos espacios: el barrio, la plaza, el patio de la escuela. A través de estas experiencias se pudo conocer acerca de los pájaros, las hormigas y sus nidos y aprender a construir, modelar y dibujar. Fueron instancias que permitieron articular espacio interior, exterior, concreto, real, simbólico.



Jardín N° 176, Fontana, Chaco.



Jardín "Capullo de algodón", Clorinda, Formosa.



Galería semi-cubierta destinada a usos varios. Escuela N°570, Aristóbulo del Valle, Misiones.



Entorno de la Escuela N° 570, Aristóbulo del Valle, Misiones.



Escuela N° 370, Aristóbulo del Valle, Misiones.

“El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. [...] Será facilitador, o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos o dinámica [...] que se pongan en marcha o con respecto a los métodos educativos ... que caractericen nuestro estilo de trabajo... [...] El ambiente de clase en cuanto **contexto de aprendizaje, constituye una red de estructuras espaciales, de lenguajes, de instrumentos** y, en definitiva de posibilidades o limitaciones para el desarrollo de las actividades formativas.” (Zabalza, 1987, pag.120 y 121)³.

“El término *espacio*, se refiere al espacio físico, esto es, los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por el contrario, el término *ambiente* se refiere al conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, niños y adultos, entre niños y sociedad en su conjunto)” [...] El término ambiente procede del latín y hace referencia a “lo que rodea o envuelve”. También puede tener la acepción de circunstancias que rodean a las personas o cosas”. [...] “De un modo más amplio, podríamos definir el ambiente como **un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos, y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él, como si tuvieran vida. Por eso decimos que el ambiente “habla”, nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes**” (El espacio es) “un recurso polivalente, un ambiente de aprendizaje y un elemento curricular (...)” (Forneiro, 1987 pág. 235-28)⁴.

3 Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid. Narcea.

4 Forneiro, L. (1987). *La organización de los espacios en la Educación Infantil*. En Zabalza, M. 1987. Op. cit. El destacado es propio.

En la Educación Inicial, el espacio como ambiente de aprendizaje dialoga con los niños. Este diálogo se enriquece en la medida en que la interacción es posible. De ahí que se tenga especial cuidado en evitar todo lo que pueda ser un obstáculo en la administración de los objetos, su visibilidad, su cuidado y su uso. El espacio será una estructura de oportunidades en la medida en que habilite la participación, la autonomía, el respeto, las preguntas.

“(...) el espacio del aula (resulta) (...) un ámbito determinado tanto por su envolvente puramente arquitectónica como por cosas concretas, tales como mesas, juguetes, estanterías... Cuando pensamos en el mundo de los objetos como campo propositivo para el desarrollo de experiencias infantiles, tratamos de transgredir, de ir más allá de una visión literal, para buscar cómo se crean universos de relaciones subyacentes en nuestra vida cotidiana, y se construyen entornos de objetos, como si de campos semánticos se tratara, como si pudiéramos construir un texto y los objetos fueran presencias o palabras, que a su vez estructuran el espacio que las rodea” (Cabanellas y Eslava, 2005. pág. 46)⁵.



La organización en sectores, la habilitación de estanterías, los muebles ajustados al tamaño infantil facilitan y disponen para el aprendizaje y el juego.



⁵ Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005), *Territorios Vitales de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, Graó.



(...) el espacio infantil sería ante todo un espacio para la práctica y la representación, es decir, un espacio consagrado por un lado a la interacción generalizada, y, por el otro, el ejercicio intensivo de la imaginación. (...) el espacio de la infancia (como el del sueño, la locura y el mito) es el denominado espacio antropológico, es el que no está, en el sentido de que no es un estado, sino un acaecer” (Delgado, 2005, Prólogo)⁶.

Espacios particularizados y dispuestos para que los niños pequeños, encuentre en él motivos para seguir aprendiendo.

¿Qué desafío nos propone este modo de considerar el espacio?

¿Qué cambios necesitamos realizar?

¿Qué aspectos considerar?

Para responder estas preguntas, vamos a dar un paso más y tratar de “descomponer” o desagregar el ambiente escolar en diferentes dimensiones. Cada una de ellas nos permitirá encontrar pistas para enriquecer nuestra práctica y tomar decisiones en la transformación de los espacios en el Nivel Inicial.

⁶ Delgado, M. (2005) “En busca del espacio perdido” (Prólogo) en Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) 2005, op. cit.

3. Dimensiones del ambiente escolar

El ambiente escolar puede ser analizado en sus dimensiones física, temporal, funcional y relacional (Forneiro, 1987). Cada una de ellas opera como una herramienta que fundamenta nuestra búsqueda por encontrar las mejores decisiones para la enseñanza y el uso del ambiente, los juguetes y materiales. Ninguna de ellas actúa de manera aislada, sino que se ensamblan, confluyen y se articulan entre sí.

Tomaremos las dimensiones que plantea la autora, aunque no nos ceñiremos únicamente a los aportes que ella realiza. Para su mejor comprensión, las describiremos por separado, tratando de leer en clave de juego cuál es su aporte para la diagramación del espacio.

3.1. La dimensión física

La dimensión física es el **marco arquitectónico**. Actúa como un sostén o andamiaje básico que posibilita que los niños estén integrados a un contexto escolar. Supone considerar variables tales como la temperatura, las dimensiones de la sala pero también, la forma en que se organiza el ambiente interno institucional (salas, otros espacios y oportunidades vinculadas) y los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.).

Este marco arquitectónico es estable y viene dado. De hecho, es una estructura básica que el docente encuentra al inicio del año escolar o cuando “llega” a una escuela. Por eso, puede pensar que son muy pocas o nulas las posibilidades de generar cambios. Sin embargo, también podemos pensar formas de modificar o adecuar este espacio a fin de que cumpla con los objetivos que nos fijamos más allá de los límites que establece el marco (Rodríguez Sáenz, 2006)⁷.

¿Qué necesitamos atender en esta dimensión?

- **Temperatura ambiental.** Se relaciona tanto con factores climáticos propios de la zona geográfica en que está emplazada la escuela como con los materiales utilizados para la edificación, que condicionan la temperatura del ambiente, generando en los interiores distintos niveles de frío o de calor; por ejemplo: un techo de chapa. Dentro de este aspecto es necesario atender el modo en que se disponen las ventanas, puertas, pasillos anexos, la presencia de aparatos eléctricos (ventilador), electrónicos (split), facilitan la ventilación, la circulación del aire y la calefacción.
- **Tamaño o dimensión, forma arquitectónica y distribución del espacio interno/externo de la sala.** Hay salas pequeñas, grandes, medianas. Las más comunes son las del tipo rectangular, o cuadrada; las menos en forma de “T”, o de “L”. Aquí necesitamos considerar también la distancia o cercanía de los sanitarios y otros espacios que forman parte de la escuela (dirección, halls de distribución, ubicación de los patios, etc.). La existencia de **barreras arquitectónicas**, como es el caso de escaleras que puede inhibir el desplazamiento o la circulación de niños o adultos con dificultades motoras o capacidades educativas diferentes.

⁷ Rodríguez Sáenz Inés, (2006). “La sala de jardín de infantes: un espacio de toma de decisiones”. En revista Trayectos. Caminos alternativos - Educación Inicial N° 8. Buenos Aires.

- **Riesgo, peligrosidad o seguridad de las instalaciones.** En este sentido, conviene atender aspectos propios de la ubicación de los muebles o artefactos; sus terminaciones; el tipo de edificación y el estado en que se encuentran los pisos y paredes; las instalaciones eléctricas; de gas (ya sea natural, tubo, garrafa); de circulación de agua (sea corriente, de pozo, o de otro tipo), cañerías; tipo de red cloacal. Un aspecto a tener en cuenta y no siempre contemplado es el **nivel de sonido y acústica**. Aquí podemos remitirnos a la concepción de “polución acústica”, propia de las zonas céntricas urbanas (debido a la circulación de colectivos, motos, bocinas) o de otras zonas que tienen fábricas cercanas, aeropuertos, que originan una emisión de sonido que resulta perturbadora (superando los 50 decibeles). Corresponde distinguir entre las molestias auditivas generadas en un ámbito, que son permanentes, de aquellas que son acotadas o esporádicas.
- **Barreras preventivas por la existencia de insectos o animales que acceden al espacio escolar** de manera permanente, o en forma estacionaria (Ej. mosquitos).

Las decisiones que toma el maestro en esta dimensión tienen como objetivo generar un ambiente que conlleve bienestar, alegría y confianza. De ahí que en su práctica debe cuidar que los espacios resulten amigables, acogedores, brinden amparo, instalen como prioridad el juego y promuevan variadas situaciones de aprendizajes múltiples. Un ambiente que resulte alfabetizador y aliente el desarrollo de su autonomía y responsabilidad.

A veces, sólo es necesario cambiar la mirada sobre lo que tenemos y descubrirlo como una oportunidad, tal como sucede en los casos que presentamos a continuación.



Ventanas que permiten el ingreso de la luz natural y desde las cuales podemos mirar fuera del aula.

Puertas que “habilitan a mirar” lo que sucede en la sala en lugar de convertirlas en reductos aislados del resto de la escuela.



Espacios de juego que habilitan la aparición de juegos grupales y motores. Aparatos (trepadoras, columpios, toboganes, sube-baja) ubicados en el césped o con colchonetas para amortiguar golpes o caídas involuntarias.



La organización del espacio físico en diferentes sectores, el uso creativo de materiales disponibles, la disposición de los colores, entre otros aspectos, permiten que la escuela sea un lugar de armonía, serenidad, bienestar, luminosidad y alegría.





Centro de Desarrollo Infantil San Luis. Barranquilla, Colombia. Programa Infancia de Primera.

3.2. Dimensión funcional

La dimensión funcional hace referencia al modo en que se utilizan los espacios y los criterios que se determinan para ello. En este sentido, un espacio puede ser analizado como **monovalente** cuando se le asigna una finalidad exclusiva, única o **polivalente** cuando existe apertura para el uso diverso y múltiple de diferentes espacios.

La polivalencia da cuenta de la forma en que se adapta, recrea, “modela”, modifica, interviene o adecua un sector. De esta manera, se le otorga funcionalidad, haciéndolo congruente con el enfoque de juego. Se compromete deliberadamente un componente ambiental y se despliegan criterios pedagógicos que responden a la concepción de enseñanza y juego que se sostiene en las planificaciones.

El uso polivalente de los espacios es cotidiano en las salas de Nivel Inicial. Por ejemplo, los espacios para la ronda de intercambio, con alfombras o almohadones suelen ser utilizados como:

- Un lugar estable de encuentro e intercambio.
- Una zona ampliada para el juego de construcción.
- Un sector de “espera”, al que pueden llevar libros para “leer”, jugar mientras pasamos a la próxima actividad (juegos como piedra-papel o tijera, el anillito, o Al Don Pirulero).
- Un espacio para escuchar cuentos y poesías en donde podamos “acomodarnos” creando un clima de goce y buena escucha.

Es decir, un mundo de propuestas lúdicas y de otro tipo de actividades de aprendizaje, poblado en diferentes ocasiones o a lo largo de la jornada escolar. Un espacio que parece vacío pero que se llena a partir de las propuestas que los docentes presenten.



Un espacio de lectura delimitado por una pequeña alfombra, y fundamentalmente por el alto grado de compromiso e interés en la propuesta.

Un espacio que se transforma con casi nada, donde antes estaba el lugar de encuentro, ahora preparan comida o disfrutan de un té con sus bebés.



Algunos ejemplos pueden ayudarnos a pensar cómo **adaptaciones funcionales** sencillas pero potentes singularizan a las instituciones y hacen que el espacio no sea simplemente la estructura física de la que disponemos sino que también adquiera valor simbólico, cultural que lleva a la alfabetización más allá de las palabras y los textos. El ambiente como **entorno geográfico, natural, social, cultural, local** se convierte en un texto a ser leído por maestros y niños.



Escuela de Clorinda, Formosa.



Escuela de Fontana, Chaco.

Algunas experiencias

El lapacho

En el Jardín Intercultural Bilingüe “Cacique Pelayo” (UEP. N 72), el fondo del enorme patio central de la escuela Primaria y la galería que corresponde al Jardín, comunican con el comienzo del monte, los lapachos, la laguna. Estos espacios mantienen un continuo arquitectónico, estético y visual en donde el enrejado - casi imperceptible- extiende la mirada más allá de la escuela. El entorno es integrado a la enseñanza y, muchas de las propuestas tienen su punto de partida en esta comunicación entre el interior y el exterior en las que se destacan también la relación entre la madre-tierra y la comunidad, en este caso, el pueblo qom (tobas) originario de la zona.

El lapacho junto a la escuela del otro lado de la verja en Fontana, Chaco.



El patio integrado a la propuesta cuando permite observar y diseñar la construcción de un lapacho. Las mesas y las sillas se mueven facilitando la actividad.



Nuestro Lapacho. La transformación de los objetos, la expresión estética como una posibilidad de comprender, conocer la realidad.



La arena

En las escuelas de las Islas del Delta (Tigre, Buenos Aires), los espacios de juego son también ricos para continuar experimentando con los materiales y los objetos. Modelar en arena con o sin objetos, dibujar con palitos, armar recorridos para los autos pueden ser algunas de las posibilidades que dinamizan el juego en el patio y llevan a este espacio, actividades que *parecen* propias del interior de las salas.



Escuela Nº 934, Tigre, Provincia de Buenos Aires.



Escuela Nº 934, sala de 4 años, Tigre, Provincia de Buenos Aires.



Escuela Nº 913, Tigre, Provincia de Buenos Aires.



Escuela Nº 936, Tigre, Provincia de Buenos Aires.



El adentro y el afuera

Fundidos en esta enorme galería, el entorno y la escuela parecen una continuidad que invita a pasar, casi sin advertirlo de uno a otro.

La diferencia es tan sutil que los pájaros hacen sus nidos en los árboles y en las lámparas de la galería.



Las experiencias que se hacen posibles en este lugar resultan singulares: compartir la merienda, pintar escuchando el canto de los pájaros, jugar los días de lluvia, o de mucho sol, escuchar un cuento, o salir a mirar el arco iris cuando llueve.



Escuela Nº 570, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Esta forma de mirar el ambiente de aprendizaje destaca las posibilidades de utilizar el espacio de la sala con otros dentro y fuera de la escuela. El ambiente que se genera y el uso de los materiales ayudan a enriquecer las propuestas de enseñanza y juego capitalizando la capacidad instalada en la institución.

3.3. Dimensión temporal

Esta dimensión mira el ambiente en articulación con el tiempo en que se utiliza y el modo en que se dispone a lo largo del día escolar. Es decir refiere al tiempo que los niños asisten a la institución en relación con los lugares en los que juegan, descansan, etc.

Recién al poner en relación el análisis de los espacios con la dimensión temporal se hace evidente el equilibrio por el que debe velar el maestro a la hora de planificar la propuesta de enseñanza. Sólo entonces se logra ponderar con más precisión la potencialidad educativa de la propuesta desarrollada en cada jornada y en su despliegue semanal.

- ¿Qué espacios se utilizan y disfrutan a lo largo de una jornada escolar?
- ¿Cuánto tiempo se destina a las experiencias en cada uno de los espacios disponibles en la escuela o fuera de ella a lo largo de una jornada escolar?
- ¿Cómo estas consideraciones nos permiten pensar la semana y regular/ equilibrar las propuestas para los niños que concurren a la sala?
- ¿Cuánto tiempo se destina a las experiencias en cada uno de los espacios disponibles de la escuela, tanto interiores como exteriores, a lo largo de toda la semana?

Estas consideraciones resultan centrales para maximizar la potencialidad educativa de la propuesta que ofrecemos y lograr que resulte respetuosa de las necesidades de expresión a través del movimiento propia de los niños pequeños,

La organización de la tarea docente requiere considerar las múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje que se generarán, de manera tal de garantizar el poner a disposición de los niños, ambientes diversos que permitan tanto momentos de concentración, como de dispersión, la realización de distintas tareas y juegos, los intercambios en pequeños grupos y en el grupo total. Lograr esta alternancia de espacios de manera equilibrada demanda quebrar y a la vez enriquecer los límites del mono-ambiente propio de la sala transformando a toda la **institución** en una sala ampliada.

La presencia de los niños en todos los espacios de la escuela imprime color y sabor a la vida cotidiana. Da lugar a la comunicación entre las salas, y al intercambio de noticias; instala la posibilidad de compartir producciones y aprendizajes.



EJI N° 18, Clorinda, Formosa.

3.4. Dimensión relacional

Finalmente la dimensión relacional, se refiere al modo como el uso del espacio facilita el establecimiento de las diferentes relaciones en la sala y en relación con los otros ambientes de la escuela.

Estas relaciones se vinculan con:

- Los modos de acceder a los espacios (libremente; en forma pautada; con autonomía progresiva).
- Las normas y la manera en que se resuelven (impuestas, consensuadas, ambas).
- Los distintos agrupamientos de los niños, en función de las diferentes situaciones (a grupo total, pareja, equipo, de manera individual; equipos rotativos, permanentes; de organización espontánea, indicada por el docente).
- Los modos de intervención del docente en los diferentes ambientes y en las actividades que realiza con los niños (sugiere, participa, observa, juega, pregunta, ayuda, etc.).
- La forma en que el ambiente invita al orden, el equilibrio, la alegría.

En esta dimensión, el modo en que se organiza el mobiliario del Jardín de infantes resulta paradigmático en relación con otros formatos escolares. La presencia de mesas con sillas dispuestas a su alrededor invita al agrupamiento, al contacto con los otros, al diálogo y la posibilidad de compartir las producciones con los compañeros. La organización de sectores de juego y actividad, la altura de los estantes, la accesibilidad del material, todo apunta a la consideración del otro, a un “aprender a estar” con otros.

En este sentido, nos interesa poner de relieve esta originalidad de la organización ambiental del Nivel Inicial, que tan distante resulta para otros niveles de escolaridad que puede habilitar espacios de diálogo entre las salas de Jardín y de Primaria, especialmente cuando se piensa o diseña la articulación entre las salas de 5 y el primer grado.

El modo en que organizamos el espacio puede “fracturar” o sugerir vínculos entre los niños. Muchas veces, los conflictos se producen por no contar con el espacio necesario para dibujar o para pasar entre las mesas hacia el lugar donde guardamos un material. El “amontonamiento” o los obstáculos para la circulación muchas veces son el origen de disturbio, enojos por invasión de territorio o problemas vinculares que podrían modificarse poniendo en consideración las necesidades de los niños y el armado de alternativas.

En esta línea, Loughlin y Suina (1997)⁸ brindan una serie de ideas asociadas a mirar el espacio desde la perspectiva relacional. Para estas autoras:

- El ambiente de aprendizaje añade significatividad a la experiencia del alumno al atraer su interés, brindar información, estimular el empleo de determinadas destrezas o habilidades.
- Comunica límites y expectativas. Promueve la propia orientación.
- Invita a apresurarse o a prestar atención; a sostener la mirada o a ocultarse.

8 Loughlin, C.E. y Suina J. (1997). *Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización*. Madrid, Morata.

Aquí algunos ejemplos de situaciones habituales:



Las entradas y las salidas son espacios de compartir entre todos.



La distribución de la sala: las mesas y los rincones.

La movilidad del espacio en función de las necesidades de la actividad.



JIN N° 34, Tigre, Buenos Aires.

Las mesas como un espacio compartido para dibujar, producir, imaginar.



EJI N° 25, Clorinda, Formosa.



Otras situaciones y disposiciones menos comunes pueden ser las que presentamos a continuación:

En estas salas se habilitaron espacios de mayor “recogimiento” para tareas individuales o en parejas. Una posibilidad de intimidad en medio de un espacio compartido con todos, al que los niños pueden *retirarse* en algún momento del día (entre tareas, en momentos de espera). Resultan muy acogedores y son sumamente sencillos de armar.



Centro de Desarrollo Infantil San Luis. Barranquilla, Colombia. Programa Infancia de Primera.



Jardín “Capullo de algodón”, Clorinda, Formosa.

A veces, los propios niños buscan maneras de armarse rinconcitos más escondidos para desarrollar su juego.



EJI Nº 27, Clorinda, Formosa.

El modo en que se disponen los materiales (en este caso, en el rincón de arte) también invita a la armonía y la belleza.



4. El espacio como contenido curricular

Cada una de las dimensiones desde las que podemos analizar el espacio y el ambiente de la sala, nos permite reflexionar sobre la situación en que nos encontramos para hacer de la escuela una propuesta alfabetizadora integral para todos los niños.

En este camino, les presentamos una serie de preguntas que nos pueden ayudar a darnos cuenta en qué situación nos encontramos.

- Las mesas de trabajo ¿son fijas o móviles? ¿Cuántos niños pueden sentarse en cada mesa? ¿Hay algún sector en el que nos podamos imaginar cierto nivel de “intimidad” para el juego, la lectura, la conversación?
- ¿Hay sectores diferenciados? ¿Hay espacios para grandes movimientos? Los materiales presentes ¿nos permiten imaginar niños jugando a la mamá, al médico, al viaje en tren? ¿Hay materiales para el juego de construcción? ¿Hay espacio para las construcciones?
- ¿El espacio es suficiente en relación con el número de niños que concurren? ¿Posibilita desplazamientos? ¿Permite la expansión del juego?
- La decoración de la sala ¿guarda relación con la cultura local? ¿Se percibe un intento por ampliar la perspectiva estética de los niños o por el contrario se ciñe a una estética estereotipada? ¿Se exponen las obras de los niños? ¿Se adivina una intencionalidad de jerarquizar y valorar sus producciones? ¿Se refleja en el ambiente en general aquello acerca de lo que se está trabajando?

Quizás no encontremos respuestas a estas preguntas pero es importante hacérselas como parte de la búsqueda. En este proceso de ir transformando el espacio dado en espacio habitado, podemos como institución atravesar diferentes etapas. Reconocerlas puede ayudarnos a diagnosticar en qué momento estamos y cuáles son las decisiones que podemos tomar para darle mayor racionalidad a lo disponible. En este sentido, Forneiro (1987) nos habla de un proceso de adueñamiento por parte de los maestros del espacio en el sistema curricular. Esta pedagoga señala tres etapas:

- **Primera etapa:** el espacio es considerado una “variable dada” en donde el maestro nada puede hacer. Esta imposibilidad no resulta física o legal, sino de cultura curricular: no se cree que el espacio puede ser *manipulado* en función de la enseñanza. El espacio es el lugar donde se trabaja o donde se enseña y sólo podemos adaptarnos a él.
- **Segunda etapa:** el espacio es un *componente instrumental* que el docente puede modificar o alterar según le parezca conveniente para las finalidades formativas que está llevando a cabo. Forma parte de los proyectos, las propuestas que están desarrollando como elemento facilitador y puede entonces tomar decisiones que lo modifiquen e integren a su proyecto.
- **Tercera etapa:** el espacio es una parte sustantiva del Proyecto, constituye un factor de aprendizaje. No es un simple *lugar* o un *elemento facilitador*, sino que se constituye en sí mismo en un recurso para enseñar. El esfuerzo y las decisiones de los maestros tenderá entonces a comprender cómo equipar y estructurar los espacios. El espacio se transforma en un texto más a ser leído por los niños que requiere el mismo cuidado y atención que cualquier otra variable del currículum.

Conquistar esta etapa hace que sea el docente quien:

- Mueve las mesas, corre bibliotecas, habilita lugares escondidos.
- Interviene las paredes para sus niños, define qué materiales e información disponer y cómo hacerlo. Estas intervenciones presentan distintas posibilidades de interpretación, soporte, planteo de preguntas por parte de los niños.
- “Abre la puerta de la sala” y lo que sucede en ella a la escuela en su conjunto. Por ejemplo, trabaja en un afiche, mural o pizarra vinculado al Proyecto, lo adhiere a la cartelera y alienta a que los niños descubran, revisen, agudicen la observación, dialoguen-intercambien, critiquen, realicen anticipación lectora, tomen conciencia lingüística, tengan “ayuda memoria” que den pista para continuar, se ríen de episodios vividos en experiencias con testimonios, establezcan comparaciones con hechos de sus propias vidas, aprecien sus producciones plásticas que representan juegos, situaciones.
- Piensa los espacios externos como parte de su intencionalidad de enseñanza develando en ellos sus potencialidades educativas, haciéndolos jugar a favor de su propuesta y de los niños.

La intervención que el maestro hace del espacio genera un ambiente despojado, rígido/estático o por el contrario, flexible y poblado de sentidos formativos, vinculados con los proyectos en marcha.

Los docentes pueden habilitar -o no- la organización de buenos ambientes; pueden alentar -o no- múltiples permisos y posibilidades de reconstruir el espacio “físico-objetivo” en un ambiente que vale la pena ser vivido, en tanto ambiente de juego-aprendizaje, goce y encuentro.

Tal como venimos señalando, el ambiente “habla” por sí solo y refleja lo que sucede cotidianamente en su interior. Las carteleras, la disposición de los objetos, la prolijidad con que se ordenan los objetos de uso diario y otros tantos aspectos expresan las decisiones que el maestro toma y la calidad educativa de su propuesta destinada a los niños de su sala.



EJI N° 13, Clorinda, Formosa.

Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje

Dificulta la propuesta cuando resulta:	Facilita la propuesta cuando resulta:
Rígido, estático. Su organización se mantiene desde el comienzo del ciclo escolar y sólo cuenta con leves variaciones a lo largo del año.	Flexible, dinámico. A medida que se trabajan distintos proyectos, el espacio va transformándose en ambiente de aprendizaje. Se lo interviene de diferentes maneras.
Desnudo, vacío, despojado. O bien, por el contrario: saturado, sobrecargado.	Comunica con testimonios tangibles los proyectos, informa, muestra, invita a descubrir, a mirar, provoca, ayuda. Se va generando un ambiente enriquecido y enriquecedor.
Monovalente, exclusivo o unitario. Parecería que sólo tiene “valencia educativa” el interior de la sala. Se reduce a una suerte de mono-ambiente.	Polivalente. Se trabaja en forma permanente en la sala y también la institución se transforma en ambiente de aprendizaje ampliado. Se modifican o intervienen ambientes complementarios, asociados y alternativos. Se generan ambientes estables, móviles e intervenidos. Se enriquece con variados materiales como la caja de los juegos o el tambor de los juegos. En tanto ambiente portador de significados para los aprendizajes escolares se enfatiza la interacción sujeto-medio, considera al contexto geográfico sociocultural. Trasciende otros espacios y no queda “encerrado” en la sala. Resulta ambiente de aprendizaje, tanto el interior de la institución como el ambiente social-cultural-natural.
El docente usa el espacio como “algo dado”; lo ocupa, lo habita, se deja estar en él.	Resulta contexto y texto en tanto que enseña, mantiene la memoria del desarrollo acumulativo de la tarea, las experiencias, los proyectos de juegos. El docente resignifica al espacio en ambiente de aprendizaje; “fabrica” relaciones con sentido entre ambiente y juego, enseñanza y aprendizaje. Se adueña del ambiente, imprime innovaciones, genera transformaciones concretas o simbólicas. Promueve cambios, interviene en forma activa y protagónica un determinado espacio para convertirlo en ambiente de aprendizaje.
Tiene un sentido decorativo solamente. Se usan imágenes “infantilizadas”, estandarizadas, o incorrectamente denominadas “didácticas”.	Incluye producciones de los niños, con afiches de esquemas (u otro tipo) de trabajos realizados por los niños. Incluye reproducciones de artistas plásticos locales, extranjeros, figurativos, abstractos, que pertenezcan a diferentes corrientes artísticas y lenguajes plásticos.

5. Cara y ceca del espacio

Las dimensiones que presentamos nos revelan una suerte de “cara y ceca” en el uso y la apropiación del espacio escolar. De alguna manera, ponen en discusión y problematizan un aspecto frente al cual muchas veces nos sentimos impotentes especialmente cuando la sala es pequeña y el número de niños en ella es grande. La escuela es un espacio para habitar y no solamente físico pero transformarlo en “habitado” supone asumirlo como variable didáctica capaz de ser modificada, pensada, re-creada por el docente.

En este proceso, tratamos de ir abordando el espacio como algo más que la sala. Utilizamos la sala y otros espacios complementarios asociados como pasillos anexos, rincones des-habitados, espacios transformados en ludotecas, bibliotecas, paredes y pisos sugerentes. La institución se convierte en “sala ampliada” y asume un uso funcional, polivalente en donde la transformación progresiva del espacio se convierte en contextos enriquecedores de la vida escolar de los niños.

De alguna manera, otorga al maestro y los niños un alto grado de protagonismo, activo, participativo en donde no estamos atados a la silla sino que aparecen múltiples oportunidades de intercambio, de interacción, en tiempos y espacios enriquecidos.

Volvemos a las preguntas originales...

¿Cómo se intervienen los espacios cuando “ya vienen dados”?

¿Cómo se los “convierte” en ambientes de aprendizaje? ¿Cómo podemos imprimirle un sentido diferente al clásico y significarlos en clave de juego y enseñanza?

¿Cómo articulamos la relación ambiente-juego y materiales? ¿Cómo transformamos los ambientes en lúdico-enseñantes?

Una primera respuesta a estas preguntas nos invita a pensar en las **posibles reorganizaciones del ambiente institucional**, del uso de materiales desde una mirada flexible orientada hacia los niños.



EJI N° 13, Clorinda, Formosa.



Jardín N° 52, Fontana, Chaco.

En los espacios interiores:

- En algunas escuelas, se ha podido rediseñar los espacios existentes creando espacios para bibliotecas o ludotecas especializadas. En estos nuevos espacios, confluyen los niños de todas las salas respetando los criterios que se pauten.



Ludoteca, Jardín N° 55, Fontana, Chaco.

Biblioteca, Jardín de Fontana, Chaco.

- En otras escuelas, no existe esta posibilidad. Los únicos ambientes de uso estable son las aulas o salas de cada grupo. En estos casos, cada sala puede asumir una función particular. Por ejemplo, si la escuela cuenta con dos salas para Nivel Inicial, una podría especializarse en organizar la ludoteca mientras que la otra asume el espacio de la biblioteca. En ambas salas habrá juguetes o libros, pero aquella que asume ese sector particular cuenta con una diversidad mayor de ofertas. Una planificación cuidada del uso de los espacios y los tiempos permitirá la movilidad de los niños entre una y otra sala a lo largo de la semana. De este modo, se optimizan los recursos, se sostienen criterios comunes y se rompe con la imagen cerrada de exclusividad en el uso de los espacios y sus objetos.
- Una tercera posibilidad supone la habilitación de usos diversos al de su finalidad de origen. En estos casos son utilizados en determinada franja diaria de tiempo (una hora al día) y horario (antes de la merienda; después de los saludos al Jardín) o bien algún día a la semana. A estos espacios pueden trasladarse materiales específicos (los juegos de construcciones, escenarios de juego socio-dramático, armarios o estantes para juegos con reglas).





En el EJI Nº 10 de Formosa recrean bajo un tinglado de grandes proporciones, la ciudad de Clorinda. Armaron distintos escenarios (como la plaza, las casas, los negocios) y realizan juegos de construcción con múltiples materiales. En simultáneo, también llevan a cabo juego socio-dramático en pequeño grupo, vinculado a los escenarios de la ciudad. Salen de las casas con los bebés, para pasearlos por la plaza; construyen autos con bloques, que se desplazan por las calles que van armando, se suben a autos “grandes” hechos con cajas grandes.

- Finalmente, hay instituciones que cuentan con un espacio muy reducido. En esos casos se necesita agudizar la imaginación y pensar propuestas sobre la base de la disponibilidad y la visibilidad. Se trata de diseñar formas de organización del espacio para optimizar el trabajo siempre que se garantice el acceso de los niños a los materiales. El cuidado y la organización del material debe “invitar” al niño a la exploración y el juego. Si los libros están ocultos y los juguetes guardados, el ambiente no se convierte en un espacio factible de ser aprovechado.



A modo de ejemplo, comentamos la ludoteca rodante (o móvil) que fabricaron en el Jardín Nº 166 de Fontana, Chaco. La Dirección, docentes, cooperadores y familias, unieron esfuerzos y trabajo para fabricar una suerte de armario grande enrejado que en su base tiene ruedas y adentro contiene de manera ordenada juguetes y materiales que responden a juegos de construcción, juego dramático y juegos convencionales. El traslado de la ludoteca hace que se la ubique en diferentes zonas “estables” para facilitar el acceso de las salas.

- Las puertas, los muebles antiguos también pueden ser intervenidos por los maestros o por las familias. Por ejemplo, en la escuela que presentamos a continuación, las puertas del Jardín se “pintaron” con tapas de libros de la biblioteca que los niños eligieron y las maestras pintaron. Las mesas del comedor fueron “pintadas” con diseños diversos por las familias en un taller que la institución realizó para “alegrar” y “reciclar” los muebles antiguos. Las mesas de la sala de lectura también fueron intervenidas para dotar de color a un mobiliario que había sido heredado y que no resultaba del todo “cómodo” para los niños.

Dos imágenes de la biblioteca en donde se observan la disposición de las mesas, los almohadones y la elección de los colores para los estantes, los pisos y los muebles.



Centro de Desarrollo Infantil “Mariposa”. Bogotá. Colombia.



Puertas y mesas intervenidas. En este caso, resulta interesante cómo el “blanco” del ambiente se nutre de color con las intervenciones en los objetos.



Centro de Desarrollo Infantil “Mariposa”, Bogotá, Colombia.

En los espacios exteriores:

- La mayoría de las instituciones cuenta con un patio, o en su defecto, un tinguado, parque, jardín, terreno o arenoso. En muchos casos, encontramos trepadoras, toboganes, juegos de altura, hamacas, etc. Algunos aparatos son móviles y permiten que los docentes los muevan para ampliar el espacio para facilitar la aparición de otras propuestas (rondas, manchas, etc.).



Escuela N° 299, Aritóbulo del Valle, Misiones.



JIN N° 34, Fontana, Chaco.

- Las paredes de los patios pueden ser un espacio interesante para ofrecer a los niños imágenes alternativas, estéticas y potentes para acompañar sus juegos.



Murales en escuelas diversas de Fontana, Chaco.



- Los pisos también pueden convertirse en posibilidad de juego a partir de la inclusión de “diseños que inviten a jugar”, como puede ser el caso de distintos tipos de rayuelas, ta-te-ti, cuatro en línea, Juego de la Oca (algunos ejemplos se pueden consultar en el Cuaderno 4 de esta Serie).
- Con esto, nos interesa resaltar que los patios no son espacios “congelados” de propuestas. Los juegos que allí se suceden no dependen exclusivamente de la presencia de aparatos o la iniciativa espontánea de los niños. Muchas veces, es la mediación del educador que interviene con intencionalidad pedagógica, lo que sucede durante el tiempo de juego. En este sentido, el maestro puede:
 - Observar y aprovechar la ocasión para conocer mejor a los niños, identificar repertorios lúdicos.
 - Participar de algunos de los juegos o colaborar acercando juguetes o permitiendo el traslado de juguetes de la sala al patio, ayudando a que necesita.
 - Enseñar juegos; tomar la iniciativa para jugar a las rondas, proponer canciones, enseñar juegos de palmas, es decir, transferir a los chicos el formato de juegos tradicionales que no se aprenderían si no fuera porque alguien los enseña y que además encuentran en el ámbito del patio del jardín un espacio privilegiado para ser jugados.





Jardín N° 55, Fontana, Chaco.

“Pensar el juego en el patio como un momento potente desde el punto de vista de los aprendizajes, fértil para algunas enseñanzas, extremadamente rico desde la perspectiva de la interacción social y la inserción en la vida cultural comunitaria, obliga al maestro a asumir la responsabilidad que le toca en la construcción, dentro de la vida cotidiana del jardín, de lugares de encuentro genuino del niño con los otros niños, con los adultos, con la cultura” (Rodríguez Sáenz, 2008. Pág.51).

Cada uno de estos ejemplos, muestran cómo el “marco arquitectónico” propio de la dimensión física del espacio escolar puede ser un lugar de intervención y convertirse en una posibilidad para los niños. También intenta mostrar cómo a pesar del marco arquitectónico, el espacio puede ser re-armado de modo funcional, temporal y relacional. Es factible repensar el espacio a partir de aquello que existe y puede ser transformado con un sentido lúdico-enseñante.

Los ambientes expresan a aquellos que los habitan. Portan, contienen y promueven, -gracias a la acción de los docentes, la participación de las familias y la comunidad toda-, lo que resulta singular a la infancia: jugar, aprender, explorar, descubrir, conocer en un clima de alegría, de intercambio con otros. **En las escuelas son los docentes los que tienen una responsabilidad primordial en convertir a los espacios en ambientes de aprendizaje.**

9 Rodríguez Sáenz, I. (2008). *El juego en el patio*. En Sarlé, P. (coord.) 2008. *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires, Noveduc.

6. Espacio y juego

Si bien hemos mencionado que el espacio está íntimamente vinculado con el aprendizaje, la enseñanza y el juego, nos interesa en este momento, señalar algunas cuestiones que conviene tener en cuenta a la hora de facilitar el desarrollo de las propuestas y los proyectos en las salas.

Como acción voluntaria del hombre, el juego está sujeto a los límites del tiempo y del espacio. Específicamente, en relación con el espacio, éste no es solo “el lugar” en donde se desarrolla la acción lúdica.

La creación de un “espacio imaginario”, la construcción de escenas mentales, la importancia que tiene la experiencia previa como fuente para dotar al juego de sentido y significado hacen que, para cada tipo de juego, resulte prioritario el modo en que se considera específicamente el espacio.

A partir de todo lo desarrollado hasta aquí, nos interesa atender a dos modos de mirar esta variable. Por un lado, lo que llamamos “atmósfera lúdica”. Por otro, a las disposiciones y organizaciones del espacio áulico que facilitan la fantasía, la libertad, la autonomía necesaria para jugar.

6.1. La “atmósfera lúdica”

La categoría de “atmósfera lúdica” (Sarlé, 2006)¹⁰ hace referencia a una particular configuración de las salas de Nivel Inicial tras la cual muchas veces queda oculto el verdadero juego. En el jardín de infantes pareciera que todo está dispuesto para jugar, los colores, los juguetes, los muebles. De alguna manera, cada uno de los ejemplos que hemos mostrado hasta ahora hablan de esta suerte de “textura” que resulta implícita en la forma en que se diseñan y organizan los objetos en las salas de Educación Inicial.

Pero también, conforman esta atmósfera lúdica, la manera establecida tradicionalmente para llamarse unos a otros (“amiguitos”, “compañeros”), el modo en que se plantean las consignas de orden, cortesía o límites (“todo se comparte”, “al que toca, toca porque la suerte es loca”, “un ratito cada uno”), la forma en que se realizan los saludos de entrada, los desplazamientos, las despedidas (“caminamos como elefantes”, “me saco el sombrero y saludo al compañero”, etc.) todos estos son rasgos habituales que hablan de la singularidad de las prácticas que se suceden día a día. Es más, entrar a una sala de Nivel Inicial abre a la sonrisa y nos remonta a nuestra propia infancia.

Considerar el espacio como una categoría que excede los aspectos materiales y físicos, y empezar a pensarlo como determinante de estilos y posibilidades de acciones, relaciones, aprendizajes, significa considerarlo una variable didáctica a tener en cuenta a la hora de diseñar la propuesta concreta de trabajo en la sala.

¹⁰ Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

6.2. La organización en sectores

La organización espacial de la sala nos habla de la enseñanza. La presencia de sillas y mesas pequeñas, los muebles, la organización en sectores de juego y de trabajo, la presencia en las paredes de imágenes, los colores. Todo refiere a un espacio pensado como portador de un sentido educativo. La sala de Nivel Inicial está definida en sí misma como una propuesta de enseñanza. En este sentido, el modo en que se organizan los materiales y objetos en sectores específicos da lugar a modos específicos de jugar.

Arte, biblioteca, bloques, la “casita”, los estantes de ciencias remiten a una organización de materiales y juguetes disponibles para los niños bajo una modalidad de trabajo que denominamos juego en sectores, juego trabajo o juego en rincones¹¹.

Que estos espacios resulten óptimos para el juego depende tanto del modo en que el maestro organice el espacio cuanto de la consistencia que tenga la propuesta didáctica del juego en sectores.

Dada la riqueza que porta el juego en sectores y la diversidad con que se implementa en las diferentes localidades, nos parece interesante precisar algunos aspectos que pueden resultar útiles en torno a la configuración de esta modalidad de organización de la tarea.



11 Las salas de Educación Inicial organizan sus materiales en sectores o rincones “visibles” y a la altura de los niños. Esta modalidad propuesta inicialmente por María Montessori permitió -años más tarde- organizar las actividades según los materiales disponibles. En la década del 50 y como una iniciativa de la Escuela Nueva, surgió el Juego Trabajo como una estructura de organización de la propuesta didáctica que permitía la simultaneidad de actividades según la propuesta de cada sector. Esta modalidad didáctica fue asumiendo diferentes formatos y nombres a lo largo del tiempo: juego en sectores, juego trabajo, juego en rincones, etc. Todos ellos tienen en común, la simultaneidad de tareas y la actividad en pequeños grupos. En algunos casos, los rincones invitarán a jugar más explícitamente que en otros. Por ejemplo: el sector de dramatizaciones, construcciones o juegos de madurez. En otros, ofrecen alternativas diversas como observar libros o leer imágenes (sector de biblioteca), dibujar, pintar o modelar (sector de arte). En los sectores, la actividad puede ser libre o dirigida, según el modo en que el docente introduzca la propuesta.

¿Qué características tiene el juego en sectores?

Como organización de la tarea, el juego en sectores asume un formato de simultaneidad en el desarrollo de acciones diferentes, en espacios sectorizados y especialmente provistos de objetos y materiales que hacen posible el tipo de actividad que se ofrece como posibilidad a los niños suele denominarse también juego-trabajo¹³ y presenta las siguientes características:

- Es un juego que supone la organización de los niños en **pequeños grupos**.
- Los niños tienen un grado de autonomía alto en la **elección de la actividad/juego** a realizar en el tiempo previsto.
- Las **propuestas de los diferentes sectores/rincones son conocidas** por todos los niños y fueron presentadas anteriormente de forma grupal. Cada una de ellas tiene un correlato en los objetos, juguetes o materiales que se disponen en cada sector.
- **Simultáneamente**, los niños están ocupados en diferentes tipos de juego o actividades.
- La **maestra participa en los diferentes rincones en función de la propuesta**: puede leer un cuento en biblioteca, tomar el té en la casita, construir un garaje en construcciones, jugar a las cartas en juegos tranquilos o modelar en arte.

Estos principios se organizan en una secuencia que suele desarrollarse en cuatro momentos:

1. **Planificación**: el docente abre la propuesta para cada sector, se ofrecen los materiales, se anticipa el juego y se elige el sector donde se va a jugar.
2. **Desarrollo**: supone la organización en pequeños grupos en cada sector.
3. **Orden**: momento de guardar los materiales y juegos.
4. **Evaluación**: en donde se comunica lo realizado y se definen las necesidades o anticipaciones para otros juegos (esta cuarta instancia puede realizarse o no).



Rincón de dramatizaciones. Jardín "Mi mundo feliz", Clorinda, Formosa.



Rincón de juegos reglados. Escuela N° 912, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

¹³ En algunos documentos, se denomina este tipo de actividad como Multitarea dado que la sala se organiza en pequeños grupos, a partir de propuestas simultáneas, en algunos casos, los niños eligen el rincón o sector donde van a jugar, la actividad está centrada en el niño y no en el docente, quien acompaña los diferentes rincones, sosteniendo las acciones de los niños, resolviendo problemas, ofreciendo materiales, etc.

¿Por qué el espacio resulta fundamental en el juego en sectores?

Nos interesa resaltar algunos aspectos centrales en los cuales las decisiones en relación con el ambiente y el espacio resultan determinantes de la riqueza de la propuesta.

- El tamaño del grupo: El juego en sectores es una propuesta centrada en los niños. Ellos son los que eligen dónde, con quién, con qué quieren jugar. De ahí que se necesitará disponer del espacio necesario para que cada grupo pueda desplegar y llevar adelante su propuesta. Esto significa que el maestro tiene que ofrecer posibilidades espaciales para que cada grupo pequeño que participa de un sector, pueda efectivamente desarrollar la actividad que eligió. Es interesante procurar que las limitaciones del espacio no sean las que definan qué rincón puede elegirse. Es menester encontrar el modo de que las propuestas se desplieguen con comodidad y de que los niños que elijen un rincón puedan efectivamente jugar o trabajar en él. Para esto habrá que pensar los espacios con flexibilidad: algunos se ampliarán moviendo mesas, sacando muebles fuera de la sala para poder construir, otros se trasladarán a sitios más tranquilos (biblioteca), otros podrán desarrollarse en el exterior de la sala, se tendrá que prever cierta intimidad para el área de dramatizaciones, etc.
- Las posibilidades de desplazamiento: Una vez elegido el rincón, la simultaneidad de tarea obliga al maestro a participar en forma “intermitente” en cada sector. En algunos momentos participará activamente, en otros sólo observará. Podrá resolver directamente los problemas, ofrecer alternativas o dejar que los mismos niños alcancen consenso. Tanto para el maestro como para los niños, los sectores deberán facilitar los desplazamientos, las observaciones “en silencio” de lo que los compañeros están haciendo, el cuidado por no destruir las construcciones o manchar a un compañero en el sector de arte. Ciertas anticipaciones tales como considerar la distancia entre el sector de arte y la zona de higiene facilitará la limpieza del material evitando “accidentes” con la ténpera, la ubicación de las puertas y la disposición de los trabajos resultan fundamentales para facilitar el desarrollo del juego.
- La disposición y disponibilidad de materiales: Dadas las características de la propuesta resultan de fundamental importancia los materiales, objetos y en algunos casos los muebles de los que se dispone. Cada sector agrupa objetos específicos que hacen posible la actividad que allí se desarrolla, funcionan como portadores en sí mismos de la propuesta. Es así como si miramos el sector de dramatizaciones los materiales que allí tenemos dispuestos invitan a un determinado tipo de actividad y su sola presencia hace que los niños sostengan lo que en el mismo puede hacerse. De igual modo, resulta relevante que los objetos y materiales se encuentren disponibles y al alcance de los niños para que ellos mismos accedan a cada uno, sin necesidad de la intervención del maestro.

En definitiva, mucho de la riqueza de esta propuesta de juego depende de la organización del espacio y de la variedad y accesibilidad de los materiales.

7. La variable “espacio” y los proyectos de enseñanza

Para finalizar, no interesa poner en consideración los aspectos y definiciones del ambiente y sus repercusiones en cada una de las propuestas de los cuadernos de esta serie. Nos proponemos entonces tomar cada uno de los proyectos y pensarlo, “mirando” específicamente algunas de las concomitancias que se presentan con definiciones del espacio y del ambiente.

7.1. El juego dramático y la construcción de escenarios que enriquezcan el mundo simbólico

“Dale que acá estaba el castillo...” “y acá era el baile...” “en el bosque cabalgaban los soldados y el príncipe...”

El juego dramático se desarrolla siempre en un escenario. En todos los casos cuando los niños juegan, requieren de un espacio en el cual desarrollan la trama sobre la que se va estructurando el juego. Ese espacio se transforma en escenario de juego en tanto se transforma, real o imaginariamente, en un entorno propicio para el juego específico que se está desarrollando.

Los límites, rasgos, elementos que hacen que ese espacio sea considerado el escenario de un juego no implican a veces más que la imaginación y los acuerdos (tácitos o explícitos) entre los jugadores. Los niños son capaces de sentirse dentro de un castillo y manejarse como príncipes y reyes aún en los lugares menos propicios y sin contar con ningún elemento que nos indique que aquel rincón de la sala, en el que ayer se jugaba a la oficina, hoy se ha transformado en salón de baile de la realeza.

Si bien esto es así, vale la pena remarcar que la presencia de elementos que aporten y colaboren con la composición de un escenario enriquecido y más estimulante para un juego determinado siempre alimenta y amplía los límites de la imaginación.

La experiencia y el conocimiento que los niños tienen acerca de las temáticas que subyacen a sus juegos, nutren su imaginación lo que permite que sean capaces de desarrollar un juego más sofisticado, más rico, que da lugar a más y mejores aprendizajes.

Por lo tanto, todas las decisiones del maestro tendientes a expandir, diversificar y profundizar las experiencias de los niños sobre la temática del juego, tendrán impacto potenciador en sus posibilidades lúdicas.

Para el caso del proyecto “Princesas, príncipes, caballeros y castillos” (Véase Cuaderno N° 7 de esta Serie), resulta muy adecuado, por ejemplo, armar un sector de palacio en el que estos personajes bailan y otro que represente el bosque donde los príncipes cabalgan. Esta disposición y todos los elementos decorativos alusivos colaboran con la creación de un entorno, de un marco que contiene y dispara el juego.

A partir de telas y re-organización de la sala, se organizan los espacios de juego.



Proyecto "Hadas y Brujas", Escuela Nº 914, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Demarcar escenarios variados hace que la situación lúdica se vea enriquecida y que las posibilidades de imaginar se amplifiquen. Son todas decisiones referentes a la disposición espacial y ambiental que tienen directa repercusión en el crecimiento y enriquecimiento de las posibilidades lúdicas de los niños y del despliegue de la propuesta.

Al mismo tiempo, la presencia en las paredes de la sala de imágenes, textos, producciones de los niños que reflejan los distintos aspectos de la temática que se van abordando en el trabajo con el grupo, colabora con la creación de un ambiente progresivamente inspirador para el juego y potencia las posibilidades de aprendizaje en tanto le hace posible al niño volver sobre aspectos ya trabajados con cierto nivel de autonomía.

7.2. El aprovechamiento de los espacios en el juego de construcción

Los juegos de construcción demandan del maestro una mirada flexible sobre el espacio, que posibilite el desarrollo de las obras de los niños a la vez que favorezca la movilidad suficiente como para desplegar las acciones que la construcción demanda.

Si miramos nuestra sala desde una perspectiva que podríamos llamar "conservadora", encontraremos que son pocos los espacios verdaderamente propicios para la propuesta del juego de construcción. En general el juego queda limitado a construcciones pequeñas con materiales de mini-construcción o del tipo de encastre, a desarrollarse en las mesas; o bien confinado al espacio lindante con el "mueble" o baúl de los bloques, que en la mayoría de los casos no permite un crecimiento de las producciones.

Las vinculaciones entre el juego de construcción y la disponibilidad espacial saltan a la vista.

Las posibilidades de construir están determinadas por el tipo de material que se le ofrece al niño. El tipo, tamaño y cantidad de material que se le ofrece para el trabajo, requiere de un espacio disponible acorde en cada caso a lo que plantea la actividad.

Si no atendemos a las mutuas implicancias entre el juego de construcción y el espacio, nos limitaremos a lo que nos viene dado en la sala, dejando al juego de construcción en su versión más acotada y empobrecida.

En una escuela de Tigre (Jardín Nº 934), el proyecto “Casas, cuevas y nidos”, invitó a los niños a construir “Nuestro Barrio”. Junto con las familias y a partir de la idea “casas para meterse dentro” se construyeron con las cajas donde reciben mercadería. Los niños fueron disponiendo las casas, el camino hacia el muelle y el río (que fue representado con una manta que ofreció la maestra). El playón de ingreso a la escuela se transformó en el escenario donde se conformaron las escenas de juego (ir a la escuela, subir al barco, nadar en el río, entre otras).

Presentamos a continuación la secuencia de armado del barrio. En la imagen final se observa a los niños jugando en los diferentes escenarios construidos (río, casas, muelles).



Muelle de la escuela.



Muelle de las casa de los niños.



En este sentido, en el proyecto “Puentes, caminos y túneles” (Cuaderno N°5 de esta Serie), se torna imprescindible la posibilidad de contar con espacios adecuados. Es altamente probable que todas las propuestas de juego de construcción requieran de espacios que ofrezcan distancias importantes para extender las construcciones. De no ser así, seguramente serán muchas las intenciones, ideas y proyectos de los niños, que quedarán trunca frente a los límites que el espacio les impone.

Además convoca a los niños a la reflexión acerca del uso del espacio y las construcciones que los hombres hacemos a los fines de habitar el medio en el que vivimos.

Por ejemplo, en esta escuela de Aristóbulo del Valle, los niños construyen puentes y caminos para sus autos. Es interesante notar la proporción que guarda la construcción y el modo en que la sala se “re-acomoda” frente a la necesidad de espacio.



Las preguntas que podemos plantear acerca de los modos en los que la diferentes comunidades resuelven situaciones de desplazamientos, transporte, comunicaciones, a través de obras de ingeniería vial, hidráulica, costera nos permite focalizar y cargar de nuevos sentidos las construcciones espontáneas de los niños, ampliando el horizonte tanto de sus conocimientos como de sus posibles y potenciales desafíos. Otra vez aquí, el conocer nutre la imaginación y la posibilidad de imaginar, permite avanzar en el juego y de aprender más y mejor.

7.3. Los espacios de la escuela: lugares propicios para el juego

En el Proyecto ¡Así me gusta a mí! de juegos reglados o con instrucciones (Cuaderno 8 de esta Serie) se aborda especialmente la cuestión del espacio y ésta asume, como uno de sus pilares, la posibilidad de analizar los lugares de la escuela y su entorno de modo de identificar variadas opciones de intervenir sobre él.

Si bien la sala resulta el espacio privilegiado para el desarrollo de la propuesta de enseñanza, la escuela en general ofrece otros espacios propicios para la tarea. El proyecto descansa sobre esta posibilidad de enfrentarse con libertad a los espacios de la institución y alienta a ocuparlos con mayor asiduidad e intensidad.

A veces nos encontramos con obstáculos para este uso de los espacios institucionales, pero en general se obtienen buenos resultados logrando acuerdos con los otros usuarios de la escuela. Es más, cuando logramos que el proyecto salga de la sala, y abrimos la puerta a la participación de la institución y la comunidad, resulta mucho más fácil manejarnos con mayores libertades en la implementación del proyecto en diferentes espacios.



EJI Nº 18, Clorinda, Formosa.



Jardín Nº 52, Fontana, Chaco.

Llegamos así al final de este recorrido, en el que, una vez más, hemos podido pensar acerca de aquello que todos los días vivimos en nuestra tarea como docentes. Volver a mirar lo cotidiano desde otra perspectiva nos ayuda a lograr un posicionamiento más reflexivo y solvente sobre nuestra propia tarea.

Los espacios institucionales, en los que todos los días recibimos a nuestros grupos para trabajar son parte importante de nuestra propuesta de enseñanza.

Los hay ideales y los hay casi imposibles, los hay abundantes, los hay desprovistos. Sean cuales fueran sus características, son los lugares en los que los niños aprenden y en los que los maestros enseñan.

Hacer de ellos espacios potentes, interesantes y bellos es parte de nuestra responsabilidad en la tarea de enseñar y de brindar a todos los niños que asisten al Nivel Inicial oportunidades educativas ricas, desafiantes, acordes a sus derechos.

8. Anexo

Las escuelas y sus entornos: distintos espacios para múltiples opciones de trabajo



Jardín Nº 55, Fontana, Chaco.



Escuela "Yvy Pyta", Aristóbulos del Valle, Misiones.



Escuela Nº 172, Aristóbulos del Valle, Misiones.



Jardín "Cacique Pelayo", Fontana, Chaco.



Escuela N° 570, Aristóbulo del Valle, Misiones.



Escuela "Caacupé", Aristóbulo del Valle, Misiones.

Bibliografía y normativa

Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005). *Territorios Vitales de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Aprobada por la Ley Nacional 23.849, promulgada el 16 de octubre de 1990.

Denies, Cristina Bensusan de (1988). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: El Ateneo.

Delgado, M. (2005). “En busca del espacio perdido” (Prólogo) en Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005) *Territorios Vitales de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

Forneiro, L. (1987). “La organización de los espacios en la Educación Infantil”. En Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea

Hoyuelos, A (2005) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Loughlin, C.E. y Suinam J. (1997). *Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización*. Madrid: Morata.

Núcleos de aprendizajes prioritarios, Nivel Inicial -NAP-, (2004), Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez Sáenz Inés, (2006). “La sala de jardín de infantes: un espacio de toma de decisiones” En revista *Trayectos. Caminos alternativos - Educación Inicial N° 8*. Buenos Aires.

Rodríguez Sáenz, I. (2008). “El juego en el patio”. En Sarlé, P. (coord.) (2008) *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Noveduc.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010) *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*, de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 1. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010) *Juego con objetos y juego de construcción - Casas, cuevas y nidos*, de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 2. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2014) *Juego dramático - Princesas, príncipes, caballeros y castillos*, de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 7. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2014) *Juego con reglas convencionales- ¡Así me gusta a mí!*, de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 8. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Material de distribución gratuita



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

OEI

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

unicef 